

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”**  
**Facultatea Psihologie și Psihopedagogie Specială**  
**Catedra Psihologie**

**Elena LOSÎI**

# **PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI**

**Chișinău, 2014**

**CZU**

**Recenzent:**

**Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții**

**ISBN**

© Elena LOSÎL, 2014  
© CEP USM, 2014

## CUPRINS

<b>Introducere</b> .....	5
<b>Capitolul 1. PSIHLOGIA EDUCAȚIEI CA ȘTIINȚĂ</b>	
1.1. Introducere în psihologia educației. Obiectivele psihologiei educaționale.....	7
1.2. Metodele psihologiei educației.....	11
1.3. Componentele și etapele unui proiect de cercetare .....	25
<b>Capitolul 2. TEORIILE ÎNVĂȚĂRII SUB ASPECTUL IMPORTANȚEI PENTRU SUCCESUL ÎNVĂȚĂRII</b>	
2.1. Conceptul de teorie a învățării. ....	29
Funcțiile teoriilor învățării.....	29
2.2. Teoriile clasice ale învățării .....	32
2.3. Teoriile moderne ale învățării.....	39
<b>Capitolul 3. MECANISMELE ÎNVĂȚĂRII. PSIHOIGIENA ȘI ERGONOMIA ÎNVĂȚĂRII</b>	
3.1. Conceptul de învățare. Tipuri și forme de învățare.....	59
3.2. Structura activității de învățare .....	64
3.3. Stilurile de învățare. Identificarea stilului de învățare .....	68
3.4. Legi, principii și reguli ale învățării eficiente.....	73
<b>Capitolul 4. PROCESE PSIHICE IMPLICATE ÎN ÎNVĂȚARE</b>	
4.1. Atenția .....	85
4.2. Percepția.....	86
4.3. Reprezentările.....	88
4.4. Gândirea.....	89
4.5. Memoria.....	93
4.6. Imaginația .....	97
4.7. Creativitatea .....	98
<b>Capitolul 5. MOTIVAȚIA ÎNVĂȚĂRII</b>	
5.1. Conceptul de motivație: motiv, trebuință, scop.....	104
5.2. Satelizarea/nonsatelizarea elevului și motivația învățării .....	111
5.3. Dezvoltarea motivației școlare .....	112

## **Capitolul 6. SUCCESUL ȘI INSUCESUL ȘCOLAR**

- 6.1. Succesul/insucesul școlar ..... 118
- 6.2. Factorii succesului/insucesului școlar ..... 119
- 6.3. Factorii intelectuali ai succesului/insucesului școlar ..... 122
- 6.4. Factorii nonintelectuali ai succesului/insucesului școlar ..... 124

## **Capitolul 7. PERSONALITATEA PROFESORULUI**

- 7.1. Trăsăturile de personalitate ale profesorului. Aptitudinile.  
Tactul. Măiestria pedagogică..... 128
- 7.2. Stilurile educaționale ..... 131

## **Capitolul 8. COMUNICAREA EDUCAȚIONALĂ**

- 8.1. Specificul comunicării educaționale..... 135
- 8.2. Predarea și învățarea ca act comunicațional ..... 135
- 8.3. Blocaje ale comunicării didactice și modalități de înlăturare  
a acestora ..... 139

## **Capitolul 9. CLASA DE ELEVI CA GRUP ȘCOLAR**

- 9.1. Managementul clasei..... 141
- 9.2. Climatul clasei. Scopurile unui mediu optim de învățare ..... 144

## **Capitolul 10. DEVIANȚA ȘCOLARĂ**

- 10.1. Conceptul de devianță școlară și criteriile de definire a lui ..... 150
- 10.2. Formele devianței școlare ..... 153
- 10.3. Cauzele apariției și manifestării devianței școlare..... 157
- 10.4. Prevenția devianței școlare..... 160

## **Capitolul 11. AGRESIVITATEA ȘCOLARĂ**

- 11.1. Agresivitate. Delimitări conceptuale..... 166
- 11.2. Formele și tipurile agresivității ..... 167
- 11.3. Factorii generatori ai agresivității..... 173
- 11.4. Strategii de modificare comportamentală..... 176
- 11.5. Crearea și aplicarea programului de modificare comportamentală.. 177

## **Bibliografie ..... 185**

## **Anexe ..... 187**

## INTRODUCERE

**Psihologia educației** reprezintă un domeniu al psihologiei generale, care integrează cunoștințele de bază din domeniul psihologiei, al educației și al dezvoltării, având ca scop formarea viitoarelor cadre didactice. Structura cursului denotă această latură aplicativă, facilitând familiarizarea studenților cu principalele teorii psihologice din domeniul educațional, cu accent asupra unor dimensiuni aplicative, precum și dezvoltarea gândirii critice și a capacității studentului de a sintetiza datele bibliografice sub forma unor referate și de a le aplica prin elaborarea unor proiecte.

Parcurgând această disciplină, studenții vor conștientiza că cea mai bună înțelegere a învățării și a predării implică analiza și integrarea mai multor modele teoretice. Dintre numeroasele teorii asupra învățării în cursul de față vă vom supune atenției doar pe acelea care au reușit să se impună în comunitatea științifică și să ofere conceptualizări utile tuturor subdomeniilor aplicative ale psihologiei.

Cursul oferă cunoștințe privind aspecte importante ale procesului instructiv-educativ: problematica psihologiei învățării și educației, tendințele generale confirmate în ultimele decenii, la nivel metodologic și practic, referitoare la proiectarea, realizarea și dezvoltarea activității de formare-dezvoltare a personalității, mecanismele învățării și condițiile în care se produce învățarea, tipurile și formele de învățare, strategiile eficiente de învățare, dificultățile de învățare. Totodată, cursul va contribui la formarea abilităților de diagnosticare a dificultăților și erorilor în educație, la dezvoltarea abilităților de lansare a sugestiilor și strategiilor de natură psihologică privind reeducarea și autoeducarea, dar și la formarea unei atitudini profesionale față de diverse contexte educaționale.

*După parcurgerea acestui curs, studenții vor fi capabili:*

- Să utilizeze sistemul de concepte ale psihologiei educației în explicarea fenomenelor subiective din viața elevilor și a grupurilor școlare;
- Să abordeze critic și constructiv conținuturile teoretice și practice ale disciplinei;
- Să fundamenteze strategiile și intervențiile educaționale de cunoaștere obiectivă a elevilor, bazate pe autocunoaștere și pe cunoașterea învățării;
- Să manifeste interes științific pentru abordarea psihologică a vieții școlare;
- Să aplice cunoștințele psihologice în optimizarea activității educative și să posede atitudini favorabile pentru activitatea educațională.

# Capitolul 1.

## PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI CA ȘTIINȚĂ

### Finalități de studii:

- Să explice obiectivele psihologiei educației
- Să descrie avantajele și dezavantajele fiecărei metode de studiere a copilului, utilizată în psihologia educației
- Să aplice metodele psihologiei educației la prelucrarea și interpretarea rezultatelor obținute

### 1.1. Introducere în psihologia educației. Obiectivele psihologiei educaționale

Psihologia educației este considerată o ramură importantă a psihologiei, datele ei fiind indispensabile în cercetarea pedagogică pentru a putea evalua rezultatele obținute și a recomanda măsurile necesare progresului educativ. Prin intermediul psihologiei educației putem să orientăm și să adaptăm individul spre acele strategii care corespund fondului și potențialului său individual, psihic și neuropsihic, întrucât toate procesele cerebrale care contribuie la învățare sunt dependente de sistemul nervos și psihic, implicit de gradul de interes și efortul voluntar depus.

*Psihologia educației este știința care studiază modalitățile de optimizare a activității școlare-didactice, prin implicarea reciprocă a psihologiei și pedagogiei în activitatea didactică, în formarea și dezvoltarea unor structuri și particularități psihologice ale personalității prin contribuția nemijlocită a acestei activități.*

*Psihologia educației studiază procesul instructiv-educativ cu scopul de a-i spori eficiența. Obiectul de studiu al psihologiei educației îl constituie fenomenele psihice ce însoțesc și realizează procesul învățării și al educației. Ea are drept scop investigarea cauzelor dificultăților pe care le întâmpină elevii*

în procesul de învățare, educație, propunându-și, în același timp, găsirea pârghiilor de ordin psihologic prin care se eficientizează activitatea didactică, experimentarea celor mai eficiente metode și tehnici educaționale și didactice prin impactul produs de anumite procese psihice în utilizarea acestora. Cu alte cuvinte, educația nu se poate organiza fără a avea o imagine conturată despre particularitățile psihologice ale agenților educaționali în funcție de stadiul dezvoltării psihice și de profilul psihologic diferențiat al acestora.

Psihologia educației studiază:

- legile activității psihice și psihosociale a elevilor și dezvoltarea acestora de-a lungul vârstei școlare;
- bazele psihologice ale instruirii și educării școlarelor, ale însușirii cunoștințelor, formării priceperilor, deprinderilor și personalității lor;
- fundamentarea psihologică a metodelor de acțiune și intervenție asupra dezvoltării psihice a școlarelor (metode de predare-învățare, metode educative);
- relațiile dintre actele comportamentale ale profesorilor și elevilor și multitudinea variabilelor educaționale care intervin în cursul procesului interacțional din școală (relația profesor-elev), studiul grupului, integrarea socioprofesională.

Importanța acestei discipline de interferență între psihologie și pedagogie rezultă, în primul rând, prin impactul acesteia în activitatea didactică, care se resimte mai ales în plan metodic, adică în actul predării propriu-zise. Strategiile didactice trebuie să alterneze în funcție de resursele umane (intelectuale, aptitudinale, caracteriale), metoda cea mai bună fiind cea care dă cel mai înalt randament. Atribuțiile școlii și ale cadrelor didactice sunt cu totul altele decât cele ale învățământului clasic-tradițional, de aceea trebuie să se insiste mai mult asupra laturii formative a gândirii și deprinderilor intelectuale și practice, decât asupra informării și memorizării. Astăzi, mai mult ca oricând, formăm indivizi care trebuie să-și valorifice cunoștințele, dar nu să le stocheze. În plus, elevul trebuie să se autocunoască și, mai ales, să fie motivat în ceea ce întreprinde.

Necesitatea psihologiei educației rezultă din raportul psihologiei cu activitatea instructiv-educativă, aceasta fiind percepută ca o activitate intelectuală ce presupune acțiuni și operații mintale ce fac trimiteri la procesele psihice intelectuale (gândirea, memoria, imaginația), în complementaritate cu anumite trăsături și însușiri de personalitate. Dacă munca fizică necesită mai



multe deprinderi de ordin motric, senzoriomotric și psihomotric, învățarea școlară implică, în mod necesar, deprinderi și abilități intelectuale, contribuind la dezvoltarea personalității umane.

Psihologia educației oferă o viziune științifică asupra procesului de învățământ, privit ca mecanism social specializat cu funcția de informare și formare a omului, de dezvoltare a personalității. Ca ansamblu de metode, tehnici și strategii acționale, procesul instructiv-educativ se realizează în mod organizat în dependență de nivelul de dezvoltare psihică atins de elevi la anumite etape de vârstă, de particularitățile lor psihice individuale desprinse prin studiu teoretic și cercetări experimentale de psihologie pedagogică. Prin punerea în evidență a particularităților individuale și de vârstă ale elevilor, psihologia pedagogică contribuie la individualizarea învățământului. Condiția fundamentală pentru individualizarea învățământului este cunoașterea individualității fiecărui elev, adică a ansamblului de proces, însușiri, funcții și capacități psihice care fac din elev o personalitate complexă. Cadrele didactice cunosc și faptul că o altă condiție fundamentală a individualizării învățământului este utilizarea adecvată și competentă a întregului arsenal de metode și tehnici educaționale de care dispune învățământul.

Ca ramură aplicată a psihologiei generale, psihologia educației pune la dispoziția profesorului materiale științifice privitoare la învățare și educație. Ea explică ce este și cum se produce învățarea, educația, care sunt mecanismele ei interne, modul în care strategiile educaționale contribuie la dezvoltarea psihică și a întregii personalități. Dacă profesorul nu s-ar afla în posesia cunoștințelor fundamentale privind principalele însușiri, funcții și procese psihice ale elevului, el ar desfășura o activitate în mod empiric și nu ar fi capabil să implementeze nici o strategie de optimizare a procesului instructiv-educativ. Nimic nu este mai util decât a ști cât mai mult despre procesele cognitive, despre organizarea afectivă sau voluțională a elevului, despre interiorizarea acțiunilor externe, despre trăsăturile personalității lui etc. pentru a conferi întregului proces educațional o temeinică fundamentare teoretică. Este necesar ca profesorul să fie familiarizat și cu faptul că, de-a lungul timpului, educația și-a perfecționat demersurile acționale adaptându-le la cerințele mereu schimbătoare ale societății.

Psihologia educației reprezintă o sursă pentru îmbogățirea și perfecționarea didacticii. Didactica își fundamentează demersurile educaționale pe

cunoașterea elevului, a stadiilor lui de dezvoltarea psihică, a proceselor și însușirilor psihice, a intereselor, înclinațiilor și aptitudinile sale.

Din punct de vedere practic, cunoștințele acumulate de către psihologia educației sunt prețioase, în primul rând, pentru profesori, dar și pentru părinți, pentru oricine este antrenat în activitatea didactică – de instruire și educație. Necesitatea cunoașterii derivă din aceea că actul de educație trebuie să se adapteze la situații infinite de variate, dată fiind diversitatea aptitudinilor, atitudinilor și aspirațiilor populației școlare. La nivelul profesorului, educatorului contribuția psihologiei educației se concretizează prin următoarele:

- Asigură realizarea unor reprezentări sociale concrete cu privire la misiunea școlii, performanțele elevilor, la natura cunoașterii;
- Contribuie la stabilirea unor expectanțe corespunzătoare privind performanțele educaților;
- Facilitează complexitatea procesului educațional;
- Ajută la realizarea unui proces de autocunoaștere și autoeducare a trășăturilor de personalitate proprii educatorului;
- Asigură o adaptare a cunoștințelor la nivelul de înțelegere al elevilor.

La nivelul elevului, contribuția psihologiei educației se obiectivează prin:

- Identificarea comportamentelor umane care pot fi modificate direct prin învățare;
- Descifrarea naturii proceselor implicate într-un anumit tip de învățare;
- Evidențierea caracteristicilor stărilor desprinse și persistente din activitatea de învățare;
- Realizarea cunoașterii elevilor pe criterii științifice, și nu numai pe cale empirică;
- Înțelegerea și evitarea fenomenelor de indisciplină și abandon școlar.

Astfel, putem afirma că psihologia educației are un rol deosebit de important în formarea competenței psihopedagogice a cadrelor didactice, optimizând procesul educațional prin particularitățile pe care le implică acesta și în corespundere nemijlocită cu procesele psihice antrenate în activitatea didactică. Desigur, psihologia educației nu contribuie în mod izolat și independent, ci în colaborare cu toate științele educației.

Psihologia educațională are următoarele **obiective**:

- valorificarea modelelor cognitiv-informaționale și a celor social-constructiviste și aplicarea lor în domeniile predării și învățării;

- substituirea progresivă a practicilor de predare-învățare centrate pe profesor, cu cele centrate pe elevi, respectiv pe caracteristicile lor de dezvoltare individuală;
- promovarea și menținerea unui context pozitiv, favorabil învățării;
- asistarea elevului pentru o mai bună adaptare la mediul școlar;
- reconsiderarea și dezvoltarea unora din tehnicile educaționale care s-au dovedit eficiente în practică;
- analiza comportamentului de învățare și identificarea componentelor deficitare;
- analiza componentială a situațiilor de criză educațională: identificarea factorilor declanșatori, de menținere, a resurselor de coping și a reacțiilor specifice ale elevilor (insucces școlar, comportamente deviate etc.);
- identificarea factorilor cognitivi, emoționali, comportamentali și sociali cu rol în etiologia și evoluția problemelor comportamentale ale elevilor;
- proiectarea unor intervenții educaționale de dezvoltare și de remediere, care să integreze principiile învățării autoreglate.

## 1.2. Metodele psihologiei educației

La fel ca orice știință, psihologia educației studiază o categorie de fenomene ale realității cu ajutorul unui ansamblu de metode științifice de investigare. Cunoașterea psihologică științifică presupune clasificarea și sistematizarea fenomenelor psihice, elaborarea de modele descriptive și conceptuale, de ipoteze explicative, identificarea unor metode de investigație precise care să conducă la cunoașterea cât mai exactă a faptelor studiate, identificarea unor legi sau regularități proprii fenomenelor psihice, pentru ca pe baza lor să poată fi realizate ulterior aplicații sau intervenții practice.

*Metodele* sunt procedee prin intermediul cărora este studiat obiectul. Cuvântul *metodă* vine de la grecescul *methodos*, care înseamnă *cale*, drum către ceva. Spre deosebire de alte științe, unde obiectul este investigat și studiat direct, în psihologie cunoașterea se realizează indirect. În acest caz, manifestările exterioare, comportamentele sunt considerate ca indicatori ai stărilor și relațiilor interne subiective. Metodele de cercetare în psihologie au o rigurozitate mai mică în comparație cu metodele din științele exacte sau

ale naturii. În procesul dezvoltării sale, știința psihologică a trecut treptat de la metodele subiective la metodele obiective, de la introspecție (autoobservație), ca metodă subiectivă, la observație, experiment, test psihologic ș.a., ca metode obiective. Metodele științei psihologie au un caracter instrumental, de intervenție, de informare, interpretare și acțiune.

Există mai multe clasificări ale metodelor în psihologie.

Una dintre clasificări este următoarea:

1. *Metode organizaționale*: metoda comparativă (compararea diferitor grupe de vârstă); metoda longitudinală (studiul în timp mai îndelungat); metoda complexă (în cercetare participă reprezentanți din cadrul mai multor științe);

2. *Metode empirice*: observația (directă sau indirectă, structurată și nestructurată, activă și pasivă) și autoobservația; experimentul (de laborator, natural, formativ); metodele psihodiagnostice (testele psihologice, convorbirea, chestionarele, sociometria); analiza produselor activității; metodele biografice;

3. *Metode de prelucrare a datelor*: cantitative (statistice); calitative (analiza);

4. *Metodele de corecție*: autotrainingul, trainingul de grup, intervențiile psihoterapeutice.

După specificul relațiilor investigate, sunt evidențiate metode cantitative și calitative.

Un alt criteriu este natura relației cercetător-subiect, care permite deosebirea metodelor directe și indirecte.

Psihologia educației pune la dispoziția profesorului o serie de metode și tehnici științifice pentru cercetarea psihopedagogică și pentru cunoașterea psihologică a elevului, a însușirilor și proceselor lui psihice, a capacităților lui creatoare, precum și pentru evaluarea rezultatelor la învățatură sau pentru analiza performanțelor în activitatea de predare-învățare. Metodele utilizate de psihologia educației completează metodele folosite de științele psihologice, în efortul comun de a fundamenta științific și experimental complicatul proces instructiv-educativ prin care se formează omul.

În vederea obținerii și colectării de date și fapte psihologice ce se produc în cadrul instruirii și educației, psihologia educației utilizează următoarele metode empirice:

**Metoda observației** constă în urmărirea atentă și sistematică a comportamentului unei persoane cu scopul de a sesiza aspectele sale caracteristice. În psihologia educației ea este individualizată, aplicată în raport cu specificul învățării școlare, ca activitate dominantă a elevului. Comportamentele elevului în procesul de învățământ sunt flexibile și foarte variate. Sub influența instruirii școlare, într-un mod se prezintă elevul la un moment dat și altfel la alt moment, într-un fel acum și altfel peste un an sau doi. Conduitele psihice interne observate la elev sunt deduse, ele se presupun, sunt gândite de observator pe baza indicatorilor acestora. Nu avem cum să observăm în mod direct inteligența școlară a elevului, pentru că aceasta este o funcție și o capacitate internă, acoperită, mascată, ci printr-o serie de indicatori ai acesteia, cum sunt: ușurința de adaptare la sarcinile școlare, succesul în activitatea de învățare, facilitatea în stabilirea relațiilor între diferite secvențe ale unui material de studiu etc. Pentru a cerceta și a cunoaște conduitele elevului, profesorul poate să apeleze la mai multe forme de observație. Dintre acestea amintim forma în care este prezent sau absent observatorul. În acest caz, observația poate fi *directă*, nemijlocită, în sensul că este realizată în prezența observatorului și că elevii cunosc acest lucru. De asemenea, ea poate fi *indirectă*, atunci când observatorul se află în spatele unor geamuri cu vedere unilaterală.

O altă formă de observație este aceea cu *implicarea sau neimplicarea* observatorului. Într-un caz, observația se va realiza fără participarea observatorului la activitatea elevului și, în alt caz, cu implicarea observatorului în conduita elevilor.

Observația poate să fie de *scurtă durată*, efectuată pe unități de timp mici, și de *lungă durată*, distribuită pe unități de timp mai mari.

Paralel cu desfășurarea activităților curente, profesorii au posibilitatea realizării unor *observații spontane*, sesizând calitatea prestațiilor, greșelile cele mai frecvente care apar în rezolvarea unor probleme, manifestările de neatenție sau indisciplină etc.

Trecerea de la observația spontană la cea sistematică presupune respectarea unor *condiții* care vor asigura înregistrărilor o precizie și o exactitate mult mai mare.

**a.** Orice observație sistematică debutează cu stabilirea cât mai exactă a *scopului* propus – ce urmărim să observăm, care sunt aspectele comportării care interesează, în ce situații sau momente specifice se manifestă ele? Obser-

varea elevilor în timpul desfășurării activităților școlare este dificilă și consumă mult timp. Prima sarcină este de a decide ce trebuie înregistrat.

Pentru a realiza o observație reușită este important să decidem ce aspecte ne interesează mai mult, și apoi să stabilim o metodă simplă de înregistrare a comportamentului observat. Realizarea unei *grile de observație*, a unei liste de rubrici care să faciliteze înregistrarea și clasificarea datelor va contribui decisiv la selectarea unor aspecte semnificative. De exemplu, în legătură cu atenția unui elev, putem stabili inițial o listă de aspecte: capacitatea de concentrare sau de fluctuație, mobilitatea sau inerția, volumul etc. Pe baza acestei grile de observație, simpla constatare a faptelor este urmată de un proces de conceptualizare care va înlesni o integrare corectă a acestora într-un sistem de interpretare.

**b.** Contactul prelungit cu elevii oferă profesorului posibilitatea realizării unor *observații numeroase în condiții cât mai variate*. În acest fel se evită atribuirea unor trăsături pe baza unor observații întâmplătoare, ocazionale, și ne putem lămuri asupra constanței acestora. Nu este același lucru dacă un elev manifestă ocazional o atitudine agresivă față de un coleg sau un profesor pentru că s-a simțit frustrat într-o situație de joc sau de evaluare, sau dacă atitudinea se manifestă frecvent în majoritatea situațiilor cu care acesta se confruntă. În primul caz putem vorbi de manifestări pasagere, care depind în mare măsură de situație, iar în cel de-al doilea caz – de manifestări constante, determinate de structura sa psihologică. Constanta comportamentului într-o mare varietate de situații reprezintă aspectul important care trebuie reținut prin interpretare.

**c.** În orice observație trebuie să *notăm cât mai exact faptele și să le separăm de eventualele interpretări*.

Utilizând observațiile curente, fiecare profesor își formează o imagine despre elevi. În formarea acestei imagini el este înclinat să generalizeze pornind de la sine sau de la rezultatele pe care elevul le obține la disciplina sa. Această optică trebuie să fie atenuată prin reunirea informațiilor obținute de la profesori diferiți, care să contribuie la formarea unei imagini unitare. Fișa școlară este un instrument cu ajutorul căruia putem sintetiza informația relevantă despre elev și obține o imagine autentică a acestuia.

Este important să se stabilească o metodă simplă de înregistrare a comportamentului observat, iar observatorii trebuie să fie în acord cu ceea, cu ce

se întâmplă. De exemplu, categoria „prietenie” nu este prea folositoare pentru a fi observată, pentru că adesea este dificil să decizi dacă un act este sau nu prietenesc. Din această cauză observatorii vor folosi mai ales categorii specifice, cum ar fi „zâmbetul adresat unei persoane”, „oferta de a împrumuta anumite obiecte” etc. Pe baza lor, ei pot decide mai târziu dacă acestea sunt sau nu indicatori ai prieteniei.

Observația nu se încheie după înregistrarea datelor, ci continuă cu interpretarea acestora pentru a diferenția aspectele caracteristice de cele aparente, neesențiale. Interpretarea corectă se va putea realiza numai prin raportarea unei conduite la ansamblul informațiilor consemnate. Pentru ușurarea interpretării se poate apela la *tabele de analiză a comportamentului*.

În interpretarea observațiilor trebuie să se țină seama de situație, de atitudinile subiectului, pentru a nu scăpa motivația actelor de conduită. Rezultatele obținute prin observație, pentru a fi cât mai concludente, este necesar să fie completate, întregite cu date colectate prin alte metode de cercetare și de cunoaștere.

**Experimentul** este considerat cea mai importantă metodă de cercetare, având posibilitatea de a furniza date precise și obiective. Prin experiment înțelegem *provocarea deliberată a unui fenomen psihic, în condiții bine determinate, cu scopul de a găsi sau a verifica o ipoteză (studierea fenomenului)*. Aceasta este deosebirea esențială a experimentului față de observație, respectiv, autoobservație. Valoarea experimentului derivă din faptul că modificăm una din condiții și urmărim ce transformări rezultă; mărimea acestora indică ponderea factorului influențat în producerea efectului. În experiment există două categorii (de bază) de variabile:

- independente (asupra lor acționează numai experimentatorul);
- dependente (cele ce depind de variabilele independente).

Numărul variabilelor ce pot fi luate în considerare este foarte mare: există diverși factori ai mediului natural, mediului social (diferite persoane), apoi variabile subiective. După scopul urmărit, experimentatorul modifică unele din ele, altele rămânând constante, ceea ce îi permite să inducă o serie de concluzii.

În conceperea și desfășurarea unui experiment distingem mai multe etape:

- *observarea inițială*, în care urmărim modul de manifestare a unui fenomen psihic și evidențiem o problemă, ce se cere soluționată;

- neimaginăm o presupunere, o *ipoteză* vizând soluționarea problemei de-gajate; totodată, concepem și modul de verificare a ipotezei (descriem un *montaj experimental*);
- *desfășurarea efectivă a experimentului*, în care observăm și înregistrăm rezultatele;
- *organizarea și prelucrarea statistică a datelor* (experimentul psihologic se efectuează de obicei cu mai multe persoane), ce ne permit să facem anumite concluzii, generalizându-le în funcție de structura și amploarea populației. Deseori concluziile ne conduc la schimbarea ipotezei și conceperea unui alt experiment. Reușita experimentului depinde esențial de valoarea ipotezei și de ingeniozitatea montajului experimental; aceasta implică uneori utilizarea mai multor grupe de subiecți, pentru a putea disocia o anumită variabilă. În același timp, e foarte importantă calitatea observațiilor. În experiment există două observații: cea inițială și cea finală (efectuată în timpul desfășurării experimentului). Comparația dintre ele permite să tragem anumite concluzii.

Există mai multe tipuri de experimente psihologice: *de laborator* (care este de fapt un experiment de confirmare a unor ipoteze pe care și le pune cercetătorul), *de explorare* (prin care se urmărește culegerea unor date preliminare în legătură cu ceea ce s-ar întâmpla dacă ar fi aplicați anumiți stimuli), *natural* (desfășurat în împrejurări firești de activitate, de exemplu, acelea ale instruirii școlare).

Experimentul de laborator a fost introdus ca metodă specifică de cercetare în psihologie de către W.Wundt în 1879. Din timpul lui Wundt până în prezent, experimentul de laborator a cunoscut o evoluție spectaculoasă, atât sub aspectul sferei de extensiune, cât și sub cel al structurii interne și al suportului tehnic. Modelele experimentale au cunoscut o continuă diversificare și perfecționare. Experimentul de laborator este integral controlat de cercetător.

Experimentul natural a fost introdus pentru prima dată în cercetarea curentă de psihologul rus Lazurski, la înc. sec. XX. El constă în a urmări o persoană sau un grup de persoane în condițiile vieții sale obișnuite, în care a survenit o modificare. Psihologul poate examina efectele unor asemenea modificări. Multă vreme școala a fost principalul cadru de aplicare a experimentului natural. În ultimele decenii, sfera experimentului natural s-a extins și asupra activităților profesionale (reorientarea și reprofilarea profesională), în studiul comportamentului organizațional, în psihoterapia comportamentală etc.



În învățământ mai frecvent utilizat este experimentul natural, și varianta sa, *experimentul psihopedagogic*. În cadrul experimentului psihopedagogic se păstrează condițiile obișnuite, specifice mediului școlar. Cadrele didactice îl pot organiza respectând următoarele trei etape ale acestuia: etapa de preconstatare, etapa de progres și etapa de post-constatare. În etapa de pre-constatare probele elaborate sau selectate se aplică pentru a stabili nivelul capacității care se cercetează la o clasă sau la mai multe clase de elevi. Se pot alege una-două clase experimentale și una-două clase de control. În etapa de preconstatare probele se aplică la ambele categorii de clase, iar rezultatele care se culeg se păstrează până la terminarea întregului experiment. Etapa de progres (formativă) constă în introducerea în lecțiile experimentale a unor factori de progres care rezidă în condițiile, regulile și normele sau modificările care contribuie la optimizarea activității instructiv-educative. În etapa de postconstatare se aplică din nou, și la clasele experimentale, și la clasele de control. Probele folosite în etapa de preconstatare. Urmează prelucrarea cantitativă a datelor și desprinderea concluziilor din ele.

Metoda experimentală este foarte valoroasă. Este foarte important să îmbinăm experimentul cu alte metode (observarea, convorbirea, metoda biografică, testele proiective).

