

THE UNIVERSALITY OF THE TEACHER

Teodor Pătrăuță, Prof., PhD, "Vasile Goldiș" University of the West, Arad

Abstract: Being a teacher means art but also a risk assumed. Preparing to teach, to teach others how to learn is never ending and a work involving human responsibility, first of all, a lot of patience, many moments of uncertainty, deterrence and many hours of study, and the results cannot be measured, often, neither the qualitative nor quantitative, not immediately. However, at the end of this road, you can expect many joys and satisfactions.

The teacher is not the person who proposes only content, form and requires certain behavior, universal. The class teaches students more than a subject, learning a life lesson. The teacher stimulates and fosters students' curiosity for new things, social behaviors, shapes them strengthens confidence in them and helps them to find their identity.

Carrying out these tasks depends on the extent to which the teacher has the qualities and skills required for centering mainly on the expectations, needs, desires and interests of the students. Teaching of universal vocation, regardless of the identity of the teacher they are characteristic of three essential elements: the love of teaching, faith in human values, cultural awareness and social responsibility towards the child, towards the country, against all of humanity.

The art of teaching and others is based on communication and design experiences with particular personal in nature. The Act of creation, self expression in educational communication relationship keeps the fact of "art education". The art of communicating is the preserve of teachers "teaching born", because it implies to be or not to be equipped for this, to have that spark of talent, that given that sure can't teach.

Keywords: education, art, universal, teacher, talent

Modelul universal al profesorului

Pentru a fi un model universal profesorul trebuie să se identifice cu idealul cultural -educativ și să trăiască autentic în valorile umanității. Pentru el, binele, frumosul ori libertatea și solidaritatea chiar trebuie să existe.

Structura universală a personalității profesorului poate fi raportată la principalele categorii de motivații care determină învățarea școlară: afiliativ, de autotransformare și cognitiv. În realitate, nu se vorbește de trei tipuri de motivație pură, ci de predominanță relativă a unei categorii, concomitent cu existența celorlalte, găsindu-și corespondent într-un anumit tip de personalitate a profesorului, care și ea are o structură complexă cu virtuala posibilitate de dominanță a unor trăsături care pot favoriza învățarea școlară.

S-a constatat că cel mai buni profesori sunt în general pasionați de domeniul pe care îl predau. Ei folosesc clasa ca pe un laborator de comunicare, ajungând să producă schimbări la elevii lor printr-o structurare atentă a conținutului de predat.

Universalitatea modelului profesorului ideal poate fi diferit în conștiința și opinia elevului, a cadrului didactic însuși și eventual în a observatorilor. Însă, arta de a-i învăța și forma pe alții se bazează pe comunicarea și proiectarea unor experiențe cu precădere de natură personală. Actul de creație, exprimarea sinelui în relația de comunicare educațională ține de fapt de „arta pedagogică”. Arta de a comunica didactic este apanajul unor profesori „înnăscuți”, căci ea implică a fi sau nu dotat pentru acest lucru, a avea aceea scânteie de talent, singura care nu se poate învăța.

Ca direcție de cercetare, problematica universalității aptitudinii pedagogice preocupă pe

psihologii și pedagogii din întreaga lume. Ea vizează două direcții majore de manifestare, una privind măiestria didactică, ca modalitate aptitudinală de predare și verificare a cunoștințelor și, a doua, măiestria educațională, ca modalitate de fixare a unor relații optime și eficiente cu elevii.

Universalitatea aptitudinii pedagogice poate fi definită ca: formațiune psihologică complexă la nivelul personalității didactice, bazată pe un anumit nivel de dezvoltare și funcționare a proceselor și funcțiilor psihice, care asigură un comportament educativ-eficient.

O definiție mai generală a aptitudinii pedagogice este și aceea dată de Marcus Stroe: „particularitatea individuală care surprinde și transpune în practică modalitatea optimă, conform particularităților elevilor, de prezentare a cunoștințelor și de formare a intereselor de cunoaștere a întregii personalități a elevului”.

