

**PSIHOLOGIA ȘI  
LOGICA EDUCAȚIEI**



**AUREL PERA**

**PSIHOLOGIA ȘI  
LOGICA EDUCAȚIEI**



**EDITURA UNIVERSITARĂ**  
**București, 2017**

Colecția PSIHLOGIE

Referenți științifici: Prof. univ. dr. Nicolae Mitrofan  
Prof. univ. dr. Petre Bieltz

Redactor: Gheorghe Iovan  
Tehnoredactor: Ameluța Vișan  
Coperta: Monica Balaban

Editură recunoscută de Consiliul Național al Cercetării Științifice (C.N.C.S.) și  
inclusă de Consiliul Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor  
Universitare (C.N.A.T.D.C.U.) în categoria editurilor de prestigiu recunoscut.

### **Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României**

**PERA, AUREL**

**Psihologia și logica educației** / Aurel Pera. - Ed. reviz.. -  
București : Editura Universitară, 2017

Conține bibliografie

ISBN 978-606-28-0607-1

37

159.9

DOI: (Digital Object Identifier): 10.5682/9786062806071

© Toate drepturile asupra acestei lucrări sunt rezervate, nicio parte din această  
lucrare nu poate fi copiată fără acordul Editurii Universitare

Copyright © 2017

Editura Universitară

Editor: Vasile Muscalu

B-dul. N. Bălcescu nr. 27-33, Sector 1, București

Tel.: 021 – 315.32.47 / 319.67.27

[www.editurauniversitara.ro](http://www.editurauniversitara.ro)

e-mail: [redactia@editurauniversitara.ro](mailto:redactia@editurauniversitara.ro)

Distribuție: tel.: 021-315.32.47 / 319.67.27 / 0744 EDITOR / 07217 CARTE

[comenzi@editurauniversitara.ro](mailto:comenzi@editurauniversitara.ro)

O.P. 15, C.P. 35, București

[www.editurauniversitara.ro](http://www.editurauniversitara.ro)

## ARGUMENT

*Științele socio-umane au evoluat corespunzător în ultimele decenii ca instanțe epistemice de explorare, din punct de vedere analitic mai ales, încercând să deconecteze teoretic fiecare transformare semnificativă a realității sociale. De aceea, resemantizarea sistemului categorial, reevaluarea periodică a metodologiei și a obiectului lor de studiu, se înscriu în logica internă a epistemologiei cunoașterii sociale. Tot mai mulți autori (Ștefan Buzărnescu, Romulus Dabu, Mihai Golu, Corneliu Sofronie, Claudette Lafaye, Hoffman Oscar, Cătălin Zamfir, Ilie Bădescu, Kikert Rensis, Williams Lynne, Elly Singer, Daniel Bell, Anthony Giddeus, Joel R. Davitz, Samuel Ball, ș.a.) avansează imaginea unui univers social, în expansiune, în cadrul căruia științele, ca laturi funcționale ale cunoașterii, fac posibilă departajarea a două mari faze în decantarea epistemică a spațiului social: faza euclidiană – prezentă în acumulări teoretice clasice, întemeiate pe analogia mediu social – legile fizicii newtoniene; și faza neeuclidiană – de cucerire explicativă a spațiului psihosocial, întemeiată pe concluziile sistemului privind echilibrul dinamic al societății și al relațiilor interumane.*

*Articulând logica cunoașterii științifice cu logica acțiunii sociale și psihologia, studiile contemporane definesc locul sociologiei și al psihologiei în munca de concepție, proiectare, cunoaștere, dar și în practica efectivă a reformării structurale a spațiului psihosocial și a sistemului psihic uman. Din această perspectivă, psihosociologului și*

*psihopedagogului le revine rolul de a include ca fapt de știință, într-o ordine a umanului, în scopul construirii unei imagini psiho-sociomorfe, a fiecărui tip de activitate și în special a activităților educative. De aceea, munca de psihosociolog sau psihopedagog are un caracter polemic, presupunând disocierea critică de toate contextele și conjuncturile care ar putea influența negativ autenticitatea demersului critic, grefat epistemologic.*

*Asemenea mediului natural, unde cercetarea evoluează de la enigme la paradigme – adică la descoperirea unor modele explicative, legitimate epistemic în explorarea unor zone problematice de o complexitate fără precedent – la metadigme, spațiul psihosocial și în speță psihicul uman urmează aceleași secvențe.*