**Convorbirea** este o *conversație între două persoane, desfășurată după anumite reguli metodologice, prin care se urmărește obținerea unor informații cu privire la o persoană, în legătură cu o temă fixată anterior*. De la început vom preciza că, pentru a fi metodă științifică de cunoaștere, convorbirea trebuie să fie *premeditată*, să aibă un *scop* bine precizat care să vizeze *obiective psihologice* și să respecte anumite *reguli*. Indiferent de forma sa, convorbirea trebuie să vizeze evidențierea unor detalii referitoare la interesele și aspirațiile elevilor, trăirile lor afective, motivația diferitelor conduite, trăsăturile de personalitate ale acestora. Adesea, pentru obținerea unor informații despre aspectele personalității, care nu pot fi nici nemijlocit observate, nici provocate experimental, și nici obiectivate în produsele activității, recurgem la *interogarea* directă a subiectului, prin metoda interviului sau a convorbirii. Obiectul acestei metode îl poate constitui decelarea anumitor trăsături atitudinal-caracteriale globale de personalitate, sau traiectoria școlară, traiectoria și statutul profesional, viața de familie, comportamentul relațional, dimensiunea proiectivă – dorințe, așteptări, aspirații, idealuri etc. Metoda poate fi aplicată

în formă *liberă* (spontană), începând cu 2–3 întrebări introductive stabilite dinainte, apoi întrebările urmând a fi găsite și formulate pe loc, în funcție de răspunsurile și atitudinea subiectului. Forma liberă pare mai naturală, subiectul considerându-se angajat într-o discuție amicală. Aceasta îl va determina să se cenzureze mai puțin și să dea răspunsuri mai sincere, mai puțin căutate și simulate. Dar pentru a fi aplicată cu naturalețea și dezinvoltura necesară și, în același timp, cu rigoarea corespunzătoare, forma liberă reclamă din partea psihologului o deosebită abilitate și o bogată experiență în domeniu. Orice crispă, orice stângăcie în ținută și în formularea întrebărilor devin stimuli inhibitori sau perturbatori, care fie că blochează tendința de destăinuire a subiectului, fie că-l obligă la răspunsuri formale, artificiale. Cea de a doua formă a acestei metode este structurată (*convorbirea standardizată*). Cercetătorul își alcătuiește dinainte o schemă a interviului, în care menționează problema sau scopul de atins și formulează principalele întrebări, prin care urmărește obținerea unei informații suficiente, veridice și relevante (nu este permis să modificăm întrebările în timpul conversației).

O importanță majoră pentru asigurarea sincerității răspunsurilor subiectului are modul de înregistrare a informației, pe care-l folosește psihologul. Recomandabil ar fi ca acesta să fie maxim discret, subiectul netrebuind să știe sau să vadă că ceea ce spune el este înregistrat. Convorbirile standardizate sunt utilizate dacă vrem să interogăm un mare număr de persoane, de obicei în cadrul unei anchete. Ele sunt preferate de sociologi. Convorbirea cu o persoană este cea mai directă cale pentru a afla detalii referitoare la motive, aspirații, trăiri afective, interese. Este contraindicat ca psihologul să facă aprecieri și judecăți de valoare – de tipul „este greșit”, „este adevărat”, „foarte rău”, „este inadmisibil” etc. pe marginea răspunsurilor date de subiect. Metoda convorbirii se consideră una din cele mai dificile, deoarece este nevoie de o colaborare din partea subiecților: nu e simplu să convingi o persoană, de obicei necunoscută, să colaboreze cu sinceritate în sondarea ființei sale.

Sunt mai multe aspecte de care trebuie să ținem seama atunci când utilizăm convorbirea, pentru a se asigura de *veridicitatea și autenticitatea* datelor obținute:

- *câștigarea încrederii elevilor*, eliminarea oricăror suspiciuni, care depinde de tactul profesorului, de abilitatea acestuia de a-i convinge pe elevi că nu există riscuri, iar colaborarea nu poate fi decât benefică;

- *menținerea permanentă a interesului* în timpul convorbirii, care se va realiza prin aprobarea relatărilor, evitarea unor atitudini critice care pot provoca blocaje sau reacții de apărare;
- să existe o preocupare permanentă pentru stabilirea *sincerității răspunsurilor*, deoarece subiecții manifestă tendința de a da răspunsuri care să-i pună într-o lumină favorabilă;
- în timpul convorbirii se vor *observa atitudinile și expresiile* subiectului, ceea ce va permite decodificarea sensului afirmațiilor și sinceritatea răspunsurilor;
- se va evita adresarea unor *întrebări sugestive*, care influențează rezultatele în vederea obținerii unor răspunsuri dorite;
- trebuie să existe o preocupare permanentă pentru menținerea unui *climat destins*, de *încredere reciprocă*, pentru a evita instalarea *emotivității*, care este o piedică importantă, mai ales atunci când se abordează probleme delicate care fac parte din intimitatea persoanei;
- *înregistrarea* convorbirii se va face cu multă discreție, putându-se folosi diferite mijloace de înregistrare, însă se preferă notarea manuală, cât mai fidelă, pentru a nu determina anumite rețineri în relatare.

Reușita metodei este asigurată de măiestria și experiența practică în dirijarea conversației și de cunoștințele teoretice din domeniul psihologiei și pedagogiei. Interpretarea rezultatelor nu ridică probleme deosebite atunci când convorbirea a fost bine proiectată și dirijată.

**Chestionarul** presupune *un set de întrebări bine organizate și structurate pentru a obține date cât mai exacte cu privire la o persoană sau un grup de persoane, și ale căror răspunsuri sunt consemnate în scris*. Este cea mai obișnuită metodă de colectare a datelor, care se bazează pe autoraportările subiecților la propriile lor percepții, atitudini sau comportamente, mai ales atunci când investigația cuprinde o populație mai largă. Elevii pot fi întrebați în legătură cu percepțiile lor asupra agresivității colegilor sau în legătură cu propriul lor comportament declanșat de vizionarea programelor TV. În toate aceste cazuri, datele de bază sunt raportările proprii ale indivizilor, despre gândurile, sentimentele și acțiunile lor. Marele *avantaj* al chestionarului este că *valorizează introspecția* și prin aceasta investigatorul măsoară percepții, atitudini și emoții subiective. Acestea pot fi reperate și indirect, prin observație, dar, după cum am constatat anterior, deseori legăturile dintre comportament și unele stări

interne nu sunt reale. Orice studiu care solicită informații despre stările interne trebuie să utilizeze tehnica autoraportării, deoarece va fi foarte dificil pentru observator să exprime ceea ce simte o altă persoană fără a apela la autoraportările persoanei respective. Principalul *dezavantaj* este că nu suntem siguri dacă persoanele dau raportări ale propriilor simțăminte. *Tendința de fațadă* pe care subiecții o manifestă îi determină să-și ascundă sentimentele și atitudinile care nu sunt acceptate social (cum ar fi prejudecățile rasiale), și să ofere răspunsuri cât mai dezirabile. Acest dezavantaj este sporit în cazul chestionarelor față de convorbire deoarece, neexistând un contact direct cu subiectul, nu avem nici un indiciu asupra sincerității răspunsurilor.

Pentru a evita cât mai mult aceste surse de eroare este indicat ca elaborarea chestionarelor și verificarea valorii acestora să fie realizată de specialiști. Elevii vor cauta să facă o bună impresie profesorilor, așa încât valoarea răspunsurilor este îndoielnică. Din această cauză, în școală profesorii vor utiliza metoda convorbirii pentru a colecta date prin autoraportare.

**Metoda biografică sau anamneză** constă în *analiza datelor privind trecutul unei persoane și a modului ei actual de existență*. Metoda poate fi utilizată cu succes în cunoașterea psihologică a elevilor, fiind o radiografie a dezvoltării psihice a copilului, în care sunt evidențiate cele mai importante momente din viața acestuia, aspecte care își pun amprenta asupra evoluției sale. Biografia pune în valoare specificul unei persoane, orientările sale, sensurile particulare pe care la capătă diversele momente ale existenței. Investigația biografică oferă o mare obiectivitate informațiilor, acestea fiind oferite de subiect sau de persoane apropiate acestuia. Există mai multe procedee specifice metodei biografice: analiza produselor activității (caiete de teme, desene, produse realizate în cadrul activităților practice etc.), fișa psihopedagogică (documente școlare, fișe medicale etc.).

**Metoda testelor.** Funcția principală a testelor psihologice este de a măsura *diferențele* dintre indivizi sau dintre reacțiile aceluiași individ în diferite situații. Cu ajutorul testelor putem obține, într-un timp relativ scurt, informații destul de precise, cuantificabile și obiective despre caracteristicile psihologice ale subiectului testat cu ajutorul cărora se poate formula un pronostic. Logica ce stă la baza folosirii testelor în diagnostic este obținerea unei cantități maxime de informații psihologice folosind un număr minim de teste. Acest obiectiv este atins prin măsurarea aptitudinilor principale, a factorilor de personalitate

și motivaționali. Testarea este doar unul din aspectele diagnozei. După ce problemele au fost identificate, următorul pas este intervenția, care în psihologia educațională constă fie în alegerea nivelului adecvat de educație (școli speciale), fie în rezolvarea problemelor prin consiliere psihologică (probleme sexuale, familiale etc.). Această metodă își are originea în încercările antropologului englez Francis Galton, de la sfârșitul secolului trecut, de a înregistra și a măsura cu ajutorul unor probe anumite capacități intelectuale, pe care el le socotea predeterminate (innăscute). Termenul *test* a fost introdus de J. McKeen Cattell în 1890. Elaborarea metodei propriu-zise, în varianta sa modernă, se datorează însă psihologului francez Alfred Binet (1857-1911). Mai târziu, centrul mondial al testologiei devine SUA, acolo s-au preluat și dezvoltat cercetările realizate până atunci.

În funcție de conținutul măsurat, putem deosebi *patru tipuri de teste*:

- teste de inteligență și dezvoltare intelectuală;
- teste de aptitudini și capacități;
- teste de personalitate (ce se referă la trăsături de caracter și temperamentale);
- teste de cunoștințe (utilizate de obicei în învățământ).

Structura probelor este extrem de variată: uneori se utilizează aparate, alteori – diverse materiale (cuburi, planșe, fotografii etc.); în unele cazuri se recurge doar la creion și hârtie, ca la orice probă de control.

În clasificarea testelor se recurge la mai multe criterii:

- După obiectul testării, delimităm două mari categorii de teste: *de performanță*, cu răspunsuri cuantificabile și a căror clasificare este univocă, și *teste nonparametrice* (dispoziționale), cu răspunsuri care reclamă o interpretare calitativă și după care subiecții nu pot fi categorisiți în buni și slabi, superiori și inferiori (ele permit o identificare individualizatoare sau tipologică).

*Testele de performanță* se divizează în:

- teste de cunoștințe;
- teste de nivel (de dezvoltare);
- teste de inteligență;
- teste de aptitudini (tehnice, matematice, artistice etc.).

La rândul lor, *testele nonparametrice* se împart în:

- teste de comportament;
- teste de personalitate.

- După modul de aplicare, se delimitează teste individuale și teste colective.
- După modul de codificare a sarcinilor (itemilor), se disting testele verbale și testele nonverbale.
- După modul de dozare a timpului de aplicare, diferențiem: teste cu timp impus și teste cu timp liber.

În legătură cu utilizarea testelor în școală, sunt importante trei aspecte:

- 1) diagnosticul și tratamentul dificultăților educaționale;
- 2) selecția și repartizarea elevilor la nivelul educațional potrivit abilităților lor;
- 3) validarea psihometrică, identificarea testelor care pot să-și aducă o contribuție importantă în psihologia educației;

1. Diagnosticul presupune identificarea surselor care generează diferite probleme (copii care nu învață bine din motive necunoscute profesorului sau copii care manifestă comportamente neadecvate, întrerup ora, deranjează pe ceilalți). Acesta este similar unei descrieri sau etichetări a sursei problemei.

Logica ce stă la baza folosirii testelor în diagnostic este obținerea unei cantități maxime de informații psihologice folosind un număr minim de teste. Acest obiectiv este atins prin măsurarea aptitudinilor principale, a factorilor de personalitate și motivaționali. Pentru identificarea sursei unei dificultăți educaționale, se recomandă la început aplicarea unui test de inteligență. Dacă rezultatele sunt slabe, atunci dificultățile sunt cauzate de nivelul scăzut de inteligență. În caz contrar, sursa dificultății trebuie căutată în altă parte, investigându-se abilitățile specifice (abilități verbale, nonverbale, atenție, memorie etc.). Dacă și în acest caz rezultatele sunt bune, atunci cauza problemei trebuie căutată în factorii motivaționali sau de personalitate.

Testarea este doar unul din aspectele diagnozei. După ce problemele au fost identificate, următorul pas este intervenția, care în psihologia educațională constă fie în alegerea nivelului adecvat de educație (școli speciale), fie în rezolvarea problemelor prin consiliere psihologică (probleme sexuale, familiale etc.).

Există câteva obiecții aduse testelor psihologice:

a. Testarea psihologică presupune etichetarea unui individ, fapt care poate avea consecințe negative, dăunătoare subiectului. De exemplu, dacă un copil este categorizat ca având o inteligență scăzută, iar acest lucru va fi cunoscut

de profesor, acesta din urmă poate să renunțe la sarcina sa didactică, considerând-o imposibilă. Problema este valabilă și în cazul testelor de personalitate. Aceste aspecte impun folosirea cu precauție a testelor și o mare responsabilitate în comunicarea rezultatelor.

b. Testele psihologice nu sunt suficient de valide pentru a fi folosite în luarea unor decizii individuale. Datorită variației lor, testele sunt instrumente care se referă la grupuri de oameni sau indivizi tipici, de aceea atunci când rezolvăm un caz particular, metoda testelor trebuie completată cu altele de tip clinic.

**2.** Testele psihologice în selecție. Fiind instrumente de grup, testele își găsesc cel mai bine aplicația în selecția nivelului educațional și sunt mult mai bune decât interviurile sau recomandările profesorului. Pentru realizarea selecției se vor utiliza teste specifice domeniului educațional, a căror validitate a fost anterior verificată. Se va ține seama de faptul că între factorul de inteligență și motivație există corelații destul de mici, ceea ce presupune utilizarea pentru selecție a unei baterii de teste prin care investigația să vizeze domeniile amintite anterior.

**3.** Prin perfecționarea și validarea lor, testele pot să aducă o contribuție importantă la identificarea factorilor ce conduc la succes sau eșec, deci la dezvoltarea teoriilor din domeniul psihologiei educaționale. De exemplu, testul EPI (Eysenck Personality Inventory) poate fi pus în relație cu performanța academică. Astfel, introversiunea și instabilitatea emoțională corelează foarte puțin cu performanța, în timp ce extravertiții, mereu în căutare de stimulare, sunt plictisiți de sarcinile școlare, iar indivizilor puternic stabili emoționare nu le pasă prea mult de eșecurile academice, astfel încât să depună efortul necesar corectării lor.

**Analiza produselor activității** oferă informații suplimentare despre subiectul studiat. În învățământ produsele activității elevilor sunt numeroase: compuneri, desene etc. Orice produs realizat poate fi supus analizei psihologice. Această metodă are două forme principale: analiza produsului finit și analiza etapelor sau procesului de realizare a produsului. Analiza produsului finit ne poate furniza informații privitoare la stilul personal sau obișnuit de realizare a produsului, nivelul înzestrării, forța imaginativă, originalitatea personală. Analiza etapelor sau procesului de realizare pune accentul pe alte aspecte. Studiind formarea aptitudinilor creatoare la elevi, analizăm încercările lor de creație

în literatură, artă, știință, tehnică. Astfel, căutăm să aflăm cum se pregătesc ei în acest scop. Prin această formă a analizei produselor activității se scot în evidență multiple etape prin care trece realizarea produselor, cunoaștem modul de desfășurare a activității, munca pe care a depus-o elevul, motivația care a stat la baza ei, cantitatea și calitatea efortului necesitat, succesele și insuccesele trăite, condițiile în care a lucrat, cu alte cuvinte putem să cunoaștem istoria produsului respectiv.

**Fișa psihopedagogică** este un instrument practic, care permite desfășurarea unor acțiuni programate la nivelul fiecărui elev, sistematizarea informațiilor privind personalitatea sa, care servește drept centralizator al tuturor datelor de care profesorul dispune. În fișă vor fi înscrise date culese din documentele școlare sau obținute pe baza observațiilor și convorbirilor cu elevul, cu profesorii, a vizitării copilului la domiciliu, a tuturor informațiilor obținute de la părinți, de la colegi și de la oricare altă persoană.

Din punct de vedere funcțional, fișa psihopedagogică este un auxiliar al profesorului dirigită în organizarea activității de cunoaștere a elevului, indicându-i extensiunea și conținutul acestei activități. Prin caracteristicile sale, fișa psihopedagogică permite aprecieri calitative asupra trăsăturilor de personalitate ale copilului, cât și asupra factorilor care exercită influență asupra formării acestuia. Datele obținute prin diferite metode de investigație se inserează în capitolele fișei, apreciindu-se măsura în care ele exprimă o caracteristică de mediu sau de conduită a copilului. Aprecierile se vor face avându-se în vedere intensitatea (aspectul cantitativ) și permanența în timp (constanța) a aspectelor evaluate.

Pentru a avea o imagine mai clară, considerăm necesară prezentarea schematică a structurii fișei psihopedagogice, a capitolelor și subcapitolelor acesteia.

#### *I. Date personale (preliminare)*

Numele și prenumele, data nașterii, locul nașterii, domiciliul actual, școala urmată în prezent, școli urmate anterior.

#### *II. Mediul familial*

Numele și profesia tatălui, numele și profesia mamei, relații dintre părinți, nivelul de educație, frați, surori (vârstă, ocupație), alte persoane care locuiesc împreună cu familia, condiții de locuit, condiții materiale și nivelul cultural al părinților, influențe extrafamiliale.



### *III. Starea de sănătate*

Antecedente ereditare, antecedente personale, starea generală a sănătății, mențiuni medicale cu importanță pentru procesul de învățământ.

### *IV. Rezultate școlare și preocupări ale elevului*

Mediile generale din ultimii ani, obiectele la care a obținut notele cele mai bune/slabe, succese deosebite (competiții, cercuri etc.), preocupări în afara școlii, factori explicativi ai reușitei/nereușitei școlare.

### *V. Date asupra structurii psihologice*

1. *Aptitudini și capacități intelectuale* – atenție, inteligență, capacitate de memorare, limbaj, creativitate.

2. *Trăsături de caracter* – sânguință, organizare eficientă a studiului, disciplină în clasă, colegialitate, modestie.

3. *Trăsături de temperament* – extravertit sau introvertit, energic, activ, emotiv, sentimental, rece.

### *VI. Caracterizare-sintetică*

1. Nivelul pregătirii școlare

2. Nivelul inteligenței

3. Aptitudini sau interese speciale

4. Trăsături de caracter mai pregnante

5. Particularități temperamentale dominante

1. Orientare școlară și profesională (doriința părinților, aspirațiile realiste ale elevului, părerea profesorului)

2. Recomandări de ordin pedagogic (precizarea unor obiective educaționale concrete și a intervențiilor educative oportune)

## **1.3. Componentele și etapele unui proiect de cercetare**

Realizarea unui proiect de cercetare presupune parcurgerea următoarelor etape:

**1. Enunțarea problemei de cercetare.** O problemă apare ca urmare a unui gol de informație. Această lipsă de informație este primul pas în formularea temei, a problemei. Precizarea clară a obiectivelor cercetării se face însă doar ca urmare a unei activități de documentare. Activitatea de documentare precizează ce studii și informații mai există despre tema respectivă. De asemenea,

tot prin documentare ne putem fixa modalitățile de abordare a problemei, metodele etc.

La finalul acestei etape se pot formula ipotezele de cercetare, și anume ipotezele teoretice.

**2. Formularea planului de cercetare** presupune traducerea ipotezelor teoretice în ipoteze empirice, fixarea locului cercetării și a grupului de cercetat, alegerea metodelor, verificarea oportunității utilizării acestora și *operaționalizarea conceptelor*. În cercetarea de tip cantitativ, această operaționalizare este absolut necesară, deoarece ea permite definirea cu acuratețe a variabilelor utilizate. Exemplu de operaționalizare: conceptul de „responsabilitate” include următoarele trăsături: stabilitate în acțiune, constanță comportamentală, fidelitate, capacitate de concentrare. În cercetarea calitativă, operaționalizarea este considerată neadecvată, deoarece:

- nu asigură relația abstract-concret, ci este o relație abstractă, deoarece un concept este transcris prin alt concept;
- este incompletă, deoarece nu poate acoperi toate aspectele conceptului relativ, care este în perpetuă revoluție;
- este subiectivă: determinarea indicatorilor este dependentă de ceea ce înțelege cercetătorul; astfel se explică de ce pentru același concept există mai multe definiții.

*Ipotezele* sunt specifice cercetărilor cantitative; formularea lor se face după ce au fost definite scopurile cercetării și conceptele cu care vom lucra. Există o serie de motive pentru care ipotezele sunt necesare: (1) necesitatea determinării și delimitării domeniului de cercetare, și (2) o ipoteză ghidează colectarea datelor, analiza și interpretarea lor. În cele mai multe cazuri, ipotezele se referă la verificarea unor relații care se stabilesc între două variabile, ceea ce ne permite să spunem că ipoteza respectivă conține o posibilă soluție la problema aflată în studiu. *Ipoteza este o propoziție cauzală și ia forma unui model ipotetic care încearcă să surprindă relația dintre două sau mai multe fenomene (variabile)*. Legătura dintre variabile propusă prin ipoteze este o relație posibilă, nu una certă; ipoteza este deci o explicație plauzibilă care urmează a fi verificată în cercetare prin datele care se obțin.

Ipotezele trebuie să fie testabile, specifice și precise, să conțină formulări clare, să numească variabile și să descrie relațiile care se stabilesc între ele. Pe parcursul unei cercetări, ipotezele obțin un grad de precizie tot mai mare pe

măsură ce studiul se desfășoară. Ipotezele de cercetare sunt o concretizare a ipotezelor generale, iar ipotezele statistice stabilesc dacă ipotezele de cercetare fixate apriori sunt verificate de rezultatele cercetării.

**3. Culegerea de informații** se face prin diferite metode, cantitative sau calitative, și utilizând diverse tipuri de design.

**4. Analiza și interpretarea informațiilor culese** conduce la generalizări empirice. Analiza și interpretarea informațiilor se poate face la diferite nivele, utilizând diverși indicatori statistici. Interpretarea reprezintă confruntarea relațiilor dintre variabile, relații presupuse prin ipoteză. În unele cazuri, ipoteza poate fi o simplă descriere de regularități, iar din punct de vedere al calculului statistic, o simplă comparare de medie sau procente; alteori ipoteza presupune o inferență, explicarea cauzală a unor fenomene, iar rezultatele sunt obținute în urma unui studiu corelațional sau de regresie. Interpretarea obligă la confruntarea rezultatelor cu ipoteza inițială.

**5. Reformularea enunțurilor teoretice inițiale** se face evaluând întregul studiu; se stabilește în ce măsură metodele alese au corespuns ipotezei, care au fost sursele de eroare și în ce domeniu pot fi generalizate rezultatele obținute. Fiind etapa în care se pot propune revizuirii teoretice ale unor modele existente, ea presupune încorporarea datelor de cercetare în teoriile existente, anularea informațiilor neconcludente (greșite) și formularea unor noi probleme de cercetare (noi ipoteze).

În sfârșit, după toate aceste etape urmează *etapa de publicare a rezultatelor obținute*, care încheie un ciclu de cercetare și care presupune aducerea acestora cunoștință comunității științifice, judecată care se aplică atât cercetătorului, cât și instituției la care este afiliat.

### **Sarcini și activități de învățare:**

1. Elaborați schema legăturii psihologiei educației cu celelalte ramuri ale psihologiei.
2. Stabiliți deosebiriile dintre obiectul de studiu al psihologiei educației și cel al psihologiei generale.
3. Explicați și exemplificați sarcinile pe care le realizează psihologia pedagogică.
4. Studiați particularitățile fiecărei metode utilizate în psihologia educației,

identificați avantajele și dezavantajele fiecărei metode. Înscrieți-le în următorul tabel:

<i>Metoda</i>	<i>Specificul</i>	<i>Avantajele</i>	<i>Dezavantajele</i>

4. Efectuați o analiză comparată a grupelor de teste.
5. Realizați o analiză psihologică a unei lecții asistate în baza schemei observației prezentate în Anexa 1.
6. Realizați o convorbire cu un copil de 6 sau 7 ani, care urmează să se înscrie la școală, conform modelului din Anexa 2.
7. Aplicați asupra unui coleg de-al dvs. proba de măsurare a memoriei auditive de cifre (Anexa 3).
8. Exemplificați etapele proiectului de cercetare prin prisma unei proprii cercetări. Evaluați corectitudinea îndeplinirii sarcinii colegului prin raportarea la următoarele criterii:
  - actualitatea proiectului de cercetare;
  - adecvarea metodelor, tehnicilor și instrumentelor de lucru la specificul obiectului studiat și la caracteristicile populației investigate;
  - validitatea și fidelitatea instrumentelor de măsurare; gradul de reprezentativitate a populației studiate;
  - gradul de favorabilitate a condițiilor de desfășurare a cercetărilor pentru asigurarea obiectivității.



### **Bibliografie:**

1. Cosmovici A., Iacob L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1998.
2. Hudițean A. Metode de cunoaștere. Sibiu: Alma Mater, 2002.
3. Negovan V. Introducere în psihologia educației. București: Ed. Universitară, 2006.
4. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004.

## Capitolul 2.

# TEORIILE ÎNVĂȚĂRII SUB ASPECTUL IMPORTANȚEI PENTRU SUCCESUL ÎNVĂȚĂRII

### Finalități de studii:

- Să evidențieze elementele-cheie ale teoriilor învățării
- Să interpreteze aplicațiile teoriilor clasice și moderne
- Să identifice legitățile învățării eficiente în baza teoriilor învățării
- Să utilizeze principiile și legile învățării rapide și trainice în activitatea de instruire a elevilor

### 2.1. Conceptul de teorie a învățării. Funcțiile teoriilor învățării

În cercetarea teoretică și practică a procesului învățării se urmărește să se explice cum se produce învățarea, în ce constă ea și de ce condiții interne și externe depinde. Complexitatea acestui proces inevitabil a dus la apariția unei game largi de teorii care abordează aspecte diferite sau aceleași aspecte, dar în mod diferit, ale învățării. *O teorie a învățării presupune un sistem de afirmații științifice privind esența, conținutul, condițiile și factorii activității de învățare.*

O teorie a învățării trebuie să conțină răspuns la următoarele întrebări:

- în ce constă învățarea?
- cum se produce învățarea?
- De ce depinde ea?
- care-i este originea?

*Elementele de bază* ale unei teorii sunt:

- fapte științifice;
- concepte;

- legități;
- principii.

O teorie a învățării este elaborată, de obicei, de către o echipă de savanți, care împreună formează o școală și care au un lider cu o solidă autoritate științifică. O teorie a învățării este expusă în monografii, în culegeri de studii și articole ce se circumscriu teoriei date. Cu alte cuvinte, există o bibliografie de cărți unde această teorie este expusă.

Deoarece învățarea este un fenomen psihic complex, evident, ea poate fi abordată din multiple puncte de vedere, utilizând diverse instrumente de cercetare. De la Ebbinghaus (poate fi considerat primul psiholog care cercetează științific procesul de învățământ) și până în prezent s-au elaborat multe teorii ale învățării. Ion Neacșu a identificat 37 de teorii. Nu putem afirma că există o teorie a învățării atotcuprinzătoare, care să deschidă toate tainele predării-învățării în toate situațiile școlare și la toate obiecte de învățământ. Fiecare teorie explică în felul său acest fenomen. Iată de ce, între diferite teorii și promotorii acestora trebuie să existe relații bazate pe complementaritate, adică care să se completeze reciproc, să nu se excludă una pe alta. Este necesar să se instaureze un dialog al teoriilor și nu o confruntare a lor. Orice teorie a învățării trebuie să îndeplinească următoarele funcții:

- 1. Funcția informațională** – vizează o arie a cunoașterii, un mod de a analiza, de a discuta și de a face cercetare asupra învățării.
- 2. Funcția explicativă.** Orice teorie a învățării trebuie să explice de ce s-a produs sau nu un fenomen al învățării, trebuie să explice ce este învățarea.
- 3. Funcția prognostică (predictivă)** – pe baza căreia are loc derivarea unor noi elemente, comportamente și evoluții ale subiecților educaționali.
- 4. Funcția praxiologică.** Orice teorie a învățării trebuie să fie aplicată în practică și să conțină unele indicații metodologice, procedee, metode, strategii prin care se pot asimila cunoștințe, priceperi, deprinderi.

Nu putem afirma că există o teorie atotcuprinzătoare, dar menționăm că fiecare teorie tratează învățarea probabilistic, construind un model teoretico-operational semnificativ pentru știință.

Teoriile clasice și moderne au fost grupate în felul următor:

- *Modelul asociaționist și al condiționării clasice*, în care includem: Teoria condiționării clasice (I.P.Pavlov, N.Miller și J.Konorski ș.a.); Teoria condiționării prin contiguitate (E.Guthrie);

- *Modelul behaviorist (asociaționist-comportamentist)* care cuprinde: Teoria conexionistă (E.L.Thorndike); Teoria condiționării operante (S.F.Skinner); Teoria așteptării sau a behaviorismului intențional (E.Tolman); Teoria mediației (C.E.Osgood); Teoria reducerii sistematice a tensiunii comportamentului (C.Hull); Teoria revizuită a celor doi factori (O.H.Mowrer) ș.a.
- *Modelul gestaltist*, regăsit în: Teoria legilor (a principiilor) organizării învățării (M.Wertheimer, W.Köhler, K.Koffka, K.Duncker, G.Katona ș.a.); Teoria câmpului (K.Lewin) ș.a.
- *Modelul psihosocial*, care cuprinde: Teoria învățării prin imitație (N.E.Miller și J.Dollard); Teoria proceselor imediate ale imitației (A.Bandura); Teoria comportamentelor interpersonale în învățarea socială (R.F.Bales, M.Zlate ș.a.); Teoria resocializării prin muncă și instruire a comportamentelor deviate (A.S.Makarenko);
- *Modelul compensatoriu în învățare*, care vizează diverse teorii ale învățării aplicate și centrate pe diferite categorii de deficienți (R.Zazzo, R.Perron, M.Hurtig, M.Chiva, C.Pufan, C.Pătinescu, E.Verza, D.Damaschin ș.a.);
- *Modele autodidaxologice* (de autoinstruire), care cuprinde toate teoriile, modelele și paradigmele privind învățarea completivă, perfectivă și de autoinstruire la tineri și adulți (H.L Löwe, J.R.Kidd, H.L.Miller, S.M.Grabowschi, R.Rivera, N.Bayley, Fl.Ruck, L.Tarnopo, F.P.Robinson, L.F.Thomas ș.a.);
- *Modelul operațional și dinamic*, care cuprinde: Teoria formării pe etape a acțiunilor mentale, a cunoștințelor și convingerilor (P.Galperin și colab.); Teoria psihogenezei stadiale a operațiilor intelectuale (J.Piaget, B.Inhelder, H.Aebli ș.a.); Teoria anticipării operaționale (P.Popescu); Teoria gradient-dinamică (D.Todoran) ș.a.
- *Modelul cognitivist*, care cuprinde: Teoria structurală, genetic-cognitivă (J.Bruner); Teoria oganizatorilor învățării verbale cognitive (D.P.Ausubel, F.C.Robinson); Teoria învățării cumulativ ierarhice (R.M.Gagné) ș.a.
- *Modelul intergrativist*, care cuprinde: Teoria holodinamică asupra învățării (R.Titone); Teoria interdependenței proceselor cognitive, dinamice și reacționale (J.Nuttin); Teoria integratorie și deterministă a învățării (J.Linhart); Teoria învățării depline (J.Carroll, B.S.Bloom ș.a.); Teoria interdisciplinară (integrată) a învățării (J.Nisberi);

În cele ce urmează, ne propunem să analizăm unele dintre teoriile cele mai reprezentative.

