Liudmila Lefter
(Republica Moldova)

ACȚIUNEA/INTERACȚIUNEA EDUCATIVĂ ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI CENTRATE PE ELEV

Rezumat*. În articolul dat se abordează problema acțiuni/interacțiuni educative din perspectiva educației centrate pe elev. Se formulează conceptul, se analizează esența și se stabilește logica acțiunii educative. Accentul se pune pe analiza relațiilor între situații educative, interacțiunea didactică și paradigma didactică aplicată de către profesor. Se aduc exemple de interacțiune didactică la diferite etape ale actului de învățare.*

Cuvinte-cheie: *acțiune educativă, interacțiune didactică, educație centrată pe elev, subiect al educației, obiect educativ, proces educativ, situație educativă, paradigmă didactică.*

Acțiunea/interacțiunea educativă poate fi privită din perspectiva:

- structurii educației;
- corelației dintre subiectul și obiectul educației;
- logicii „derulării" acestui proces.

Corelația funcțională dintre subiectul și obiectul educației constituie nucleul acțiunii/interacțiunii educative, care la rândul său este determinată paradigmatic, în cazul dat, de paradigma educației centrate pe elev.

Educația centrată pe elev este o abordare a educației care se focusează pe nevoile elevilor și nu pe a celorlalți actanți ai procesului educațional cum ar fi profesorul ori administrația instituției. Această abordare are multe implicații în designul curriculumului, conținuturilor cursului și gradului de interactivitate a cursului (C. Rogers).

Abordarea centrată pe copil este o metodologie de orientare a activității didactice, care permite, printr-un sistem de concepte, idei și moduri de acțiune, asigurarea și susținerea proceselor de autocunoaștere, autoedificare și autorealizare a personalității copilului, dezvoltând individualitatea lui irepetabilă [4, p. 27].

Centrarea pe copil este o abordare a educației la baza căreia stă recunoașterea individualității, irepetabilității, valorii în sine a fiecărui copil, dezvoltarea lui nu ca „subiect colectiv", dar în primul rând, ca individualitate care posedă experiența sa subiectivă și irepetabilă. A include experiența subiectului în procesul cunoașterii înseamnă a organiza propria activitate în baza nevoilor, intereselor, obiectivelor personale.

Așadar, în viziunea noastră, abordarea educației centrate pe elev determină substanța acțiunii/interacțiunii educative.

Conceptul, esența și logica acțiunii educative

Problema acțiunii/interacțiunii educative este tratată din mai multe perspective.

M. Călin consideră că „acțiunea educativă este compusă din mai multe componente organizate într-un anume mod: acela de sistem, în care ele sunt în relații strânse și în care o modificare produsă într-una dintre ele se resimte și în celelalte, încât fiecare poate fi cauza, dar și efectul alteia" [1, p. 19].

I. Nicola propune o structură proprie a acțiunii educative, alcătuită din subiectul și obiectul acțiunii educative, subiectivitatea acțiunii educative, ideal, scop, obiect, dispozitiv pedagogic, ambianța educativă, conexiunea inversă [6].

În viziunea lui S. Cristea, acțiunea educativă reprezintă principalul subsistem al activității pedagogice, concentrat la nivelul nucleului funcțional-structural al acesteia. Structura de funcționare a acțiunii educative evidențiază corelația existentă dintre subiectul și obiectul educației, corelație determinată la nivelul finalităților de sistem, care orientează procesul de proiectare–realizare a activității de formare–dezvoltare permanentă a personalității umane, proces (auto)reglabil prin intermediul unor circuite de conexiune inversă, externă și internă, angajate în direcția autoeducației, în condițiile unui câmp psihosocial deschis [3, p. 9].

Analiza diferitelor definiții ale acțiunii educative ne permite că constatăm:

1. Corelația funcțională dintre subiectul și obiectul educației constituie nucleul acțiunii educative.
2. Acțiunea educativă întotdeauna este determinată teleologic.
3. Acțiunea educativă se realizează într-un cadru instituțional (dar și informal).
4. Acțiunea educativă este în mare parte determinată de un ansamblu de condiții (psihologice, pedagogice, de mediu) și de instrumentarul aplicat.
5. Noțiunea „acțiune educativă" este folosită ca sinonimul noțiunii „proces educativ".