*Cercetările psihologice contemporane se înscriu într-un proiect de cercetare generat de criza care există în psihologia contemporană, între teoria psihologică (care recunoaște caracterul dinamic al personalității omului) și instrumentele de măsurare, indiferent dacă este vorba despre testele psihometrice, despre programele realizate pe calculator sau aparatele sofisticate ce inundă laboratoarele psihologice ale momentului. Cercetători de ultimă oră au constatat (avem în vedere aici Psihologia cuantică scrisă de Corneliu Sofronie și Roxana Zubcov) că metodologiile și protocolul de interpretare a rezultatelor conduc azi, toate, la o imagine statică, imuabilă despre individ. Ori, științele umaniste și în special psihologia educației, au rolul de a argumenta logic și epistemologic nu numai dinamismul relațiilor interumane, dar și dinamismul universului psihic uman, marcat de o tensiune interioară specifică din care rezultă, ontologic vorbind, cunoașterea.*

*Psihopedagogilor contemporani le revine sarcina de a evidenția faptul că reflexia teoretică joacă rolul unui*

prealabil pentru gestionarea eficientă a practicii educaționale. Unul dintre aceste prealabile îl constituie cunoașterea de ordin psihologic, lecturarea, înțelegerea și semnificarea psihologică a situației educaționale, cu toate componentele și interacțiunile care o compun. Din această perspectivă, educația presupune o restructurare a unei ordini confuze sau a unui dat nedesăvârșit uman, o intervenție psihologică asupra unor persoane sau grupuri cu similitudini ființiale aparte. Gândurile, faptele, gesturile educatorului, se reflectă însutit în oglinda sufletului elevului, care, asemenea unui nevinovat pacient palid, așteaptă inocent adevărul, salvarea și vindecarea cognitivă.

Din această perspectivă, psihologia și logica educației se instituie ca o ipostază a postmodernismului, revenindu-le marele rol de a realiza un demers analitic al unei lumi în permanentă schimbare: lumea educației și tehnologiile de comunicare.

Lucrarea de față a fost scrisă în primul rând pentru a veni în ajutorul tuturor celor care se ocupă de problematica educației, dar și pentru studenții facultăților de profil din cadrul Universității din Craiova, care urmează cursurile modului psihopedagogic. Ea face parte dintr-o trilogie la care autorul lucrează de mai mulți ani (Psihologia educației matematice și Psihologia și epistemologia creației matematice, în curs de apariție). În al doilea rând, am avut în vedere rolul cheie pe care îl joacă psihologia și logica educației în cultura intelectuală modernă și locul central pe care îl ocupă în cadrul științelor socio-umane.

Psihologia și logica educației cuprinde cinci capitole, în care sunt analizate epistemologic psihologia procesului educațional, complexitatea procesului de predare – învățare; predarea ca act de comunicare pedagogică, psihologică, cognitivă și învățarea umană – insistând asupra

*dimensiunii psihologice și logice a învățării. Conjugarea elementelor de psihologie cognitivă, psihologia inteligenței, cu concepțiile lui J. Piaget și cu elementele de psihologie a creativității – insistând pe motivație, conflict motivațional, metode de raționalizare a învățării – conferă capitolului întâi al lucrării o notă binevenită de originalitate.*

*În Psihologia creativității este relevată corelația dintre creativitate, inteligență și imaginație, insistându-se pe faptul că, în genere, creativitatea nu se reduce la inteligență, dar presupune imaginație, fără de care n-ar fi posibilă crearea de produse reale ori pur mintale, constituind astfel un progres în plan psihosocial. Creația autentică presupune motivația, idealul de realizare a ineditului, dublat de voință și perseverență.*

*Capitolul al doilea oferă o viziune epistemologică asupra relației dintre personalitate, comportament și educație, insistând nu numai asupra modificării personalității și comportamentului în procesul educativ, dar și asupra modelării comportamentului și a personalității prin tehnici moderne de observare și instruire. Autorul insistă asupra faptului că personalitatea nu este numai o expresie a diferențierilor individuale, dar ea îi conferă omului identitate proprie, non-repetitivă, unicitate, care imprimă procesului de învățare un caracter individual, fapt pentru care mecanismele generale ale acestui proces se montează de la un elev la altul, în contexte educaționale diferite..*