E limpede faptul că un profesor bun nu se poate rezuma doar la transmiterea unor informații științifice în fiecare zi elevilor fără a le putea prezenta pe înțelesul lor. Pentru a se bucura de respectul elevilor lui, educatorul trebuie să întrunească mai multe calități speciale dintre care sunt menționate de către I. Popescu- Tăușan (1995): *„solide cunoștințe de specialitate bazate pe un larg orizont cultural; capacitatea de a expune clar și sistematic cunoștințele predate, de a le demonstra și sistematiza; obiectivitate în relațiile cu elevii în procesul de evaluare și notare a cunoștințelor ...; exigență și în același timp respect față de personalitatea elevilor, încredere în ei, sinceritate, acceptarea dialogului (desfășurat de la egal la egal cu elevii); spirit de dreptate...Acestora li se adaugă ținuta vestimentară, vocabularul folosit în relație cu elevii, comportamentul în general. ”*

Cercetătorii vorbesc de două mari categorii de aptitudini pedagogice care presupun un dublu proces de cultivare și antrenare, universal valabile pentru orice profesor:

- Pregătirea de specialitate
- Pregătirea psihopedagogică

Printre caracteristicile „bunului profesor” după David G. Ryan (1960) se regăsesc: comprehensiunea și simpatia în munca cu elevii, prevederea reacțiilor altora în diverse contexte sociale, întâmpinarea trebuințelor fiecăruia, prevederea și încercarea de a rezolva dificultățile posibile. Ryan consideră că aceste caracteristici pot fi încadrate în trei patternuri principale: comprehensiunea, disponibilitatea și deschiderea spre celălalt.

Jozef Stefanovic consideră că trăsătura esențială a tactului pedagogic e capacitatea de a înțelege elevul. Robert Dottrens enumeră ca indicatori ai aptitudinii pedagogice următorii:

- un echilibru intelectual, mintal și nervos excelent
- pe plan intelectual: curiozitate, gustul observației, simțul critic față de părerile altuia luciditate față de sine însuși
- nevoia de înnoire, care favorizează adaptarea lui la cerințele elevilor
- pe plan social: tinerețea spiritului, bunăvoința, înțelegerea, autoritatea firească.

J.B. Rochat consideră ca și calități specifice necesare institutorului intuiția, omenia, simțul umorului și răbdarea. Hubert Rene remarcă printre trăsăturile unui cadru didactic: bunul simț, intuiția psihologică, ordinea și claritatea, spiritul metodic și ordonat, ca și calități morale: obiectivitate, generozitate, stăpânire de sine, capacitate de critică, modestie, bună dispoziție iar ca elemente vocaționale: iubirea pentru copil, simțul valorilor și simțul misiunii.

P.N.Gonobolin (1962) relevă o serie de aptitudini speciale proprii cadrelor didactice printre care: capacitatea de a cunoaște și a înțelege elevul, de a stabili relația necesară cu fiecare elev sau cu întreaga clasă, observația pedagogică (tendința de a observa cele mai mici semne ale dezvoltării elevului), capacitatea de a transmite în mod accesibil cunoștințe, aptitudinea organizatorică (în cadrul lecției și în

clasă), atenția distributivă, imaginația pedagogică, tactul pedagogic (relația justă cu părinții și elevii, simțul măsurii în administrarea pedepsei etc).

N. Mitrofan (1988), pornește de la teza că aptitudinea pedagogică este o modalitate relațională, un mod de confruntare a mai multor subiectivități. În această situație, competența didactică implică existența unei componente psihosociale concretizată în capacitatea profesorului de a pătrunde în psihologia de grup, de a stabili ușor contacte cu membrii lui, de a anticipa anumite fenomene de grup, de a comunica, influența și controla eficient grupul.

Profesorul trebuie să fie un bun și fin cunoscător al psihologiei relaționale pe de o parte, iar pe de alta să dispună de acele capacități relaționale care să-i permită o permanentă trecere de la propriul său sistem de referință, la cel aparținând unui elev, mai multor elevi, întregii clase. N. Mitrofan conchide că una dintre cele mai importante capacități ale profesorului este aceea de a se dedubla, observând și lucrând cu grupul dintr-o dublă perspectivă: cea proprie, analizând și conturând fizionomia grupului educațional cât mai obiectiv și din perspectiva grupului și a elevilor, privind cu ochii acestora ceea ce se întâmplă.

Din ce în ce mai acut, în cadrul formării profesorilor, se pune accentul asupra capacităților de gestionare interactivă în clasă, asupra relațiilor stabilite cu elevii, domeniu unde se constată puținătatea cunoștințelor formalizate asupra practicilor de acest tip în situații pedagogice. Din ce în ce mai mult se insistă asupra necesității formării unei competențe pedagogice relaționale.

