

PRACTICA PEDAGOGICĂ

FORMAREA PROFESORILOR PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR ȘI PREȘCOLAR

Ediție revizuită și adăugită

CUPRINS

INTRODUCERE	7
ARGUMENT: PROFESIONALIZAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE ÎNTRE „DEZIRABIL” ȘI „INEVITABIL”	11
I. ABORDARE TEORETICĂ/CUNOAȘTERE ȘTIINȚIFICĂ A MODULELOR DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ DIN PERSPECTIVA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR ȘI PREȘCOLAR	20
I.1. POTENȚIALUL ÎNVĂȚĂRII UMANISTE ÎN ȘCOALA ROMÂNEASCĂ ÎN CONTEXTUL NOILOR EDUCAȚII ȘI AL SOCIETĂȚII ACTUALE.....	20
I.2. ABORDAREA CENTRATĂ PE SITUAȚIE – NOUA PARADIGMĂ EDUCAȚIONALĂ A VIITORULUI.....	31
I.3. COMPETENȚELE ÎNTRE CLARIFICĂRI CONCEPTUALE ȘI REALISM DIDACTIC	41
I.4. STATUTUL COMPETENȚELOR-CHEIE ÎN ORIENTĂRILE STRATEGICE. OBIECTIVELE POLITICILOR EDUCAȚIONALE	49
I.5. COPILUL/ELEVUL ÎNTRE ABORDAREA TEORETICĂ ȘI PRACTICA DIDACTICĂ	70
I.6. PREVENIREA ȘI DIMINUAREA INSUCESULUI ȘCOLAR PRIN VALORIFICAREA POTENȚIALITĂȚILOR COPIILOR.....	77
I.7. PROBLEMATICA COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR ȘI PREȘCOLAR.....	83
I.8. COMUNICAREA LA COPILUL DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ CU CES.....	92
I.9. CÂTEVA ABORDĂRI DIN PERSPECTIVA MANAGEMENTULUI LEADERSHIPULUI INSTRUIRII.....	103
II. ABORDAREA PRACTICII PEDAGOGICE	109
II.1. ORGANIZAREA PRACTICII PEDAGOGICE-ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR ȘI PREȘCOLAR	109
II.2. SUGESTII PENTRU PROFESORII-TUTORI DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ DIN ȘCOALA/ GRADINIȚA DE APLICAȚIE	111
II.2.1. Relația profesor îndrumător/tutor – student practicant în activitatea de practică pedagogică	113

II.3. DOMINANTELE CURRICULARE ALE PROGRAMELOR DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ (FORMARE/ ORIENTARE PRACTICĂ)	118
II.4. COMPETENȚELE UNUI CADRU DIDACTIC – GARANȚIA PROFESIONALISMULUI.....	121
II.5. TIPURI ȘI SARCINI DE PRACTICA PEDAGOGICA	124
II.6. PLANUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT PENTRU PRACTICA PEDAGOGICĂ – ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR ȘI PREȘCOLAR	127
II.7. PROGRAMA PENTRU PRACTICA PEDAGOGICĂ – ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR ȘI PREȘCOLAR.....	128
II.8. CLASIFICAREA TIPURILOR DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ.....	130
II.9. EVALUAREA PRACTICII PEDAGOGICE	134
III. ABORDAREA CONCRET ACȚIONALĂ PRIVIND PRACTICA PEDAGOGICĂ	137
III.1. EVIDENȚA PREZENȚEI STUDENTULUI PRACTICANT ÎN ȘCOALA DE APLICAȚIE.....	137
III.2. FIȘA DE OBSERVARE A LECȚIEI ASISTATE	138
III.3. PRODUSE CURRICULARE	141
III.4. PROIECTARE CURRICULARĂ	143
III.4.1. Planificarea calendaristică.....	143
III.4.2. Planificările calendaristice (anuale și semestriale) pe care le vor realiza studenții vor avea următoarea structură:.....	145
III.4.3. Proiectarea unității de învățare cu detalieri de conținuturi	145
III.4.4. Proiectele de lecție învățământ primar/ proiectele de activitate învățământ preșcolar.....	146
III.4.4.1. Proiectul de lecție/activitate pentru lecțiile/activitățile de probă și finale.....	148
III.4.4.2. Alte modele de proiectare a lecției.....	149
BIBLIOGRAFIE	165