În viziunea noastră, noțiunea de *proces educativ* este o dimensiune mai largă decât cea de acțiune educativă. De fapt, procesul educativ este determinat de un ansamblu de acțiuni educative interconexe. Ce

este un proces? Procesul este schimbarea, conform unor legități, a diferitelor stări, a căror consecutivitate este determinată de structura lor internă și de posibilitățile de trecere/ renovare care se conțin în această structură ca intenție.

Procesul educativ este schimbarea, conform unor legități, a proprietăților și a calităților participanților în acest proces, precum și a condițiilor și a caracterului influențelor educative.

Această înțelegere a procesului educativ presupune a lua în considerare unele caracteristici și legități obiective și, pe acest temei, a prognoza, pentru a realiza activitatea respectivă/acțiunea educativă.

Prima trăsătură caracteristică a procesului educativ ține de logica efectuării acestuia în conformitate cu legitățile respective. Această abordare a logicii procesului educativ implică prognozarea/pronosticarea, care devine punctul de plecare în stabilirea finalităților educaționale. A determina finalitățile educaționale înseamnă a stabili schimbările în proprietățile/calitățile subiecților implicați în acest proces.

Reieșind din definiția procesului ca o consecutivitate a schimbărilor, stărilor, evenimentelor, putem deduce o altă trăsătură a procesului educativ, și anume – cea de stadialitate/discreție.

Această abordare determină identificarea unor etape ale influențelor educative. De regulă, se evidențiază trei etape de bază:

Prima etapă – de reflecție (de înțelegere) include în sine retrăirea diferitelor stări, conștientizarea esenței acestora, conștientizarea eu-lui, atitudinea față de lume (de alții). Orientările acestei etape țin de stimularea autoconstruirii, determinarea perspectivelor, stimularea interesului, formarea abilităților analitice și de reflecție.

La această etapă este important ca elevul să nu se perceapă pe sine ca un instrument/obiect al unei voințe/influențe externe, ci ca un subiect care își creează viața proprie.

Etapa a doua – valorică/axiologică (de conștientizare). Înțelegerea și conștientizarea situațiilor/contextelor permit elevului să formeze accepțiuni/sensuri în sistemul de valori individuale și, drept consecință, se structurează relațiile cauză–efect și pozițiile de viață proprie.

Această etapă se caracterizează prin activismul cognitiv al elevului; importantă este cunoașterea teoretică a realității pe baza cunoștințelor obiective, dar și empirice.

Etapa a treia – de proiectare presupune autoproiectare și realizarea activității individuale și socialmente utile. La etapa dată, elevul se autoafirmă în activitate și se pune baza unui comportament liber, spontan.

Procesul educativ nu este liniar. Trecerea de la o stare la alta deseori se confruntă cu diferite obstacole – crize de proces (punctul de cotitură, luarea unor decizii). Criza nu este numai o barieră/o greutate, ci și o cotitură bruscă pentru a trece în altă stare.

Cunoașterea etapelor procesului educativ nu este de ajuns pentru a înțelege dinamica acestuia. Este important de a identifica și a susține forțele interne / potențialul intern al elevului privind dezvoltarea sa.

Prioritatea potențialului intern în autoformarea elevului asigură dreptul acestuia de a face de sine stătător alegeri, de a lua decizii, dar și de a-și asuma responsabilități. Astfel, pentru autodezvoltare eficientă nu este destul de a oferi libertatea alegerii, deoarece libertatea externă (renunțarea la metode autoritare în educație) nu-l face pe om să fie liber în interior (capabil să facă alegeri responsabile).