Dacă ne raportăm la aptitudinea unui profesor ca la o modalitate relațională prin intermediul căreia orice informație trebuie să devină în „bun” care se deplasează de la profesor la elev, nu putem ignora faptul că structura psihologică a aptitudinilor pedagogice implică mai multe componente care asigură tipuri diverse de competențe aflate în strânsă interdependență. N. Mitrofan (1988) vorbește despre o *competență morală* (ansamblul de capacități care asigură o bună funcționalitate a conduitei etico -morale a cadrului didactic), o *competența profesional științifică* (asigurată de ansamblul de capacități necesare cunoașterii unui anumit obiect de învățământ), o *competență psiho - pedagogică* (capacități necesare pentru „construirea” diferitelor componente ale personalității elevilor, capacitatea de a înțelege elevul, capacitatea de a crea noi modele de influențare instructiv - educativă etc), o *competență psihosocială* (abilități pentru optimizarea relaționalii umane, capacitatea de a comunica ușor și eficient cu fiecare elev în parte, dar și cu clasa de elevi, capacitatea de a adopta cu ușurință diverse stiluri de conducere).

Aptitudinea pedagogică apare ca principală modalitate de operaționalizare a conținutului universalității personalității profesorului, cu un subsistem instrumental - operațional care asigură funcționalitatea acestuia în raport cu derularea concretă a segmentelor conduitei educaționale. Ea provine din organizarea în sistem a unor aptitudini general umane, cu propulsarea pe primul loc a unei aptitudini pilot după tipul de activitate, care nu numai că este maxim dezvoltată dar le și influențează, subordonează și transgresează pe toate celelalte.

Universale sunt și *efectele nivelului de empatie al profesorului:*

- a. *atitudinea față de elevi*
- b. *felul de predare*
- c. *atmosfera în clasă*
- d. *modalitatea de evaluare*
- e. *rezultatele elevilor*

Fiind prin excelență adresativă și stimulatorie, comunicativitatea didactică presupune o bună cunoaștere psihologică a elevului, o instruire diferențiată în funcție de capacitatea de a înțelege, gândi și

simți a fiecărui elev. În acest caz, susținerea majoră este asigurată de empatie. S-a demonstrat experimental că, prezentă în grade diferite la fiecare individ, capacitatea empatică are la profesor valențe aptitudinale și se actualizează sub formă comportamentală manifestă. Atât capacitatea cât și comportamentul empatic se inserează în structura de personalitate a profesorului, potențându-se reciproc. De asemenea, în structura de personalitate a unui profesor competent este necesară o articulare optimă a empatiei față de colectivul de elevi cu empatia față de fiecare elev în parte. Când vorbim de empatie în câmpul educațional este necesar să diferențiem două aspecte: pe de-o parte transpunerea în universul psihic al elevului pentru a-l înțelege și, în consecință, pentru a realiza un proces instructiv - educativ mai adecvat, eficient și pe de altă *parte*, transpunerea în rolul de educator (elocvent, afectiv și exigent, apropiat dar și distant).

Profesorul joacă un rol în fața clasei, prin aceasta apropiindu-se de activitatea actorului pe scenă, rol pe care îl compune mintal până la un anumit punct. Actorul ca și profesorul nu încearcă nemijlocit trăirea afectivă respectivă, ci evocă stări anterior cunoscute prin experiența altora. Empatia profesorului este însă similară numai până la un punct cu cea a actorului. Un actor bun, elocvent nu înseamnă implicit un profesor bun. Actorul transmițând mesajul semantic, poate, prin intermediul empatiei, să păstreze tensiunea emoțională a acestui mesaj. Profesorul, în schimb, trebuie câteodată să-și modifice și mesajul semantic și trăirea empatică în funcție de particularitățile de vârstă ale celor cu care lucrează ca și în raport cu condițiile conjuncturale apărute pe parcursul lecției. În educație, primează obiectivitatea și precizia științifică, cu atât mai mult cu cât elevul crește în vârstă. Empatia didactică este subordonată elementului cognitiv.