I. ABORDARE TEORETICĂ/CUNOAȘTERE ȘTIINȚIFICĂ A MODULELOR DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ DIN PERSPECTIVA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR ȘI PREȘCOLAR

I.1. POTENȚIALUL ÎNVĂȚĂRII UMANISTE ÎN ȘCOALA ROMÂNEASCĂ ÎN CONTEXTUL NOILOR EDUCAȚII ȘI AL SOCIETĂȚII ACTUALE¹⁷

I. Originea abordării umaniste în educație

Influența educației tradiționale la începutul secolului al XX-lea a fost puternic sancționată de noile tendințe umaniste apărute în educație, cu precădere în S.U.A. Din această perspectivă, reprezentanții curentului progresivist pot fi identificați în John Dewey, Francis Parker și Charles Judd. Aceștia considerau că relația asimetrică cadru didactic-elev trebuie umanizată pentru a produce un cadru afectiv optim de dezvoltare personală a elevilor. John Dewey susținea că finalitatea educației constă în a valoriza specificitatea fiecărei situații de învățare și nu de a furniza soluții generale; în acest context educația devine un proces de viață.¹⁸

Fondatorii psihologiei umaniste care au deschis calea abordării umaniste în educație sunt: A. Maslow, C. Rogers, A. Combs. Ulterior s-au remarcat C.H. Patterson, A.L. Brown, Gordon, Purkey; aceștia au dezvoltat aspecte privitoare la rolul afectivității în procesul de învățare, relația profesor-elev, precum și importanța imaginii de sine a elevilor. De asemenea, trebuie amintiți și H. Kliebard, P. Freire, W. Pinar. Totuși, impactul deosebit în educație l-au avut Maslow, Rogers și Combs.

Maslow a creat teoria clasică a nevoilor umane (teoria self actualizării), iar prin lucrările sale cere educatorilor „lăsați copiii să crească!” Pentru a se ajunge la acest deziderat este necesar a se cunoaște postulatele de bază ce se găsesc în lucrarea „Către o psihologie a ființei”, 1968. Considerăm ca fiind extrem de semnificative următoarele: fiecare individ se naște cu o anume natură interioară;

¹⁷ Marin T.

¹⁸ Dewey, J., 1938, *Experience and Education*, New York, Macmillan, p. 69.

indivizii își controlează cea mai mare parte a propriului comportament și ca atare copiilor trebuie să li se ofere posibilitatea de a participa la propria lor dezvoltare prin luarea anumitor decizii; părinții și cadrele didactice trebuie să ofere copiilor posibilitatea de a face alegeri înțelepte și de a le satisface trebuințele de siguranță, iubire, confort și stimă personală. În *procesul de învățământ*, teoria lui Maslow cere utilizarea a trei principii: *focalizarea pe experiența personală a copilului; accentuarea calităților umane (creativitate, libertatea de a alege, realizare personală); importanța dezvoltării psihologice a potențialului uman al celui care învață*.

Carl Rogers a lansat *teoria învățării terapeutice* ca o provocare la abordările psihanalitice și psihometrice ale personalității. Consideră că omul are două nevoi fundamentale (*nevoia continuă de dezvoltare a potențialului și necesitatea prețuirii*), dar dezvoltarea unei personalități puternice și sănătoase solicită și „lipsa conflictelor între condițiile de valoare și imboldul lăuntric de autoactualizare”. În educație, Rogers a adus în prim plan ideea *educației centrate pe elev* utilizându-se metode nondirective și terapeutice de facilitare a învățării. De asemenea, teoria sa umanistă în educație se bazează pe următoarele concepte: conceptul realității (copilul trăiește conform unei hărți perceptuale care nu este realitatea); predarea nondirectivă (terapia este o metodă eficientă de învățare); fenomenologia (procesul de self actualizare și self realizare); motivare a învățării „învățăm numai ce este cu adevărat important și relevant pentru noi ca oameni și promovarea empatiei, atitudinii necondiționat pozitivă și congruența”. Sintetic teoria lui Rogers¹⁹ poate fi cuprinsă în cerința: „*Educația să plece și să revină la elev!*”.