Abordarea mecanismului educației ca autodezvoltare presupune și un sistem de influențe pedagogice de diferit grad de participare a cadrului didactic. Una dintre formele acestei influențe poate fi numită *însoțire pedagogică* – crearea și dezvoltarea diversității de condiții pentru elev de a lua de sine stătător decizii optimale în diferite situații de viață. Strategia însoțirii pedagogice presupune diagnosticarea problemelor existente, a cauzelor acestora și, împreună cu elevul, căutarea soluțiilor pentru rezolvarea lor. Însă în luarea deciziilor prioritatea aparține elevului.

Cadrul didactic, în acest sens, aplică preponderent metoda consultării psihopedagogice, atât la etapa luării deciziei, cât și la etapa elaborării acțiunilor de rezolvare a problemelor.

Însoțirea pedagogică se caracterizează prin:

- abordarea continuă și complexă;
- acceptarea priorității intereselor elevului;
- optimism, comunicarea dialogată;
- crearea situațiilor de succes, de autorealizare, autoformare etc.

O altă formă de influență educațională poate fi denumită *susținerea pedagogică*, când educatorul și elevul stabilesc împreună interesele, orientările, posibilitățile și modalitățile de diminuare/depășire a problemelor care împiedică autodezvoltarea elevului. Această formă este mai concretă, dar și episodică și presupune o inițiativă mai mare din partea pedagogului, în primul rând, în situații de criză.

Nu se exclude din practica educativă și forma de *conducere pedagogică*, când cadrul didactic ia inițiativa și responsabilitatea în organizarea activității elevului privind rezolvarea problemelor de dezvoltare. Desigur, această formă de ajutor trebuie aplicată rar și în situații specifice pentru a evita provocarea consecințelor distructive.

Cel mai puternic stimul pentru autodezvoltarea elevului este, desigur, mediul contextual, totalitatea condițiilor externe care creează situații de realizare a procesului educativ.

Caracterul situațional al educației este una dintre cele mai importante caracteristici ale acestui proces. În cazul dat, situația este privită nu ca o totalitate de

condiţii, ci ca un sistem de circumstanţe externe care influenţează puternic procesul educativ şi care pot deveni factori ce stimulează sau frânează autodezvoltarea elevului. Interconexiunea cu mediul devine o sursă importantă în autodezvoltarea individului, un mijloc de asigurare a autorealizării şi un stimul pentru dezvoltarea continuă, pe parcursul întregii vieţi.

Caracterul situaţional al educaţiei presupune necesitatea unei analize profesionale a situaţiilor pedagogice şi determinarea variantelor optimale de activitate.

Aşadar, pentru a conştientiza esenţa procesului educativ/acţiunilor educative, este necesar:

- a stabili logica procesului educativ (a pronostica dezvoltarea acestuia) şi, pe această bază, a formula finalităţile educaţionale;
- a descrie nivelurile/stadiile acestui proces şi componentele constituente în plan calitativ şi cantitativ; ele devin temeiuri pentru proiectarea etapelor influenţelor educative;
- a descrie starea procesului educativ în situaţiile de criză; cunoaşterea caracterului crizelor şi al blocajelor permite alegerea strategiilor optimale de influenţă pedagogică;
- a determina forţele interne şi externe care asigură orientările autodezvoltării şi ireversibilitatea procesului [5].

Crearea şi analiza situaţiilor educative devin temei de proiectare a acţiunilor/interacţiunilor educative.

În acest context, educaţia centrată pe elev solicită profesorului să creeze *situaţii educative* şi să stabilească *interacţiuni didactice* şi *afective* care să favorizeze dezvoltarea calităţii de subiect şi *autoactualizarea* personalităţii.

Astfel, interacţiunea educaţională în respectivul context va avea anumite caracteristici atât în aspect didactic, cât şi în aspect afectiv.