Stilul empatic se caracterizează prin „capacitatea de transpunere în cadrul intern de referință al altora, folosind ca mijloc de înțelegere și dezimplicare a trăirilor și atitudinilor celui alt, propria sa experiență afectivă. Obiectivitatea în cunoașterea celorlalți se datorează, în parte, acestei îmbinări între utilizarea propriei experiențe afective și transpunerea în psihologia modelului extern. Prin acest mecanism psihologic empaticul reușește să perceapă lumea „ca și cum” ar fi modelul extern. Reprezentanții stilului empatie își folosesc experiența lor afectivă pentru a descifra modul de referire la realitate a modelului extern prin căutarea similarității structurale cu acesta.”²⁶ Această conduită empatică individuală se manifestă relativ independent de diferențele structurale psihice prezentate de persoanele cu care empatizează. Constanța conduitei empatică rezultă din totalitatea reacțiilor empatică ale subiectului empatizator față de parteneri, reacții care în majoritatea lor se grupează în jurul mediei empatiei acestuia față de cei cu care empatizează. Adică, cu cât aceste reacții se plasează în jurul mediei subiectului, ele vor exprima o constanță comportamentală, iar depărtarea de la medie va reprezenta un stil empatie inconstant.

Prin intermediul empatiei nu se recunosc doar stările emoționale ci și felul în care acționează celălalt într-o situație, ceea ce a simțit el atunci. Acuratețea inferării depinde de acuratețea cu care este percepută situația din perspectiva celui alt și de claritatea și corectitudinea cu care se surprinde semnificația ei pentru asta. Având în vedere că preluarea de rol presupune proiectarea propriilor semnificații pentru interpretarea situației, acuratețea va depinde în mare măsură de gradul de similaritate între semnificațiile ce le acordă cei doi aflați în relațiile diferitelor situații sau evenimente.

Eugene A. Weinstein (1973) acordă un rol important empatiei în cadrul comportamentelor interpersonale. În concepția sa, empatia cere o apreciere cu acuratețe a modului celui alt de a defini situația. El apreciază că la baza empatiei stă și o sensibilitate față de parametri relevanți, pentru că în afară de configurația globală a stimulilor disponibili într-o situație dată, este necesară și sesizarea acelor stimuli care au o relevanță inferențială pentru modul în care ceilalți își construiesc realitatea. O parte din

aceasta, ca de exemplu, sensibilitatea la producția verbală, semnificația culturală a gesturilor, expresivitatea facială sau inflexiunile vocii sunt învățate, dar prelucrarea acurată de rol presupune mai mult decât cunoașterea acestor semnificații comune, o sensibilitate crescută față de anumiți parametrii care dă posibilitatea discernerii diferențelor interindividuale în raport cu modul de interpretare al acelorași semnificații de către același individ în situații diferite. Profesorul empatie „ascultă” cuvintele în aceeași măsură în care ascultă emoțiile și dispozițiile.

Vasile Pavelcu consideră că arta de a preda presupune pe lângă stăpânirea cunoștințelor, claritatea și plasticitatea expunerii alimentate de voiciune și pasiune științifică, cât și aptitudinea deosebită de transpunere în situația ascultătorului, a elevului sau a studentului. Această transpunere nu trebuie să atingă limitele unei extreme identificări. Empatia, în acest caz, trebuie să exprime o reacție atitudinală (intelectiv-afectivă) în care dragostea față de copil să fie subordonată nevoii de a-l înțelege și ajuta. I.S. Firu spunea: *„Nu te coborî la nivelul copilului ca să faci teatru, nu ca să-l umilești sau să te umilești pe tine, ci pentru a crește din nou, împreună cu el, a simți din nou tu emoția marilor creatori, a relua și verifica adevăruri acceptate.”*

Cu alte cuvinte, capacitatea empatică proprie unui bun cadru didactic vizează un anumit model de identificare psihologică cu copilul, dublat de condiția păstrării unei distanțe aptă să poată cuprinde întreaga problematică a colectivului școlar. Gilles Ferry sublinia faptul că distanțarea îi permite profesorului să-și mențină o stare de disponibilitate față de fiecare elev, în schimb apropierea în ajută să înțeleagă empatic doleanțele lui. Excesul manifestat într-o direcție sau alta, ca și excluderea totală a unor asemenea modalități psihologice din comportamentul profesorului, conduce inevitabil la un eșec pedagogic. Un profesor extrem de empatic fără un filtraj rațional al comportamentului de apropiere de elev poate obține inițial unele succese dar în timp, devenind robul acestei identificări pierde din vedere tocmai misiunea penau care se află în școală- aceea de a interveni în formarea elevului și nu numai de a-i înțelege viața sa interioară.

Pe de altă parte, un profesor slab empatic, extrem de detașat de psihologia elevului, se va impune poate inițial față de unii elevi, dar va crea cu timpul premisele unei rupturi între el și aceștia. El nu va reuși să-și explice obiectiv diferitele forme de comportament ale elevilor, le va da o interpretare prea subiectivă, iar modalitățile educative la care va recurge, vor fi întâmplătoare din acest motiv. La fel, pentru un cadru didactic care nu-și pune în nici un fel probleme privind înțelegerea și explicarea comportamentului copilului va avea, la rândul lui, un comportament rutinier, iar efectele educative vor întârzia să apară.