A. Combs a căutat o alternativă privind utilizarea perspectivei cognitive în abordarea umanistă a educației presupunând că „*toate comportamentele unei persoane sunt rezultatul direct al câmpului perceptiv din momentul comportării sale*”²⁰. Aceasta înseamnă ca orice situație de învățare să se proiecteze și să se realizeze din perspectiva elevului întrucât percepția personală a celui care învață este foarte importantă. Sintagma care îi sintetizează poziția poate fi: „*Educatorul este un facilitator, un asistent al copilului*”.

Abordarea umanistă în educație din perspectiva teoriilor educaționale umaniste (teoria self actualizării, teoria învățării terapeutice) și abordările umaniste postmoderne (metoda autobiografică, analiza critică și strategia trespassing) conduc la caracteristicile specifice cadrelor didactice (consilieri

¹⁹ Snyders, M., 1978, *Încotro merg pedagogiile nondirective?* EDP, București.

²⁰ Combs, A., 1965, *The Professional Education of Teachers*, Allyn and Bacon, Boston.

școlari) și elevilor (clienți). Cadrele didactice au obligația să respecte unicitatea fiecărui elev/student, și să aplice acele metode, procedee, instrumente capabile să maximizeze potențialul de creștere și de dezvoltare al acestuia. Elevii/studentii în calitate de clienți trebuie să devină participanți activi, conștienți la propria lor devenire și formare prin luarea deciziilor despre ce vor învăța și cum vor învăța. Totuși, în atari condiții, este nevoie de schimbare de paradigmă.

Pentru a cunoaște teoriile educaționale umaniste, în prealabil, este necesar să se cunoască cum este privită educația și care sunt caracteristicile teoriilor umaniste. *Educația* este definită astfel:

- fenomen uman, situații problematice, conștiință pură (Kliebard, Freire);
- devenire personală, autonomie, suflet și inimă (Pinar).

Dincolo de sintagme, teoria umanistă bazată pe valori și pe echilibrul dintre emoțional, psihic și intelectual vede *educația* ca: *reflectare, regândire, redefinire și reinterpretare* a experiențelor educaționale.

Caracteristicile teoriilor umaniste, în context educațional, sunt:

- centrarea pe individ ca subiect al propriei formări;
- inducerea dezvoltării personale prin acțiuni de autoconștientizare;
- selectarea conținuturilor în funcție de necesitățile celui care se formează;
- liberul acces la cunoștințe ghidate de orientarea motivațională și personală;
- încurajarea raportării la surse multiple;
- exercitarea autorității pedagogice prin forme nondirective.

II. Pedagogia nondirectivă și modelul incitativ-personal

În formarea și dezvoltarea personalității umane un aspect cardinal îl reprezintă, în primă instanță, sistemul de organizare și de prezentare a informațiilor/cunoștințelor. Acest sistem trebuie să asigure un studiu motivant pentru elev/student, să fie structurat pe „modelul unui arbore bine înrădăcinat” care să creeze posibilitatea însușirii cunoașterii de bază, ca ulterior beneficiarii primari ai educației să se poată dezvolta printr-un efort propriu; în acest context, dezvoltarea capacităților, abilităților și competențelor creează un elev/student învingător în viață și în profesie.

Plecând de la „modelul arborelui bine înrădăcinat” este necesar să clarificăm conceptul de model; acest cuvânt provine din latinescul „*modus*” ce reprezintă măsură. Modelele didactice sunt un produs al activității științifice, o „convenție științifică utilizată atât de profesor, cât și de cercetător, în scopul construirii unei

structuri de epistemologie educațională în relație cu procesele de predare și învățare” (Jimenez, Gonzales, Ferreres, 1989)²¹.

Cerghit I. (2002) prezintă opțiunea pedagogică că modelele didactice răspund necesităților practice: „Datorită naturii diferite și complexității aparte a fenomenelor specifice de rezolvat, soluțiile procesuale s-au proiectat sub forma concretă a unor modele sau sisteme didactice, relativ distincte, de structurare a proceselor de predare-învățare”²².