## 2.2. Teoriile clasice ale învățării

Teoriile clasice ale învățării și descoperirea legilor învățării au pornit de la experimente făcute pe animale (șoareci, câini, maimuțe etc.), efectuate într-un timp nu prea îndepărtat (sfârșitul sec. XIX – începutul sec. XX), în cadrul diferitor școli psihologice, cum ar fi: behaviorismul, asociaționismul, gestaltpsihologia etc. Vom încerca o prezentare succintă a lor, vom arăta valențele lor operaționale și extinderea funcționalității în lumea umană. La multe dintre aceste teorii, care-și păstrează valoarea teoretică și practică, în ciuda longevității lor, vom încerca o prezentare în lumina concepției moderne despre învățare și vom exemplifica folosirea lor în desfășurarea lecțiilor.

**Paradigma behavioristă a învățării.** Conform teoriei behavioriste, dezvoltată de către Pavlov, Thordike, Watson și Skinner, învățarea constă într-o modificare relativ stabilă a comportamentelor observabile ale individului, determinată de stimulii din mediu. Comportamentul observabil, corespunzător învățării unor conținuturi informaționale, se exprimă prin gradul de achiziție și, implicit, de redare a acelor conținuturi, și mai puțin prin ceea ce se întâmplă în mintea elevului. Predarea conform acestei abordări este **centrată pe profesor**. Acesta are un rol **activ și directiv**, prin faptul că menține controlul asupra vitezei, succesiunii și conținutului predat. Mai mult, predarea reprezintă o activitate de modelare a răspunsului elevului, prin întărirea succesivă a răspunsurilor care aproximează cel mai bine răspunsul dorit (existând, prin urmare, un răspuns optim așteptat).

Până la sfârșitul anilor '60, behaviorismul a oferit bazele teoretice dominante în dezvoltarea programelor școlare și tehnologiei educaționale. Abordarea behavioristă, așa cum a fost reprezentată în lucrările lui Skinner și Suppes, s-a centrat pe prescrierea de pași și secvențe procedurale, ca urmare a unei abordări structurale sistematice a conceperii și dezvoltării programelor tehnologiei educaționale. Abordarea comportamentală studiază rezultatele observabile ale procesului de învățare (de exemplu, corectitudinea răspunsurilor oferite de către elevi la întrebările profesorului), și totodată, condițiile pe care trebuie să le îndeplinească mediul de învățare astfel încât să faciliteze producerea de răspunsuri dezirabile. Pentru a obține aceste răspunsuri dezirabile din partea elevilor, profesorul recurge la utilizarea unei diversități de programe de administrare a întăririlor și pedepselor. Însă marele neajuns al unor astfel de abordări



este acela că ignoră modul în care este procesată informația în timpul învățării, precum și modalitatea în care sunt formulate răspunsurile.

Abordările behavioriste (comportamentaliste) asupra învățării pornesc de la premisa că acțiunile umane sunt reacții determinate de factori externi, și nu de forțe interioare persoanei. Teoriile behavioriste sunt organizate în jurul a patru idei de bază:

- 1) În primul rând, statutul de știință poate fi obținut de către psihologie numai în condițiile în care pornește de la analiza unor **date obiective**. Observațiile obiective realizate asupra comportamentelor/acțiunilor individului și asupra stimulilor care determină acele comportamente devin astfel sursele informaționale majore, specifice unei psihologii de tip comportamentalist.
- 2) În al doilea rând, influențele asupra comportamentului sunt externe individului. Astfel, gândurile și sentimentele nu ar trebui privite drept cauză a comportamentului observabil, ci ca produse colaterale ale factorilor de mediu, care cauzează de fapt comportamentul.
- 3) În al treilea rând, observând similaritățile existente între comportamentul uman și cel animal, psihologii behavioriști au aplicat principiile deduse din studiul subiecților infraumani explicând aspecte importante ale producerii comportamentului uman.
- 4) Influențele asupra comportamentului sunt externe individului. Astfel, gândurile și sentimentele nu ar trebui privite drept cauză a comportamentului observabil, ci ca simple produse colaterale ale factorilor de mediu, care cauzează de fapt comportamentul. Mecanismul general responsabil de achiziția diferitelor comportamente îl reprezintă fenomenul de **asociere** dintre stimul și răspuns.

Psihologii behavioriști au dezvoltat două tipuri de teorii asupra învățării comportamentale, mai precis condiționarea de tip clasic și condiționarea operantă.

**Condiționarea clasică** sau pavloviană este cea mai simplă formă de învățare, fiind întâlnită atât la animale, cât și la om. Un astfel de proces de învățare constă în asocierea dintre un **stimul inițial neutru**, cu un anumit **răspuns fiziologic sau emoțional**, pe care stimulul nu l-a produs inițial. Acest tip de învățare a fost descoperit de către Pavlov, la începutul secolului XX și se bazează pe existența unui set de stimuli care generează, în mod automat, un set de

răspunsuri din partea organismului. Pavlov studia modul în care funcționează mecanismul salivației la câine. El a observat că, în momentul în care câinele vede hrana, reacția de salivație se intensifică. Faptul că hrana provoacă din partea câinelui un astfel de răspuns automat, fără vreun antrenament prealabil sau condiționare, îl face pe Pavlov să-l numească **stimul necondiționat (SN)**. În mod similar, reacția de salivație, care are loc la vederea hranei, reprezintă **răspunsul necondiționat (RN)**. Sigur că, alți stimuli din mediu nu produc un astfel de răspuns din parte animalului, de aceea se numesc stimuli neutri. Pavlov a demonstrat că dacă un stimul inițial neutru se asociază în mod repetat cu un stimul necondiționat, stimulul neutru devine **stimul condiționat (SC)**. Acest lucru se traduce prin faptul că acest din urmă stimul produce un răspuns similar (**răspuns condiționat (RC)**) cu cel declanșat de stimulul necondiționat. Acest proces simplu de învățare, prin asociere repetată, se numește condiționare clasică. Mai jos, sub formă grafică, redăm cele trei faze în care are loc învățarea în cadrul condiționării clasice. Astfel, distingem primă fază de condiționare în care stimulul necondiționat declanșează răspunsul necondiționat.

Faza de condiționare:	SN → RN
Faza de condiționare:	SN & SC → RN
	SN & SC → RN
	.....
Faza de postcondiționare:	SC → RC

Unul din fenomenele frecvent semnalate în școală este reprezentat de condiționarea unor răspunsuri emoționale negative la elevi. Calitatea emoțiilor și a sentimentelor resimțite de elev în relația cu profesorul, cu învățarea și cu mediul educațional nu este o problemă de neglijat.

Pentru a exemplifica modul în care emoțiile negative afectează performanța elevilor ne vom referi, în cele ce urmează, la unul din răspunsurile condiționate, care pot surveni frecvent în școală, și anume *anxietatea de testare*.

Anxietatea de evaluare se referă la setul de reacții subiective, fiziologice și comportamentale, care însoțesc preocuparea elevului cu privire la posibilele consecințe negative ale nereușitei în situația de testare. Este vorba de un sentiment generalizat de teamă, care însoțește situația în care elevul este evaluat, prin raportare la un anumit standard de performanță. Anxietatea de evaluare se declanșează, de obicei, atunci când sunt satisfăcute trei condiții: (1) elevul per-

cepe situația de testare ca fiind amenințătoare; (2) consideră că nu are suficiente resurse pentru a face față situației (ex.: nu a învățat destul, nu se poate concentra în situația de examen, nu poate face față atitudinii agresive a profesorului); (3) anticipă în mod negativ consecințele unui eșec (ex.: „Dacă iau nota patru la teză, voi fi distrus pentru următoarea săptămână”). Ceea ce inițiază o astfel de reacție este, de cele mai multe ori, situația tensionată indusă sau comportamentul agresiv al unui profesor, înaintea sau în timpul unui examen. O atare situație poate funcționa ca stimul necondiționat, care declanșează reacția de teamă (reacție necondiționată). Mecanismul de generalizare face ca o astfel de reacție să se manifeste și în alte situații de examinare (funcționând ca un stimul condiționat), în care atmosfera indusă de către profesor poate să fie una normală, firească. Mai mult, o astfel de trăire negativă se poate autoîntreține, prin faptul că manifestările comportamentale ale unei stări ridicate de anxietate a elevilor (agitație motorie, neliniște, transpirație excesivă etc.) pot accentua, la rândul lor, reacțiile agresive ale profesorului (ex.: amenințări legate de tentative de copiat, verificarea pupitrelor). În felul acesta resursele atenționale ale elevului nu mai sunt centrate pe rezolvarea sarcinilor de evaluare, ci pe anumite gânduri autodepreciative (de ex., „Nu pot face față examenului.”, „Nu o să știu nimic.”), fapt ce duce la apariția unor dificultăți sau chiar blocaje în reactualizarea informațiilor specifice, legate de sarcină (ex.: elevul nu reușește să își amintească aproape nimic din materia învățată anterior), iar performanța în sarcină scade.

Distingem mai multe manifestări ale anxietății de evaluare la diferite niveluri:

- a) *la nivel fiziologic* – transpirație excesivă, dureri de cap, stare de vomă, diaree, creșterea semnificativă a temperaturii corpului, hiperventilație, tahicardie, senzația de „gură uscată”;
- b) *la nivel cognitiv* – acuze de genul: „Nu pot să mă concentrez.”, „Sigur nu o să-mi amintesc nimic.”, „Situația asta este îngrozitoare.”, „Nu sunt în stare să îmi adun/organizez gândurile”;
- c) *la nivel comportamental* – agitație motrică, comportamente de evitare, abuz de substanțe;
- d) *la nivel emoțional* – frică, furie, dezamăgire, neajutorare.

Severitatea unor astfel de manifestări poate reduce în mod serios șansele de reușită ale elevilor. Stimulii care produc răspunsuri emoționale negative se numesc **stimuli aversivi**. Elevii care au experiențe aversive repetate la o anu-

mită disciplină pot să dezvolte și o aversiune generalizată față de școală, și față de învățare. Acest lucru poate duce, în timp, la eșec școlar și, în consecință, la absentism și chiar la abandonul temporar sau definitiv al școlii.

Conștientizarea de către profesor a posibilității de a controla, cel puțin parțial, procesele clasice de condiționare poate preveni sau atenua declanșarea unor astfel de reacții condiționate negative. Mai mult, profesorii pot utiliza anumite antrenamente de relaxare, în cadrul cărora elevii sunt învățați să asocieze situația de testare cu un răspuns mai puțin tensionat, care e incompatibil cu anxietatea. De asemenea, profesorul poate ajuta elevii să se obișnuiască, în mod treptat, cu ideea de testare prin: (a) gradarea sarcinilor (la început mai simple, iar ulterior să crească în complexitate), (b) oferirea pentru început a unor timpi mai relaxați pentru definitivarea sarcinii și (c) reducerea, pe cât posibil, a caracterului competitiv al evaluării.

De pildă, pentru a-l ajuta pe un elev mai anxios să vorbească în clasă, profesorul îi poate permite la început, să răspundă de la locul său, descriind tema în câteva detalii.

Pe baza analizei mecanismului condiționării clasice, prezentat mai sus, formulăm câteva recomandări practice privind aplicarea acestuia în clasă.

- **Evitați pe cât posibil generarea de stări emoționale condiționate negative.** Profesorii excesiv de autoritari, care utilizează frecvent amenințări, îl pot determina pe elev să se îndepărteze nu doar de materia lor, ci și de școală în general, și să dobândească o aversiune față de mediul educațional. Teama resimțită față de profesorul de la o materie (la care elevul este ridiculizat, amenințat) se poate generaliza nu doar asupra disciplinei ca atare, ci și asupra sălii de clasă unde s-au predat acele ore. Profesorii pot să anticipeze situațiile în care sentimentele negative sunt învățate pe baza mecanismului condiționării clasice și să încerce să prevină astfel de situații. De exemplu, în loc să încerce să consolideze atitudinile pozitive, educatorul face o scurtă specificare înainte de a da teste foarte dificile, spunând elevilor că se așteaptă să se descurce bine. Elevii ar putea asocia minilectura asupra respectului cu marile așteptări în urma unui examen dificil și, într-adevăr, să le fie frică atunci când aud ceea ce, altminteri, ar fi fost un mesaj pozitiv. Așadar, un profesor ar putea să vrea să despartă mesajul pozitiv, pentru studenți, de ceea ce ar putea fi o experiență aversivă. Profesorul ar trebui să transmită studenților acest mesaj pozitiv în mai multe momente diferite, nu doar înainte de a da teste dificile.

- **Asociați învățarea și predarea cu stări emoționale pozitive.** O cale de a preveni condiționarea unor răspunsuri negative e să asociați, în mod repetat, activitatea de învățare cu trăiri emoționale pozitive sau mai puțin negative, mai ales la elevii caracterizați printr-un nivel mai ridicat al anxietății (subiecții la care anxietatea poate fi provocată). De exemplu, profesorii pot lăsa elevii care au dificultăți în a citi într-o arie de citire confortabilă. Elevii pot ajunge să asocieze plăcerea pe care o simt când se află într-un domeniu al cititului cu cererea de a citi.

- **Ajutați elevii să depășească momentele asociate cu niveluri mai crescute ale anxietății.** Desigur, elevii cu un nivel ridicat al anxietății de testare pot avea nevoie de ajutor din partea psihologului școlar. Însă, profesorii pot preveni astfel de fenomene și, totodată, pot să-i ajute pe elevii cu niveluri mai moderate ale fricii de evaluare să depășească o astfel de trăire negativă.

**Condiționarea operantă.** Conform teoriei behavioriste, dezvoltată de către Thordike, Watson și Skinner, învățarea constă într-o modificare relativ stabilă a comportamentelor observabile ale individului, determinată de stimulii din mediu. B.F. Skinner a dezvoltat o teorie a învățării comportamentale, bazată pe principiul *condiționării operante*. Această teorie descrie modul în care **comportamentul** e influențat de **efectele** sale, cunoscute sub numele de *întăriri și pedepse*. Deși majoritatea subiecților săi erau animale, Skinner s-a concentrat mai mult asupra implicațiilor behaviorismului în cazul oamenilor.

Spre deosebire de condiționarea clasică, unde răspunsul era determinat de stimulul condiționat, **răspunsul condiționat operant** nu e declanșat de ceva din afară, ci este emis de către subiect. Cu alte cuvinte, aceste răspunsuri nu mai sunt reflexe, ci pot fi controlate de către organism. Răspunsul urmat de un stimul plăcut face ca probabilitatea emiterii lui în viitor să crească. Acest principiu fundamental al psihologiei lui Skinner derivă din legea efectului dezvoltată de către Thorndike.

Thorndike a mers mai departe decât Pavlov, arătând că stimulii administrați, în mod repetat, după realizarea unui comportament influențează producerea comportamentelor viitoare. Observând modul în care învață pisicile captive într-o incintă să scape pentru a ajunge la hrană, Thorndike a dezvoltat **legea efectului**. Ea presupune că *dacă un act e urmat de o schimbare de mediu dezirabilă (satisfăcătoare), probabilitatea ca actul să fie repetat în situații similare crește*. Și invers, un comportament urmat de o schimbare indezirabilă sca-

de șansele comportamentului de a fi repetat. În felul acesta, consecințele comportamentului actual al unui individ joacă un rol crucial în determinarea comportamentelor viitoare.

Pe baza sutelor de studii pe care le-a realizat asupra comportamentului uman și animal, Skinner a dezvoltat un set de principii comportamentale. Unul din cele mai importante principii ale teoriilor învățării de tip comportamental susține că, comportamentul se schimbă odată cu consecințele imediate pe care le are. Dacă sunt plăcute, consecințele întăresc comportamentul, iar dacă sunt neplăcute îl slăbesc. Cu alte cuvinte, consecințele plăcute cresc frecvența cu care subiectul se angajează într-un comportament, pe când consecințele neplăcute reduc frecvența acestuia. Elevii care trăiesc un sentiment de satisfacție când citesc un anumit gen de literatură e probabil să reia ulterior același tip de lectură. Însă cei care consideră genul plictisitor, vor prefera alte activități.

Orice comportament pe care-l executăm are anumite consecințe asupra noastră. Prin impactul care-l au asupra comportamentului, unele consecințe îl fac mai probabil (respectiv, îl întăresc), pe când altele îi reduc probabilitatea (il penalizează).

*O întărire este o consecință a unui comportament care sporește frecvența comportamentului asupra căruia acționează.* Altfel spus, vorbim despre existența unei întăriri când consecința efectuării unui comportament mărește probabilitatea producerii sale. Trebuie să observăm și să urmărim dacă acel comportament se va produce din nou sau, dimpotrivă, va fi suspendat. O bună parte din comportamentele noastre sunt rezultatul unor întăriri trecute sau actuale. De exemplu, un elev ridică mâna mai frecvent în prezent pentru că, în trecut, ridicarea mâinii a fost recompensată (prin aprecieri sau laude din partea profesorului).

Există câteva **condiții** pe care trebuie să le îndeplinească o stimulare pentru a deveni întărire:

1. Întărirea trebuie să fie în **relație de contingență** cu comportamentul; cu alte cuvinte, întărirea trebuie să fie în legătură, să succedă comportamentului țintă. Vorbim de o relație sistematică între producerea unui comportament și consecința sa.

2. O consecință devine întărire pentru un anumit comportament, doar dacă are un anumit **efect** asupra aceluși comportament (respectiv, dacă-i sporește una sau mai multe din dimensiuni (intensitate, frecvență, durată)).

3. Întăririle sunt **dependente de context**. Astfel, un stimul poate funcționa ca întărire pentru un elev, într-un anumit context, legat de un anumit comportament, dar își poate modifica această funcție, dacă se schimbă contextul. Ca atare, întărirea vizează **funcția** pe care o poate dobândi un stimul (pentru o persoană într-un anumit context), și nu se referă la calitatea intrinsecă a acestuia.

Trebuie să facem **distincție** între **întăriri și recompense**. În primul rând, recompensele sunt acordate pentru anumite performanțe, însă nu determină, în mod necesar, recurența comportamentului. Un premiu pe care îl obții în urma unui concurs pentru care a fost acordat, nu duce neapărat la repetarea performanței respective. În al doilea rând, recompensele formează numai o parte din întăriri, respectiv, stimuli cu valență pozitivă. Întărirea însă poate fi realizată și de un stimul negativ, prin comportamentul evitativ pe care îl produce. Elevul care fuge de la ore, pentru a evita o notă proastă, nu primește nici o recompensă, însă fuga de la ore este întărită de evitarea unei note mici.

Limitări ale perspectivei behavioriste în educație:

a) Limite practice:

- predarea directă este eficientă doar în cazul cunoștințelor factuale;
- instrucția directă nu este eficientă în formarea deprinderilor cognitive superioare (gândirea critică, rezolvarea de probleme);
- nu oferă flexibilitatea necesară pentru aplicarea cunoștințelor în contexte noi.

b) Limite teoretice:

- nu oferă o explicație satisfăcătoare pentru mecanismele care stau la baza învățării.

### 2.3. Teoriile moderne ale învățării

**Teoria psihogenezei cunoștințelor și operațiilor intelectuale.** Psihologul elvețian J. Piaget tratează învățarea ca un sistem plurinivelar de activitate cognitivă și aplicativă care se materializează în variate forme și produse comportamentale. Plecând de la ideea unui comportament explorativ, învățarea apare ca efect cumulativ al tatonării, al unui comportament specific bazat pe *asimilare reproductivă, recognitivă și generalizatoare*, precum și pe *rezultate (cunoștințe, performanțe) asimilate prin experiență personală*. Sintetizând, putem spune că, în primele ei faze, învățarea are statut de „achiziție realizată prin in-

termeniul experienței anterioare, dar fără controlul sistematic și dirijat din partea subiectului”. În sens larg, învățarea se identifică cu procesele de echilibrare și se desfășoară în timp. La nivelul asimilării, învățarea este strict condiționată de schemele preexistente, de structuri invariante, de percepții și mișcări ale experienței subiectului. Prin acomodare și în condițiile unor posibile nepotriviri între schemele cunoscute și noile situații, învățarea dobândește valențe transformative.

În ceea ce privește raporturile învățare-dezvoltare, Piaget susține ideea că învățarea este subordonată dezvoltării. Asimilarea, la începuturile ei, are sensul de „folosire a mediului extern de către subiect în vederea alimentării schemelor sale creditare sau dobândite” și este realizată în baza echilibrării celor două procese fundamentale: *asimilare și acomodare*.

Acomodarea constă într-o ajustare a proceselor asimilatoare la detaliile evenimentelor asimilate. Pe măsură ce schemele – concepte practice comportând înțelegere și rezultate ale unor generalizări – din repertoriul unui subiect se înmulțesc și se diferențiază prin asimilări reciproce și acomodări progresive la diversitatea realului, acomodarea se delimitează de asimilare prin noi organizări. Dacă în primele etape ale dezvoltării ontogenetice, cele două procese au un caracter necoordonat, în sensul că *asimilarea este conservatoare* și tinde să subordoneze organismului mediul, să integreze noi situații și evenimente la scheme anterioare, iar acomodarea este izvor de schimbări și supune organismul la transformările mediului, ele tind, cu timpul, să se relaționeze prin coordonare, să se echilibreze în unitatea dialectică a contrariilor organism-mediul. Să reținem însă faptul că procesul de coordonare a acestora nu presupune o forță specială de organizare deoarece, încă de la început, se manifestă caracterul lor indisociabil. În ce sens? Iată răspunsul autorului: „Acomodarea structurilor mintale la realități implică existența schemelor de asimilare, în afara cărora orice structură ar fi imposibilă”. Așadar, s-ar putea formula concluzia că acomodarea și asimilarea sunt cei doi poli ai interacțiunii organism-mediul, a căror echilibrare este fundamentală pentru orice dezvoltare umană.

Cum este privită însă învățarea? În sensul cel mai larg, învățarea sau cunoașterea lumii exterioare începe printr-o utilizare imediată a lucrurilor. Pe măsură însă ce „asimilarea și acomodarea se diferențiază și se coordonează activitatea experimentală și de acomodare pătrunde în interiorul lucrurilor, iar activitatea de asimilare se îmbogățește și se organizează”.



Activitatea intelectuală (cognitivă, în esență) progresează în interioritate și, pe măsură ce se creează armonie între organizarea interioară și experiența subiectului, ea capătă forme noi de realizare și manifestare în conștiința subiectului. Drumul astfel imaginat se înscrie pe axa *dialecticii asimilării și coordonării senzoriomotorii* (universul practic) cu *gândirea reflexivă*, aptă de grupări și regrupări spontane și interne (universul deductiv și al construcțiilor mintale abstracte).

Dezvoltarea intelectuală este văzută într-o succesiune stadială a evoluției gândirii. Fiecare stadiu are o anumită structură în care nivelul superior îl înglobează pe cel inferior. Progresul, ca o calitate intrinsecă a stadiilor gândirii logice, este, în fapt, progresul structurilor mintale, al cunoașterii perceptive și simbolice și al învățării operative, toate acestea văzute într-un continuu proces de diferențiere calitativă. Stadialitatea are un caracter general și vizează dezvoltarea în plan intern sau extern, precum și: procesele de elaborare și integrare a operației (structurii) intelectuale definite prin comprimare, automatizare, reversibilitate, echilibru etc.”

În concepția școlii piagetiene, stadiile se configurează astfel:

a) *Stadiul gândirii (inteligenței) senzoriomotorii* (0–1½ –2 ani);

b) *Stadiul gândirii preoperatorii* (2–7 ani);

c) *Stadiul operațiilor concretei* (7–12 ani);

d) *Stadiul operațiilor formalei* (11/12–14/15 ani).

Cum se manifestă legătura dintre învățare și aceste stadii în teoria piagetiană? J.Piaget susține că nivelul dezvoltării acestor stadii determină gradul și calitatea învățării. Funcțional, după Piaget, învățarea are semnificația unei aplicații a operațiilor dobândite la o mare varietate de obiecte și evenimente. Structura intelectuală trasează limitele pentru posibilele interacțiuni între subiect și mediu, limite care afectează ritmul învățării și, implicit, pe cel al dezvoltării copilului.

J.Piaget depășește și *teoriile gestaltiste* prin concepția sa genetică și dinamică asupra structurilor văzute ca „structuri operatorii” deschise spre lume și având proprietatea (posibilitatea) acomodărilor prin depășire. Identificabile și în creație, structurile sunt, în fapt, grupări și grupuri de operații între care se produc multe combinații exprimate în inteligență. Cheia tuturor construcțiilor psihice, spune Piaget, este acțiunea care permite, prin mediere, trecerea de la senzorial la logic, de la percepție la reprezentări, și de aici la concepte.

J.Piaget depășește în mod evident și *behaviorismul*, concentrându-se preponderent asupra variabilelor interne (ignorete de behavioriști). El susține că, pentru a nu se produce anumite efecte, în mod deosebit psihice ale subiectului, în procesul cunoașterii, al înțelegerii, nu sunt suficiente stimulările mediului, ci sunt necesare echilibrări complexe și progresive între asimilare și acomodare, mijlocite de reversibilitatea operatorie. Aceasta înseamnă să acceptăm existența unor legi interne ale activității mentale, de ordin implicativ, care justifică atât formarea conceptelor, cât și conservarea invariantelor sau, mai larg spus, integrarea dinamică a sistemului conceptual, a vieții psihice, în general.

O primă implicație a teoriei piagetiene o găsim legată de organizarea *planului de învățământ*. S-ar impune un plan de învățământ plurinivelar, iar elevii cu structuri intelectuale plurinivelare să interacționeze cu conținutul planului de învățământ, astfel încât să se asigure (să faciliteze) transformări structurale progresive. Orice didactică modernă trebuie să definească „...nu numai modul cum elevii cunosc o anumită materie, ci și cum o învață, ... să precizeze natura proceselor de achiziție prin care copilul asimilează faptele și noțiunile, ... să studieze condițiile cele mai favorabile proceselor formative care implică necesitatea, interesul, atenția, organizarea socială a activităților școlare, ... să deducă din cunoașterea psihologică a proceselor de educație intelectuală măsurile cele mai apte de a le provoca”.

**Teoria socioculturală a dezvoltării prin instruire.** În timp ce J.Piaget descrie dezvoltarea ca pe o construcție internă a subiectului, născută din interacțiunea cu obiectele, psihologul rus L.S. Vîgotski insistă asupra rolului interacțiunii sociale în această dezvoltare. Construcția cognitivă a persoanei se realizează în contexte interactive, în cadrul cărora copilul și adultul se angajează într-o activitate comună. Cunoștințele și deprinderile copilului se dezvoltă tocmai datorită acestui proces de cooperare. În concepția lui Vîgotski, dezvoltarea cognitivă e rezultatul unei duble formări, externă, apoi internă, într-o mișcare de la social la individual. Capacitățile copilului se manifestă, mai întâi, într-o relație interindividuală, când mediul social asigură ghidajul copilului și abia apoi are loc declanșarea și controlul individual al activităților ca urmare a unui proces de interiorizare. Fiecare funcție psihică superioară apare de două ori în cursul dezvoltării copilului: 1) într-o activitate colectivă dirijată de adult (ca funcție interpsihică), și 2) ca activitate individuală, ca proprietate interioară a gândirii copilului (ca funcție intrapsihică). Exemplul cel mai bun în această

privință este cel al limbajului. Acest instrument de maximă importanță în dezvoltarea cognitivă apare, mai întâi ca mijloc de comunicare între copil și adult, pentru ca apoi să se transforme în limbaj interiorizat, trecând printr-o fază de limbaj egocentric.

Dezvoltarea este concepută de Vîgotski ca o socioconstrucție care urmează o direcție inversă decât cea preconizată de Piaget. În concepția piagetiană, capacitățile de învățare depind de nivelul dezvoltării individului, adică dezvoltarea cognitivă condiționează învățarea. Vîgotski susține însă un raport invers de cauzalitate: „Învățarea poate să se transforme în dezvoltare; procesele dezvoltării nu coincid cu cele ale învățării, dar le urmează pe acestea, dând naștere la ceea ce am numit zona proximei dezvoltări”. Capacitățile de învățare ale unui copil nu trebuie confundate cu nivelul cognitiv pe care el l-a atins la un moment dat. Întotdeauna va exista un „spațiu potențial de progres”, în care capacitățile individuale vor putea fi depășite dacă sunt îndeplinite anumite condiții. Grație imitației, într-o activitate colectivă și dirijată de adult, copilul este în măsură să realizeze mai mult decât ceea ce reușește să facă în mod autonom.

Acest potențial de învățare în interacțiunea socială definește unul dintre conceptele majore ale teoriei lui Vîgotski, cel de *zonă a proximei dezvoltări*. Aceasta reprezintă aria dintre nivelul actual de dezvoltare a copilului și nivelul de dezvoltare potențial care poate fi atins cu ajutorul adulților sau prin intermediul altor persoane mai experimentate. Zona proximei dezvoltări ne ajută să cunoaștem viitorii pași ai copilului, dinamica dezvoltării sale, luând în considerație nu doar rezultatele deja obținute, ci și pe cele în curs de achiziție. Pentru Vîgotski, învățarea precede dezvoltarea, iar zona proximei dezvoltări asigură legătura între ele. Astfel, profesorul reprezintă un agent al dezvoltării, în măsura în care el mediază relația copilului cu lumea obiectelor, ghidând, planificând, reglând și perfecționând acțiunile acestuia. Intervenția profesorului este esențială în procesul de învățare al elevului. Totuși, această intervenție se face în funcție de zona proximei dezvoltări și de nivelul de dezvoltare al copilului.

Pe baza ideilor lui Vîgotski, se poate acționa pentru favorizarea dezvoltării următoarelor aspecte:

- Dezvoltarea fluidității verbale a copiilor prin diverse activități. De exemplu: de găsit cât mai multe cuvinte care să înceapă cu același sunet;
- Construirea dialogurilor, descrierea verbală a diverselor obiecte;

- Prezentarea de probleme incomplete și solicitarea copiilor să formuleze întrebări pentru a găsi datele absente;
- Reflectarea copilului asupra propriului mod de a gândi.

**Teoria operațională a învățării.** Instituită și cunoscută și sub denumirea de *teorie (concepție) a formării pe etape a diferitelor tipuri de acțiuni mintale*, a cunoștințelor și convingerilor, ca teorie a formării acțiunilor intelectuale sau a operațiilor mintale, ea are ca principal teoretician pe psihologul rus P.I.Galperin și pe colaboratorii săi, cu rădăcini în opera lui L.S.Vîgotski. Teoria se axează, în mod deosebit, pe *structura operațională a activității umane* și pe *orientarea tipurilor de activități cognitiv-reflectorii și acționale*. Există o primă problemă care trebuie rezolvată de la început, și anume folosirea celor doi termeni: *acțiuni* și *operație*.