*Înainte de a trece la relevarea unor studii psihologice asupra transformării și cercetării procesului educațional, în scopul evidențierii încercărilor recente de a dezvolta o tehnologie a transformării terapeutice, bazată pe cercetări de laborator ale procesului de învățare, aducem în discuție o serie de idei legate de noua imagine a profesorului și*



*elevului în școală, insistând asupra condițiilor determinante și a tehnicilor operante în clasă, precum și a tehnicilor de modelare a comportamentului prin observare.*

*Capitolul al treilea reprezintă o expunere analitică a relației dintre logică și educație, cu referiri critice la modelul educativ al lui J. Dewey în contextul pragmatismului american, din perspectiva concepției contemporane asupra logicii, psihologiei și educației. Noutatea, în acest context de relevanță, constă în evidențierea valorilor educative a operațiunilor logice în procesul de învățământ, printr-o abordare epistemologică a problemei educației în context interdisciplinar, relevând, pe de o parte, sistemul de gândire al logicii experimentaliste, pe de altă parte, ordinea logică și psihologică a învățării în concepția lui G. F. Kneller, prin analiza relației dintre logică, psihologie și educație. Autorul pune într-o ecuație logică paradigmele învățării în psihologia educațională și tehnicile de optimizare a structurilor cognitive, în scopul creșterii eficienței personale și conjugă acest punct de vedere cu ecuația psihologică a valorii educative a operațiunilor logice în procesul de învățământ.*

*În capitolul patru, în care se insistă pe psihologia comunicării și psihologia grupurilor, se face o prezentare a conceptului de comunicare, a modelelor, a tipurilor și funcțiilor comunicării, plecând de la distincția dintre comunicarea didactică și comunicarea educațională. Acest capitol analizează conflictele de opinie și soluționarea lor, fenomenul manipulării și al blocajelor ce apar în cadrul comunicării didactice, precum și principalele categorii de exigențe ale eficientizării comunicării didactice. În partea a doua a capitolului se insistă asupra tipologiei grupului și a particularităților clasei de elevi, a implicațiilor educaționale ale formării normelor de grup, a sentimentului de injustiție,*

*a motivelor raționale și simbolice, a conflictului intergrupuri, precum și a teoriilor referitoare la soluționarea lor.*

*Capitolul cinci, Limbaj și comunicare intergrupuri, aduce în discuție rolul limbajului în educație, fără a ne propune o analiză amănunțită din punct de vedere logic și psihologic a limbajului în procesul complex instructiv-educativ, sau a relației dintre gândire și limbaj, fapt ce constituie tema unei alte lucrări în curs de apariție.*

*Autorul face succinte referiri la relația dintre cogniția socială și comunicare, la socio-lingvistică și evaluarea vorbirii, la rolul comportamentului de limbaj și teoria de adaptare a comunicării, încheind cu referiri la problematica comunicării interculturale și identitatea lingvistică.*

*Literatura de specialitate și experimentele făcute de savanții în domeniu relevă nu numai complexitatea procesului instructiv-educativ, dar și necesitatea abordării educației din perspectivă interdisciplinară. Relevarea fundamentului psihopedagogic al experimentului analitic în istoria științei și conjugarea rezultatelor cu treptele logice și psihologie ale învățării conferă peisajului pedagogic contemporan noi perspective și noi modalități de analiză și interpretare.*

*Bibliografia, cu o vădită nuanță interdisciplinară, utilizată în demersul cognitiv întreprins de autor, conferă originalitate și prospețime lucrării, situând-o pe podiumul de relevanță al cercetărilor epistemologice și interdisciplinare contemporane.*

*Țin să mulțumesc cu acest prilej prietenului meu Iancu V. pentru sprijinul financiar acordat ca lucrarea să vadă lumina tiparului și domnișoarei Oana Butta pentru eforturile sale de a-mi suporta scrisul, pentru tehnoredactare și corectare și nu în ultimul rând pentru a fi realizat coperta.*