Neacșu Ioan (1999) consideră că „modelele didactice dispun de caracteristici care le fac utile teoretic și metodologic: caracterul esențializator și simplificator în raport cu structura procesului, facilitând înțelegerea și manipularea componentelor, precum și a caracterului accentuat metodologic, cu un potențial operativ crescut, axat pe construcția structurii modelului; caracterul transparent, analizabil; caracterul prospectiv; caracterul productiv; caracterul explicativ; caracterul transferabil, în sensul adaptării pentru un câmp larg de fapte, fenomene și procese educaționale”.²³

Există o mare *varietate de modele didactice*, dar din *perspectiva umanistă* asupra educației considerăm că alegerea operațională a lui Lesne (1977) este una eficientă și relevantă întrucât întregul demers se raportează la *obiectivul formativ dominant*. Adaptat, sinopticul autorului mai sus menționat (pp.178-179) se prezintă astfel²⁴:

Caracteristici	Modele de acțiune pedagogică	
	Transmisiv-normativ	Incitativ-personal
1. Punctul de ancorare	Exigențele socio-culturale ale etapei.	Resursele celor ce se formează ca forme interne dinamice și creatoare; sistemul motivațional prin excelență.
2. Logica muncii pedagogice	Determinată strict și centrată pe individ ca obiect al formării.	Determinare în situație cu centrare pe individ ca subiect al propriei formări.
3. Dominanta acțională	A oferi un conținut printr-o activitate didactică centrată asupra individului.	A induce dezvoltarea personală prin acțiuni de autoconștientizare în cadrul grupurilor mici.

²¹ Apud Romiță B. Iucu, 2001, Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative, Editura Polirom, Iași

²² Apud Păun Emil, Potolea Dan, 2002, Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative, Editura Polirom, Iași

²³ Neacșu Ioan, 1999, Instruire și învățare, ediția a II-a, revizuită, EDP, București

²⁴ Lesne M., 1977, Travail pedagogique et formation d'adultes, PUF, Paris

4. Raporturile cu cunoștințele	Acceptarea ideii de cunoștințe obiective și cumulative ce trebuie însușite prin transmitere. Presiune puternică din partea conținuturilor științifice. Necesitatea unei evaluări prealabile care să identifice punctul de plecare în cunoaștere al subiectului pentru o adaptare și facilitare a discursului cognitiv transmis.	Recunoașterea existenței a diferite forme de cunoștințe, dar cu acceptarea ideii că utilitatea lor este relativă. Selecția conținuturilor în funcție de necesitățile celui care se formează. Necesitatea unei acțiuni prealabile asupra atitudinilor și motivațiilor pentru a degaja sau întări oferta personală a celui ce se formează.
	Pedagogia modelului, acesta fiind reprezentat de oferta profesorului, de conținuturile fixate și cerute de el. Profesorul ca sursă principală.	Pedagogie a liberului acces la cunoștințe, ghidată de orientarea motivațională și personală. Încurajarea raportării la surse multiple.
5. Raportul de putere în relația didactică	Acceptarea autorității pedagogice și a exercitării ei directe.	Refuzul exercitării explicite a autorității pedagogice și exprimarea sa în forme nondirective.
	Delegări minore ale autorității celor care se formează.	Crearea unor modalități de cogestiuine și autogestiuine a puterii în cadrul grupurilor.
	Controlul cantitativ și etalonat al cunoștințelor: sancțiunile sunt apanajul profesorului.	Controlul calitativ și autoevaluativ: sancțiunile vin dinspre grup.
6. Principalii agenți ai formării	Profesorii care pot însă intermedia accesul și la alți specialiști.	Animatorii sau profesorul în postură de animator, cu rol de a elibera forțele latente ale persoanei și grupului într-o direcție autoformativă.
7. Efecte sociale	Reproducerea sistemului în care se ancorează.	Adaptarea mobilă la exigențele sistemului.
	Formarea unor „produse sociale” prin realizarea, validată de societate, a unui nivel cognitiv și profesional.	Formarea unor „actori sociali” capabili să se resitueze mereu în câmpul social și gnoseologic.

La o atentă lecturare pentru o bună înțelegere a sinopticului observăm că obiectivul *formativ dominant* este redactat în termenii *rezultatului final al*

demersului educativ; de asemenea, acesta atenționează că ființa umană (elev/student) poate fi văzută ca „*produs social*”, „*actor social*” sau „*agent social*”. Aceste roluri atribuite celui asupra căruia acționează câmpul educațional trebuie să intre în consonanță cu „eșafodajul educațional” specific nuanțat. Din perspectiva statutului și rolului elevului/studentului de „*produs social*” modelul de acțiune pedagogică trebuie să fie unul *transmisiv-normat*; din perspectiva ființei umane ca „*actor social*” raportarea trebuie să se facă la un *model incitativ-personal*, iar din perspectiva de „*agent social*” apare *modelul achiziției prin inserție socială* (caracteristicile acestui model au fost scoase din sinoptic întrucât nu-i relevant acum și aici pentru studiul nostru).