În primul rând, menționăm, fapt subliniat de Galperin și colaboratorii săi, că în limba rusă cuvântul „deistvie” înseamnă acțiune și operație. Dar, totodată, trebuie să consemnăm că P.I.Galperin, întemeietorul acestei teorii, păstrează distincția dintre *acțiune* și *operație* conform modelului avansat de A.N.Leontiev. Ideea de plecare a fost aceea că structura unei acțiuni, ca și a învățării de altfel, este de tipul următor: *a) scopul* de atins în baza unui *motiv*; *b) obiectul* supus transformării; *c) modelul intern* sau *extern* după care se acționează și *d) operațiile* prin care se realizează fizic sau mintal transformarea obiectului.

În contextul structurii menționate mai sus, *funcțiile* pe care le pot îndeplini operațiile și celelalte elemente structurale ale acțiunii sunt următoarele: *a) de orientare* – reflectarea ansamblului de condiții obiective necesare îndeplinirii cu succes a acțiunii date; *b) de execuție* – realizarea, de fapt, a transformării obiectului acțiunii, dat în formă mentală sau materială; *e) de control* – urmărirea mersului acțiunii, confruntarea rezultatelor obținute cu modelul dat, realizarea corecțiilor atât în orientare, cât și în acțiune”.

În concepția lui Galperin, acțiunea are patru caracteristici primare: *forma sau nivelul* la care se desfășoară acțiunea în trecerea ei din *planul extern* (material) în cel *intern* (mental); *gradul de generalizare* sau măsura în care însușirile esențiale se disting de cele neesențiale în realizarea acțiunii; *plenitudinea operațională* sau gradul de desfășurare a acțiunii; *gradul de asimilare* a acțiunii sau nivelul de automatizare, precum și *rapiditatea* cu care este învățată acțiunea. Din aceste caracteristici decurg și altele, precum caracterul rațional, gradul de conștientizare, de siguranță etc.

Ce înțelegem prin *baza orientativă a acțiunii*? În esență, ea este o unitate cognitiv-operațională formată din două elemente, și anume: *caracteristicile acțiunii* sau situației și *operațiunile de identificare* a acestora.

În varietatea acțiunilor umane cunoscute, se pot identifica trei tipuri de orientare:

- *tipul 1*, caracterizat prin cunoașterea insuficientă a notelor obiectului; în consecință, învățarea (realizarea acțiunii) se desfășoară lent, cu încercări și erori;
- *tipul 2*, caracterizat prin completitudine; acțiunea de învățare se desfășoară repede, fără greșeli, este mai stabilă, dar cu o arie de transfer mai limitată;
- *tipul 3*, caracterizat, de asemenea, prin completitudine, la care se adaugă faptul că elevul dispune și de *metode de identificare* a notelor obiectului, a întregii clase de obiecte; acțiunea mintală se elaborează sigur și are largi posibilități de transfer.

Ce valoare au aceste trei tipuri de orientare pentru procesul instruirii? În primul rând, în școală se pune problema formării unei baze de orientare cât mai apropiată de tipul 3. În al doilea rând, se pune problema identificării clare a conținutului procesual al activității, a indicatorilor ce trebuie atinși prin instruire. În al treilea rând, este necesară elaborarea schemei orientative și proiectarea clară, pe etape, a acțiunii, cu verificarea ei experimentală în final.

În sistematica operațiilor de clasificare și a precizării etapelor succesive parcurse la nivelul acțiunilor, Galperin operează cu două criterii: *a) criteriul formei de manifestare*, în conformitate cu care acțiunile sunt *materiale* (forma originală a tuturor acțiunilor mintale constând în acțiunea directă cu obiectul sau reprezentarea ei), *exterior-verbale* sau cu *voce tare* (se derulează exclusiv în plan verbal) și *intelectuale* (realizate în planul limbajului interior); *b) criteriul gradului de generalizare și asimilare a acțiunii*, în conformitate cu care, în evoluția de la material la mintal, o acțiune trece prin diferite niveluri de *compresiune*, adică numărul actelor materiale se reduce, se comprimă, se prescurtează pe măsură ce acțiunea se interiorizează. Același lucru se produce și din punct de vedere al gradului de automatizare a acțiunii, care crește pe măsura asimilării, concomitent cu scăderea implicării directe a conștiinței și cu sporirea vitezei de producere.

Etapetele (fazele) desfășurate ale formării operațiilor și acțiunilor pot fi sintetizate astfel:

*Etapa I:* Constituirea bazei de orientare a acțiunii.

*Etapa a II-a:* Desfășurarea acțiunii propriu-zise sau acțiunea în plan material.

*Etapa a III-a:* Controlul, ca principiu esențial al acțiunii.

În esență, teoria lui Galperin reprezintă concepția potrivit căreia procesul de învățare eficientă se desfășoară de la acțiuni practice sau obiectuale la manifestarea lor mentală bazată pe mecanismele verbale. În acest context, *gândirea* devine, în primul rând, un mecanism de orientare a comportamentului în acțiune, iar *învățarea* se reduce, în prima fază, la însușirea elementelor de orientare a acțiunii (a proprietăților, a relațiilor) și, îndeosebi, a acțiunilor mintale necesare pentru planificarea și realizarea ei în condițiile date.

Dar, această teorie are și unele limite. Dintre acestea am putea menționa: „nu are un caracter universal, în sensul că ea nu este valabilă pentru formarea noțiunilor și structurilor generalizate”; mecanismul interiorizării trebuie privit cu prudență, pentru că el „nu explică toate faptele și procesele psihice” (în acest context, el ar trebui acceptat nu numai ca mecanism al învățării, dar și ca o consecință a ei); nu explică „cum se formează fenomenele ideale, interioare”; eludează din analiză criteriul vârstei, știut fiind, de exemplu, că la vârstele adulte învățarea nu implică toate fazele, cel mare învață „nefiind în situația să ia totul de la început,, după cum caracteristicile materiei de învățământ, ale conținutului propriu-zis sunt oarecum lăsate în afara analizei. Toate acestea nu diminuează valoarea explicativă, euristică și constructivă a teoriei. Ea rămâne unul din pilonii fundamentării științifice în teoriile psihogenezei dezvoltării și învățării specifice umane.

**Teoria genetic-cognitivă și structurală.** Autorul acestei teorii este J. Bruner. Problemele învățării sunt, în concepția lui J. Bruner, strâns legate de cele ale dezvoltării și instruirii, ambele privite într-un context cultural. Iată opinia sintetic exprimată: „Singurul lucru cu totul caracteristic care se poate spune despre ființele omenești este că ele învață. Învățatul este atât de profund înrădăcinat în om, încât a devenit aproape involuntar,... specializarea noastră ca specie este specializarea în învățare,... iar educația, invenție a omului, îl face pe cel ce învață să depășească simpla învățare”. Omul nu se poate bizui pe un proces întâmplător de învățare. El trebuie condus, dirijat și educat într-un anumit fel. Tocmai aceste funcții îi revin teoriei instruirii, văzută ca teorie asupra modului în care dezvoltarea este ajutată pentru a putea controla prin strategii sistematice de comportament mediul său și pe cel înconjurător. Acordându-i

semnificații mai largi, J.Bruner opinează că, dezvoltarea intelectuală ar putea explica sensul învățării umane pe diferite trepte ale ontogenezei sale.

Acceptând această idee, vom enunța, în continuare, principiile formulate de J.Bruner pentru a servi drept repere necesare în înțelegerea naturii dezvoltării intelectuale.

a) Dezvoltarea se caracterizează printr-o mai mare independență a răspunsului față de natura imediată a stimulului, copilul eliberându-se de sub controlul stimulilor datorită unor „procese mediatore” care transformă stimulul (S) înainte de darea răspunsului (R);

b) Dezvoltarea depinde de interiorizarea evenimentelor într-un „sistem de stocare” ce corespunde ambianței (un model despre lume de la care pornește făcând previziuni și extrapolări);

c) Dezvoltarea intelectuală implică o mare capacitate a individului de a-și exprima lui însuși și altora, prin intermediul cuvintelor și al simbolurilor, ceea ce a făcut sau ceea ce va face (este un fel de autoexplicare sau conștiință de sine ce permite trecerea de la comportamentul simplu la cel logic);

d) Dezvoltarea intelectuală se bazează pe o interacțiune sistematică și contingentă între un îndrumător și cel ce învață;

e) Predarea (instruirea) este considerabil facilitată de limbaj, care sfârșește prin a fi nu numai un mijloc de schimb, dar și instrumentul pe care cel ce învață îl poate folosi ulterior în ordonarea mediului;

f) Dezvoltarea intelectuală se caracterizează prin creșterea capacității subiectului de a opera simultan cu mai multe alternative, de a tinde către urmărirea mai multor succesiuni de fapte în aceeași perioadă de timp și de a-și repartiza timpul și atenția corespunzător cu aceste solicitări multiple.

În concepția lui Bruner, dezvoltarea intelectuală nu este o entitate în sine, autonomă, ci apare ca fiind dependentă de ambianța culturală, de societate, care-i oferă omului mijloace de *acțiune*, de *reprezentare imaginativă*, de *simbolizare* și de *comunicare*. Să vedem cum se realizează *învățarea* sau, mai larg, cunoașterea umană.

Există, după opinia lui J.Bruner, trei modalități fundamentale (sau trei niveluri) prin care copilul descoperă lumea din afara lui și o transpune apoi în modele:

*Modalitatea activă*, realizată de subiect prin acțiune, prin manipularea liberă a realului din exteriorul lui, prin exersare sau construcție; pentru unele experiențe umane această modalitate este de neînlocuit (de exemplu, învățarea diferitelor sporturi, a diferitelor deprinderi de muncă ș.a.).

*Modalitatea iconică*, bazată pe organizarea vizuală sau pe alt fel de organizare senzorială și pe folosirea unor imagini schematice fără manipulare efectivă; acest nivel este guvernat de principiile organizării perceptuale și de tehnici speciale cum ar fi inserare, completare, extrapolare ș.a.

*Modalitatea simbolică* în care locul imaginilor este luat de simbolurile lor (cuvinte sau alte forme de limbaj), ale căror reguli de formare sau transformare depășesc nivelul acțiunii sau al imaginii, iar gradul lor de compresibilitate (condensare) reprezintă o proprietate semantică remarcabilă (de exemplu, lungimea cercului =  $2 \pi R$ ).

Dezvoltarea intelectuală poate atinge stadii superioare în măsura în care subiectul uman este capabil să stăpânească bine toate cele trei niveluri sau modalități amintite mai sus. Contribuțiile lui J.Bruner în materie de structurare a unei teorii a învățării nu se rezumă doar la răspunsul privind raportul dezvoltare-învățare. Tot atât de semnificative sunt și unele teze legate de procesul instruirii, pe care le prezentăm în sinteză, mai jos. Procesul de învățare este recompensator prin a-l însuși; cei ce învață recunosc forța cumulativă a învățării (odată învățat un lucru, acesta îi permite să treacă mai departe la alt lucru). Se recomandă, însă, ca, pe măsură ce învățarea progresează, să se treacă de la recompense extrinseci la cele intrinseci.

Există temeuri, spune J.Bruner, să vorbim de fenomenul „blocării învățării”, datorat unor factori anatomo-fiziologici, dar și de altă natură (conflicte, interferență, anxietate, dificultăți ale muncii școlare, reacții negative puternice ale părinților ș.a.), care duc la stări de evitare a activității de asimilare, la evitarea sarcinilor de execuție, la apărarea excesivă, la învățare neeconomică etc.

În analiza structurii învățării și a eficienței sale trebuie să se ia în considerare și rolul subiectului ca atare, în mod deosebit – antrenarea și angajarea elevului în cunoaștere. În ceea ce privește metoda de învățare, se apreciază că rolul principal este jucat de *descoperire*, afirmându-se că în ordinea activităților contează punerea elevului în situația de a mânui, a rezolva contradicții, probleme. De aici și sarcina profesorului de a crea (imagina) continuu contradicții potențiale, cum ar fi între un exemplu deja înțeles și un contraexemplu ce trebuie înțeles sau explicat.

În privința stării de pregătire pentru învățare, Bruner îl urmează pe J.Piaget, în sensul că acceptă ideea parcurgerii unor stadii, numai că, în dezacord cu acesta, crede că orice subiect poate fi prezentat copilului, indife-



rent de vârstă, dacă e structurat într-un anume fel (activ, iconic, simbolic) și este accesibil pentru vârsta respectivă. „Nu există motive să credem, afirmă J.Bruner, că nu poate fi predată orice temă, într-o formă adecvată, oricărui copil, indiferent de vârstă”.

Conținutul învățării va dobânde fie o *desfășurare concentrică*, fie una în *spirală* (reluarea cunoștințelor la diferite niveluri ale ontogenezei mintale), oferind elevilor în cele trei maniere cunoscute aceeași materie, diferențiată pe vârste.

În ceea ce privește conținutul învățării astfel prezentat, nu trebuie să se urmeze neapărat drumul de la inferior și simplu la superior și complex (cum opinează R.Gagné), ci el poate să înceapă și cu unul complex, cum ar fi rezolvarea de probleme. În acest fel, valoarea motivațională a activității poate fi mai ridicată. Structura cunoștințelor este plasată de Bruner în contextul unor activități ce au continuitate și integralitate. De aici și necesitatea stabilirii și realizării unor obiective prioritare ce ar trebui să stea în atenția tuturor educatorilor, cum sunt cele ce vizează: înțelegerea clară a structurii fundamentale a obiectului de studiu cuprinsă în concepte, principii, axiome, legi; dezvoltarea atitudinilor favorabile față de învățatură și cercetare, față de ipoteze și intuiții; „realizarea transferului specific și nespecific la nivelul principiilor; formarea la elevi a capacității (inclusiv metodei) de a descoperi, compensând astfel efectele oarecum stricte induse prin metoda enunțării și demonstrării; adaptarea cunoștințelor fundamentale la interesele și capacitățile copiilor, prin înțelegere profundă, răbdătoare, prin predare captivantă, corectă și limpede.

**Teoria învățării cumulativ-ierarhice.** Autorul acestei teorii este R.Gagné. În viziunea lui, procesul învățării subordonează pe cel al dezvoltării, fiind un proces bazat pe efectele generate de discriminare, generalizare și transfer. Dezvoltarea umană apare ca efect, ca schimbare de lungă durată pe care subiectul o datorează atât învățării, cât și creșterii. Elevii învață, dar nu orice și oricum, ci se bazează pe o serie ordonată și aditivă de capacități ierarhizate după un criteriu dat de regula că o capacitate simplă, specifică, este învățată înaintea următoarei capacități mai complexe și mai generale.

În sensul ei restrâns, învățarea are, pentru R.Gagné, semnificația unei „modificări a dispoziției sau capacității umane care poate fi menținută și care nu poate fi atribuită procesului de creștere”. Deprinderile, aprecierile și raționa-

mentele umane în toată diversitatea lor, speranțele, aspirațiile, atitudinile și valorile umane, sunt rezultatul învățării sau depind de învățare.

La întrebarea: *Ce drum urmează învățarea?*, R.Gagné răspunde simplu: capacitățile se învață de o manieră secvențială, în sensul că o capacitate învățată în prealabil se transferă în procesul de însușire a unei capacități supraordonate, excepție făcând cunoștințele verbalizate. Acest proces secvențial al însușirii capacităților duce la formarea *ierarhiilor învățării*, constituind drumul minimal ales de majoritatea copiilor în dobândirea unei anumite capacități finale.

În înțelegerea conținutului învățării un rol important îl joacă referințele autorului cu privire la *ce tipuri de capacități învață omul*. Prezentăm, în cele ce urmează (Tabelul 1), răspunsul la această problemă, dat de R.Gagné și L.Briggs, răspuns în care sunt menționate și performanțele obținute prin atingerea fiecărei capacități, ele putând avea calitate și de obiective educaționale.

**Tabelul 1. Tipurile de capacități și categoria performanțelor produse prin învățarea umană**

<i>Tipul capacității</i>	<i>Exemplu</i>	<i>Funcția</i>	<i>Categoria performanței</i>
1. Deprinderea intelectuală	Folosirea metaforei pentru a descrie un obiect	Componentă a învățării și gândirii ulterioare	Arătarea modului în care operația intelectuală se manifestă printr-o aplicare specifică
2. Strategia cognitivă	Inducerea conceptului de „câmp magnetic”	Controlează comportamentul elevului în învățare și gândire	Rezolvarea unei varietăți de probleme practice prin mijloace eficiente
3. Informația verbală	„Punctul de fierbere al apei este 100°C”	Indică direcții pentru învățare. Ajută transferul învățării	Stabilirea sau comunicarea informației

4. Deprinderea motrică	Scrierea literelor	Mediază performanța motorie	Realizează activități motorii într-o varietate de contexte
5. Atitudinea	Preferință pentru petrece-rea timpului liber	Modifică alegerea de către subiect a unei acțiuni	Alegerea unui mod de acțiune față de o clasă de obiecte, persoane sau evenimente

Întregul ansamblu inițial de capacități pe care-l posedă un subiect poate fi socotit drept *condiții interne*. Ele se disting de *condițiile externe*, a căror acțiune este independentă de subiect.

Luând ca punct de plecare variabilitatea condițiilor învățării, R.Gagné afirmă că există tot atâtea forme sau varietăți de învățare. Identificarea lor se face pe temeiul a două rațiuni: fiecare are la bază o altă structură sau stare inițială a capacității interne și fiecare cere și o altă *condiție* externă pentru a se produce cu adevărat.

Referindu-se la tipurile de învățare, Gagné precizează existența a opt tipuri (grupe) de condiții care generează, la rândul lor, opt mari tipuri de învățare (în definirea lor, abrevierile folosite sunt:  $R$  = răspuns;  $S_s$  = situație stimul;  $C$  = comportament;  $R_e$  = răspuns extern;  $R_i$  = răspuns intern;  $E$  = subiect).

*Tipul 1 – Învățarea de semnale:*  $E$  învață să dea un  $R$  general și difuz la un semnal;  $R$  are caracter involuntar; este clasicul  $R$  condiționat studiat de Pavlov;

*Tipul 2 – Învățarea stimul – răspuns:*  $E$  învață un  $R$  precis la un  $S$  discriminat, acesta fiind o legătură (Thorndike, 1989), un operant discriminant (Skinner, 1938) sau un  $R$  instrumental (Kimble, 1961); apare frecvent sub forma învățării motorii (de exemplu: formarea deprinderilor de pronunțare, de conversație într-o limbă străină etc.).

*Tipul 3 – Înlănțuirea:*  $E$  învață și obține un lanț de două sau mai multe relații sau legături  $S$ - $R$ ; condițiile au fost descrise de Skinner (1938) și Gilbert (1962); se aplică în învățarea limbii, în instruirea programată ș.a.

*Tipul 4 – Asociația verbală:*  $E$  învață lanțuri verbale, condițiile fiind asemănătoare altor lanțuri (de exemplu, motorii); intervenția limbajului duce la creșterea

capacității discriminative; condițiile de realizare specifice sunt legate de relația imagine-cuvânt, de existența succesului și a contiguității în timp între relații.

*Tipul 5 – Învățarea prin discriminare:* E învață să dea R de identificare la tot atât de mulți S, mai mult sau mai puțin similari din punct de vedere al proprietăților fizice; mecanismele de bază sunt întărirea și repetiția; condițiile sunt legate de calitatea relației S-R, de reducerea interferenței prin diferențierea S (de exemplu, conduita de distingere a plantelor de câmp, a substanțelor chimice etc.).

*Tipul 6 – Însușirea de noțiuni:* E dobândește capacitatea de a da un R comun la o clasă de S ce se pot deosebi fizic între ei (culoare, formă, număr ș.a.); condițiile de realizare sunt legate de: calitatea definițiilor, relația dintre ele, diferențierea notelor caracteristice, codificarea prin verbalizare, numărul de oferte pentru surprinderea proprietăților etc.

*Tipul 7 – Învățarea de reguli:* E învață o regulă (lanț de două sau mai multe concepte) destinată a controla C sugerat de o regulă verbalizată de tipul: Dacă A, atunci B, unde A și B sunt concepte însușite anterior; condițiile de realizare vizează; conceptele ce vor fi legate trebuie să fie cunoscute, verbalizarea regulii este necesară, se vor evita repetările și încercările eronate.

*Tipul 8 – Rezolvarea de probleme:* E învață și concepe o nouă regulă supraordonată ce combină regulile învățate anterior, implicând însă eforturi de gândire, de stabilire a dependențelor.

Analizând cele opt tipuri de învățare *ordonate de la simplu la complex*, dar *ordonate între ele*, conchidem că ierarhizarea reflectă și implică, în același timp, un *transfer pozitiv vertical*, în sensul că o capacitate superioară este mai ușor învățată și actualizată dacă cele inferioare au fost anterior însușite temeinic și între ele există asemănări structurale și funcționale.

Supusă unei analize critice, teoria lui Gagné nu poate fi acceptată fără nuanțări, și nici valorificată global, fără rezerve. Pentru a avea o imagine adecvată vom enumera câteva limite, așa cum se desprind ele din studiul lucrărilor autorului cunoscute de noi sau din lectura altor referințe pe această temă. În esență, determinațiile limitative vizează următoarele aspecte:

a) Ierarhia nu depășește total viziunea interpretării comportamentiste, accentuându-se latura strict deterministă și uneori pasivă a subiectului uman în contextul unei forme anume de învățare;

b) Conceperea învățării ca proces „aditiv” sau „cumulativ”, de jos în sus, explică mai ales aspectul cantitativ al achiziției (număr de noțiuni, de abilități), dar

nu explică aspectul de restructurare, de dezvoltare, și nici schimbările calitative, de perfecționare a învățării capacităților. Spre deosebire de această orientare, în teoriile puternic cognitiviste și chiar personaliste, învățarea apare mai mult ca transformare și restructurare, și mai puțin ca proces organizat adițional;

c) Transferul vertical (de la subordonat la supraordonat) apare mai degrabă ca suprapunere, ca stratificare a datelor dobândite;

d) Viziunea cantitativă întărește aspectul de conținut și strict logic al cunoștințelor, al programelor și mesajelor educaționale în dauna procesualității, a formativului, a semnificației în materie de stăpânire a mecanismelor de asimilare sau restructurare. Învățarea și învățământul își întăresc prin aceasta funcția de acumulare și conservare a informațiilor (din exterior), și mai puțin dimensiunea formativă (din interior);

e) Descompunerea (atomizarea) excesivă a conținutului prin respectarea procedurilor de la simplu la complex, de la apropiat la depărtat, de la parte la întreg duce, implicit, la o centrare dominantă pe *metode analitice* și programabile, conturează un oarecare formalism și dirijism pedagogic în dauna valorilor generative și funcționale ale metodelor moderne, euristice, din lingvistică, științele umane, domeniile artei (literatură, de exemplu) etc.

În ceea ce privește evaluarea elementelor de contribuție, se impune, de asemenea, prudență, dar în limitele rigorii și valorii științifice probate în unele inovații pedagogice: teoria instruirii programate, sistemul personalizat de instruire, instruirea asistată de calculator ș.a.

Dintre contribuțiile pozitive certe reținem următoarele:

a) Deși neobehavioristă, teoria lui Gagné poate fi numită drept *teorie dirijată a învățării*, la care și-au adus o contribuție semnificativă și alți autori, cum sunt J.Bruner, D.P.Ausubel ș.a. Punctul de plecare al unei astfel de teorii a învățării dirijate îl constituie analiza modelului *obiectivelor instruirii*. Ca urmare, se întreabă autorul: ce trebuie să ajungă să facă elevul, ce capacități finale intră în repertoriul elevului, ce puțință are el la sfârșitul unui proces de instruire? Este vorba, răspunde autorul, de *anticiparea unui comportament terminal observabil* alcătuit din *comportamente intermediare* (capacități).

b) Demonstrarea argumentată a strânsei legături între învățare și dezvoltare este corectă. Pe de o parte, se au în vedere *temeiurile dezvoltării*, vizând capacitatea de schimbare referitoare la comportament în ansamblul său, și pe de alta, *învățarea* văzută ca o capacitate raportată la forme specifice ale com-

portării unui subiect, ca rezultat al efectelor de tip cumulativ, ca o construcție de structuri complexe și de interacțiuni între capacitățile învățate.

c) Principiile și mecanismele instruirii aplicate la învățarea dirijată și controlată – contiguitatea, repetiția, întărirea, distribuirea practicii, înțelegerea, confirmarea răspunsului ș.a. își dovedesc utilitatea lor pragmatică.

d) Tipurile de învățare astfel ierarhizate și articulate pe niveluri de complexitate constituie un prim model logic validat, ce a constituit punct de plecare pentru alte modele ulterioare (M.Merill, 1971; G.Leith, 1968; R.Titone, 1974 ș.a.).

**Teoria organizatorilor cognitivi și anticipativi de progres.** Între contribuțiile semnificative aduse la cunoașterea anatomiei procesului instruirii trebuie să le situăm, alături de cele discutate anterior, pe cele formulate de D.P.Ausubel și colaboratorii săi. Punctul de plecare al teoriei sale este unul *cognitivist*, fără ca prin aceasta să fie neglijați sau eludați factorii afectivi și sociali ai învățării. Ideile de bază ale teoriei lui Ausubel sunt următoarele:

a) Principalii agenți ai instruirii sunt *profesorul și elevii*. Primului îi sunt atașate variabilele *predării*, iar celuilalt – variabilele *învățării*. În zona de întâlnire a acestora se află categoria *obiectivelor educaționale* asupra cărora profesorul trebuie să aibă o concepție clară, bazată pe o bună cunoaștere, ceea ce îi vor permite o ordonare calitativă a comportamentelor, axa fiind dată de *noțiune – învățare generalizată – rezolvare de probleme*.

b) Variabilele care participă la constituirea mediului educațional sunt clasificabile, într-o primă ordine, în *intrapersonale și situaționale*. Mai operantă apare în concepția autorului clasificarea acestora în *variabile cognitive* (structura cognitivă, maturitatea stadială, capacitatea intelectuală, exercițiul și materialele didactice) și *variabile afectiv-sociale* (factori motivaționali și atitudinali, factori de personalitate, de grup și sociali, precum și caracteristici ale profesorului).

c) *Învățarea*, ca proces fundamental de asimilare și integrare a noului material în contextul cunoștințelor însușite anterior, este văzută din perspectiva principalelor forme pe care le întâlnim în școală. Astfel, după criteriul *poziției elevului față de produsul cunoașterii*, se vorbește de *învățare prin receptare* (în care întregul conținut i se prezintă elevului în formă finală) și *învățare prin descoperire* (unde conținutul este prezentat elevului, în principal nu sub formă finală, ci elevul singur ajunge la generalizări cu valoare de categorii noi, relevante). Criteriul poziției elevului față de mecanismul înțelegerii sensului îl conduce pe Ausubel să vorbească de *învățare conștientă*, a cărei esență con-

stă în reținerea unei idei prin legare de ceea ce se știa dinainte, și de *învățare mecanică*, prin care se reține o idee fără legătură directă cu informațiile anterioare. Cele două clasificări se pot combina, rezultând tipuri noi care își găsesc identitate în diferite domenii de activitate școlară.

d) *Însușirea noțiunilor*, ca o altă zonă de interes major în teoria amintită, se realizează de la *simplu* la *complex*, urmând drumul: *denumire noțională – însușirea noțiunii – formarea și însușirea de propoziții – rezolvarea de probleme – creativitate*. Rezultatul unui asemenea proces este o *structură cognitivă* care, astfel constituită, ia forma unei piramide cu ideile mai generale la vârf și cele particulare, specifice, de detaliu, spre bază. *Operațiile* prin care se ajunge la construcția unei astfel de piramide a noțiunilor într-o disciplină sunt, în principal, trei: *subordona-re sau subsumare*, cu dublă deschidere în varianta *derivativă* și cea *corelativă*, de *supraordonare* și de *relaționare combinatorică*. Învățarea noțiunilor în școală este abordată ca un *proces conștient și stadial*. Ea apare ca expresie a unității *logicului cu psihologicul*, în măsura în care elevul identifică în mod relativ corect *atributele distinctive* ale noțiunilor, în măsura în care aspectul denotativ se dublează cu cel conotativ în construcții mai complexe (de tip propozițional, sintetic sau simbolic) specifice domeniului respectiv.

În conformitate cu ideea enunțată mai sus, învățarea este una de *tip verbal* și se referă explicit la procesul de însușire a sensurilor noi, compatibile însă cu cele ale informării contextuale, într-o stadialitate ce implică memoria și uitarea. Direcția urmată de un subiect este: *învățarea conștientă a unui sens subordonat*, urmează *postînvățarea și reținerea inițială a sensului*, și apoi *reținerea ulterioară a sensului*. Ca orice structură cu procesualitate, învățarea implică și momentul uitării (de exemplu, uitarea sensului este legată de puterea de disociere a sensurilor, de valoarea pragului de disponibilitate, precum și de natura informației memorate).

f) *Stadialitatea dezvoltării* are, în concepția sa, o substanță specifică, deși nu opusă celei avansate de J.Piaget. În concepția lui Ausubel, stadiile sunt următoarele: a) *stadiul preoperațional-logic*, legat de formarea și operarea cu reprezentări; b) *stadiul operațional concret*, în care subiectul operează cu abstracțiuni secundare, dă definiții, utilizează exemple concrete, dar cu însușiri esențiale; c) *stadiul logic-abstract*, în care subiectul raportează însușirile la concept fără suport, operează cu semnificații, cu abstracții, cu conotații, cu metafore etc.

g) *Starea de pregătire cognitivă*, ca variabilă ce influențează procesul învățării, este definită în termenii capacității elevului de a adevca bagajul de cunoștințe de care dispune în așa fel încât să facă față cerințelor învățării unei teme noi, relativ precise. E vorba, însă, de o stare de *pregătire dezvoltantă* (influențele modelului dezvoltării promovat de Gesell nu pot scăpa atenției) ce se conturează a fi un rezultat sintetic al convergenței factoriale diferite de la subiect la subiect a *potențialului genetic* ( $Pg$ ) cu *experiența incidentală* ( $Ei$ ), la care se adaugă *efectele instruirii anterioare* ( $I$ ). Sintetic, formula acestei stări de pregătire dezvoltante (SPD) este:  $SPD = f(Pg \times Ei \times I)$ .

În cadrul marilor teorii ale învățării există anumite principii care nu pot fi trecute cu vederea, ele fiind rodul unor îndelungate experiențe în planul instruirii și verificate prin diverse proceduri experimentale. Multe din principiile și legile formulate își au suportul științific în diferite tipuri, forme și moduri de organizare ale procesului învățării sau în chiar procesele și stările psihice implicate în învățare, cum ar fi memoria, gândirea, atenția, reprezentarea, deprinderile ș.a. În cele ce urmează, ne propunem să prezentăm, într-o formă succintă, câteva opinii autorizate în materie de elaborare a principiilor și legităților învățării. Există cel puțin câteva mari principii care pot fi reținute de teoreticienii și practicienii educației în efortul lor de a contura structuri coerente de teorii ale învățării. Iată câteva dintre principiile și legitățile formulate:

- învățarea trebuie să înceapă cu stabilirea unui scop, a unui principiu director;
- învățarea este un proces relativ unitar, în ciuda varietății formelor, tipurilor și modurilor de prezentare;
- orice învățare începe prin diferite modalități de utilizare a experienței subiectului;
- învățarea are o bază neurofiziologică, deci un substrat material;
- învățarea este puternic influențată de stările afective generate de situațiile și condițiile prezente în desfășurarea procesului;
- învățarea se dezvoltă și este influențată pozitiv de un sistem sociocultural de stimulare, care se numește instruire;
- învățarea este mai eficace în condițiile desfășurării unei acțiuni;
- învățarea este influențată de procesele parțiale și generale ale maturizării;
- învățarea este direcționată și determinată de cunoaștere.