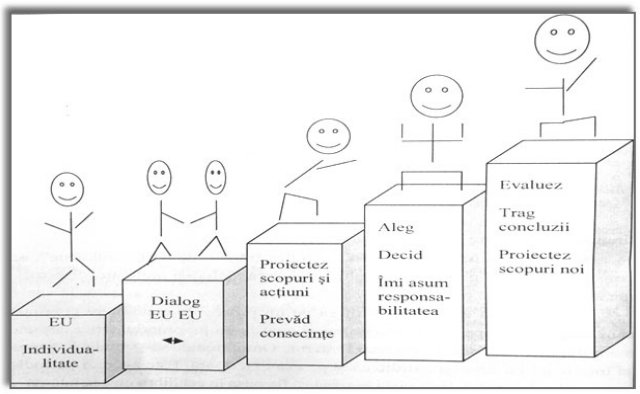
M. Cernişeanu [2] în studiile sale conturează căile şi comportamentele indispensabile în orice situaţie educativă pentru ca aceasta să favorizeze autoactualizarea:

- trăirea din plin a evenimentelor de fiecare zi;
- acceptarea vieţii ca pe un proces de alegere continuă;
- prezenţa Eu-lui care se poate autoactualiza;
- responsabilitatea pentru faptele şi comportamentul său;
- nonconformismul bazat pe onestitatea şi sinceritatea persoanei;
- înţelegerea autoactualizării nu ca o stare finală, ci ca un proces continuu de actualizare a posibilităţilor;
- prezenţa „trăirilor de vârf". Printre trăirile de vârf „cotidiene" se consideră: contemplarea frumosului, îngânarea melodiei preferate, dispoziţia jucăuşă etc.
- înţelegerea autoactualizării ca pe un proces de cunoaştere continuă care neapărat începe de la cunoaşterea şi analiza eu-lui propriu.

Orice acţiune a omului este provocată de o cauză internă. Omul trebuie să-şi studieze lumea sa interioară cu aceeaşi osârdie ca şi pe cea exterioară. Este necesar periodic a reveni *la sine* astfel, încât viaţa externă să fie pusă în echilibru cu cea internă.

Н.Е. Щуркова [8] descrie comportamentele indispensabile *calităţii de subiect* al elevului:

- A se cunoaşte pe sine, a se percepe ca individualitate şi a-şi manifesta Eu-l adecvat în diferite contexte.
- A dialoga cu un alt „Eu", a respecta personalitatea şi demnitatea umană a fiecărui interlocutor, a accepta diferenţele.
- A proiecta propria activitate în baza intereselor şi dorinţelor formulate care nu lezează drepturile şi interesele celor din jur.
- A identifica variante de acţiune posibile, a analiza consecinţele/efectele viitoarelor acţiuni asupra sa şi a celor din jur, a alege varianta optimă în baza analizei beneficiilor şi riscurilor, a lua decizii, a acţiona, a-şi asuma responsabilitatea pentru propriile acţiuni.
- A evalua acţiunile proprii, rezultatele obţinute, a identifica cauzele succesului/eşecului şi a formula noi scopuri pentru valorificarea şi dezvoltarea potenţialului propriu.



Cadrul didactic urmează să conceapă situaţiile educative şi interacţiunea didactică şi afectivă astfel încât prin valorificarea potenţialului fiecărui elev să favorizeze dezvoltarea respectivelor comportamente care vor determina calitatea de subiect a fiecărui elev şi competenţa de autoactualizare. Activitatea de învăţare urmează să se axeze pe:

- cunoaşterea de sine şi autoedificare;
- dezvoltarea *împreună*, în mediul social;
- autodeterminarea şi autorealizarea.

Sugestii vis-à-vis de oportunităţile de realizare a acestui lucru în procesul de predare/învăţare/evaluare prin interacţiunea didactică sunt prezentate în *Tabelul 1*.