Acest echilibru între empatie și distanțare în comportamentul profesorului în clasă privește întreaga desfășurare a procesului instructiv-educativ. De aceea este greșit să se lucreze într-o clasă numai cu elevii buni, din pretextul că aceștia ar trebui să profite în primul rând de atenția școlii. O lecție interesantă și accesibilă devine atractivă pentru întreaga clasă. Dar aceasta depinde în exclusivitate de aptitudinea cadrului didactic, de înțelegerea psihologiei elevilor, de conduita empatică a profesorului.

Marylee Taylor studiază factorii mediatori privind așteptările profesorilor în legătură cu abilitățile copilului ca premisă a relației profesor-elev. Sunt luați în considerare patru factori. Primul este apreciat a fi *climatul*, urmărindu-se câteva aspecte comportamentale din partea profesorului, și anume: zâmbetul, mișcări aprobatoare ale capului, aplecarea înainte, căldura vocii și contactul ocular cu elevii. Cel de-al doilea factor este denumit *input* și se exprimă prin pașii pe care îi urmează profesorul în predare. Cel de-al treilea factor este denumit *output* și se referă la ocaziile de răspuns pe care le oferă copilului (dificultatea întrebărilor, răbdarea în așteptarea răspunsului). În legătură cu acest factor se semnalează prezența fenomenului de nerăbdare manifestat prin întreruperea răspunsului elevului, latența

mică între întrebare și răspuns, ca și prezența fenomenului de persistență, manifestată după o eroare făcută de copil sau prin repetarea întrebării la care s-a răspuns incorect. Cel de-al patrulea factor se numește *feedback* și implică:

- a). Aprecierea incidenței feedback-ului (procentajul răspunsurilor corecte urmate de întărire)
- b). Aprecierea lungimii feedback-ului (timpul petrecut cu aprecierea răspunsurilor corecte)
- c). Lungimea feedback-ului incorectitudinii (timpul mediu petrecut cu reacția la un răspuns incorect)
- d). Omiterea feedback-ului pozitiv (procentajul răspunsurilor corecte urmate fie de tăcere, fie de un răspuns ambiguu)
- e). Omiterea feedback-ului negativ (procentajul răspunsurilor incorecte urmate fie de tăcere, fie de un răspuns ambiguu). În legătură cu acest factor se mai ia în considerație și ajutorul inadecvat oferit de profesor atunci când emite răspunsul și atunci când formulează întrebarea.

Un profesor empatic poate folosi cu eficiență acești factori mediatori ca premisă a optimizării relațiilor sale cu elevii.

Nu se poate neglija și o altă direcție importantă în fixarea relațiilor de cooperare, de încredere reciprocă între profesor și elev, și anume, aceea a evaluării corecte, obiective, stimulative a nivelului de cunoștințe. Transformarea notei școlare într-o modalitate coercitivă nu duce mai departe decât la efectul că elevul va învăța pentru notă- cei buni pentru note mari, iar cei slabi pentru note de trecere, și nu va fi o antrenare colectivă în efortul învățării. De aceea, folosirea notei ca o modalitate stimulativă, dependentă nu numai de nivelul cunoștințelor, dar și de interesul manifestat în învățare, precum și de puterea de asimilare la un moment dat, va fi o nouă dovadă a înțelegerii empatică a profesorului pentru elev.

Un comportament empatic din partea profesorului va asigura și baza influenței pertinente asupra educației elevului, asupra motivației sale pentru muncă, asupra orientării sale școlare și profesionale, asupra fixării unui comportament moral dezirabil pe măsura cerințelor societății.

Concluzii

Cel dintâi lucru pe care orice bun profesor trebuie să-1 aibă în vedere este următorul: elevul nu este o noțiune abstractă, ci o realitate vie; el vine la școală nu numai cu inteligența sa, ci cu întreaga sa personalitate, cu emoțiile sale, dorințele sale, sentimentele sale, interesele sale etc. Această realitate nu trebuie pierdută niciodată din vedere nu numai pentru că în afara acumulării de cunoștințe educatorul trebuie să pună și problema dezvoltării armonice a personalității elevului, ci și pentru că inteligența nu este decât un instrument, un mijloc de satisfacere a trebuințelor și tendințelor organismului. Atâta vreme cât pedagogul nu ține seama de impulsurile, dorințele, interesele copilului și nu caută sau nu știe să le influențeze și orienteze într-o direcție constructivă, activitatea sa profesională și nu numai va fi stânjenită, putând deveni și periculoasă.