**Încercând o sinteză a „principiilor”** care decurg din principalele grupări ale teoriilor învățării, și anume teoriile clasice și moderne ale învățării, ajungem la câteva grupări și formulări mai semnificative.

Din *teoriile clasice* pot fi reținute ca importante următoarele enunțuri (teze) generale:

- cel care învață trebuie să fie activ, și nu un ascultător sau un privitor pasiv; învățarea prin exercițiu rămâne un cadru necesar;
- frecvența repetițiilor este importantă în formarea deprinderilor, în memorare și în supraînvățare;
- întărirea pozitivă este importantă în învățare, în comparație cu cea negativă;
- practica în învățare să se desfășoare în contexte diferite, pentru a răspunde unui repertoriu larg de stimuli;
- noutatea unui comportament poate fi indusă și prin imitarea modelelor, prin modelare sau alte procedee;
- condițiile motivaționale (de impulsionare) sunt importante în învățare;
- conflictele și frustrările nu trebuie neglijate în învățare, ci, dimpotrivă, recunoscute și soluționate.

Din *teoriile moderne* se pot extrage următoarele enunțuri generale:

- caracteristicile perceptive ale materialului de învățat au o mare importanță în învățare (de exemplu, relația fond-figură, semne direcționale, relații interne). De aceea, sarcina de învățare trebuie structurată și prezentată astfel încât să poată fi controlată de cel care învață;
- organizarea cunoștințelor să constituie o preocupare esențială a educatorului (de exemplu, raportul parte-întreg, simplu-complex constituie reguli pentru modelarea complexității ce trebuie aplicate);
- învățarea prin înțelegere este mai eficientă și favorizează transferul mai mult decât cea mecanică;
- feedbackul cognitiv este important în învățare, deoarece astfel se confirmă cunoștințele corecte și se corectează cele greșite;
- stabilirea scopului este importantă ca factor motivator al învățării, iar succesele și insuccesele reglează stabilirea ulterioară a scopurilor;
- gândirea divergentă trebuie să fie în corelație („alimentată pe parcurs”) cu procesul gândirii convergente;
- abilitatea celui care învață este importantă pentru învățare; în consecință, se recomandă ritmuri variate pentru niveluri diferite de abilitate;

- particularitățile dezvoltării ontogenetice a elevului au un rol important în procesul învățării;
- învățarea este dependentă (influențată) de cultură, de contextul cultural în care trăiește elevul;
- nivelul de anxietate a subiectului influențează (pozitiv sau negativ) învățarea; el este însă dependent și de strategia comportamentală a educatorului, precum și de particularitățile stărilor de anxietate ale acestuia;
- situația de anxietate poate fi un factor motivant pozitiv sau negativ;
- organizarea motivelor și valorilor în cadrul acțiunilor unui subiect este relevantă pentru procesul învățării;
- atmosfera grupului de învățare (de competiție-cooperare, autoritară-democratică, izolare-identificare ș.a.) afectează satisfacția în învățare, precum și produsele învățării.

Valoarea generală a acestor principii și legități este, desigur, relativă, fără ca prin aceasta să le negăm validitatea în cadrul eforturilor de sistematizare și construcție a problematicii în discuție. Mai trebuie adăugat și faptul că elevul învață cu toată ființa sa, iar procesul învățării nu poate fi redus la un agregat de părți, de principii și legități. Legile, principiile și teoriile învățării vor trebui să fie solide cu esența procesului învățării, integrate și diferențiate în raport cu obiectivele, agenții și conținuturile activității didactice propriu-zise.

### **Sarcini și activități de învățare:**

1. Descrieți în câteva rânduri un profesor (mod de predare, relaționare cu elevi, evaluare) care subscrie unei paradigme de tip behaviorist.
2. Identificați și alte aplicații ale condiționării de tip clasic în școală.
3. Exemplificați legile învățării eficiente ce rezultă din teoriile moderne ale învățării.



### **Bibliografie:**

1. Mureșan P. Învățarea eficientă și rapidă. București, 1990.
2. Cosmovici A., Iacob L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1998.

## **Capitolul 3.**

# **MECANISMELE ÎNVĂȚĂRII. PSIHOIGIENA ȘI ERGONOMIA ÎNVĂȚĂRII**

### **Finalități de studii:**

- Să stabilească legătura între învățarea – produs, și învățarea – proces
- Să identifice tipurile și formele de învățare, structura activității de învățare: faza de receptare; faza de însușire; faza de stocare; faza de actualizare
- Să determine particularitățile individuale de învățare
- Să aplice legile și principiile învățării eficiente în activitățile proprii de învățare.

### **3.1. Conceptul de învățare. Tipuri și forme de învățare**

Aproape fiecare aspect al vieții noastre zilnice implică învățarea și rezolvarea de probleme. Chiar dacă suntem la locul de muncă, studiem, practicăm diferite sporturi, vizionăm un film sau ascultăm muzică, învățăm și aplicăm cunoștințele noastre generale, în mod continuu. Procesul achiziționării de comportamente, informații și strategii, precum și utilizarea sau transferul acestora în diferite contexte de viață începe din primele luni de viață și continuă pe tot parcursul traseului existențial. Învățarea are loc în familie, la școală, în curtea școlii, cu prietenii din afara școlii, la locul de muncă și în timpul liber. În sens larg, învățarea reprezintă efectuarea unor activități în scopul de a asimila cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități. Ea presupune un proces care se produce în sistemul nervos și care duce la schimbări mai mult sau mai puțin durabile ale comportamentului. Bineînțeles că nu toate schimbările din comportamentul individului sunt dovadă a învățării. Despre învățare ne informează schimbările de comportament care sunt o consecință a schimbărilor centrale, a experienței individuale și care nu depind exclusiv de funcțiile receptorilor și efectorilor. De exemplu, dezvolta-

rea musculaturii, mărirea sau micșorarea globilor oculari nu sunt o consecință a învățării. S-a constatat că în evoluția individului, comportamentul acestuia se schimbă chiar dacă experiența sa nu se îmbogățește, chiar dacă nu cunosc situații noi, sau chiar dacă nu exersează anumite funcții care pot fi perfecționate. Aceste schimbări sunt rezultatul maturizării, nedepinzând de experiența individuală și nefiind o dovadă a învățării. Despre învățare ne informează schimbările de comportament care au apărut ca urmare a eficienței experienței individuale, nefiind efectul maturizării și al degenerării (scăderea capacității unor funcții, la vârstnici nu este efectul învățării), dar și schimbările de comportament care sunt relativ trainice și care nu se exprimă ca o ridicare sau scădere a nivelului de activitate (de exemplu, oboseala, indispoziția, plictiseala).

Învățarea la om se deosebește de învățarea la animal prin însușirile specifice omului, și anume implicarea gândirii în procesul învățării, posibilitatea de a comunica prin intermediul limbajului în acest proces, de a observa mediul înconjurător și de a acționa asupra lui, precum și posibilitatea de a manipula anumite forme de transmitere a experienței acumulate de omenire. Capacitatea de a învăța se manifestă încă din clipa în care copilul se naște și se încheie odată cu sfârșitul vieții. Odată cu înaintarea în vârstă, învățarea se desfășoară din ce în ce mai rapid, iar rezultatele sunt tot mai trainice. Inițial, copilul învață neintenționat, nu știe ce trebuie să facă pentru a realiza un scop, dar el își îmbogățește experiența prin acțiune și învață doar ceea ce îi este necesar, ceea ce îi stârnește interesul. Învățarea intenționată se dezvoltă abia în perioada școlară, când sfera intereselor se lărgeste și motivele sunt din ce în ce mai variate. S-au realizat curbe ale capacității de învățare, luând în considerare criteriul temporal. S-a ajuns la concluzia că, între 20-25 de ani, este perioada cea mai favorabilă învățării (până atunci curba este în creștere, atingând apogeul în acest punct, apoi scade, treptat, cu ritmuri din ce în ce mai alerte).

În concluzie, definim *învățarea ca fiind procesul destinat achiziționării unei experiențe cognitive noi, formării unor capacități și deprinderi care să permită individului rezolvarea unor probleme, înainte inaccesibile, sau optimizarea relațiilor sale cu lumea înconjurătoare.*

Învățarea nu trebuie confundată cu memorarea, deoarece nu este o simplă înmagazinare de cunoștințe transmise de către profesori, stocarea acestora în memorie și actualizarea lor în momentul verificării. Intervine aici *atenția*, ca o primă condiție a învățării, apoi *percepția și gândirea*, după care urmează *fixarea în memorie* a esențialului și aplicarea acestuia pentru o învățare eficientă.

O încercare de sinteză taxonomică a principalelor **tipuri, moduri sau forme de învățare**, de fapt o listă inventar construită după criterii relativ disjuncte, ne-o oferă P.Mureșan.

*După relația finalitate, procese psihice angajate și conținuturi similare*, distingem următoarele tipuri de învățare: biopsihică; instinctuală, psihomotorie și/sau senzoriomotorie; perceptivă; verbală sau categorială (intelectuală, cognitiv-mintală); de obicei (învățare negativă, după unii autori) și abilități; reprezentatională și imaginativă; motivațională; afectivă, bazată pe impuls emoțional; volitivă; aptitudinală; morală; atitudinală; psihosocială; socială.

*După conținutul învățării*, deosebim tipurile de învățare: de semne și semnale sau de condiționare clasică; de relații stimul-răspuns sau skinneriană; de înlănțuiri, serii asociative și serii logice; de asocieri verbale; de concepte; de discriminări; de reguli; de rezolvare de probleme; de atitudini, dispoziții și motivații; de opinii și convingeri; de autocontrol intelectual și volitiv; de evaluare, selectare și decizie; de capacități organizatorice, conducere, coordonare, decizie, control și previziune.

*După modul de acțiune a subiectului cu stimulii*, deosebim învățarea: prin discriminarea stimulului, situației și diferențierea răspunsului elaborat; prin asociații de succesiune în timp, de simultaneitate și de similitudine; prin generalizarea răspunsului; prin repetiție.

*După modul de organizare, de prezentare a conținuturilor și a situațiilor stimulatorii*, învățarea poate fi: algoritmică, pe secvențe operaționale; euristică, prin rezolvări de probleme; programată; prin descoperire; prin modelare și analogie; prin cercetare; prin creație; probabilistică.

*După mecanismele și operațiile gândirii implicate*, vom avea: învățarea incidentală; prin observare și limitare; prin încercare și eroare; prin recompensă și pedeapsă; prin condiționare reflexă; prin condiționare operantă; prin înlănțuirea unor evenimente consecutive; prin discriminări simple sau multiple; prin asociere verbală; prin rezolvare de probleme; directă, prin instrucțiuni verbale; bazată pe modelul atențional; prin identificare și participare.

*După scopul urmărit*, învățarea este: informativă; formativă; perfectiv-completivă.

*După nivelul conștient la care se realizează*, distingem învățarea: hipnotică; latentă, neconștientizată imediat; spontană sau neintenționată; prin memorarea mecanică (fără înțelegere); prin înțelegere și anticipare; inteligentă; prin intuire de relații complexe; prin descoperire creatoare și inventivă.

*După atitudinea (pasivă-activă) celui ce învață și raportul cu sursa învățării,* putem avea învățare: spontană și indirectă; intențională și mediată.

*După eficiență în raport cu conținutul,* învățarea este totală sau parțială.

*După modul de dirijare și orientare în conținut,* învățarea este: nedirijată, neorganizată; dirijată și organizată pe bază de indici și modele anticipative de acțiune.

*După tipul relației didactice,* deosebim: învățarea indusă; interînvățare; autoînvățare.

*După continuitatea în timp,* avem tipurile: interminentă; secvențială; permanentă.

*După efectul în planul schemelor comportamentale,* există învățare: prin coordonare rigidă; prin stocare sau memorare; clasificatoare sau formare de invarianți; prin coordonare condiționată sau experimentală; prin reușită sau prin încercare și eroare cu decizie bună; prin optimizare sau prin succes modelator; prin imitare; prin instruire sau prin relația tipică profesor-elev; prin înțelegere și gândire inventatoare.

*După natura relației subiect-sarcină de învățat,* învățarea poate fi: extensivă sau de adaptare a subiectului la sarcină; intensivă sau de adaptare a sarcinii la capacitățile subiectului.

Utilizând o sinteză taxonomică bazată pe concepte cu un grad descrescător de generalități, prezentăm următoarea structură tipologică a învățării:

**Tabelul 2. Structura tipologică a învățării**

<p><i>Învățarea didactică:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• urmărește formarea dimensiunii intelectual-cognitive a personalității;</li> </ul> <p><b>Tipurile învățării</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• poate avea loc în condiții individual-solitare;</li> <li>• are scop instrumental-operational.</li> </ul> <p><i>Învățarea din experiența altora</i> (indusă, inteînvățare)</p>	<p><i>Învățarea socială:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• urmărește formarea dimensiunii moral-axiologice, motivaționale, social-comportamentale;</li> <li>• are loc numai în contexte interpersonale și de grup, apare ca reînvățare;</li> <li>• are scopuri umaniste, pregătește pentru viața socială.</li> </ul> <p><i>Învățarea din propria experiență</i> (autoînvățare)</p>
---	---

<p><b>Formele învățării</b></p> <p>după conținutul lor (ce învățăm?)</p> <p>după modul de acțiuni cu stimulii (ce facem cu stimulii?)</p> <p>după modul de organizare a stimulilor (cum organizăm stimulii?)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– să percepem → învățarea perceptivă</li> <li>– să vorbim → învățarea verbală</li> <li>– să acționăm → învățarea motorie</li> <li>– să gândim → învățarea cognitivă</li> <li>– să operăm → învățarea operațională</li> <li>– să trăim anumite stări afective → învățarea afectivă</li> <li>– să respectăm normele morale → învățarea morală</li> <li>– îi legăm unii de alții → învățarea asociativă</li> <li>– îi repetăm → învățarea repetitivă</li> <li>– îi extindem asupra unei întregi categorii → învățarea prin transfer</li> <li>– îi diferențiem → învățarea discriminatorie</li> <li>– îi recunoaștem → învățarea prin recunoaștere</li> <li>– îi reproducem → învățarea prin imitație necritic...</li> <li>– îi identificăm → învățarea prin identificare</li> <li>– succesiv, unul după altul într-o ordine strictă → învățarea agloritmică</li> <li>– ramificat, după un plan, pe bază de → încercare și eroare învățarea euristică</li> <li>– sub formă de program → învățarea programată</li> <li>– prin organizare logică → învățarea inteligentă</li> <li>– prin combinare → învățarea prin descoperire → și recombinare; învățarea creativă</li> </ul>
<p><b>Nivelurile învățării</b></p> <p>insuficient conștientizat (neconștientizat imediat)</p> <p>conștient, dirijat</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– învățarea spontană</li> <li>– învățarea latentă</li> <li>– învățarea hipnotică</li> <li>– învățarea prin somn (hipnopedia)</li> <li>– prin înțelegere</li> <li>– prin anticipare</li> <li>– prin rezolvare de probleme</li> </ul>

*Tipul* de învățare reprezintă noțiunea generală, integratoare; fiecare tip dispune de *forme* variate de învățare; în sfârșit, aproape fiecare formă se realizează la *niveluri* distincte. Din aceste tipologizări se pot desprinde cel puțin trei constatări semnificative.

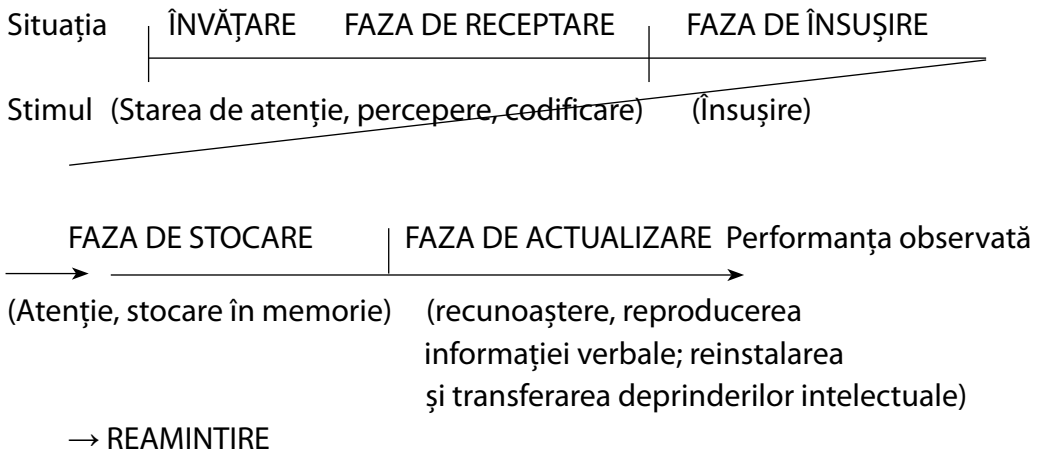
1. Învățarea este o activitate complexă, la care iau parte atât elemente cu structură simplă (asociații, condiționări, unele deprinderi), cât și procese cu funcții superioare (limbaj, gândire, imaginație etc.);

2. Formele superioare de învățare le implică pe cele referitoare ca structură și procesualitate; formele inferioare constituie premise, faze ori etape necesare în trecerea spre cele superioare;

3. Există legități și principii pentru fiecare tip sau formă de învățare, ceea ce în plan pedagogic conduce la ideea existenței diferitelor tipuri de instruire corespunzătoare.

### 3.2. Structura activității de învățare

Un model reușit al structurii activității de învățare este oferit de R.Gagné, care pune în evidență secțiunile principale ale unui fenomen complet de învățare, în cunoscuta sa teorie despre învățarea ierarhizată. În concepția autorului, schema succesiunii evenimentelor poate fi urmărită în felul următor:



În termenii procesualității, învățarea este analizată din perspectiva a două etape mari, *învățarea propriu-zisă* și *reamintirea*, fiecare cuprinzând câte două faze, după cum urmează:

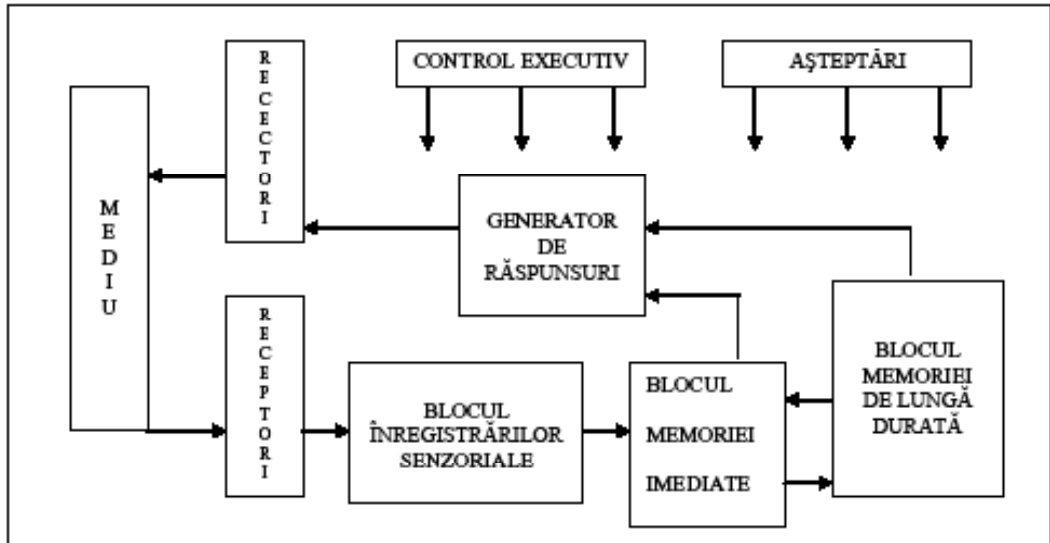


- *Faza de receptare* – presupune activitatea de înregistrare a unui stimul, care trebuie să se afle în câmpul atenției subiectului, pentru a putea fi perceput, apoi acesta este codificat, pentru a putea intra, cu o anumită semnificație, în structurile intelectuale ale celui ce învață;
- *Faza de însușire* – este exprimată prin intervalul în care are loc învățarea, în sensul ei restrâns, marcată de faptul că subiectul poate obține o anumită performanță; în realitate, nu se pot stabili limite tranșante între baza de receptare și cea de însușire;
- *Faza de stocare* – implică intrarea evenimentului însușit în planul structurilor *memoriei imediate* (operative), cu o retenție de până la câteva minute (1'– 8'), și apoi în cel al *memoriei de lungă durată*, fără limite de timp (unii autori, cum sunt W.R.Russel, Alperi și Gaugh, vorbesc de existența unei *memorii de scurtă durată*, care poate dura până la câteva zile, fiind situată între cea imediată și cea de lungă durată);
- *Faza de actualizare* – pusă în evidență de situațiile în care cel ce a învățat trebuie să utilizeze conținutul fie în mod spontan, fie într-un scop anumit; actualizarea este ea însăși un proces, care presupune folosirea de către subiect a unui set special de strategii referitoare, mai întâi, la ce se *actualizează*, apoi în ce ordine trebuie regăsite unitățile informaționale, cum trebuie căutate și ordonate după importanță și grad de relevanță. În contextul fazelor amintite, autorul distinge între *actualizarea informațiilor verbale* și *actualizarea deprinderilor intelectuale* (ca strategii). În consecință, *învățarea* este apreciată atât după rezultatele ei, cât și după performanța realizată de cel care învață, ca punct final al unei succesiuni de evenimente.

Reactualizarea, una din fazele de mare importanță pentru activitatea elevului, este evaluată prin performanțe și din perspectiva realizării a trei funcții principale: fixarea temporară, utilizarea imediată și fixarea definitivă.

Evenimentele care explică procesul învățării parcurg drumul circular input-output, cu transformări succesive în diferite blocuri. Modelul oferit de R.Gagné, al cărui fundament îl regăsim și în concepția psihologilor Lindsay și Norman (1972), poate fi urmărit în schema de mai jos:

### Schema activității de învățare



Esența modelului constă în faptul că învățarea este abordată ca proces informațional, cu blocuri între care există circuite și relații funcționale, circumscrise principiului feedbackului și în care memoria și învățarea sunt privite drept mecanisme fundamentale în retenția și prelucrarea informațiilor. R.Gagné nu vorbește de proces al învățării, ci de *procese ale învățării*, înțelese ca transformări interioare ale unor situații de învățare, prin care un subiect controlează o anumită arie informațională. Trebuie de reținut că drumul parcurs de stimulări până a se transforma în informație și performanțe este reprezentat printr-o suită de prelucrări progresive. Descriptiv, traiectoria este următoarea: stimulii din mediul educațional influențează sistemul receptorilor, sunt codificați în impulsuri, care intră în sistemul nervos prin registrorul senzorial. Această primă transformare structurală este responsabilă pentru procesul percepției inițiale a evenimentelor. Informațiile codificate și stocate aici, pentru foarte scurte intervale de timp, sub forma unor reprezentări, intră în *blocul memoriei imediate* (BMS) luând forma conceptelor. Dacă sunt solicitări pentru a fi obiectivate imediat în performanțe, atunci drumul informațiilor este scurtat și intră în funcțiune *generatorul de răspunsuri*, apoi *blocul efector* și, de aici, prin *blocul decodurilor* (verbali, gestuali, psihomotorici ș.a.), ajung la mediul solicitant. Dacă aceste receptori de informații sunt repetați și fixați în continuare, prin mecanismul exercițiilor cu funcții și scopuri de asimilare, atunci ei intră în

blocul *memoriei de lungă durată*. Fiind stocate, ei pot fi actualizați în condiții specifice de adaptare, de învățare, de aplicare a unor cunoștințe, de rezolvare de probleme etc.

Prezența celor două blocuri ale memoriei explică, în opinia lui R.Gagné, apariția și manifestarea *insuccesului școlar*, văzut ca o dificultate a elevului în găsirea informațiilor relevante și esențiale, consecință a faptului că informația nu este bine stabilizată la nivelul memoriei de lungă durată. Sub aspect macrostructural, cele două blocuri nu diferă. Diferențierile apar la nivelul funcțiilor. Continuând descrierea drumului parcurs de informație, menționăm că din cele două blocuri ale memoriei sau numai dintr-unul informația trece în *generatorul de răspunsuri*. Rolul esențial al acestuia este de a transforma informația mentală (potențială) în act, în element extern, obiectivat, perceptibil și, eventual, măsurabil. Acest fapt este posibil pentru că *mesajele neurale* (la nivel de scoarță) activează structurile efectorii (musculare, fonatorii, optice etc.), care produc performanțe ce influențează mediul celui ce învață sau solicită un răspuns sau o reacție. Aceste acțiuni sunt observabile. Pe această bază putem afirma că învățarea s-a produs, o putem evalua sub aspect cantitativ sau calitativ.

În afara celor două blocuri principale există și altele, situate contextual circuitului informațional normal. În concepția autorului, cele două blocuri sunt implicate la nivelul *expectațiilor* (așteptărilor) și la cel al *controlului executiv* (un tip de feedback), cu rolul de a activa și modifica, prin retroacțiune și stimulare, structura și modul de organizare a răspunsurilor. Să dezvoltăm această idee în conformitate cu explicațiile date de R.Gagné. Elevul (ori subiectul care învață) are o anumită dorință sau aspirație, adică el se așteaptă ca după efortul depus într-o activitate de asimilare, de exersare, de rezolvare etc. să știe ceva, să realizeze ceva, să facă ceva anume. Felul de a se implica afectiv și atitudinal influențează până și modul în care sunt percepuți stimulii externi, rapiditatea și calitatea codificărilor, a stocărilor sau prelucrărilor.

Blocul *proceselor de control* influențează calitativ stocarea informației în memorie, modul în care este identificată, căutată și organizată pentru a putea fi reprodusă în contexte elaborate. Controlul acestui flux determină, de asemenea, și calitatea codajelor și transformărilor apărute în momentul separării informațiilor principale de cele secundare, precum și gradul de manifestare a operativității algoritmilor de recunoaștere, clasificare, categorisi-

re și normalizare a fluxurilor, în funcție de particularitățile noului receptor. Structural și funcțional, învățarea nu poate să apară ca un proces unitar și omogen. Aici sunt implicate și participă numeroase mecanisme care se supun unor legi funcționale. Este poate și rațiunea pentru care, pentru noi, învățarea nu este numai activitate, proces și produs, ci și o *funcție*. Și lucrul este cu atât mai evident, cu cât există posibilitatea de a analiza învățarea din perspectiva dependențelor și factorilor, a valorilor ce se transmit prin limbaj oral, a experiențelor mijlocite (coduri) în care se fixează experiența generațiilor.

Așadar, în învățarea umană se întâlnesc și acționează mecanisme extrem de elaborate, indiferent de învățare, inferioară sau superioară, reproductivă sau creativă.

### **3.3. Stilurile de învățare. Identificarea stilului de învățare**

Stilul de învățare reprezintă modalitatea preferată de receptare, prelucrare, stocare și reactualizare a informației. Acesta are atât componente determinate genetic, cât și componente care se dezvoltă ca urmare a expunerii frecvente și preferențiale la o anumită categorie de stimuli.

**a)** După modalitatea senzorială implicată, există trei stiluri de învățare principale: auditiv, vizual și kinestezic. Caracteristicile acestora sunt prezentate în Tabelul 3.

**b)** În funcție de emisfera cerebrală cea mai activată în învățare, există două stiluri cognitive: stilul global (dominanță dreaptă) și stilul analitic sau secvențial (dominanță stângă) (*a se vedea* Tabelul 4.).

- Copiii care utilizează un stil global în învățare preferă să aibă, mai întâi, o viziune de ansamblu asupra materialului pentru a putea trata, mai apoi, fiecare componentă în manieră analitică. Ei vor prefera schemele care integrează informațiile ca mod de pornire în studiul unui material sau vor citi un text în întregime și nu se vor opri, pentru fixarea unor idei, până la terminarea textului.
- Copiii care utilizează stilul analitic de învățare preferă împărțirea materialului în părți componente, prezentate pas cu pas și în ordine logică. Ei vor prefera fixarea unor idei pe măsura citirii textului și refacerea ulterioară a întregii structuri.

**Tabelul 3. Modalități de învățare**

<b>Stilul de învățare</b>	<b>Caracteristici ale comportamentului de învățare</b>
<b>Stilul auditiv</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• învață vorbind și ascultând</li> <li>• este eficient în discuțiile de grup</li> <li>• învață din explicațiile profesorului/celui care prezintă materialul</li> <li>• verbalizează acțiunea întreprinsă pentru a-și depăși dificultățile de învățare</li> <li>• își manifestă verbal entuziasmul</li> <li>• zgomotul este distractor, dar în același timp reprezintă și mediul în care se simte bine</li> <li>• suportă greu liniștea în timpul învățării</li> </ul>
<b>Stilul vizual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• preferă să vadă lucrurile sau desfășurarea proceselor pe care le învață</li> <li>• învață pe bază de ilustrații, hărți, imagini, diagrame</li> <li>• este important să vadă textul scris</li> <li>• are nevoie să aibă control asupra ambianței în care învață</li> <li>• își decorează singur mediul</li> <li>• recitirea sau rescrierea materialului sunt metodele cele mai frecvent utilizate pentru fixare</li> </ul>
<b>Stilul kinestezic</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• are nevoie să atingă și să se implice fizic în activitatea de învățare</li> <li>• învață din situațiile în care poate să experimenteze</li> <li>• a lua notițe înseamnă mai mult un act fizic, și nu un suport vizual pentru învățare; de multe ori nu revizuiesc notițele</li> <li>• își manifestă entuziasmul sărind</li> <li>• lipsa de activitate determină manifestări kinestezice, fiind de multe ori confundați cu copiii cu tulburări de comportament</li> </ul>

**Tabelul 4. Stiluri cognitive**

<b>Stilul</b>	<b>Strategia de învățare utilizată</b>
<b>Stilul global</b>	Survolarea materialului înainte de a începe studiul aprofundat al acestuia, pentru identificarea subtitlurilor, cuvintelor-cheie și a rezumatului care poate să ofere perspectiva de ansamblu de care are nevoie.
<b>Stilul analitic</b>	Rescrierea notițelor în manieră logică și ordonată, utilizarea sublinierii și a fragmentării materialului.