*Autorul*

# CAPITOLUL I

## PSIHOLOGIA PROCESULUI EDUCAȚIONAL: MODELELE PREDĂRII ȘI ALE ÎNVĂȚĂRII

### I.1. CONCEPTUL DE PREDARE. ORIENTĂRI CONTEMPORANE ÎN TEORIA ȘI PRACTICA PREDĂRII

Modul în care se desfășoară procesul de informare este o problemă grea ce a dat naștere la diverse interpretări încă în Grecia antică. Multe din problemele discutate de filosofi de-a lungul istoriei seamănă «remarcabil», cum se exprima Samuel Ball, cu domeniile moderne de cercetare. Socrate, de exemplu, susținea că prin procedeul întrebărilor euristice omul își poate înțelege mai bine mediul înconjurător și chiar pe sine. Platon, discipolul său, adăuga că omul se naște cu anumite disponibilități. Cei care au un potențial redus, spunea el, nu pot acumula niciodată informațiile necesare unei persoane potrivite pentru a deveni conducător. Aristotel, interesat de modul cum omul poate organiza în mintea sa multitudinea de evenimente pe care le trăiește zi de zi, sugera trei legi ale asocierii: *contiguitatea*, *similitudinea* și *contrastul*.

J. Locke aprecia că omul este ceea ce este datorită *experienței*, iar mintea omului, la naștere, este «*tabula rasa*». El devine prost sau deștept, bun sau rău, prin *educația* pe

care o primește. Pe de altă parte, Descartes susținea că aceste principii se aplică în ceea ce privește aspectul fizic al omului, dar nu și la *intelectul* uman. El spunea că omul se naște cu unele idei proprii și deci nu este simplă victimă a experienței. J. J. Rousseau completa spunând că *procesul de învățare* trebuie să fie natural, nu născocit de societate. *Mintea copilului este un mugur care, rațional cultivat, înflorește sigur.*

Prin urmare, probleme cum ar fi: organizarea mediului în procesul de învățare; modul în care trebuie realizată această structurare, cum își sistematizează omul experiențele și cât de mult poate influența profesorul elevul în evoluția sa spre maturitate – sunt probleme istorice ale educației. Ceea ce este relativ nou, remarca Samuel Ball, este modul în care ele sunt tratate. «Pe măsură ce etica științifică a început să pătrundă în cultura din Occident, spunea el, activitatea în domeniul procesului de învățare a devenit tot mai puțin o problemă de speculație, introspecție și gândire mistică și mai mult o problemă de observație sistematică, de elaborare a unor ipoteze bazate pe aceste observații, și de testare statistică a ipotezelor astfel conturate». [1]

Ca urmare a dezvoltării cercetării științifice asupra procesului de însușire a cunoștințelor, au apărut unele *teorii ale învățării* bazate pe *observații empirice* din care s-au reținut implicațiile pedagogice pe baza cărora s-au inițiat aplicații practice. Comenius (1592 – 1671) a lansat teoria că cel mai bine învață copiii prin asocierea vocabularului cu reprezentarea imagistică; teoriile lui Froebel (1782 – 1852) rezultate dintr-o metodă practică, au stat la baza organizării grădinițelor de copii. J. F. Herbart (1776 – 1841) prezenta intelectul uman ca un câmp de luptă al ideilor, iar acele idei care se află în centrul intelectului determină comportamentul individului. Cea mai sigură cale de a insera o idee nouă în

centrul intelectului este asocierea ei cu idei deja existente, formând astfel o nouă «masă operativă». De aici s-a dezvoltat o metodologie pedagogică completă, conturându-se astfel, la mijlocul secolului al XIX-lea, cele cinci trepte ale *predării* învățate la colegiile pedagogice din toată lumea. Acestea erau:

1. *pregătirea* (actualizarea vechilor idei legate de cele noi care trebuie predate);
2. *prezentarea* noului material elevului, într-un anumit mod;
3. *asocierea* (în mintea elevului se combină vechiul și noul);
4. *generalizarea* (se formulează o nouă regulă, un nou principiu sau un enunț);
5. *aplicarea* (noua «masă operativă» se exersează prin exerciții și activități).

La începutul secolului XX intrase deja în tradiție ca teoriile asupra procesului de predare să servească educatorilor drept bază pentru practicile de predare. Așa se face că inovația secolului XX, cum observa și Samuel Ball, a constat în faptul că teoriile privind procesul de învățare și predare s-au conturat prin *inducție* ca urmare a *cercetării empirice*, dar schimbarea a fost însoțită de unele complicații.