Modelul incitativ-personal cu trimitere la cele șapte caracteristici propuse de Lesne dă sensul și semnificația unei schimbări majore. Chintesența transformărilor se bazează pe ideea fundamentală că elevul/studentul trebuie să fie subiectul propriei formări și dezvoltări, adică se marșează pe trecerea de la elevul instruit și educat prin „magister dixit”, la elevul care se formează, se dezvoltă prin efortul propriu făcut cu plăcere, ca atare educația nu-i o corvoadă nici pentru elev/student, nici pentru cadrul didactic. Traseul educațional prin care se ajunge la această paradigmă umanistă/nondirectivă cere cu necesitate o nouă abordare a raportului profesor-elev/student-cunoștințe-motivație.

Pentru a evidenția semnificațiile schimbărilor propuse de modelul incitativ-personal ne permitem să aducem în prim plan câteva idei majore legate de: raporturile elevilor cu conținuturile cunoașterii; profesorul și curriculumul; motivația și alegerea personală ca principale resurse.

Raporturile subiecților (elev/student) cu conținuturile cunoașterii

Modelul tradițional, adică *transmisiv-normat*, își structurează întreaga filozofie pe magister dixit, adică oferta cadrului didactic este unica sursă de cunoaștere intelectuală și moral civică; subiecții trebuie să accepte ideea de cunoștințe obiective și cumulative ce le sunt transmise și care trebuie asimilate/însușite. Obiectivul esențial al modelului este „capul bine umplut” al subiectului.

Modelul *incitativ-personal* depășește modelul tradițional întrucât cadrul didactic organizează situațiile de instruire, activitățile din perspectiva dorințelor subiecților; în acest context, subiecții învățării au acces liber la cunoaștere, ei înșiși sunt resurse cognitive și în locul „capului bine umplut” apare „capul bine format” după plăcere și putere. Verbul de acțiune „a ști” specific modelului transmisiv-normat este înlocuit cu sintagmele „a ști să fii, a ști să devii, a ști să trăiești” și unde motivația și alegerea personală sunt elemente importante în raportarea la resurse

multiple privind informațiile. Totuși, *pedagogia umanistă nu a rezolvat problema ce ține de raportul dintre ce dorește subiectul din perspectiva conținuturilor și latura normativă a programei școlare și a planului de învățământ.*

Cadrul didactic și curriculumul

Din perspectiva modelului *incitativ-personal*, rolul profesorului de magister dăduse se diminuează întrucât nu mai este singura autoritate științifică, dar se mărește rolurile de formator, mediator, antrenor, facilitator, consilier; din această ultimă postură, profesorul trebuie să dețină competență psihologică prin intermediul căreia să faciliteze construcția personală a subiecților în mod plăcut și prin efort propriu. Totuși, a fi un cadru didactic umanist, constructivist și bun mediator este nevoie pe lângă o *atitudine pozitivă* față de subiecți și *de aptitudini/vocație* (ceea ce poate să organizeze/planifice/conducă/evalueze profesorul dar cu bune rezultate). Din această perspectivă, rolul cadrului didactic nu mai este centrat pe „prelucrarea și transmiterea unor cunoștințe de tip semipreparat pe care elevul - dacă vrea, sau dacă se impune – trebuie doar să le încălzească pentru a le asimila; menirea sa este de al conduce pe elev către dorința și instrumentele care să-i permită alegerea și prepararea independentă a meniului.”²⁵ Cadrul didactic alege și structurează conținuturile, nu se mai află sub imperiul „obligatoriu de predat” privind programa școlară, întrucât subiectul (elev/student) este implicat direct în propriul proces de formare; acest demers educativ nu se adresează numai cognitivului sau unor procese psihice izolate, ci întregii personalității a formabilului. În această nouă abordare umanistă/nondirectivă inter-relațiile din cadrul actului didactic stau fără tăgadă sub patronajul profesorului care trebuie să posede întregul set de abilități psihopedagogice pentru a facilita subiectului șansa de a participa la propria dezvoltare prin implicare și opțiune. Specialiștii psihopedagogi susțin că *subiectului îi este mai ușor și mai bine în această postură nondirectivă (a învăța cu plăcere și eficient), dar este o certitudine că profesorul, celălalt partener în procesul de învățământ, devine obligatoriu mai angajat și mai flexibil privind abordarea curriculumului.*