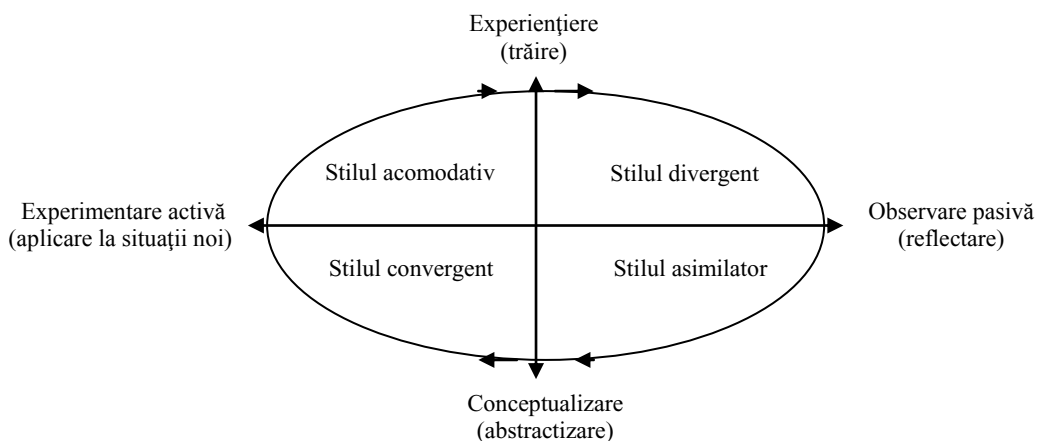
Tipul de inteligență determină, de asemenea, modul de operare cu cunoștințele. Howard Gardner (1993) propune examinarea tipului de inteligență din perspectiva a 7 modalități diferite de utilizare a abilităților cognitive (Tabelul 5).

**Tabelul 5. Tipuri de inteligență**

<b>Dimensiuni ale inteligenței</b>	<b>Domenii de aplicație</b>	<b>Cerințe pentru adaptarea sarcinilor de învățare</b>
<b>Inteligența lingvistică</b> <i>Sensibilitate la sensul și ordinea cuvintelor, respectiv, a multiplelor funcții ale limbajului.</i>	jurnalism poezie	Cum aş putea să utilizez scrisul sau exprimarea verbală pentru învățarea acestei teme?
<b>Inteligența logico-matematică</b> <i>Abilitatea de a realiza raționamente complexe și de a recunoaște patternuri logice și relații numerice.</i>	cercetare matematică	Cum aş putea să utilizez numere, structuri logice și clasificări pentru a clarifica tema/ ideea?
<b>Inteligența muzicală</b> <i>Sensibilitatea la ritm, linie melodică și tonalitate, capacitatea de a produce și recunoaște diverse forme de expresie muzicală.</i>	compoziție interpretare	Cum aş putea să utilizez sunetele sau să pun ideea pe ritm sau melodie?
<b>Inteligența spațială</b> <i>Abilitatea de a percepe cu acuratețe lumea vizuală și de a transforma sau modifica aspectele acesteia pe baza propriilor percepții.</i>	sculptură marină	Cum aş putea să vizualizez, să desenez sau să conceptualizez spațial ideea?
<b>Inteligența kinestezică</b> <i>Abilitatea de a-și controla mișcările corpului; îndemânare în manipularea obiectelor.</i>	dans atletism	Cum aş putea să utilizez corpul sau să manipulez obiectele în această sarcină de învățare?
<b>Inteligența interpersonală</b> <i>Abilitatea de a discrimina și a răspunde adecvat la dispozițiile, manifestările temperamentale și dorințele altora.</i>	terapie vânzare	Cum aş putea utiliza învățarea prin cooperare sau tutoratul pentru a utiliza capacitățile de interacțiune în învățare?
<b>Inteligența intrapersonală</b> <i>Capacitatea de acces la propriile trăiri și abilitatea de ale discrimina și a le utiliza în exprimare. Conștientizarea propriilor cunoștințe, abilități și dorințe.</i>	scris	Cum aş putea să utilizez reflectarea, ca modalitate de conștientizare a procesului de învățare și dezvoltare?

În concepția lui Kolb și colab. (2002), învățarea eficientă presupune parcurgerea tuturor etapelor, de la experiențierea activă, trecând prin faza de reflectare și conceptualizare abstractă a cunoștințelor, până la aplicarea practică a acestora (Figura 1). Copiii prezintă, de obicei, preferințe pentru anumite etape ale acestui proces.

- *Stilul divergent* – învățarea se bazează pe experiența concretă cu situația generatoare de cunoștințe și reflectarea ulterioară (uneori nu prea productivă) asupra acesteia.
- *Stilul asimilator* – valorifică reflecțiile personale asupra situațiilor, ajungând la concepte și teorii cu grad înalt de abstractizare și generalizare.
- *Stilul convergent* – orientat spre aplicarea creativă a ideilor și datelor prelucrate sistematic.
- *Stilul acomodativ* – tentat de testarea în situații reale a cunoștințelor, presupune învățare pragmatică.



**Fig.1. Modelul învățării experiențiale (Kolb)**

Este important de reținut că un stil de învățare este în general o *combinație* între stilurile descrise mai sus. Ele implică atât *aspecte senzoriale* (modalitățile specifice de învățare), abilități cognitive specifice (*tipurile de inteligență*), cât și modalități diferite de *raportare la experiența directă* cu cunoștințele (*modelul lui Kolb*) și de implicare a emisferelor cerebrale (*stiluri cognitive*).

Stilurile de învățare sunt *structuri flexibile*. Experiența, cerințele școlii sau ale unui loc de muncă, rolul pe care îl avem la un moment dat, într-un anu-

mit context, pot forța modificarea lor sau utilizarea lor strict contextualizată. Identificarea stilului preferat de învățare într-un anumit context permite intervenția asupra materialului de învățat sau asupra mediului învățării astfel încât acesta să fie cât mai avantajos. De exemplu, copiii cu stil vizual pot utiliza cu succes vizualizarea materialului, în timp ce pentru copiii cu stil auditiv este mai eficient să discute pe marginea materialului sau să audă vorbind despre acesta. De asemenea, copiii cu stil kinestezic au nevoie de un mediu în care să poată exersa sau practica prin utilizarea corpului diversele aspecte ale unui material (să localizeze pe o hartă, să gesticuleze, să bată tactul), în timp ce pentru copiii auditivi acest tip de mediu ar putea fi distractor.

Modalități concrete prin care se poate identifica stilul de învățare:

- Reflectarea asupra propriilor experiențe de învățare. *În cadrul unor grupuri de discuție se poate propune ca temă analiza modului cel mai eficient de învățare experimentat până în acel moment. Se pornește de la descrierea modului de pregătire pentru obiectele de studiu sau pentru una din temele la care elevul a avut succes. Împărtășind experiențele lor de învățare și analizând strategiile pe care le utilizează, cu ajutorul colegilor, copiii devin conștienți de eficiența pe care o au diverse metode pentru diverse cazuri particulare și la diverse materii.*
- Identificarea stilului de învățare pe baza descrierilor existente (cum sunt cele prezentate mai sus, în formă tabelară). *Această modalitate poate să urmeze descrierii realizate în grup. Copiii pot identifica, pornind de la descrierile existente, în ce măsură utilizează tehnici vizuale, auditive sau kinestezice în prelucrarea informațiilor, ajungând la un nivel superior de conceptualizare a stilului propriu de învățare.*
- Utilizarea de chestionare specifice. *Prin această modalitate se vizează, de asemenea, identificarea individuală a caracteristicilor stilului propriu de învățare.*
- Experimentarea diverselor stiluri de învățare. *Această tehnică poate fi aplicată în cadrul orelor de consiliere și la evaluarea metodelor utilizate, pornind de la performanțele obținute și eficiența sub aspectul timpului și efortului depus.*



### **3.4. Legi, principii și reguli ale învățării eficiente**

Învățarea, ca formă superioară și complexă de activitate, este guvernată de reguli, principii și legi proprii. Deci este important nu numai să învățăm, ci, mai ales, să știm cum să învățăm. Neștiind cum să învățăm, nu sunt valorificate la maximum nici capacitățile noastre, iar șansele de a învăța și practica eficient și cu succes o meserie întreaga viață, se reduc considerabil.

Creierul uman dispune de posibilități aproape nelimitate de înmagazinare a cunoștințelor. Din cele 14-16 miliarde de neuroni de câți dispune creierul uman, doar  $10^{10}$  participă activ la circuitul informațional. S-a stabilit, de asemenea, că pe parcursul vieții omul folosește doar 30-40% din posibilitățile memoriei sale. O noțiune putem spune că am asimilat-o cu adevărat nu atunci când suntem capabili să o definim reproducând-o din memorie, ci atunci când putem opera cu ea corect, adică atunci când știm cum se obține, cum se ajunge la ea, care este „istoria ei cognitivă”, cum s-a format, care sunt mecanismele ei de elaborare, de construcție, adică ce norme și procedee de activitate practică și de gândire sunt „idealizate” sau înmagazinate în ea.

Prin învățare se înțelege nu numai achiziționarea de cunoștințe, ci, îndeosebi, dezvoltarea unor capacități, trăsături psihice și psihosociale ale personalității: intelect, atitudini, valori, trăsături de personalitate, convingeri etc. Datorită ritmului rapid de dezvoltare și schimbare, creșterii volumului de cunoștințe și informații care trebuie asimilate, se impune o reorientare metodologică a procesului de învățare în sensul familiarizării celor care învață, nu atât cu informații factologice, cât, mai ales, cu legi, principii etc., îmbinate cu tehnici de muncă intelectuală. Prin conținuturile de învățare trebuie să se urmărească, în mod deosebit, formarea și dezvoltarea capacităților de învățare: cei ce învață trebuie învățați cum să învețe, trebuie pregătiți pentru a putea și a dori să învețe.

Psihologia învățării a acumulat prin cercetări complexe un număr impresionant de date despre învățarea cognitivă. Sintetizăm aceste date în continuare în forma unor sugestii metodologice pentru învățarea eficientă, acestea însumând legi, principii, reguli și metode ale învățării eficiente, fiecare lege, principiu etc. realizându-se în mecanisme complexe de învățare.

#### **1. Dinamica procesului de învățare și uitare**

Orice act de învățare, de însușire a cunoștințelor și de formare a capacităților și atitudinilor are o dinamică proprie, o evoluție specifică, guvernată de legea curbei învățării și de cea a uitării. Învățarea sau însușirea cunoștințelor

pe parcursul unei zile, semestru sau an de studiu nu este un proces liniar sau o evoluție uniformă, ci mai degrabă unul fazic, care evoluează în etape, cu ritmuri și volume inegale de asimilare, de la o etapă la alta. Astfel, în învățarea unei teme sau oricărei alte unități de conținut, precum și în formarea unei capacități sau deprinderi, indiferent de perioada de timp (zi, săptămână, an de studiu), trecem obligatoriu prin următoarele faze sau etape de asimilare (Figura 2).

a. Etapa de acomodare familiarizare cu materiile de studiu, cu universul noțional, operațional și problematic al acestuia, la care viteza de asimilare a cunoștințelor și volumul acestora pe unitate de timp sunt reduse. Este perioada de debut a învățării unei unități de curs, a inițierii într-o disciplină la început de an de studiu sau de semestru, când ne confruntăm cu dificultăți de înțelegere și acomodare la noile conținuturi de învățare. Cu cât perioada de timp de când nu am mai practicat învățarea în mod sistematic este mai mare și cu cât conținuturile de învățare sunt mai noi, în raport cu ceea ce am făcut sau ceea ce am învățat anterior, cu atât perioada de acomodare este mai dificilă și de durată mai mare.

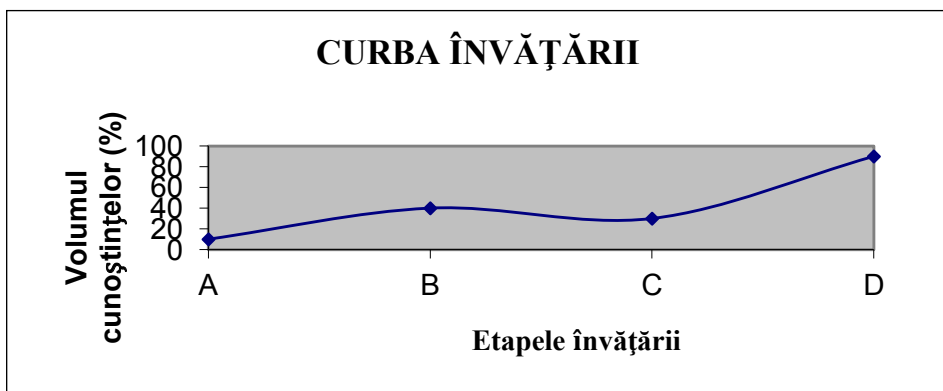


Fig. 2. Curba învățării

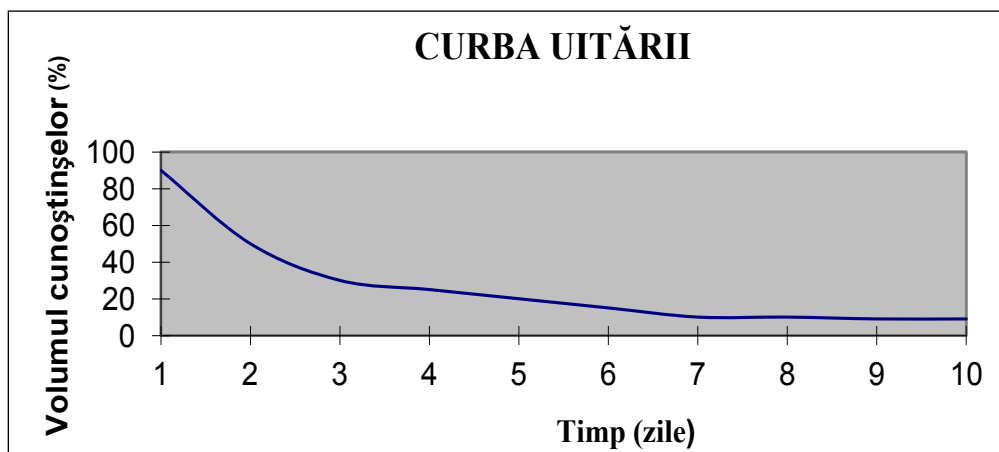
În această perioadă a învățării sunt recomandabile:

- o însușire cât mai profundă și precisă a conceptelor primare (noțiuni, categorii conceptuale, definiții, principii, legi);
- o delimitare cât mai clară a universului semantic, conceptual și problematic al conținuturilor de studiu (pe lecții, cursuri, discipline), formarea imagini de ansamblu și precizarea raporturilor cu alte materii ale altor cursuri (raporturile interdisciplinare).
- un efort voluntar susținut de concentrare a atenției și gândirii pentru acomodarea cât mai rapidă la specificul conținuturilor de învățare.

**b. Etapa de asimilare rapidă și unui volum mare de cunoștințe.** După toate dificultățile de la etapa de acomodare (agitație, neliniște, nervozitate, insomnii, sentimente de insatisfacție și incapacitate de înțelegere și învățare, etc.), educatul simte, la un moment dat, că „parcă i se deschide mintea” și că, dintr-odată, reușește să asimileze repede multe cunoștințe, iar textul, pe măsură ce înaintează în el, devine tot mai interesant. Simte că se dezvoltă și își îmbogățește intelectul.

**c. Etapa de relativă stagnare sau chiar regres al ritmului de învățare,** în care studiul materiilor și scăderea substanțială a gradului de noutate a acestora, odată cu asimilarea lor, provoacă habitusuri în învățare, blocaje, scăderea interesului, plictiseală sau stări de saturație cognitivă. Pentru depășirea acestei crize se recomandă intensificarea efortului voluntar în învățare, varierea metodelor, mijloacelor și surselor de învățare pentru reactivarea și dezvoltarea interesului, mărirea pauzelor și consultarea cât mai multor surse bibliografice pentru dezvoltarea apropiată a materiilor de studiu, lărgirea perspectivelor de abordare, crearea senzației de noutate și trezirea curiozității. Se întâmplă ca această criză a învățării să fie depășită printr-o stare de alertă în învățare, provocată de perspectiva controlului cunoștințelor.

**d. Etapa învățării intensive în preajma evaluării (a examenelor).** Perspectiva unei sarcini serioase pe care studentul trebuie să o realizeze cu succes la încheierea ciclului de studiu, îi activează și îi mobilizează întreg potențialul de învățare. Astfel, în preajma unui examen studentul învață în 3-5 zile atât cât nu a învățat un semestru întreg. Viteza și volumul de asimilare a Cunoștințelor cresc.



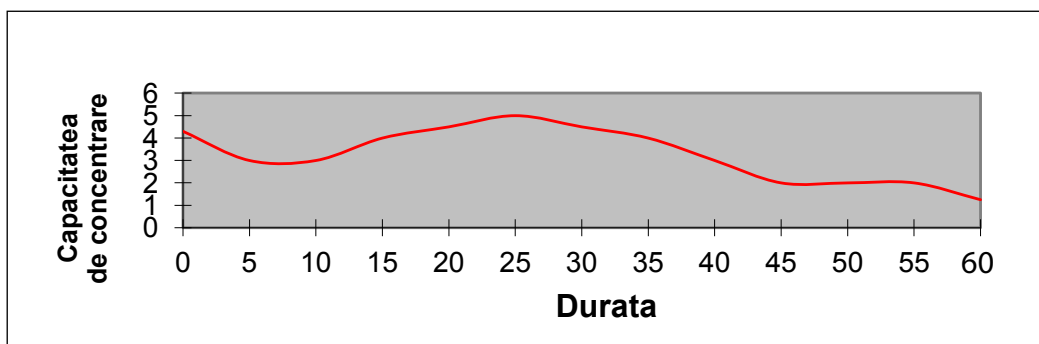
**Fig. 3. Curba uitării** (Ebbinghaus)

Dar, cu cât este mai intensivă învățarea (practicată în asalt în preajma examenelor), cu atât mai rapidă și mai masivă este uitarea (Figura 3): dacă nu este practică o învățare permanentă, zi de zi, etapă cu etapă, pe parcursul întregii perioade de studiu a unei discipline și se recurge la învățarea intensivă, toate eforturile vor fi în zadar, deoarece în perioadele imediat ulterioare se uită cea mai mare parte a cunoștințelor însușite. *Sucesiunea uitării* presupune: uitarea începe cu detaliile, cu faptele concrete și ideile secundare, continuă cu unitățile logice și se sfârșește prin afectarea principiilor generale. Uitarea începe imediat după învățare și crește puternic în primele 24 de ore, continuă să crească în ziua a 2-a, creșterea ei este mai lentă în ziua a 3-a, se stabilizează până în ziua a 7-a sau a 8-a. Stabilizarea se produce însă abia atunci când din ceea ce am învățat nu a mai rămas decât foarte puțin – circa 10%. În prima și a doua zi uităm cam 75% din cunoștințe. Uitarea masivă a cunoștințelor este una imediată. De aceea, pentru a o preveni, trebuie să acționăm asupra momentului în care se instalează. Soluția este: *Repetăți a treia zi ceea ce ați învățat în prima.*

Curba uitării arată că, în cazul învățării intensive, forțate, în preajma examenelor, după evaluare (examene) se uită în primele 2-3 zile peste 60-75% din ceea ce s-a învățat. Un elev/student inteligent învață după principiul pașilor mici și al efectelor mari, adică zilnic, permanent.

## **2. Curba atenției pe parcursul unei ore de activitate de învățare**

În primele 5 minute, datorită faptului că începe o activitate nouă, deci se produce o schimbare, intră în funcțiune atenția involuntară, capacitatea de concentrare fiind relativ ridicată (Figura 4):



**Fig. 4. Evoluția capacității de concentrare a atenției timp de o oră**

Așa cum se observă și din grafic, după câteva minute de la începerea activității scade gradul de concentrare a atenției, proces bazat pe atenția involuntară, datorită conștientizării noii activități și reducerii gradului de noutate. În continuare intră în funcție atenția voluntară, bazată pe efortul voluntar conștient, organizat și orientat la asimilarea cunoștințelor. Gradul de concentrare a atenției voluntare crește treptat pe parcursul unei ore de activitate, atingând cota maximă între minutele 25-35 de activitate. După 35-45 de minute de activitate intensă începe să scadă tot mai accentuat gradul de concentrare, instalându-se tot mai mult oboseala intelectuală. Menținerea unui nivel înalt de concentrare a atenției pe o perioadă mai îndelungată de timp este condiționată de o serie de factori, cum ar fi gradul de interes și noutate al cunoștințelor, capacitatea de concentrare și efort voluntar, structura internă a sarcinii de învățare etc. Învățarea care solicită activități rezolutive, practice sau exersarea unor deprinderi stimulează gradul de concentrare a atenției și durata concentrării.

Succesul în învățare depinde, în mare măsură și de forma de prezentare a materialului de studiu.

**Tabelul 6. Dependența conținutului memorat în funcție de timp și forma de prezentare**

Forma de prezentare	Date reținute după 3 ore	Date reținute după 3 zile	Date reținute după 3 săptămâni
1. Numai oral	70%	10%	1%
2. Numai vizual	72%	20%	6%
3. Audiovizual	85%	65%	41%

Formele de cunoaștere și prezentare a noului material presupun antrenarea analizatorilor necesari unei învățări eficiente. Profesorul trebuie să depisteze acești analizatori, care sunt variabili, de la un elev la altul, și să-i antreneze, să-i pună în funcție prin aplicarea unor metode adecvate. Unii elevi rețin, învață mai repede și mai bine atunci când este antrenat analizatorul auditiv (ascultă ceea ce li se citește sau spune) iar alții – atunci când le este antrenat analizatorul vizual (citesc singuri lecția, privesc o imagine, o schemă). De aceea, prezentarea materialului didactic trebuie să se facă într-o formă adecvată, folosind materiale intuitive sau expresii lexicale adecvate nivelului de înțelegere al elevilor. Tot de aici putem remarca importanța modului cum sunt ilustrate

manualele, modul în care îl învățăm pe elev cum să observe, cum să-și dezvolte limbajul și cum să-și dezvolte priceperea de a defini ceea ce a observat. Profesorul trebuie să îmbine demonstrația cu explicații bazate pe cuvânt.

### **3. Evoluția performanței de învățare pe parcursul unei zile și a unei săptămâni**

Dacă luăm ca repere extreme ora 8 dimineața, când încep cursurile, și 21-22 seara, când se încheie pregătirea temelor pentru a doua zi, din diagrama evoluției capacității de învățare pe parcursul unei zile rezultă următoarele:

- Cea mai mare productivitate a învățării se înregistrează dimineața, între orele 9-11, după care curba capacității de învățare scade treptat, instalându-se oboseala, neatenția, plictiseala și chiar somnolența.
- Cea mai scăzută productivitate a învățării este între orele 13-15. În general, după o oră și jumătate după prânz, curba capacității de învățare începe să crească treptat.
- După – amiază curba capacității de învățare atinge cota maximă între orele 17<sup>30</sup>-19<sup>30</sup>, dar fără a egala nivelul de dimineața, după care scade treptat spre ora obișnuită de culcare.

Perioadele de maximă și minimă productivitate a învățării variază de la persoană la persoană, în funcție de numeroși factori: deprinderile de învățare, biopsihoritmul personal, programul de studiu, capacitatea de concentrare și învățare, voința, motivația etc. Uneori, când motivația învățării este foarte puternică, productivitatea maximă a învățării poate fi menținută ore în șir, până noaptea târziu.

Or, perioadele optime de învățare pe parcursul unei zile de studiu sunt orele 8-13, dimineața, și 17-21<sup>30</sup>, după amiază.

În privința performanțelor intelectului nostru pe parcursul unei zile, cercetările psihologice au constatat următoarele:

- Memoria de scurtă durată (MSD) are performanțe mai mari dimineața, în timp ce memoria de lungă durată (MLD) – după-amiază și seara. Prin urmare, ceea ce se învață după-amiază și seara se reține mai bine decât ceea ce se însușește dimineața, indiferent de momentul zilei în care se solicită reamintirea celor învățate.
- Intelectul uman prelucrează și integrează informația atât la nivel senzorial, cât și la cel logic, mai rapid și mai complex după-amiază, în timp

ce performanțele psihomotorii (precizia și rapiditatea mișcărilor) înregistrează creșteri dimineața devreme și seara târziu.

- Capacitatea de prelucrare mentală a informațiilor (operații matematice etc.) este în creștere dimineața, optimă – după-amiază, și mai scăzută seara.
- Performanțele în învățare pot fi modificate prin acțiunea factorilor volitivi și motivaționali. Persoanele introvertite sunt mai active și obțin performanțe crescute dimineața, ele preferând să lucreze dis-de-diminează și să se culce seara devreme. Cele extravertite, dimpotrivă, sunt mai active și au performanțe mai ridicate seara, se culcă mai târziu și le place să doarmă mult. Impulsivii sunt mai puțin activi dimineața decât seara, și invers.
- Pe parcursul unei săptămâni performanțele în învățare evoluează astfel: luna și sâmbăta se înregistrează valori mai scăzute, iar miercuri și joi – cele mai ridicate.
- Cercetările au constatat că *oboseala* afectează funcțiile psihice într-o anumită ordine. Întâi sunt afectate operațiile cu simboluri abstracte, capacitatea de a asimila noțiuni de cunoștințe noi, capacitatea de prelucrare a informațiilor în general, iar ceva mai târziu structurile senzorio-motorii, mai bine consolidate, operațiile cu material concret, procesele de recunoaștere. Efectele oboselii și suprasolicitării intelectuale se fac resimțite intens la ultimele ore ale programului, atunci când se învață ore în șir, fără pauze, și când învățarea este prelungită peste orele 22. Desigur, o importanță deosebită au: gradul de încărcare a programului de învățământ, volumul și dificultatea materialului de învățat, activitățile extrașcolare etc. La instalarea stării de oboseală concură numeroși factori: școlari, extrașcolari, familiali, individuali, ergonomici etc.

Nevoia de odihnă se exprimă mai frecvent la școlari și cursanți între orele 13-14 și după orele 20-21 până la 6-7 dimineața. La tineri, elevi, studenți, randamentul la probele de lucru, calculul aritmetic, dictările, precum și latența reacțiilor motorii și capacitatea de diferențiere a stimulilor reflectă o perioadă de randament maxim în primele ore ale dimineții, și o scădere spre amiază, declinul fiind maxim în jurul orelor 13-14. Capacitatea de lucru crește din nou după amiază, până la orele 16-17, rămânând la un nivel ridicat până la orele 18-19, după care se observă scăderea randamentului, mai ales după orele 20.

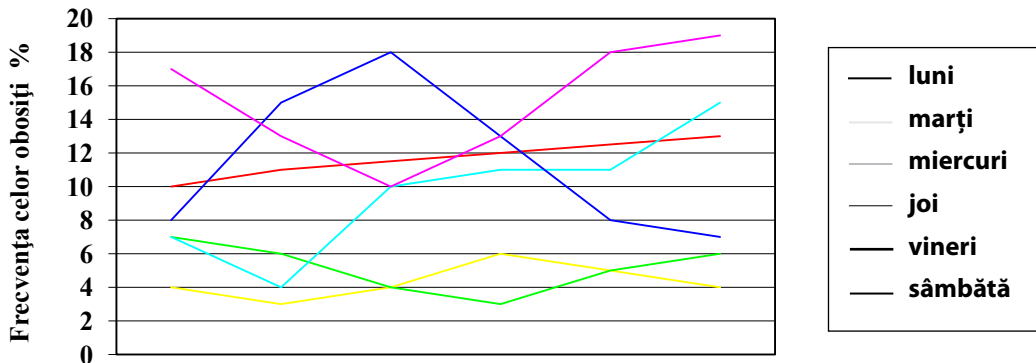


Fig.5. Curba oboselii la școlari pe parcursul unei săptămâni

În cursul unei săptămâni capacitatea de lucru a celor ce învață este mai redusă în prima și ultima zi, crește treptat de luni până miercuri și începe să scadă de joi până sâmbătă. Regimul zilnic (pe ore) și săptămânal (pe zile) de activitate generează o anumită configurație curbei oboselii, în funcție de gradul de organizare a programului de învățare, de modul de distribuire a activităților pe ore și zile, de dificultatea sarcinilor de învățare etc. În figura 5 se prezintă curba oboselii la elevi pe zile și în cadrul fiecărei zile, pe ore.

Cercetările au constatat, de asemenea, reduceri importante ale capacității de învățare la sfârșitul trimestrelor, semestrelor și a anului școlar, precum și imediat după perioadele de lucrări de control și după examene. Pe baza unor investigații s-a stabilit așa-numitul coeficient ponogenic al unor discipline de învățământ: matematica și fizica sunt considerate ca foarte solicitate, urmate apoi de studiul limbilor clasice, gimnastica, istoria, geografia, studiul limbilor moderne și desenul. Acest lucru trebuie luat în considerare la organizarea disciplinelor în orarul zilnic și săptămânal de învățare.

Concluziile și observațiile sistematice ale cercetătorilor C.Voicu, M.Jigău, I.Neașu consemnează supraîncărcarea accentuată a elevilor și studenților, provocată de accelerarea dezvoltării, explozia informațională, dar mai ales de lipsa metodelor și tehnicilor de muncă intelectuală și de gradul scăzut de organizare și esențializare a cunoștințelor în planurile și programele de învățământ, în manuale, orare etc. Astfel se constată că un elev conștiincios din clasele secundare învață în medie 4-5 ore pe zi, un licean – 6-7 ore pe zi, iar un student, în perioada examenelor, 8-9 ore/zi. La acestea se adaugă 4-6 ore de clasă, ceea ce face ca un elev conștiincios să muncească intelectual, în medie, 10-12 ore



pe zi. Încercările organismelor internaționale de normare zilnică a programelor școlare în funcție de vârstă, de gradul de dezvoltare fizică și psihică și de specificul conținuturilor învățământului n-au atins încă consensul general din cauza complexității problemei și a punctelor de vedere diferite cu privire la abordarea și soluționarea problemei.

Ultimele cercetări indică de fapt o durată medie de timp pentru studiul individual mult mai mare decât normele optime, faptul fiind determinat de presiunea socială și informațională la care sunt supuse școlile și cei care învață. Printre factorii ce provoacă supraîncărcarea și mărirea timpului de învățare sunt și deficiențele modului de organizare a conținuturilor educaționale/de formare profesională și de structurare a acestora în unități de conținut de către cadrele didactice. Se dau numeroase teme pentru acasă, greu de pregătit, fără o repartizare rațională între discipline a timpului de activitate independentă a elevilor/studentilor.

#### ***4. Evoluția ontogenetică a capacității de învățare***

Diagramele cu caracter sintetic (E.L. Thorndike) indică faptul că apogeul pentru capacitatea de învățare a omului este cuprins de vârsta de 20-25 de ani. De la această vârstă capacitatea de învățare scade lent cu mai puțin de 1% anual, până la vârsta 40 de ani. Între 40-70 de ani tendința de regresie a capacității de învățare se accentuează, depășind 1% anual. Momentele de vârf ale dezvoltării gândirii sunt la 20, 23 și 32 de ani; ale memoriei – la 19, 23, 24 și 30 de ani; ale atenției - la 22, 24, 27, 29 și 32-33 de ani (E.Stepanova). Prin corelarea și sinteza acestor date s-au obținut următoarele microperioade: 18-21 și 22-25 de ani, în care se constată un nivel relativ ridicat al dezvoltării gândirii și memoriei, și unul relativ scăzut al atenției; vârsta de 26-29 de ani înregistrează cel mai scăzut nivel de dezvoltare a gândirii și a memoriei, dar cel mai ridicat nivel de dezvoltare a atenției.