Samuel Ball consideră că pentru a studia experimental *procesul de învățare* trebuie să se decidă mai întâi ce anumite *comportament* trebuie supus observației sistematice și trebuie ținut seama de trei variabile:

- *natura sarcinii* ce trebuie însușită prin învățare;
- *caracteristicile* celui care învață;
- *condițiile* în care va avea loc procesul de învățare (în clasă, în laborator, individual, în grup, în condiții de stres sau de relaxare) [1, p. 15].

Cercetătorii au studiat variabilele sarcinilor specifice în anumite condiții și au încercat să generalizeze legi și teorii, care să le sintetizeze descoperirile. Astfel, au fost generate teorii ce depind de *tipul de proces de învățare* care a fost observat [2]. Așa au apărut două direcții principale: *psihologia stimulului și răspunsului* (S-R) și *psihologia cognitivă*. După cum o explică H. H. Kendler [3], teoria S-R are trei componente de bază: folosește un limbaj cu ajutorul căruia încearcă să descrie aspectele complexe ale comportamentului propriu-zis într-o formă relativ simplă; folosește o metodologie behavioristă în măsura în care obiectivitatea, manipularea experimentală și observarea sistematică sunt trăsături oportune în cercetare; este un termen clasificator ce grupează teoreticieni de orientări diferite (exp. Thorndike, Guthrie, Hull, Spencer, Ester) care folosesc toate componentele S-R. Pentru aceștia din urmă problema este de a explica modul în care se formează legătura dintre un stimul complex și reacție. Până în prezent s-au dat două explicații cuprinse în *teoria contiguității* (Guthrie, 1942; Pavlov, 1927; Watson, 1919) și *teoria întăririi* (Hull, 1952; Skinner, 1953; E. L. Thorndike, 1932).

Ca reacție față de metoda S-R a apărut, «în parte», psihologia gestaltistă, renumiți fiind Koffka, 1924, Köhler, 1925 și Wertheimer, 1945. Potrivit lor, învățarea ca proces complex nu poate fi analizată ținând seama de elementele structurale ale procesului, deoarece suma părților este mai restrânsă decât întregul.

În ultimii ani s-a acordat o atenție deosebită problemelor legate de *știința predării*, investigând cunoștințele de specialitate ale profesorilor din unghiuri diferite. Studii recente (Peter P., 1997) au relevat că schimbările survenite în practica predării pot avea sens dacă sunt luate în considerare contextul cultural și circumstanțele în care lucrează

profesorii. *Predarea* este astfel văzută ca o sarcină complexă, ceea ce l-a determinat pe Barnes (1989) să afirme că a vorbi despre predare e ca și cum ai descrie un goblen cu multe fire de diferite culori care redau modele complicate [5]. Potrivit acestei opinii toate domeniile de cunoaștere interacționează, elevii participă cât mai activ la formarea cunoștințelor semnificative prin implicarea lor în activitățile din interiorul situațiilor de instruire, iar cercetătorii au început să recunoască natura interactivă a științei predării. Întrebarea care s-a pus între sfârșitul secolului al XIX-lea și până pe la jumătatea secolului XX s-a referit la *modalitatea optimă de predare* și la *metodele cele mai bune* de realizare a acesteia.

În ultima perioadă cercetarea asupra predării s-a orientat spre activitatea concretă, în clasă, a profesorilor și elevilor [Good, L.T. și Brophy, E.J., 1983]. Abia din anii '70 accentul nu se mai pune pe gândirea profesorilor, pe cunoștințele lor, pe organizarea informațiilor sau pe sursele din care profesorii își preiau informațiile, ci pe viziunea proprie asupra obiectelor predate care generează o serie de reprezentări personale pentru a facilita înțelegerea respectivelor subiecte de către elevi [7].

Studiile legate de predarea interactivă, cercetările asupra cunoștințelor folosite de profesori și analizele modului în care specialiștii în didactică folosesc anumite cunoștințe (Leinhart, I, 8) susțin ideea că raționamentul profesorului depinde de bogăția cunoștințelor lui despre elevi. Unii cercetători precum Halkes, Olson, Barnes, afirmă că gândirea profesorului este prea subtilă și profundă ca să fie redusă la modelele schițate de această teorie [5, p. 83]. Din punctul acesta de vedere, teoria procesării informației, prin care se organizează structurile individuale în structuri

cognitive, este utilă pentru explicarea gândirii profesorului [9].