Din întregul domeniu al vieții emotiv - active, școala a avut în vedere până acum numai emoția de frică, mai ales frica de o pedeapsă fizică. Această emoție a fost utilizată de către pedagogi pentru a direcționa conduita elevilor. Ori se știe că frica, mai ales când este intensă, cauzează copilului diferite reacții care mai degrabă îl împiedică decât îl ajută să răspundă adecvat la o situație dată. Adevăratul profesor trebuie să caute să mobilizeze toate energiile active ale copilului, pentru ca activitatea care i se cere să se altoiască pe un interes, dorință, tendință sau trebuință a acestuia.

Cunoașterea rezultatului unei performante este de asemenea o metodă eficace de stimulare, și este o variantă a sistemului de educație cu sine însuși. Dacă elevul știe de fiecare dată cât a realizat, indiferent de ce performanță este vorba, el simte îndemnul de a se depăși, sau de a nu cobora sub o

anumită cotă în școlile americane a fost introdus și funcționează un astfel de sistem.

Profesorul are datoria de a încerca să cunoască cât mai bine pe fiecare dintre elevii săi, să-i cunoască aptitudinile și interesul vizavi de școală, pentru a-i putea crea dispoziția de a lucra, de a-și manifesta totalitatea inteligenței sale. „*Nimic nu contribuie mai mult la stabilirea unui raport mulțumitor (între examinator și examinat) ca încurajarea efortului copilului. Sub nici un motiv examinatorul nu-și poate permite să arate displăcere față de un răspuns, oricât de absurd ar fi. În general, cu cât răspunsul este mai slab, cu atât mai mulțumit trebuie să se arate. O eroare trebuie trecută întotdeauna cu vederea, în afară de cazul când subiectul își dă el însuși seama de eroare, în care caz examinatorul poate găsi o scuză: nu ești încă destul de mare pentru a răspunde la o întrebare ca aceasta, dar pentru vârsta ta ai răspuns foarte bine etc. Exclamații ca acestea: bine, minunat, trebuie utilizate fără economie. Orice amăgire inocentă este permisă, care menține copilul interesat, încrezător și la cel mai bun nivel*” (Terman).

În concluzie, un profesor trebuie să fie un foarte, foarte bun specialist și un iscusit pedagog, capabil de artă și măiestrie didactică. Aceasta pentru că pedagogul trebuie să-și dezvolte multe abilități, necesită echilibru interior stabil și multă capacitate de dăruire.

BIBLIOGRAFIE:

- Dottrens, J.B. (1963), *Le metier d'instituteur vu par de futurs bacheliers*, Educateur, Lassane, nr.15;
- Ferry Gilles (1975), *Practica muncii în grupuri*, Editura Didactică și Pedagogică, București;
- Fîru Sudea (1939), *Personalitatea profesorului român*, Biblioteca Liceului românesc, București;
- Hatos A. (2006), *Sociologia educației*, Editura Polirom, Iași;
- Hubert Rene (1961), *Troite de pedagogie generale*, Paris, P.U.F., pag. 622-647;
- Iucu R. (2000), *Managementul și gestionarea clasei de elevi – fundamente teoretice și metodologice*, Editura Polirom, Iași;
- Marcus Stroe și colab. (1979), *Cunoașterea empatică – însușire aptitudinală a profesorilor*, revista de pedagogie nr.10, pag. 24-28;
- Marcus, S. Ana, Catina (1980), *Stiluri apreciative*, Editura Academiei, București;
- Pavelcu Vasile (1976), *Metamorfozele lumii interioare*, Editura Junimea, Iași;
- Șoitu, L., Hăvârmeanu, C. (2001), *Agresivitatea în școală*, Editura Institutul European, Iași;
- Taylor M.C. (1979), *Race, Sex and Expression of self-fulfilling prophecies in a laboratory Teaching situation*, Journal of Personality and social Psychology, vol.37, nr.6, pag.897-912;
- Terman, L.M and Miles Cocs, C. (1936), *Sexe and personality*, McGraw – Hill Book, New York and London;
- Truță, E. , Mardar, S.(2005), *Relația profesor –elevi: blocaje și deblocaje*, Editura Aramis Print, București.