Inteligența atinge capacitatea maximă între 20-24 de ani (Thorndike). În mod similar, randamentul intelectual stabilit prin testare (Wechsler) este maxim între 20-24 de ani, dar unii autori susțin că acesta nu se modifică considerabil între 20-60 ani. La fel și capacitatea de învățare. Dacă până la 24-26 de ani capacitatea de învățare evoluează pe baza unei emergențe și maturizări biosihice, pe de o parte, și ca urmare a activității școlare intense de învățare, pe de alta, după această vârstă evoluția capacității de învățare este dependentă

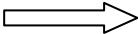
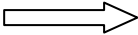
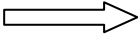
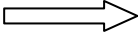
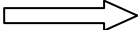
de alți factori, cum ar fi tipul de activitate, stilul de muncă intelectuală, metodele și tehnicile de muncă intelectuală, preocuparea pentru studiu și autoperfecționare, deprinderile de învățare etc. Un stil de muncă intelectuală activ, receptiv la nou și creativ, susținut de o activitate care solicită în permanență funcțiile psihice superioare și capacitatea de învățare a noului, mențin ridicate performanțele învățării și ale intelectului până la cele mai înaintate vârste.

Multe cercetări indică faptul că variabilitatea individuală a capacității de învățare este mai mare decât variabilitatea condiționată de vârstă, ceea ce face imposibilă ordonarea performanțelor capacității de învățare pe perioade de vârstă. Capacitatea de învățare se restructurează pe parcursul fiecărei perioade de vârstă. Odată cu înaintarea în vârstă scade rapiditatea funcțională a capacității de învățare, în schimb crește precizia. Deci:

- aproape totul poate fi învățat la orice perioadă a vieții;
- influența vârstei asupra capacității intelectuale de însușire a cunoștințelor este mult mai mică decât asupra capacității intelectuale de însușire a deprinderilor motorii;
- adulții învață cu mult mai puțin decât ar putea să învețe!

### **Sarcini și activități de învățare:**

1. Realizați o ierarhie a celor mai solicitate tipuri de învățare de către elevi.
2. Ce erori pot surveni la fiecare fază de însușire a cunoștințelor: receptare, însușire, stocare, actualizare, reamintire?
3. Oferiți cât mai multe exemple de aplicații ale modelului procesării de informație în școală.
4. Cum veți prezenta un conținut de învățare elevilor, știind că noi memorizăm:

20%		auzim
30%		vedem
50%		auzim și vedem
70%		vorbim
90%		vorbim și facem?

5. De care particularități individuale ale dvs. veți ține cont pentru a învăța eficient?
6. Elaborați un set de recomandări unui elev de vârstă școlară mică pentru a învăța eficient.
7. Cercetările au stabilit că majoritatea oamenilor au una din cele două emisfere cerebrale (stânga și dreapta) dominantă. Creierul drept este artistic, muzical, spațial, intuitiv și holistic; creierul stâng este liniar, rațional, analitic și lingvistic. Determinarea emisferei cerebrale dominante joacă un rol important în determinarea modului în care procesăm informațiile și în care interacționăm cu ceilalți. Rezilvați testul prezentat în Anexa 4 pentru a afla care este emisfera dvs. dominantă.
8. În baza caracteristicilor expuse în tabelul de mai jos, identificați stilul dvs. cognitiv de învățare:

<b>Stilul</b>	<b>Strategia de învățare utilizată</b>
<p style="text-align: center;"><b>Stilul global</b> (dominantă dreapta)</p>	<p>Survolarea materialului înainte de a începe studiul aprofundat al acestuia, pentru identificarea subtitlurilor, cuvintelor – cheie și a rezumatului care pot să ofere perspectiva de ansamblu de care au nevoie. Studenții care utilizează un stil global în învățare preferă să aibă, mai întâi, o viziune de ansamblu asupra materialului pentru a putea trata, mai apoi, fiecare componentă în manieră analitică. Ei vor prefera schemele care integrează informațiile ca mod de pornire în studiul unui material sau vor citi un text în întregime și nu se vor opri, pentru fixarea unor idei, până la terminarea textului.</p>
<p>Stilul analitic (dominantă stânga)</p>	<p>Rescrierea notițelor în manieră logică și ordonată, utilizarea sublinierii și a fragmentării materialului. Studenții care utilizează stilul analitic preferă împărțirea materialului în părți componente, prezentate pas cu pas și în ordine logică. Ei vor prefera fixarea unor idei pe măsura citirii textului și refacerea, la urmă, a întregului text.</p>

9. Creați o situație de învățare optimă pentru unul din cele 7 tipuri de inteligență (Gardner) pentru învățarea unui material legat de memorie.
10. Citiți, în Anexa 5, despre rolul culorilor în procesul de învățare.



### **Bibliografie:**

1. Băban A. Consiliere educațională. Cluj-Napoca: Ardealul, 2011.
2. Crahay M. Psihologia educației. București: Trei, 2009.
3. Mureșan P. Culoarea în viața noastră. București: Cereș, 1988.

## Capitolul 4.

# PROCESE PSIHICE IMPLICATE ÎN ÎNVĂȚARE

### Finalități de studii:

- Să evidențieze procesele psihice implicate în activitatea de învățare
- Să identifice factorii care intervin în concentrarea atenției
- Să stabilească modalitățile de implicare a proceselor psihice în învățare și căile de îmbunătățire a lor

### 4.1. Atenția

Nu poate exista un act de cunoaștere eficientă fără o focalizare a conștiinței elevului asupra conținutului ce urmează a fi învățat. Acest lucru înseamnă concentrarea atenției asupra aceluși conținut. *Atenția constă în orientarea și concentrarea activității psihice cognitive asupra unui obiect sau fenomen.*

Există trei **forme ale atenției**.

- 1) *atenția involuntară* – când orientarea în câmpul perceptiv se face de la sine, fără un efort din partea noastră;
- 2) *atenția voluntară* – presupune încordarea voinței;
- 3) *atenția postvoluntară* – când o activitate care a necesitat efort devine plăcută și ne atrage în mod spontan.

**Calitățile atenției** se manifestă diferit de la o persoană la alta. Aceste calități sunt:

- a. *Capacitatea de concentrare* – se poate măsura prin rezistența la excitații perturbatorii, în special la zgomot. De exemplu, unii dintre elevi pot învăța foarte bine pe un fond muzical, alții nu pot face acest lucru decât în liniște.
- b. *Stabilitatea atenției* – durata concentrării depinde de particularitățile persoanei și de natura activității. O activitate simplă ne reține foarte puțin

atenția, pe când una complexă necesită o atenție concentrată mai mult timp.

c. *Distribuția atenției* – capacitatea de a sesiza simultan înțelesul mai multor surse de informații. Este imposibil să urmărești concomitent două activități sau informații importante, și totuși, se poate realiza acest lucru, când informațiile sau activitățile ne sunt familiare, sau dacă activitățile au fost automatizate.

d. *Volumul atenției* – constă în cantitatea de informație înțeleasă de către cel ce învață.

Pentru a ne putea concentra atenția sunt necesare câteva **condiții**:

- noutatea obiectelor, fenomenelor, situațiilor, informațiilor;
- intensitatea stimulilor – obiectele mai mari sunt observate mai ușor decât cele mici;
- mișcarea, schimbarea, variația – filmele atrag mai ușor atenția, deoarece personajele se mișcă, situațiile se schimbă etc.;
- interesul – ceea ce ne interesează ne atrage mai ușor atenția;
- motivația, trebuințele – când dorim să cumpărăm o carte, ne atrage atenția orice stand de cărți;
- sentimentele – un colecționar pasionat de timbre se va îndrepta, într-o expoziție, spre vitrina cu noutăți în acest domeniu, neglijând alte standuri.

Cultivarea atenției în școală este un obiectiv foarte important pentru reușita activității de predare-învățare.

## 4.2. Percepția

Percepția presupune cunoașterea obiectelor și fenomenelor în integritatea lor în momentul când ele acționează asupra organelor senzoriale. *Exemplu: La marginea unei poieni zărim un stejar înalt. Mai întâi recunoaștem respectivul copac, deosebindu-l de alții prin caracteristicile sale: frunze, aspect, miros etc. Acest lucru înseamnă că am perceput în mod corect stejarul respectiv, așa cum există el în realitate. Percepția este constituită din numeroase senzații. În exemplul de mai sus, stejarul ne-a provocat senzația de culoare, senzații olfactive (mirosul lui), iar dacă îi atingem scoarța, avem și senzații tactile. Percepția este constituită din reprezentări, care fac percepția mult mai bogată. Bazându-mă pe experiența mea anterioară (imagini anterioare), eu vă acest stejar mult mai mare decât alții*

pe care i-am văzut (perceput) anterior. Aceste imagini anterioare sunt reprezentări pe care le am despre stejar. Percepția presupune și intervenția gândirii. De exemplu, numai având noțiunea de „stejar”, pot recunoaște acest copac, printre alții.

În percepție sunt implicate și o serie de atitudini. Astfel, intervine *atitudinea motorie* (poziția noastră față de obiectul ce urmează a fi perceput); *atitudinea afectivă, motivația, interesele* (observăm cu ușurință ceea ce ne interesează sau ne place); *starea de pregătire intelectuală* (facem o selecție între ceea ce urmează să percepem).

**La baza percepției stă experiența.** O experiență redusă în cazul copiilor le face percepția mult mai săracă. Astfel, ei nu pot prea ușor desprinde esențialul de neesențial, ceea ce este important sau nu să facă. Pentru a dezvolta experiența, de fapt îmbogățirea percepției, trebuie prezentată copilului o ofertă bogată în material intuitiv (excursii, planșe frumos colorate, punerea în acțiune a mai multor simțuri prin intermediul filmelor, obiectelor reale). Atunci când prezentăm elevilor o plantă, de exemplu, trebuie să le-o arătăm, dar în același timp să-i lăsăm să o pipăie, să o miroase. De asemenea, este important să-i lăsăm să facă singuri o schemă a unei lecții, să recunoască diferite obiecte, fenomene, desprinzând caracteristicile lor, să observe în mod independent, să efectueze experimente etc.

Condillac spunea că activitatea noastră senzorial-perceptivă este cu atât mai bogată cu cât legăturile dintre senzații și percepții sunt mai puternice. În procesul învățării intervin diferite forme ale percepției.

1. *Percepția mărimii*: pe baza comparațiilor elevul își dă seama de diferența de mărime dintre un obiect sau altul.

2. *Percepția distanței și a adâncimii*: unii oameni văd obiectele mai departe decât sunt în realitate, alții mai aproape. În procesul învățării sunt dăunătoare ambele situații. Practicarea cu succes a unei profesii poate fi împiedicată de acest fenomen anormal.

3. *Percepția formei*: percepția formelor de relief intră în competiție în învățarea geografiei.

4. *Percepția timpului*: ora de curs ni se pare că trece mai repede sau mai încet în funcție de calitatea ei sau de starea în care ne aflăm. Dacă un elev se simte presat de timp la ora de matematică, atunci el va avea un eșec. Există oameni care dispun de o foarte bună capacitatea de împărțire a timpului. Această capacitate joacă un rol esențial în învățare.

### 4.3. Reprezentările

*Reprezentările sunt procese cognitive bazate pe imagini intuitive ale obiectelor și fenomenelor.*

Reprezentările apar în absența acestor obiecte și fenomene, ca o reactualizare a experienței noastre de viață, o aducere în prezent a ceea ce am perceput în trecut.

Reprezentarea, față de percepție, este mai ștearsă, mai săracă în conținut, deoarece nu putem reprezenta obiectele și fenomenele în totalitatea însușirilor lor. Astfel, reprezentarea are un caracter sintetic, selectiv, în timp ce percepția are un caracter analitic.

Reprezentările sunt uneori fragmentare, denotă instabilitate, dar nu prezintă o simplă reproducere a ceea ce am văzut cândva, ci se bazează pe o prelucrare a materialului respectiv. Două persoane care au perceput un obiect în același timp vor avea reprezentări distincte ale acestuia, datorită prelucrării diferite.

Există diferite categorii de reprezentări:

- după analizatorul dominant: *reprezentări vizuale, auditive, gustative, olfactive, cutanate, kinestezice;*
- după gradul lor de generalitate: *reprezentări individuale* (îți reprezintă un anumit obiect, fenomen), *reprezentări generale* (îți reprezintă un grup de obiecte sau fenomene);
- după tipul de activitate în care sunt implicate: *reprezentări artistice, geografice, literare, matematice etc.;*
- după procesele psihice în cadrul cărora se realizează: *reprezentări perceptive* (de readucere în actualitate a ceea ce am perceput în trecut) și *reprezentări memorative* (readucerea în actualitate a ceea ce am memorat în trecut);
- după prezența sau absența intenției: *reprezentări involuntare* (fredonarea unei melodii involuntar) și *reprezentări voluntare;*
- după nivelul operațiilor implicate în geneza lor: *reprezentări bazate pe imagini reproductive* (îmi vine în minte imaginea unui obiect sau fenomen perceput anterior) și *reprezentări bazate pe imagini anticipative* (experiența de viață care permite să anticipăm producerea unui fenomen, a unei situații).



În activitatea de predare-învățare ne interesează mai ales reprezentările individuale și generale, cele artistice, matematice etc., cele perceptiv și memorative, cele voluntare, dar și cele bazate pe imagini reproductive și imagini anticipative.

#### 4.4. Gândirea

*Gândirea este un proces psihic intelectual de reflectare mijlocită și general abstractă a obiectelor și fenomenelor și a legăturilor logice, cauzale, dintre însușirile acestora. Ea nu este legată direct de obiecte sau fenomene, ci indirect, printr-un proces de prelucrare mintală. Rezultatul gândirii este formarea noțiunilor, conceptelor.*

Gândirea constă într-o succesiune de operații care duc la dezvăluirea unor aspecte importante ale realității și la rezolvarea unor probleme.

*Operațiile constitutive actelor de gândire pot fi împărțite în două grupe.*

##### 1. **Operații generale:**

- comparația;
- analiza;
- sinteza;
- abstractizarea;
- generalizarea.

##### 2. **Operații specifice:**

- euristica;
- algoritmizarea.

**Comparația** constă într-o apropiere pe plan mintal a unor obiecte sau fenomene cu scopul stabilirii asemănărilor și deosebirilor dintre ele.

**Analiza** constă în separarea mintală a unor obiecte, fenomene sau însușiri, părți, elemente ale acestora.

**Sinteza** reprezintă legătura stabilită între obiecte, fenomene sau diferitele lor părți, elemente sau însușiri.

**Abstractizarea** presupune analiza esențialului, izolarea pe plan mintal a unor aspecte sau relații esențiale între obiecte sau fenomene.

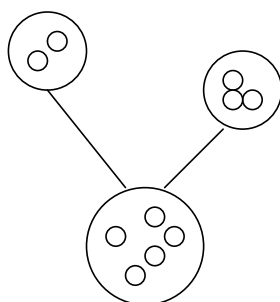
**Generalizarea** este operația prin care extindem o relație stabilită între două obiecte, fenomene, asupra unei întregi categorii.

Operațiile specifice ale gândirii au fost analizate de către psihologi, pentru a explica cum funcționează gândirea. Astfel, Edmond Gablot afirma că procesul gândirii presupune două aspecte:

- efectuarea unor construcții, a unor acțiuni reale;
- efectuarea unor acte de constatare a rezultatelor obținute.

Jean Piaget menționa că acțiunile mintale, operațiile specifice gândirii, provin din interiorizarea treptată a unor acțiuni pe care copilul le face mai întâi în mod real, în practica de fiecare zi. Dacă până la un an și jumătate gândirea copilului are loc numai în planul acțiunii concrete, dată cu însușirea limbajului copilul înțelege simbolul și o serie de acțiuni se interiorizează. Mai apoi, se formează și operații mintale specifice, cum ar fi reversibilitatea gândirii (copilul este conștient că dacă  $4+5=9$ , atunci  $9-5=4$ ). Reversibilitatea asigură *plasticitatea gândirii*, posibilitatea rezolvării unor probleme exclusiv printr-o activitate mintală, fără un suport concret, în plan abstract. Acest stadiu este atins abia după 11,12 ani. I.Galperin reda modul de formare a operațiilor mintale specifice. Pornind de la exemplul unui copil de clasa I-a, el a arătat care sunt fazele prin care acesta trece în învățarea operațiilor de adunare.

Etapa I: se prezintă două mulțimi (cele două mulțimi se contopesc):



Etapa II: copilul acționează singur, numărând 2 bile dintr-o grămadă și 3 bile dintr-alta, și constată că dacă le grupează în altă grămadă va avea 5 bile. El repetă acțiunea cu diferite materiale, și în felul acesta se fixează structura viitoarei operații mintale.

Etapa III: elevul nu mai are nevoie să acționeze cu materiale concrete, acțiunea trece pe plan verbal.

Etapa IV: începe interiorizarea operației, elevul făcând în minte adunările.

Etapa V: interiorizarea se desăvârșește atunci când calculul se automatizează și adunarea se face rapid, detaliile adunării nemaifiind conștiente (nu-și mai imaginează mulțimile inițiale pentru a ajunge la rezultat).

Când copilul întâmpină dificultăți în înțelegerea unor fenomene explicate doar pe plan verbal, se impune să trecem la planul acțiunilor reale, folosind material concret sau desene, scheme etc.

Interiorizările se realizează într-o anumită ordine, în funcție de complexitatea acțiunii.

**Formele gândirii:**

- 1) noțiunea;
- 2) judecata;
- 3) raționamentul;
- 4) înțelegerea;
- 5) rezolvarea de probleme.

*Noțiunea este caracterizată prin conștiința a ceea ce este esențial și a ceea ce este secundar sau nesemnificativ.* Un elev și-a însușit pe deplin o noțiune numai dacă poate face numeroase afirmații întemeiate, în legătură cu termenul respectiv. Nu-i destul doar să dea definiția unui obiect, fenomen, ci și să descrie anumite caracteristici ale acestora.

Noțiunile pot fi *concrete* (om, zăpadă, spadă etc.) și *abstracte* (infiniț, absolut, spirit, număr etc.). Când este vorba de noțiuni concrete, profesorul poate apela la prototip, pentru a desemna o categorie de obiecte sau fenomene de exemplu: porumbel pentru categoria păsări.

*Judecata este o aserțiune, adică afirmarea sau negarea unui raport.* Judecata adevărată se deosebește de unele propoziții învățate, prin existența adeziunii, a convingerii. **Convingerea** este esențială pentru a considera o propoziție ca fiind o judecată, un act de gândire. Convingerea presupune o sinteză mentală, dar uneori nu se poate realiza, cel puțin în cazul unor tulburări mintale. Convingerile sunt influențate de motivație, afectivitate, judecățile devenind uneori subiective. De exemplu, judecățile părinților despre comportarea propriilor copii sunt de multe ori subiective, deoarece sunt bazate pe afectivitate. Judecata adevărată este cea fundamentată rațional, care se întemeiază pe argumente factive, ori pe raționamente deductive. Cultivarea raționamentelor obiective sunt un scop educațional.

*Raționamentul reprezintă acea formă de gândire, în care pornind de la una sau mai multe judecăți, obținem o altă judecată.* Raționamentul poate fi **inductiv** (de la general la fapte particulare) sau **deductiv** (pornim de la fapte pentru a formula judecăți generale).

*Înțelegerea constă în stabilirea unei relații importante între ceva necunoscut și ceva dinaintea cunoscut și poate fi mijlocită (care se obține în urma unor eforturi actuale de gândire) sau nemijlocită (directă, bazată pe experiența trecută).*

Înțelegerea are loc pe baza unor raporturi, legături între cunoștințe. Obiectivul școlii este de **a-l învăța pe elev cum să învețe**. Astfel, A. Smirnov propune câteva etape ce trebuie parcurse în înțelegerea unui text:

Etapa I: prima lectură (familiarizarea cu textul);

Etapa II: a doua lectură (desprindem ideea principală din fiecare fragment);

Etapa III: a treia lectură (ideile principale sunt organizate și sistematizate formând un plan mental sau schemă).

Parcurgând aceste etape, textul este nu numai înțeles, dar și memorat, în bună parte.

*Rezolvarea de probleme se realizează prin intermediul unor operații.* În fața unei probleme ne întâlnim cu două categorii de date precise: ce ni se dă (datele problemei) și ce ni se cere (soluția problemei). Între aceste două elemente există un „gol” pe care trebuie să-l umplem cu ajutorul cunoștințelor și metodelor cunoscute. Acestea se numesc operații de rezolvare a unei probleme. Drumul de la cunoștințele ce ne ajută să rezolvăm problema și metodele adecvate de rezolvare a acesteia poate fi parcurs prin intermediul unei construcții psihice, ducând imediat la soluția căutată. Dar această construcție psihică este variabilă, de la individ la individ (unii rezolvă repede și corect problema, alții mai greu, mai încet, cu mai mult efort intelectual).

Pentru a rezolva o problemă avem nevoie de aplicarea unor cunoștințe dobândite anterior, ceea ce în termeni psihologici numim transfer de cunoștințe. Totodată, atunci când cunoștințele noastre nu sunt suficiente pentru a rezolva o problemă, avem nevoie de cunoștințe noi, completarea informațiilor existente, cu altele noi, obținute prin observații sau consultarea unor cărți. Există și situații în care ne întâlnim cu probleme mai dificile, care impun o transformare substanțială a operatorilor cunoscuți sau chiar imaginarea unor procedee cu totul noi. În acest caz intervine imaginația.

Ce poate face profesorul pentru a-l ajuta pe elev să ajungă cât mai rapid și mai eficient la soluționarea unei probleme?

1. Însușirea temeinică de către copil a ideilor ancoră (cunoștințe de bază dintr-un domeniu, operatori frecvenți în acel domeniu);

2. Oferirea de sugestii (scheme logico-grafice);
3. Gradarea dificultăților propuse spre rezolvare;
4. Variația tipurilor de probleme.

Există diferențe în alegerea metodelor de rezolvare a problemelor, a strategiilor de rezolvare, și în alegerea celor mai adecvate operații, distingându-se, astfel, diferențe în gestionarea deprinderilor, chiar pentru fiecare temă sau problemă. Individul trebuie să fie conștient că este necesar să-și utilizeze, ordonat, abilitățile pe care le are, atunci când își alege o tehnică de rezolvare. În plus, în cazul în care persoana este conștientă de capacitățile sale și de stilul său de gândire, iese din încurcătura alegerii strategiei rezolvării problemei, mijlocind ușurința în alegerea celei mai adecvate metode de rezolvare, dar și promovarea aptitudinilor, preferințelor sau tendințelor sale. De altfel, există o corespondență între profilul cognitiv personal și selectarea unei proceduri de rezolvare a problemei, iar această trăsătură depinde și de specificul situației cu care persoana se confruntă. Fiecare persoană are metodele sale de rezolvare a problemelor, astfel încât atunci când le aplică sunt reduse conflictele, efortul intelectual, fără să resimtă gradul de dificultate al problemei.

Formarea și dezvoltarea gândirii elevilor se realizează doar printr-o participare activă a acestora în procesul de predare-învățare. Astfel, elevul trebuie susținut să învețe prin descoperire, prin efort propriu, recurgând la diferite problematizări (situații problematice din care trebuie să iasă singur, probleme dificile care trebuie rezolvate individual etc.). De asemenea, elevii trebuie obișnuiți să descopere singuri probleme pe care apoi să le rezolve, sau chiar să creeze singuri probleme, după un anumit algoritm, după o anumită formulă dată.

## 4.5. Memoria

*Memoria este funcția psihică fundamentală care face posibilă fixarea, conservarea, recunoașterea și reproducerea fenomenelor psihice.*

Totodată, memoria este un proces psihic intelectual de întipărire, păstrare, recunoaștere, reproducere și uitare a ceea ce a făcut parte din experiența noastră trecută. Astfel, memoria este condiția fundamentală a vieții noastre psihice, dându-i caracter de continuitate. Fără memorie nu se poate realiza învățarea.

Calitățile memoriei:

- să fie corespunzătoare ca volum;

- să dispună de rapiditate;
- să aibă durabilitate;
- să fie exactă;
- să fie promptă;
- să fie mobilă.

Memoria este un proces de reflectare selectivă, activă și inteligibilă. **Memoria selectivă** este reprezentată de faptul că din noianul de informații selectăm, alegem ceea ce prezintă importanță pentru noi în procesul învățării. **Memoria activă** permite participarea activă a omului în procesul învățării. Activitatea pe plan memorial nu este o simplă informare, ci se produce și un proces de reflectare, prelucrare. **Memoria inteligibilă** permite să înțelegem ceea ce memorăm. Apelând la prelucrarea logică a informației, memoria se află în strânsă legătură cu gândirea.

*Procesele memoriei:* memorarea, recunoașterea, reproducerea, păstrarea și uitarea.

**1. Memorarea** poate fi *logică* sau *mecanică*. Memorarea logică presupune o prelucrare în planul gândirii. Ea asigură durată, trăinicie învățării. Dar memorarea mecanică nu poate fi exclusă cu desăvârșire, deoarece uneori elevul trebuie să recurgă la ea pentru a reține formule, definiții, care nu întotdeauna pot fi demonstrate logic.

**2. Recunoașterea** presupune identificarea a ceea ce am perceput în momentul de față cu ceea ce am perceput anterior. În învățare, recunoașterea are loc pe baza repetițiilor.

**3. Reproducerea** presupune actualizarea experienței anterioare în absența obiectelor și fenomenelor, anterior percepute. Ea denotă elemente de autocontrol, analiză și asigură trăinicia învățării.

**4. Păstrarea** presupune reorganizarea structurală a materialului însușit anterior, pentru a asigura trăinicia însușirii cunoștințelor. Materialul memorat este prelucrat logic, selectat, astfel încât între informații să existe înlănțuiri logice. O păstrare trainică are loc atunci când prelucrarea informației este mai de calitate.

**5. Uitarea** este un proces memorial favorizant scutirii minții de efort intelectual de prisos. Ea se bazează pe manifestarea fenomenului de *inducție negativă* (starea de inhibiție față de acțiunea unor stimuli nesemnificativi pentru elev, în învățare). Elevul trebuie să uite neesențialul și să rețină esențialul. Când procesul uitării are un caracter accentuat, devine proces negativ.

Există mai multe forme ale memoriei:

- 1) *memoria imaginativă*: asigură păstrarea și reproducerea reprezentărilor;
- 2) *memoria verbal-logică*: asigură păstrarea și reproducerea ideilor;
- 3) *memoria afectivă*: creează posibilitatea retrăirii unor emoții, sentimente;
- 4) *memoria motorie*: face posibilă formarea unor priceperi și deprinderi.

Bergson afirma că există *o memorie a spiritului*, conservând imagini și idei, precum și *o memorie a creierului*, a mișcărilor, care stă la baza formării priceperilor și deprinderilor.

Memoria motorie este legată, așa cum am mai spus, de priceperi și deprinderi.

**Priceperile** sunt acele acte învățate în care predomină reacțiile plastice, capabile de a se adapta prompt la condițiile variabile ale mediului. De exemplu, conducerea unui autovehicul este o pricepere, întrucât domină variabilitatea (îl putem conduce în situații foarte variate: iarna, vara etc.).

**Deprinderile** sunt acele acte învățate în care predomină reacțiile relativ constante, în raport cu condițiile de mediu. O pricepere automatizată devine deprindere. De exemplu, mersul pe bicicletă, îmbrăcatul, scrisul etc. sunt deprinderi atunci când sunt automatizate. Ele s-au format pe baza priceperii de a merge pe bicicletă, de a ne îmbrăca, de a scrie etc.

Memoria imaginativă, cea afectivă și verbal-logică este legată de cunoștințe.

**Cunoștința** este o structură de informații și operații care face posibilă atât orientarea în ambianță, cât și soluționarea anumitor probleme. Există **cunoștințe simple** (știu că după colț este o cofetărie) și **cunoștințe complexe** (orice noțiune învățată: funcție, raport, subiect, predicat etc.).

Cunoștințele permit acțiuni, deducții în plan mintal, dar nu și în planul acțiunilor practice. De exemplu, pot studia o carte despre regulile și condițiile înotului, dar fără a fi făcut exerciții efective, informațiile din carte nu mă vor salva de la înec. Pentru a se forma priceperea corespunzătoare sunt necesare exerciții motorii reale.

În concluzie, cunoștințele stau la baza formării priceperilor și deprinderilor. De asemenea, cunoștințele ne ajută să facem mai puține erori, să le corectăm mai repede. Pentru a memora mai repede, principala condiție ar fi asociția între cunoștințe, iar pentru a păstra în memorie cunoștințele este necesar exercițiul.

Din punct de vedere al duratei memoriei, există două forme ale memoriei:

- **Memoria de foarte scurtă durată:** constituie, de fapt, o inerție a excitației senzoriale care persistă până la 0,25-0,50 dintr-o secundă și face posibilă contopirea imaginilor în filmele proiectate pe ecran.

- **Memoria de scurtă durată:** asigură păstrarea unei imagini până la 80 de secunde, în cazul în care nu i se acordă o atenție deosebită. Ea face posibilă sesizarea unei melodii și înțelegerea unei fraze lungi, de aceea unii psihologi o caracterizează ca fiind memoria de lucru.

- **Memoria de lungă durată:** poate conserva cunoștințe, informații ani de zile sau chiar întreaga viață. Acest tip de memorie se poate diviza în două componente:

- *memoria episodică* – înregistrează fapte, evenimente cotidiene sau deosebite ale vieții noastre;
- *memoria semantică* – în care sunt structurate, în mod logic, toate cunoștințele acumulate mai mult sau mai puțin sistematic.

Având la bază o serie de structuri psihice, memoria nu este inertă. Imaginile reamintite nu sunt copii fidele ale percepțiilor anterioare. Reținem doar ceea ce este esențial pentru noi, ceea ce ne interesează, iar informațiile viitoare se vor structura în memorie logic, fiind strâns legate de informațiile anterioare. Astfel, memoria este strâns legată de gândire și inteligență.

Școala trebuie să aibă în centrul preocupărilor cultivarea gândirii, și nu simpla înregistrare de cunoștințe.

Pentru a asigura o memorie facilă și temeinică sunt necesare următoarele condiții:

- motivarea subiectului pentru conștientizarea scopului memorării;
- cunoașterea efectelor, a rezultatelor memorării;
- înțelegerea materialului de învățat;
- voința, intenția de a ține minte;
- repetarea materialului la intervale optime de repetare.