²⁵ Cosmovici A, Iacob L, 1998, Psihologie școlară, Editura Polirom, Iași

Motivația și alegerea personală ca principale resurse

Educația umanistă consideră că succesul predării-învățării-evaluării depinde de gradul de implicare al subiectului în actul educațional. Chiar dacă, în esență, procesul de învățământ prin latura sa normativă nu permite o libertate totală a elevilor/studentilor, cadrele didactice trebuie să creeze situații de instruire unde motivația, opțiunea, atitudinea subiecților să conducă la luarea deciziilor favorabile, capabile de a produce instruirea dorită dar și utilă în viață; de asemenea, cadrele didactice trebuie să manifeste o atitudine pozitivă față de nevoile afective și cognitive ale elevilor/studentilor. Imaginea de sine a ființei umane, aici subiectul, trebuie să pornească de la tipul de afirmație „Eu....”, iar un „bun pedagog este mai ales cel care știe să se servească și să servească sistemul motivațional al persoanei.”²⁶ Pentru a putea reliefa specificitatea modelului incitativ-personal este nevoie să precizăm că modelul tradițional/transmisiv-normativ pune accent pe utilizarea motivației extrinseci și sporadic pe interesele de lungă durată. Abordarea umanistă/nondirectivă aduce în prim plan interesele spontane, plăcerea acțiunii, dar și crearea și gestiunea situațiilor motivante, adică a „*situațiilor de tracțiune*” (o situație de tracțiune este o situație motivantă care poate declanșa și atrage un efort considerabil pe care, în absența „tracțiunii” astfel exercitate, nu ești dispus să îl faci).²⁷ Cadrul didactic umanist și constructivist trebuie să utilizeze categorii motivaționale diverse pentru ca subiectul să fie pus în situația de a descoperi modalitățile de acțiune ce îl va conduce spre cunoaștere, spre lucruri noi, plăcute și benefice în cotidian. Din această perspectivă umanistă asupra educației, Maslow, plecând de la constatarea că orice copil sănătos mintal caută experiențele de viață care îi aduc satisfacție, a propus teoria „*gratificării trebuințelor*” precizând că modelul piramidal al trebuințelor este „singurul și cel mai important principiu ce stă la baza întregii dezvoltări, pentru că ceea ce este caracteristic tuturor motivelor umane este tendința de apariție a unei trebuințe superioare, o dată ce acelea inferioare au fost satisfăcute.”²⁸ De asemenea, Maslow clasificând trebuințele în două mari categorii (trebuințe de deficiență/care apar în urma lipsei și trebuințe de creștere/de dezvoltare) a deschis calea unor implicații benefice, dar nu și facile, pentru educație. *Exemplificăm:*

²⁶ Mucchieli, R., 1982, Metode active în pedagogia adulților, EDP, București

²⁷ Geissler, E., 1977, Mijloace de educație, EDP, București

²⁸ Maslow, A., 1968, Toward a psychology of being, ed. a II-a, Princeton NY: Van Nostrand

- cadrele didactice au rolul de a ușura manifestarea motivației de dezvoltare a elevilor/studentilor prin augmentarea și intensificarea atracțiilor, prin implicarea lor în sarcini interesante cu evitarea situațiilor de eșec;
- elevii/studentii sunt capabili de un randament mai mare dacă își desfășoară activitatea de învățare într-un mediu sigur și relaxat, ca atare, în sala de clasă trebuie create contexte educaționale de implicare plăcută a subiecților în propria formare;
- elevii/studentii fiind puși să aleagă liber între mai multe variante privind propria formare vor face alegeri corecte și oportune întrucât își cunosc nivelul și potențialul de dezvoltare și învățare;
- elevii/studentii cu cât sunt mai iubiți și admirați pentru rezultatele lor pozitive, cu atât devin mai interesați, mai motivați în obținerea de noi performanțe;
- elevii/studentii parcurgând demersul educațional în ritm propriu, dorința lor de cunoaștere devine vizibilă și poate fi motivată mai ușor.