Tabelul 1. ***Exemple de interacțiune didactică*** *(adaptat după Н.А. Алексеев* [7]*)*

Elemente ale procesului educativ	**Cunoașterea de sine și autoedificarea**	**Dezvoltarea *împreună* în mediul social**	**Autodeterminarea și autorealizarea**
Conținut	• Autoevaluare autentică, analiză și autoevaluare de către elevi a conținutului lucrului efectuat (*de exemplu:* conform planului alcătuit de profesor, schemei, algoritmului de verificare a corectitudinii realizării sarcinii, de concluzionat ce a reușit, ce nu a reușit și unde s-au comis greșeli).		• Alegerea argumentată a conținuturilor de studiu (surselor, manualelor, cursurilor opționale etc.). • Alegerea sarcinilor ce diferă din perspectivă calitativă (creative, teoretico-practice, analitico-sintetice etc.). • Sarcini care necesită o abordare creativă în procesul îndeplinirii (alcătuirea problemelor, temelor, sarcinilor, întrebărilor, eseurilor la diferite discipline școlare: literatură, fizică, istorie ș.a.); sarcini nestandard care necesită identificarea soluției corecte; sarcini ce solicită mai mult decât nivelul reproductiv. • Proiecte la realizarea cărora sarcina de învățare, conținutul (analiza proiectelor) se realizează în activități extracurriculare, în special în domeniul social-util.
Metode de lucru	• Analiza și autoevaluarea corespondenței metodei delucru cu conținuturile aplicate(raționalitatea metodei de rezolvare a sarcinii/problemei și de formulare a răspunsurilor, expresivitatea, individualitatea planului compunerii, consecutivitatea activităților în lucrarea de laborator etc.).		• Sarcini cu alegerea argumentată a metodei de învățare, în special a caracterului interacțiunii cu colegii și profesorul (cum și cu cine se îndeplinește sarcina de învățare). • Sarcini de învățare la realizarea cărora se cere creativitate (prezentarea conținutului informativ în scheme, conspecte de reper, realizarea de sine stătător, fără model de urmat, a experimentului, lucrărilor de laborator; planificarea învățării independente a subiectelor de studiu).
Subiectul activității de învățare	• Autoevaluarea învățării în baza criteriilor date la nivel de rezultat obținut (ce cunosc) și la nivel de proces de învățare (pot eu să-mi propun sarcini de învățare, să-mi planific activitatea, să-mi organizez și să corectez activitatea de învățare, să organizez și să evaluez rezultatele?). • Autoanaliza benevolă de către elev a rezultatelor sale (autoevaluare benevolă, aprecierea cu notă a activității și argumentarea aprecierii). • După antrenarea în soluționarea unui șir de probleme conform unui model (*de exemplu*, la matematică), în baza criteriului stabilit de profesor fiecare elev își evaluează rezultatele obținute analizând dinamica/evoluția notelor obținute.	• Sarcini care presupun ajutor reciproc în elaborarea scopurilor individuale de învățare și a planurilor individuale (*de exemplu:* lucrul în comun la elaborarea planurilor individuale a lucrărilor de laborator cu realizarea individuală ulterior sau pregătirea colectivă a răspunsului la colocviu și întocmirea planurilor individuale la un asemenea colocviu).	