Ioan Cerghit definește predarea ca fiind un *ansamblu complex de acțiuni și comportamente didactice specifice, destinate producerii învățării* [10]. Prin predare elevii sunt deci angajați într-o nouă experiență de învățare și au următoarele elemente definiții:

- prevederea, planificarea, proiectarea, producerea schimbărilor;
- precizarea naturii schimbărilor intervenite;
- determinarea conținuturilor care vor produce schimbarea comportamentală așteptată la elev;
- organizarea în dirijarea schimbărilor dorite prin strategii specifice;
- organizarea condițiilor care vor favoriza apariția schimbărilor;
- controlul și aprecierea naturii și a calității schimbărilor intervenite în comportamentul elevilor [5, p. 85]. Abordările moderne consideră predarea ca având o reprezentare duală [I. Cerghit, Didactica, 10]:
- una *deductivă* (beneficiază de unele suporturi teoretice ale teoriilor învățării de tip behaviorist, cognitiv și umanist);
- alta *inductivă*, bazată pe observarea faptelor de predare, a situațiilor și modelelor de comportament comune cadrelor didactice.

Cea mai interesantă accepție dată predării este cea *managerială*, potrivit căreia predarea ar fi un ansamblu de operațiuni și acțiuni sistematice de planificare, organizare, îndrumare, control, evaluare și decizie a procesului de



instruire [11]. Rolul cadrului didactic constă în tranzacția de la *educație* la *autoeducație*, de la *instruire* la *autoinstruire* [12].

Principalele accepții ale predării în concepția lui Ioan Cerghit sunt: predarea ca transmitere, ca ofertă de experiențe, ca formă de dirijare a învățării, predarea ca gestiune a învățării și predarea ca ansamblu de comportamente didactice specifice. A preda înseamnă a oferi, a transmite sistematic cunoștințe, a informa, a mijloci un transfer de informații, a comunica rezultatele cercetărilor științifice. Ea desemnează «propuneri de experiențe cognitive, acționale și afective determinate și dirijate în mod intenționat spre valori». Predarea a început a fi identificată cu dirijarea învățării și a proceselor de «recuperare cognitivă»: concentrarea atenției, receptarea codurilor și decodarea lor, redarea informației. Predarea ca management al învățării înseamnă de fapt: a prevedea, a orienta, a stabili natura schimbărilor, a prezenta materia nouă, a dirija și stimula angajarea activă a elevilor, a organiza condiții și a oferi momente de feedback; a controla efectele, a evalua eficacitatea acțiunilor întreprinse, a investiga condițiile psihosociale și psihopedagogice venite să promoveze soluții noi viitoarelor probleme ale predării [5, p. 88]. Multitudinea acestor funcții conferă predării semnificația unei *activități de gestionare* și de management al schimbărilor «numite învățare». În condițiile complexității strategiilor de dirijare a învățării, predarea este privită ca o *instrucție decizională* prin care se optează pentru diverse *strategii* sau *metode* de învățare.

## I.2. PREDAREA CA ACT DE COMUNICARE PEDAGOGICĂ. MODELELE PREDĂRII

Procesul de învățământ este expresia interacțiunii și conlucrării dintre doi poli: *agentul* (învățător, profesor, educator) și *receptorul* (copii, elevi), care, împreună, participă la actul de comunicare pedagogică ce are ca obiect de studiu: canalul de comunicare, procesele de redare și decodarea mesajelor și relațiile dintre receptori. În sens pedagogic, predarea se referă la activitatea agentului de transmitere a cunoștințelor, de organizare, coordonare și stimulare a activității elevilor și a relațiilor dintre ei. Din unghiul de vedere al profesorului predarea realizează, transformarea mesajelor oferite de memorie socială în *mesaje didactice*. Un mesaj oarecare devine mesaj didactic din momentul în care declanșează, facilitează și stimulează procesul învățării în concordanță cu variabilele pedagogice pe care le implică, diferite de personalitatea celui care învață și de situația concretă în care se derulează învățarea [15]. Predarea implică în mod necesar adecvarea mesajului didactic la condițiile psihologice de învățare. După cum nu există un singur mod de învățare, tot așa nu există un mod unic de predare. De aceea se spune că predarea este, în același timp, știință și artă. Știință pentru că solicită un repertoriu larg de cunoștințe, deprinderi, tehnici și procedee care pot fi descrise și studiate în mod sistematic.