La o primă vedere, teoria fundamentală a lui Maslow (și chiar a lui Rogers) pare ușor aplicabilă în procesul de învățământ, dar în condițiile din școala românească este delicat întrucât produsele curriculare (planul-cadru, programa școlară) sunt documente normative, obligatorii. În acest context, *cadrele didactice pot să abordeze predarea-învățarea-evaluarea plecând de la trebuința de stimă de sine a elevilor/studentilor, ca ulterior fiecare context de învățare să asigure satisfacerea unei trebuințe într-un mediu relaxat și sigur; de asemenea, este necesar să se apeleze la metodologia specifică pentru o didactică cu accente umaniste/ nondirective.*

III. Realități și perspective umaniste în școala românească de astăzi

Deși abordarea umanistă apare prin mișcarea centrată pe copil și inițiată în preajma anilor 1900, în S.U.A., în România școala preia anumite accente sociale, culturale, artistice și psihologice ale actului educativ nondirectiv abia la sfârșitul anilor 2000. Teoriile umaniste, unde valorile accentuează relațiile dintre cognitiv și emoțional, ocupă în pregătirea cadrelor didactice doar un loc opțional prin problematica educației contemporane, de aceea, și trecerea de la modelul de acțiune pedagogică transmisiv-normativ la cel incitativ-personal rămâne la stadiul mai mult teoretic decât aplicativ. Din perspectiva teoriei umaniste a personalității (C. Rogers), din care rezultă că fiecare persoană are două necesități de bază (necesitatea de autoactualizare și necesitatea de prețuire), ar trebui ca

educația centrată pe elev să reprezinte în învățământul românesc posibilitatea ca prin metode nondirective și chiar terapeutice de facilitare a învățării să devină o relansare a educației prin continua dezvoltare a personalității elevilor/studentilor.

Este necesar să subliniem că perspectiva umanistă în învățământ nu exclude cognitivul, ci stimulează elevii/studentii prin teme motivante care cer o implicare a fiecărui subiect al educației în parte. Totuși, în învățământul românesc din perspectiva *predării nondirective*²⁹, relația biunivocă profesor-elev/student trebuie să depășească abordările strict *comportamentaliste*³⁰ și *cognitiviste*³¹ prin accentuarea *manierei umaniste*³². De asemenea, este necesar ca permanent cadrul didactic să acorde importanță sporită modului în care subiecții învățării simt și gândesc despre ei înșiși; nu trebuie omisă nici necesitatea de a clarifica setul de valori personale (credințe, comportamente, situații de exprimare și afirmare publică).

Dezideratul unui învățământ bazat pe abilități, capacități și competențe, în contextul globalizării, impune declanșarea dorinței cadrelor didactice din învățământul preuniversitar și universitar de a găsi alternative capabile să facă din fiecare subiect al educației un participant activ și conștient la propria devenire. Deși nu este facil procesul de aducere a pedagogiei umaniste/nondirective în sălile de clasă/curs, considerăm că dezbaterile privind concepțiile umaniste postmoderne trebuie să devină o realitate cu reverberații în activitatea acțional-pragmatică a cadrelor didactice. Cognitivul și afectivul, psihicul și intelectualul merită tratate cu responsabilitate în școala românească, trecută prea des prin dorințe personale ale unor miniștri de a lăsa legi ale educației pentru fiecare mandat. Benefic ar fi ca lumea academică împreună cu experiența la catedră a profesorilor să deschidă orizonturi cultural-educative capabile să formeze personalități autonome și creative, adaptabile în contextele lumii contemporane.

²⁹ Model inspirat din pedagogia nondirectivă (C. Rogers) și teoretizat de Snyders; impune schimbarea rolului cadrului didactic în acela de consilier, adică organizator al spațiului instrucțional dar și resursă în situațiile problemă create de nevoile subiecților.

³⁰ Teoreticienii behavioriști sunt preocupați de aranjarea cât mai eficientă a situației de învățare.

³¹ Teoreticienii cognitiști sunt preocupați de felul în care elevii percep situația de învățare.

³² Psihologii umaniști accentuează maniera prin care profesorul interacționează permanent cu elevii considerând că acest aspect determină reușita școlară.