Caracterul de participare în activitatea de învăţare	• Analiza şi evaluarea participării personale în activitatea de învăţare (gradul de implicare, rolul, poziţia în interacţiunea cu ceilalţi subiecţi, iniţiativa, inventivitatea etc.).	• Creativitatea colectivă cu aplicarea tehnologiilor speciale şi a formelor de lucru în grup; brainstormingul, teatralizarea, jocuri intelectuale de echipă, proiecte de grup etc. • Sarcini creative „obişnuite" în comun fără distribuire de roluri (!) în grup şi a tehnologiilor şi formelor (scrierea compunerilor în perechi, lucrări de laborator în echipe, alcătuirea în comun a cronologiilor la istorie etc.).	
Partea operaţională a activităţii de învăţare	• Aplicarea în clasă ori în afara orelor a mijloacelor de autoevaluare a proceselor proprii de cogniţie: atenţiei, memoriei, gândirii etc. (unul dintre paşii de soluţionare a problemei poate fi motivarea elevilor pentru diagnosticarea particularităţilor cognitive: stilurilor de învăţare, tipului de inteligenţă dominant etc., ca mijloc de alegere a metodei, planului de realizare a sarcinii de învăţare). • Sarcini ce prevăd aprofundarea perspectivelor de învăţare (*de exemplu:* plănuirea rezultatelor de învăţare trimestriale sau anuale sau elaborarea planurilor individuale de învăţare: plănuirea cantităţii, formei, termenilor de realizare, nivelului sarcinilor de învăţare etc.). • Sarcini subiectiv-dificile sau situaţii complicate de învăţare interpretate public de către profesor drept acte de autorealizare, autoperfecţionare (*de exemplu:* se propune în calitate de sarcină benevolă un set de teme pentru referate la istorie, se accentuează că referatele nu vor fi apreciate cu notă, se propune celor ce au elaborat referatele să compare calitatea activităţii realizate cu activităţi similare realizate anterior pentru identificarea progreselor). • Un set larg de sarcini la alegere, care pretind manifestarea diferitor calităţi: răbdare, creativitate, pragmatism, abilitatea de a comunica etc., se propune elevilor la alegere în conformitate cu idealul, interesele, dorinţele lor. Lucrările, la fel, nu vor fi notate.	• Sarcini creative în comun cu distribuirea rolurilor de învăţare în formă de joc didactic, teatralizare (în acest caz este importantă interdependenţa, legătura dintre rolurile jucate, posibilitatea de a manifesta creativitate, a se implica, a percepe şi a interpreta rezultatele obţinute individual şi de grup). • Sarcini creative de grup cu distribuirea specială a rolurilor instructiv-organizaţionale, a funcţiilor, poziţiilor: conducător, „laborant", „machetator", „controlor-expert" etc. (o atare repartizare a rolurilor duce la dezvoltarea în comun, dacă fiecare rol este perceput de copii ca un aport în obţinerea rezultatului final şi permite manifestarea creativităţii, asumarea luării deciziilor şi a responsabilităţii comune). • Sarcini care presupun necesitatea interacţiunii, interdependenţei pentru realizarea lucrului în comun (*de exemplu:* experienţă în comun la măsurarea calităţilor sistemului nervos a fiecăruia la biologie, sau sarcini de tip interviu la limbile străine cu consolidarea reciprocă a abilităţilor de comunicare).	• Sarcini de determinare de către elevi a zonei proxime de dezvoltare. Profesorul poate organiza acest proces astfel, încât elevul s-o determine, de exemplu răspunzând la întrebarea: care din sarcinile propuse le poate soluţiona singur şi la care va avea nevoie de ajutor din partea profesorului. • Sarcini care creează oportunităţi de manifestare în diferite roluri: de învăţare, cvasiştiinţifice, cvasiculturale, care reflectă locul, funcţiile omului în activitatea de cunoaştere (oponent, erudit, autor de idei, sistematizator, critic, generator).

Caracteristici de personalitate în activitatea de învățare	• „Sarcini-oglindă" – descoperirea caracteristicilor proprii de personalitate și de învățare în personajele studiate (mai ales la literatură) sau a modelelor diagnostice și cvasidiagnostice la lecție (*de exemplu:* descrierea portretelor diferitelor personaje cu sarcina de a le compara cu sine). • Sarcini de a alege idealul de comportament profesional în profesia dorită.	• Analiza în comun a procesului de activitate a fiecărui membru al echipei de lucru (în cazul dat se accentuează nu particularitățile individuale, dar activitatea, calitățile de lucru în comun (*de exemplu:* nota colectivă a gradului de asimilare a materialului de către fiecare participant și nota de grup a calității lucrului în grup, a coeziunii, gradului de independență).	• Sarcină pentru autodeterminare, când de la elevi se cere alegerea poziției etice, științifice, estetice, poate și a ideologiei în situația de învățare reală. • Sarcini care presupun manifestarea în alt rol: în personajele literare cu „mască", în joc de rol (a unui specialist, a unui personaj istoric sau contemporan etc.).
Motivarea activității de învățare	• Sarcini care creează posibilități de a-și asuma situații benevole de învățare care nu sunt apreciate cu notă (*de exemplu:* de rezolvat probleme suplimentar la tema pentru acasă sau să îndeplinească o altă sarcină etc.).	• Stimularea, motivarea lucrului creativ în grup evaluat de profesor, care accentuează și rezultatul comun, și rezultatele individuale, și calitatea procesului activității în comun, accentuarea în cadrul evaluării a ideii dezvoltării reciproce și dezvoltării în comun.	• Sarcini care propun alegerea nivelului activității de învățare orientat spre o notă sau alta. • Alegerea formei de dare de seamă asupra învățării (scris, oral, înainte de termen, în termen și cu întârziere). • Alegerea regimului de lucru (intensiv, în scurt timp, lucru eșalonat asupra sarcinilor). • Alegerea diferitelor genuri de sarcini (științifice, dare de seamă, text artistic, ilustrare, înscenare). • Motivarea posibilă prin aprecierea autorealizării (aceasta poate fi și notă, și evaluarea prin recenzie, părere, analiză, important fiind că o altfel de apreciere nu este pentru cunoștințe, abilități, ci pentru manifestare creativă, proactivitate).