Predarea este artă deoarece presupune inspirație, intuiție și creativitate. Totodată predarea este *tehnică și artă*, pentru că poate fi învățată prin efort și pregătire sistematică și artă, în măsura în care este *har*, putând fi nuanțată și îmbogățită cu elemente noi de exprimare în procesul complex al comunicării.

Din perspectiva instrucțională, comunicarea a fost definită de către Level și Galle ca «o asociere a elementelor cognitive și afective cu scopul de a transmite informații, a inspira credințe, a induce emoții sau evidenția comportamentele printr-un proces alternant de relații între scris, vizual și nonverbal, vocal, auditiv, simbolic și comportamental» [14, p. 127].

Principalele modalități de comunicare instrucțională sunt: *comunicarea verbală* și *comunicarea nonverbală*. Bruno Ollivier vorbește într-una din lucrările sale nu numai de teorii ale comunicării dar și de condițiile comunicării și mai ales de mijloacele comunicării [16].

*Comunicarea verbală* are ca principal instrument de realizare limbajul și ca modalități de «exprimare» *comunicarea verbală simplă; convingerea și sugestia*. Dacă aceasta din urmă utilizează cu precădere funcțiile expresive și persuasive ale limbajului care furnizează procedeele schimbului reciproc de informație emoțională, după cum aveau să demonstreze C. Baylon și X. Mignot [17, p. 67], comunicarea verbală simplă și convingerea exploatează funcțiile cognitivă și comunicativă ale limbajului și furnizează procedeele schimbului reciproc de informație rațională.

*Comunicarea nonverbală* se realizează prin elemente paralingvistice și este folosită pentru exprimarea atitudinilor interpersonale, a stărilor psihice afective, dar și pentru consolidarea, nuanțarea și precizarea ideilor transmise. Limita acestei forme de comunicare o constituie gradul sporit de ambiguitate, existând chiar riscul unor erori în cazul în care nu se ține seama de context. Funcțiile comunicării non-verbale includ *repetarea, substituirea, complementaritatea, accentuarea, ajustarea, contrazicerea*.

J. Bruner corelează comunicarea de conținuturi – stimuli cu modurile dominante în care elevii își reprezintă cele predate: *reprezentarea activă*, bazată pe acțiunea și observația directă a obiectelor și fenomenelor reale, ceea ce permite o organizare senzorială a datelor; *reprezentarea iconică*, bazată pe imagini concentrate sau grafice care țin locul rațiunii; *reprezentarea simbolică*, care se sprijină pe utilizarea de cuvinte, propoziții simbolice sau logice (în limbajul obișnuit, în limbajul matematic), ceea ce permite o concentrare semantică.

După J. Bruner, corespunzător acestui mod de înțelegere a predării, învățarea reprezintă un proces de înmagazinare de cunoștințe și deprinderi, iar elevul este privit ca «un burete care absoarbe știința până la saturație» [18]. Literatura de specialitate relevă patru *modele de comunicare: modelul procesual, interactiv, sistemic și comportamental*. [19] Astfel, comunicarea interpersonală educațională are un rol important în contextul educațional creat, considerat a fi «o organizare ale cărei proprietăți specifice sunt date de intenția de a comunica, de sensul comunicat, de posibilitatea de interpretare din partea receptorului», precum și de o anumită situație în care se înscrie acesta. Având în vedere faptul că există anumite funcții ale contextului în comunicarea interpersonală (selectivă, de individualizare, complementară, creativă, transformativă), cadrul didactic are obligația de a respecta principiul adaptării la context, folosind toate mijloacele organizării expresive în scopul conectării procesului comunicării la realitatea educațională imediată [5, p. 91].

Comunicarea educațională are o *funcție* metalingvistică ce presupune centrarea mesajului asupra codului, în concordanță cu preocupările de a înțelege și de a fi înțeles. În procesul educațional, decodificarea exactă a mesajului