Realizarea obiectivelor procesului instructiv centrat pe cel ce învață, care își propun drept finalitate dezvoltarea omului ca subiect al vieții, presupune dobândirea de către absolvent a unor competențe utile, eficace, durabile și mereu actuale, care pot asigura competențele necesare pentru învățarea pe parcursul întregii vieți.

În cadrul întâlnirii celor doi subiecți ai actului educațional, elevul și profesorul, un rol hotărâtor în rezultatele ce le vor obține îl are momentul interacțiunii care este proiectat de către profesor, fiind condiționat de competențele profesionale ale acestuia.

Înțelegerea cauzelor care determină productivitatea procesului de interacțiune didactică poate constitui miezul formării competențelor profesionale ale profesorului. Fiecare dintre subiecții interacțiunii didactice acționează reflectând asupra caracteristicilor esențiale ale paradigmei predării (specifice cadrului didactic) și ale paradigmei învățării (specifice elevului).

Paradigma celui ce predă. Astăzi există mai multe abordări ale procesului de predare care, la rândul lor, influențează paradigma celui ce predă:

- Predarea ca transmitere a cunoștințelor asemănate cu bunurile care pot fi „turnate dintr-un vas în altul" (*Transfer Theory*).
- Predarea–învățare ca proces de formare a studenților după un *pattern/model* anume (*Shaping Theory*).
- Predarea–învățarea ca „escaladare a unor înălțimi pentru obținerea unei priviri de ansamblu și a unui unghi de vedere nou asupra lucrurilor" în care profesorului îi revine rolul de ghid (*Travelling Theory*).

Cercetarea elementelor esențiale ale *predării* din perspectiva eficienței acestora impune anumite cerințe de organizare:

- să fie evidentă conexiunea informației noi cu cea studiată anterior la disciplina respectivă și la cele înrudite, astfel încât informația nouă să-și găsească locul în structura logică a materialului studiat anterior;
- să prevadă și să organizeze sprijinul necesar pentru asimilarea cunoștințelor noi de către cei ce învață (*de exemplu:* un sistem de sarcini de lucru);
- să le ofere celor ce învață timpul necesar pentru generalizarea și consolidarea informației, pentru o privire retrospectivă asupra celor studiate și pentru explicarea neclarităților;
- informația nouă să servească drept fundament sau „pistă de decolare" în lumea noului și nicidecum să nu se transforme în punctul final de destinație a procesului educațional.

Această logică a organizării interacțiunii didactice

poate fi eficientă doar dacă profesorul porneşte de la realitatea în care se desfăşoară procesul educaţional. Pot fi considerate bariere în calea obţinerii competenţelor (în cazul celor ce învaţă) şi a satisfacţiei profesionale (în cazul profesorilor):

- nivelul iniţial de pregătire a elevilor fiind diferit, profesorul subestimează confuzia acestora care provine de la neînţelegerea unor aspecte ale materiei noi predate şi, în acelaşi timp supraestimează capacitatea elevului de a „consuma" o cantitate anume de informaţii (profesorul tinde să mărească volumul informaţiei la fiecare modul);
- profesorul presupune că predarea liniară îi permite elevului să asimileze treptat noile informaţii axându-se pe ceea ce a însuşit deja la lecţia precedentă. Este un mit, deoarece elevii/studenţii (îndeosebi) nu se pregătesc sistematic şi nu înţeleg totul în ritmul propus de profesor;
- ignorarea particularităţilor individuale şi a stilurilor individuale de învăţare ale elevilor. A pretinde că aceeaşi formă de învăţare este bună pentru toţi înseamnă a nega una dintre cele mai mari valori ale democraţiei: dreptul de a fi diferit;
- neînţelegerea priorităţilor elevilor. Deşi profesorul poate să fie energizant şi interesat de ceea ce predă, el nu se gândeşte dacă materia care îl interesează pe el le este interesantă şi elevilor, dacă ei sunt motivaţi să asculte şi să însuşească această materie;
- învăţarea se realizează în mare parte în afara sălii de clasă, timp în care profesorul nu are modalităţi de control asupra formelor de învăţare pe care le aplică elevii;
- profesorii ignoră priorităţile competitive ce derivă din sarcinile date de către colegii care predau alte discipline şcolare.

Elevii şi-ar dori ca profesorul, proiectând formele de interacţiune didactică, să-şi amintească cum a învăţat el. Calitatea interacţiunii ar putea fi îmbunătăţită dacă profesorul ar accepta că el poate şi are ce învăţa de la elev, precum şi elevul de la profesor.

Concluzii

Fiind un act ce ţine de sfera relaţiilor interpersonale, eficienţa actului educativ se decide pe terenul raporturilor concrete situaţionale, dintre profesor şi elev. Reuşita dezvoltării calităţii de subiect şi a autoactualizării depinde şi de *interacţiunea pedagogică afectivă*.

Organizarea interacţiunii pedagogice afective în mediul clasei de elevi, astfel încât acesta să influenţeze pozitiv formarea *calităţii de subiect,* este una dintre sarcinile principale care urmează a fi rezolvată de către profesor. Influenţarea interacţiunii la nivelul elev–elev este o sarcină dificilă, dar importantă în activitatea educaţională. Activitatea profesorului cu grupul de elevi este percepută ca organizarea lucrului elevilor şi obţinerea rezultatelor. Considerând activitatea grupului ca interacţiune a unor subiecţi, relevăm rolul profesorului în a organiza participarea fiecărui elev la realizarea sarcinii comune, asigurarea confortului psihoemoţional, în a oferi fiecărui elev oportunităţi de valorificare a propriului potenţial şi obţinerea rezultatelor maximale. Aşadar, crearea situaţiei de succes devine obiectivul profesorului. Acest obiectiv poate fi realizat prin valorificarea potenţialului oferit individului de către grup.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

1. Călin M. *Teoria şi metateoria acţiunii educative*. Bucureşti, Aramis, 2003;
2. Cernişeanu M. *Stimularea dezvoltării motivaţiei de autoactualizare la studenţi.* Autoreferat al tezei de doctor în psihologie. Chişinău, 2006;
3. Cristea S. *Dicţionar de pedagogie*. Chişinău – Bucureşti, Grupul Editorial Litera Educaţional, 2002;
4. Guţu Vl., Chicu V., Dandara O., Solcan A., Solovei R. *Psihopedagogia centrată pe copil.* Chişinău, CEP USM, 2008;
5. Guţu Vl., Vicol M. *Tratat de pedagogie – între modernism şi postmodernism*. Iaşi, Performantica, Institutul Naţional de Inventică, 2014;
6. Nicola I. *Pedagogie*. Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1992;
7. Алексеев Н.А. *Личностно-ориентированное обучение в школе*. Ростов-на-Дону, Феникс, 2006;
8. Щуркова Н.Е. *Практикум по педагогической технологии.* Москва, Педагогическое общество России, 1998.

Recenzenţi*: Nicolae BUCUN,*
doctor habilitat, profesor universitar, IŞE.
Aliona AFANAS,
doctor, conferenţiar universitar IŞE.