Ținând cont de condițiile memorării, putem concepe **modul optim de organizare a învățării unui text**. Astfel, trebuie să parcurgem următoarele etape:

- 1) *familiarizarea cu textul:* lectura rapidă a întregului material;
- 2) *aprofundarea ideilor:* se fragmentează textul după ideile principale și se urmărește deplina înțelegere a acestuia plecând de la acele idei;
- 3) *memorarea analitică:* memorăm ceea ce n-am reținut până acum, reluând fiecare fragment;



4) *fixarea în ansamblu*: întocmim o schemă, sintetizăm esența fiecărui fragment;

5) *recapitularea acestor scheme*.

Reușita pregătirii unui examen depinde de gradul de înțelegere, de aprofundarea ideilor, ceea ce presupune existența unor priceperi, capacități de analiză critică, comentariu mental și sinteză, care ar trebui să se formeze încă din anii de liceu.

## 4.6. Imaginația

*Imaginația este un proces psihic intelectual prin care se elaborează imagini noi, pe baza transformării și prelucrării datelor cognitive fixate în memorie. Imaginația este un proces psihic specific uman, fiind strâns legată de gândire și limbaj. Ea se bazează pe experiență și pe crearea noului. În procesul învățării intervin toate formele imaginației:*

- **Visul din timpul somnului** – este rezultatul unor îmbinări, combinații haotice ale unor stimuli din scoarța cerebrală, într-o perioadă de somn ușor, agitat. Uneori visul îl putem lega de evenimentele trecute. De multe ori, însă, este inexplicabil. Alteori dă naștere la conflicte interioare acute. Un vis epuizant ne obosește și poate avea influență negativă asupra învățării școlare. Un vis plăcut ne poate binedispune și impulsiona pentru activitatea din ziua respectivă.
- **Reveria** – influențează negativ învățarea. Ea este demobilizatoare, neangajantă în muncă; nu presupune nici un fel de efort.
- **Visul de perspectivă** – are un caracter pozitiv, deoarece permite apariția aspirațiilor de viitor, dând o motivație puternică învățării. Este esențial, însă, ca acesta să fie realist, bazat pe capacitățile disponibile realizării acestui vis.
- **Imaginația reproductivă** – presupune producerea unui produs. Nu orice produs este, însă, rezultatul imaginației reproductivă, ci doar acel produs ce prezintă originalitate, noutate, productivitate.
- **Imaginația creatoare** – se bazează pe producerea noului, realizarea a ceva deosebit.

Imaginația creatoare stă la baza creativității.

## 4.7. Creativitatea

**Procesul creator** este un proces intelectual complex. Pe plan mondial s-au instituit centre de studiere a creativității cu scopul de a contribui la perfecționarea acestui proces, deosebit de important pentru om. Definierea creativității se face după mai multe criterii. Astfel:

- 1) *în funcție de produsul creativ*: creativitatea este procesul care duce la un anumit produs caracterizat prin originalitate și calitate, și prin valoare ori utilitate pentru societate.
- 2) *în funcție de procesul de creație*: creativitatea are la bază activitatea de creație, care este forma superioară a creației (fenomen de excepție, întâlnit numai la anumiți oameni).
- 3) *în funcție de personalitatea creativă*: creativitatea este o disponibilitate a personalității, rezultantă a întregii personalități. Manifestarea acestei potențialități în condiții prielnice, poartă denumirea de creație.

Creativitatea poate fi:

- individuală: presupune fenomenul prin care noul este raportat la sfera experienței individuale;
- socială: presupune fenomenul prin care noul este raportat la cultură.

Descoperirea prin șansă nu se încadrează în schema creației. Nu poți avea șansa creației decât dacă ai pregătirea necesară, cunoștințe necesare și capacitatea creatoare necesară. Altfel nu ai decât șansa încercării și erorii.

Creativitatea se poate manifesta în orice activitate. Nu există nici o activitate conștientă care să nu permită o participare creativă. De obicei, orice individ poate fi creativ într-un anumit domeniu de activitate, ceea ce înseamnă că în acel domeniu este bun.

Creativitatea socială este superioară creativității individuale. Ceea ce creează individual fiecare persoană nu poate atinge cota valorică a ceea ce creează grupul. Știința contemporană se bazează pe activitatea în grup. Aceasta nu știrbește cu nimic creativitatea individuală, care stă la baza creativității sociale.

### **Etapele procesului creator**

**1.Preparația**: etapa documentării.

Preparația este etapa de început a unui proces creator și poate fi *generală* (vizează obținerea unor informații corespunzătoare în legătură cu întregul domeniu de activitate) sau *specifică* (presupune adunarea de informații strâns le-

gate doar de o temă de cercetare). Această etapă este de lungă durată și este în funcție de vastitatea materialului necesar de parcurs în cercetarea respectivă, de posibilitatea achiziționării aceluși material, dar și de capacitățile disponibile ale individului care face cercetarea.

**2. Incubația:** prelucrarea materialului adunat în etapa preparației.

La această etapă are loc analiza materialului, înțelegerea lui, corelarea lui cu alte date, cunoscute dinainte etc. Acum se manifestă anumite conflicte interne, o luptă internă de idei, în vederea descoperirii adevărului științific căutat. Uneori în această etapă este bine să te rupi total de etapa preparației (chiar relaxare), în mod intenționat, pentru a permite o prelucrare în liniște a materialului adunat în etapa anterioară. Alteori, din contră, este bine să te documentezi în continuare, pentru a aduna noi informații ce intră în competiție cu cele vechi.

Indiferent de strategia abordată în etapa incubației, calitatea activității la acest nivel depinde de modul de preluare, selectare și prelucrare a materialului.

Și etapa dată este de lungă durată. Această durată variază în funcție de:

- natura activității de cercetare;
- vastitatea materialului de studiat;
- confruntarea de idei;
- dificultatea în selectarea materialului;
- ingeniozitatea omului de creație.

**3. Inspirația:** se produce brusc, pe neașteptate, fiind efectul calitativ al desfășurării celorlalte două etape. Este o etapă de scurtă durată. Așa cum se spune, o activitate creativă este „99% transpirație și 1% inspirație”. Uneori inspirația vine în momentul în care suntem cu totul rupți de preocuparea cercetării. Alteori, ea este opera acestor frământări susținute, eficiente. Există adesea momente în care inspirația se produce în timpul somnului. Explicația științifică a acestui lucru constă în faptul că, adesea, în timpul somnului subconștientul este în acțiune, adică unul din focarele optice din scoarța cerebrală rămâne în acțiune, într-o anumită măsură. Acest focar de excitație optimă semnifică faptul că celelalte focare din scoarță sunt puse în umbră, astfel încât individul poate să-și desfășoare activitatea pe îndelete, neperturbat. Acest lucru permite descoperirea. Este important să reținem visul din timpul somnului, deoarece există pericolul uitării lui din cauza focarelor noi din scoarță ce se pun în acțiune după ce ne-am trezit.

Firile explozive, temperamentele colerice au tendința de manifestare exagerată a bucuriei, iar în cazul descoperirii, trec prea repede în perioada de relaxare.

Inspirația poate fi de trei feluri:

- corectă;
- deformată;
- falsă.

Calitatea inspirației o putem constata numai în etapa verificării. **Verificarea** presupune o aplicare practică a inspirației, aplicare care să permită verificarea gradului de corectitudine, calitatea inspirației. În cazul în care verificarea confirmă justețea inspirației, putem socoti procesul creator încheiat. Dacă verificarea infirmă total sau parțial validitatea inspirației, procesul creator nu este încheiat și trebuie studiate cauzele acestor deformări ale inspirației, reluând parcurgerea primelor două etape. Greșeala o putem găsi fie în calitatea documentării, fie în etapa prelucrării materialului. Reluarea acestor etape se face ori de câte ori este necesar. Persoanele cu caracter puternic reușesc, dar cei lipsiți de voință, după unul sau două eșecuri, abandonează. Astfel, în parcurgerea acestor etape este nevoie de: perseverență, răbdare, spirit de căutare, încredere în posibilitățile personale de a descoperi un adevăr științific.

Unele studii recente despre creativitate apreciază că, în anumite situații, una din primele două etape poate lipsi. Se vine cu argumentul că atunci când este vorba de un specialist care a manifestat realizări într-un domeniu, nu mai are nevoie de preparație, trecând direct la incubație. Dar etapa totuși există. Alteori poate lipsi incubația, aceasta având loc în timpul preparației, producându-se concomitent cu documentarea. Și în acest caz etapa există, însă s-a contopit cu prima etapă. În concluzie, procesul creator presupune parcurgerea tuturor acestor etape. Natura parcurgerii etapelor diferă în funcție de: tema de cercetare, specificul ei și strategia de lucru pe care o preferă omul de știință.

### ***Factorii creativității***

Există două categorii de factori care influențează creativitatea: factori obiectivi și factori subiectivi.

a. Factori obiectivi:

- existența unui nivel psihic corespunzător în vederea activității de creație;

- existența unei atenții de calitate, care să poată susține procesele psihice intelectuale;
  - existența unei stări de sănătate corespunzătoare;
  - să nu existe conflicte interne perturbatoare;
  - existența unor condiții materiale favorabile.
- b. Factori subiectivi:
- intelectuali;
  - aptitudinali;
  - legați de trăsăturile de personalitate.

**1. Factorii intelectuali** presupun: gândire divergentă, memorie logică, imaginație creatoare, stil de muncă intelectual, rezistență intelectuală. Gândirea celui care se implică într-un proces creator trebuie să fie cât se poate de flexibilă, fluidă, originală. Astfel, *gândirea flexibilă* denotă capacitatea de a trece cu ușurință de la o sarcină de lucru la alta. *Gândirea fluidă* presupune capacitatea de înlănțuire a problemelor, ideilor, de corelare a cunoștințelor noi de cele vechi, de asigurare a unui flux continuu, mintal. *Gândirea originală* presupune capacitatea de a rezolva în mod propriu o problemă, așa cum n-a mai rezolvat-o altcineva.

**2. Factorii aptitudinali** sunt legați de aptitudinile individului implicat în creație. Aceste aptitudini pot fi: generale sau specifice. Aptitudinile generale sunt legate de *inteligența generală* (cel puțin de nivel mediu) și de *inteligența specifică* (cele opt tipuri de inteligență, descrise de H.Gardner în „Modelul inteligențelor multiple”).

**3. Factorii legați de trăsăturile de personalitate:**

- motivația;
- factorii caracterial-temperamentali: sensibilitate, inițiativă, curaj, încredere în posibilitățile proprii, atașament față de muncă.

Toți acești factori sunt importanți, dar într-o activitate creatoare nu intervin toți în același timp. Implicarea lor depinde de natura creației, de actul creator.

**Nivelele creativității**

Există cinci nivele ale creativității:

- a) creativitatea expresivă;
- b) creativitatea productivă;

- c) creativitatea inventivă;
- d) creativitatea inovatoare;
- e) creativitatea emergentă.

*Creativitatea expresivă* reprezintă începutul creativității. Se manifestă în activitatea obișnuită, inclusiv în activitatea de predare-învățare (de ex.: învățarea prin descoperire).

*Creativitatea productivă* se bazează pe realizarea unui produs. Nu orice produs este însă creație. Este creație doar acel produs ce reprezintă o calitate, noutate.

*Creativitatea inventivă* se bazează pe anumite invenții ce au menirea de a contribui la îmbunătățirea mecanismelor de lucru, la realizarea unor obiecte.

*Creativitatea inovatoare* se bazează pe anumite inovații. Inovațiile sunt posibilități de schimbare în realizarea unor activități, mai ales productive.

*Creativitatea emergentă* reprezintă introducerea unor principii și legi noi, universal valabile, care să nege alte principii sau legi considerate până atunci valabile.

Elevii se limitează de obicei la primele două nivele ale creativității. Important este să cunoaștem care este nivelul creativității la care se află elevul și să-l facem să tindă la nivelul imediat superior.

### ***Mijloace de depistare a capacității creatoare la elevi***

*Observația:* observarea intereselor, aptitudinilor elevului în clasă și în afara ei

*Convorbirea cu elevul* asupra preocupărilor și realizărilor lui.

*Convorbirea cu părinții* privind activitatea copilului acasă.

*Studierea produselor activității elevului.*

*Apelarea la scale de evaluare:* chestionare aplicabile profesorilor de diferite specialități, prin care să furnizeze informații despre fiecare elev dintr-o clasă.

*Utilizarea testelor de creativitate:* stabilirea deznodământului unei povestiri, formulări de probleme, compuneri etc.

Apelând la cât mai multe dintre aceste mijloace, putem depista mai corect aceste capacități pentru a le cultiva.

### ***Modalități de cultivare a creativității la elevi***

Fiecare obiect de studiu oferă posibilitatea de cultivare a creativității elevilor. Astfel, putem apela la multiple modalități, cum ar fi:

- punerea elevilor în fața unor noi și noi probleme cu grad crescut de dificultate;
- nu trebuie să oferim elevilor cunoștințe gata făcute, ci să-i lăsăm pe ei să descopere anumite cunoștințe;
- antrenarea elevilor în compoziții și rezolvări de probleme noi;
- antrenarea în găsirea cât mai multor soluții în rezolvarea unei probleme, găsirea cât mai multor căi de rezolvare;
- antrenarea în activități de grup în afara clasei;
- oferirea de modele pozitive în ceea ce privește creativitatea, atât prin modelul oferit de oamenii de știință, cât și de profesorul însuși;
- fiecare elev să contribuie cu un gram de noutate în activitatea de predare-învățare (apelarea la așa-numita predare provocatoare = incitarea la o activitate prin efort propriu).

### **Sarcini și activități de învățare:**

1. Stabiliți toți factorii care intervin în concentrarea atenției voastre, înainte de a vă angaja într-un proces de învățare.
2. Analizați calitățile atenției de care dispuneți.
3. Descrieți câteva modalități prin care ați încerca, dacă ați fi profesori, să faceți ca un elev indisciplinat, să fie atent la lecție.
4. Înregistrează calitățile memoriei tale și analizează eficiența modului în care le utilizezi în învățare.
5. Analizează modul optim în care înveți un text.
6. Interpretează citatul: „Prefer un cap bine făcut, decât unul bine umplut”.
7. Prin ce metode și mijloace ar fi reușit profesorii voștri să vă dezvolte și alte tipuri de inteligență, în afara celor la care vă plasați peste nivel mediu?



### **Bibliografie:**

1. Cristea G. Psihologia educației. București: Coresi, 2009.
2. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004.

## Capitolul 5. MOTIVAȚIA ÎNVĂȚĂRII

*Arta de a instrui elevii este arta de a trezi în inimile lor tinere curiozitatea și apoi de a o satisface.*

An. Franțe

### **Finalități de studii:**

- Să identifice motivele determinante ale conduitei umane
- Să distingă diferențele conceptuale și practice dintre trebuință, impuls, dorință, intenție, scop, aspirație, ideal
- Să clasifice motivele conduitei umane identificând de fiecare dată criteriul de taxonomizare.
- Să schițeze relația de ordine în structura trebuințelor și a motivelor
- Să explice relația dintre performanță și intensitatea motivației
- Să ofere exemple prin care să se evidențieze relația dintre nivelul de activare neuropsihică și cel al performanței în diferite categorii de sarcini

### **5.1. Conceptul de motivație: motiv, trebuință, scop**

Un rol esențial în declanșarea, orientarea și modificarea conduitei îi revine motivației, care este constituită din ansamblul motivelor.

*Motivele sunt imbolduri spre activitate, legate de satisfacerea unor anumite trebuințe.* Dacă trebuințele constituie esența, mecanismul tuturor tipurilor de activitate umană, motivele se manifestă ca expresii concrete ale acestei necesități. Studiind comportamentul omului, analizând faptele lui, este necesar să scoatem în evidență motivele lor. Numai în acest caz putem face concluzii referitor la legitatea faptei date sau la caracterul ei întâmplător, și putem prevedea posibilitatea repetării ei, putem preveni apariția unora și dezvoltarea



altor trăsături de personalitate. Motivația se constituie nu numai ca factor de determinare a conduitei umane, deci de autodeterminare, ci și ca element care dă adevărată semnificație faptelor și atitudinilor omului.

Motivația învățării reprezintă cauza psihologică a actelor învățării. Prin motivația învățării înțelegem totalitatea mobilurilor care declanșează, susțin și direcționează activitatea de învățare. De regulă, *orice act de conduită este motivat*. Motivele sunt factorii care – în condiții externe date – declanșează, susțin și orientează activitatea. Ele îndeplinesc două funcții: pe de o parte, o funcție de activare, de mobilizare energetică, iar pe de altă parte, o funcție de direcționare a conduitei. Deci motivul învățării realizează următoarele **funcții**:

- declanșează activitatea de învățare;
- o stimulează și o energizează.

Motivele intră unul cu altul în relație de subordonare sau supraordonare. Aceasta este posibil datorită faptului că motivele au însușirea de a fi *puternice* sau *slabe, stabile* sau *efemere*. Evident, cele puternice se situează în partea de sus a ierarhiei, iar cele slabe în partea de jos. De aceea, o motivație alcătuită din patru motive la diferiți elevi sunt situate diferit. Motivul se manifestă sub formă de încordare, de neliniște, de dorință de a face ceva. Motivația alături de inteligență, aptitudini, voință, este una din variabilele cele mai importante pentru obținerea performanțelor școlare și profesionale.

Motivația, ca factor intern, este condiționată de existența obiectului ei, în timp ce motivația, ca factor extern, are efect declanșator numai în raport cu anumite trebuințe, dorințe, aspirații. Aceste trebuințe pot fi fiziologice sau cognitive. În acest sens, *Maslow* a elaborat *piramida motivelor umane*:

- 1) motive fiziologice;
- 2) motive de siguranță;
- 3) motive sociale;
- 4) motive relative la eu;
- 5) motive de auto-realizare;
- 6) motive cognitive;
- 7) motive estetice;
- 8) motive de autoactualizare.

Conform acestui model ierarhic, la bază acțiunilor umane stau motivele fiziologice, primare. Odată satisfăcute aceste trebuințe la un prag rațional se creează un câmp disponibil pentru reliefaarea motivelor superioare. Pentru fi-

ecare palier există un minim necesar, un prag de satisfacere, dincolo de care apar nevoi de ordin imediat superior.

Pornind de la acest model, s-a încercat o clasificare a motivelor umane. Astfel, avem:

- trebuințe primare (fiziologice);
- trebuințe secundare (apărute pe parcursul vieții, sub influența factorilor socio-culturali);

Motive ca trebuința de explorare, de activitate, se mai numesc și trebuințe funcționale, pe baza cărora se formează numeroase alte trebuințe secundare. Datorită experienței învățării, aceleași trebuințe sunt satisfăcute prin mijloace și modalități din ce în ce mai variate.

O seamă de deprinderi devin premise pentru anumite trebuințe: de exemplu, deprinderea de a citi dă naștere nevoii de lectură.

Motivația poate fi extrinsecă sau intrinsecă. *Motivația extrinsecă* este exterioară acțiunii în cauză. De exemplu, elevul învață urmărind să obțină note bune, să producă satisfacție părinților. Energia care-i susține activitatea este sentimentul de respect pentru părinți, iar scopul nemijlocit este obținerea unor note bune. Desfășurarea acțiunii este susținută de o recompensă exterioară acesteia.

*Motivația intrinsecă* presupune desfășurarea acțiunii într-un mod ce nu depinde de vreo recompensă din afara activității. Intrinsecă este motivația care se satisface prin îndeplinirea acțiunii adecvate.

O specie particulară a motivației intrinseci este *motivația cognitivă*. Forma ei inițială este curiozitatea, care nu este o simplă prelungire a reflexului înnăscut, ci nevoia de a ști, de a cunoaște, proprie numai omului.

Gama motivațiilor umane poate fi descrisă în suita de noțiuni: trebuință, impuls, dorință, intenție, aspirație, scop, ideal, interes.

*Trebuința* este un concept psihofiziologic fundamental, care desemnează anumite stări interne. Orice individ are un tablou vast al trebuințelor.

*Impulsul* constă, fiziologic, în apariția unei excitabilități accentuate a centrilor nervoși corespunzători, iar psihologic, constă în trăirea unei stări de activare de tensiune.

*Dorința* este o trebuință conștientizată, o activare emoțională orientată spre obiectul ei. Dorințele sunt mai numeroase decât trebuințele, pentru că fiecare trebuință poate fi satisfăcută de o gamă mai mare de situații.

*Intenția* marchează trecerea de la motive la scop, indicând aspectul direcțional al motivului.

*Scopul* este prefigurarea mentală a rezultatului, a efectului dorit. Dacă scopul propus nu este atins, intenția nu s-a realizat, tensiunea psihică (dorința) nu se atinge, ci se menține sub formă de impuls pentru continuarea preocupării în care ne-am angajat.

*Aspirația* este năzuința spre scopuri ce depășesc condițiile la care a ajuns până acum subiectul. Aspirațiile sunt prefigurate social.

*Idealul* presupune o opțiune valorică de perspectivă, care capătă expresie în programul de viață al individului.

*Interesul* este definit ca o tendință de a da atenție anumitor obiecte, fenomene, situații, și de a orienta individul spre o anumită activitate.

Motivația realizărilor în contextul școlar are trei componente:

1. Impulsul cognitiv;
2. Afirmarea puternică a eu-lui;
3. Impulsul afiliativ.

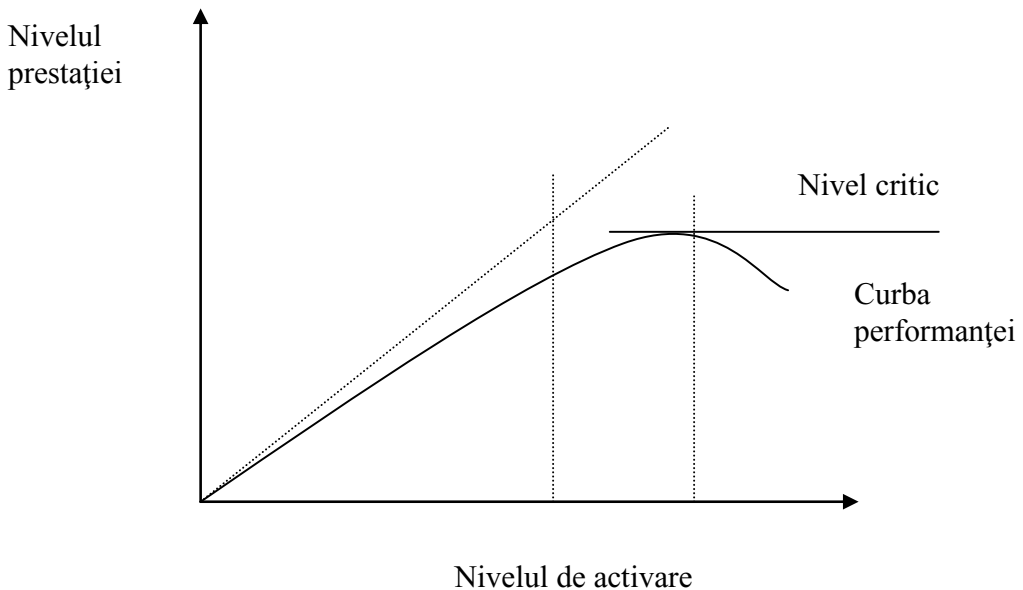
*Impulsul afiliativ* (nevoia de acceptare de către cei din grupul din care facem parte; afirmarea socială) este cel mai pronunțat în copilărie, când copiii caută să se identifice cu părinții lor. Există o situație de dependență și de acceptare. Astfel, în această perioadă ei caută să obțină rezultate bune la învățatură pentru a-i mulțumi pe părinți sau profesori. În perioada pubertății impulsul afiliativ scade în intensitate, fiind reorientat spre colegii de aceeași vârstă. Acum începe competiția în ceea ce privește rezultatele la învățatură pentru a câștiga primul loc în clasă. În adolescență apare impulsul afirmării puternice a eu-lui, ca și componentă fundamentală a motivației la această vârstă.

Motivația bazată pe *autoafirmare* pare a fi cea mai puternică motivație pe parcursul perioadei active a individului, în ceea ce privește realizările sale școlare și profesionale. Autoafirmarea este benefică pentru procesul autoafirmării, deoarece dobândirea unui statut între membrii grupului din care faci parte dă dovadă de maturizare a personalității. Dar excesul acestui tip de motivație poate fi dăunător: aspirații școlare și profesionale profund nerealiste pot conduce la prăbușirea respectului de sine.

Cea mai importantă motivație este cea bazată pe *impulsul cognitiv* (trebuința de a ști). Deși această motivație este intrinsecă, ea poate lua forma motivației extrinseci atunci când elevul vizează obținerea unor note bune, pregătirea

pentru o profesie, promovarea unor examene etc. Motivația cognitivă energizează învățarea prin: intensificarea efortului, concentrarea atenției, sârguință în pregătire, perseverență.

Există o *lege a optimului motivațional* elaborată de psihologia modernă, în scopul explicării legăturii dintre motivație și nivelul de activare cerebrală. Astfel, se consideră că la baza actelor psihice stă vectorul motiv-scop, situând faptele de conduită și cele intelectuale ale individului în contextul vieții reale. Legea optimului motivațional este, de fapt, legea conform căreia se desfășoară activitatea de învățare. Orice act de învățare este plurimotivat. Din compunerea motivelor rezultă un grad de motivare față de sarcina respectivă care capătă expresie la nivelul de activare cerebrală. Sub un nivel minim de activare cerebrală învățarea nu are loc, randamentul crește paralel cu nivelul activării până la un punct sau nivel critic, dincolo de care apare un plus de motivare, ce prezintă efecte negative (supramotivarea). Deci există un optim motivațional, care este zona între un nivel minim și cel maxim și care diferă de la o persoană la alta în funcție de gradul de dificultate al sarcinii, de aptitudini, temperament etc.



**Fig. 6. Relația dintre nivelul de aspirație și performanță**

Învățarea are la bază atât motive externe (lauda, nota), cât și motive interne (interes cognitiv, satisfacție, teama de eșec, nevoia de succes). Pentru

dezvoltarea motivației școlare sunt necesare următoarele aspecte psihopedagogice:

- acceptarea unui punct de vedere realist privind aspectele reale ale funcționării motivației elevilor;
- evaluarea motivelor învățării;
- dezvoltarea impulsului cognitiv pe baza stimulării și orientării trebuinței de explorare, paralel cu dezvoltarea emoțiilor și sentimentelor;
- punerea în funcție a unui nivel adecvat al motivației;
- dezvoltarea motivației cognitive;
- utilizarea competiției, a întrecerilor, ca situații didactice motivogene;
- dezvoltarea motivației cognitive în interrelație cu capacitatea de trăire și înțelegere a semnificațiilor valorice ale cunoștințelor.

*Nivelul de aspirație* este rezultatul scontat de persoană înainte de a începe o activitate. Este standardul pe care o persoană se așteaptă și speră să-l atingă într-o performanță dată. Astfel, aspirând la ceva, persoana dorește să obțină un rezultat, să atingă un anumit scop, situându-se într-un context de dorință, de speranță, de autorealizare. Acest nivel de aspirație este variabil de la o persoană la alta. O persoană poate avea scopuri îndrăznețe, ambițioase, iar alta, dimpotrivă, poate avea scopuri modeste. Este foarte important, însă, ca rezultatul la care individul se așteaptă, pe care îl estimează, să pornească de la o apreciere obiectivă, realistă a situației și a capacităților de care dispune, el trebuind să-și calculeze șansele pornind de la situații concrete. Acest nivel al formulării scopurilor se numește *espectanță*.

Aspirația rămâne în planul dorinței, al speranței, în timp ce *espectanța* reprezintă șansa, probabilitatea estimată ca efortul investit să ducă la rezultatul așteptat. În cazul succesului se ridică nivelul aspirației și al *espectanței*, în timp ce la insucces coboară acest nivel. Important este să nu aspirăm la mai mult decât suntem în stare să realizăm.

În general, nivelul aspirației tinde să rămână aproape de nivelul performanțelor anterioare, dar răspunde mai repede la succes decât la eșec. În cazul succesului relația dintre aspirație și performanță este liniară, iar în cazul insuccesului, caracterul liniar al relației se estompează. Odată cu scăderea nivelului de aspirație scade efortul de învingere a dificultăților.

Fiecare elev își decupează pe scara de notare școlară o zonă de aspirație mărginită de două repere:

- nivelul maxim al prestației aproximat de elev ca posibil;
- nivelul minim admis în eventualitatea eșecului.

Succesul sau eșecul, din unghiul de vedere al individului care le trăiește, sunt relative la scopul fixat, la nivelul de aspirație anticipat. Cu cât sarcina este mai dificilă, și individul se înscrie în limita superioară a scării de dificultate, iar în cazul reușitei, sentimentul succesului este mai mare.

În nivelul aspirației se înscrie și imaginea de sine. Există persoane pentru care eșecul este un stimulent, în timp ce pentru alții acesta este demobilizator.

În orice tip de sarcină concurează două tipuri de motive imediate: dorința de succes și teama de eșec. Cu cât pasiunea pentru un anumit domeniu de cunoaștere este mai mare, cu atât eficiența activității este maximă. Când este vorba de sarcini ușoare, nivelul de activare este scăzut. Perceperea facilității unei sarcini duce la subestimare, iar perceperea dificultății unei sarcini poate duce la supraapreciere. În primul caz apare riscul submotivării, care duce la neglijarea sarcinii. În al doilea caz, apare riscul supramotivării, care aduce după sine stresul sau starea de trac în fața acțiunii efective. Cercetările arată că optimul motivațional este legat de particularitățile tipului de sistem nervos. Astfel, persoana care aparține tipului puternic, echilibrat poate suporta tensiuni psihice majore legate de sarcini dificile, în timp ce o persoană cu un sistem nervos slab și dezechilibrat nu reușește asemenea prestație. Persoanele care fac față unor situații complexe, în fața unor sarcini mărunte nu se mobilizează, în timp ce tipul slab se mobilizează excesiv în cazul tuturor sarcinilor. De asemenea, persoanele cu o anxietate ridicată preferă situațiile familiare, sarcini pe care le pot rezolva cu ușurință; altfel se blochează în fața sarcinilor noi.

În cursul acțiunii individul se poate lovi de anumite bariere care blochează atingerea scopului propus. Aceste bariere pot fi:

- interne: inadaptare, deficiență organică, stres, inaptitudini etc.
- externe: lipsuri materiale, mediu de învățare inadecvat, timp insuficient de studiu etc.

Odată cu apariția acestor bariere apare blocajul, sentimente de frustrare, conștiința acută a contrarietății, a inechității, indiferent dacă este întemeiat sau nu acest sentiment.

Atunci când elevii simt că nu dispun de suficiente cunoștințe pentru a formula un răspuns la o întrebare, că fondul lor operațional este sărac, ei devin agitați, nervoși, intră în panică. Ei nu se vor liniști decât în momentul obținerii

notei sau aprecierii, fie ea și nesatisfăcătoare. Această factură extrinsecă a motivației antrenează modificări însemnate la nivelul tuturor proceselor participante la învățare. Astfel, elevii menționați mai sus vor recurge, în continuare, la două posibilități în formarea conduitei lor viitoare:

- 1) se vor ambiționa să răspundă mai bine, să învețe; ca urmare, nivelul motivației crește;
- 2) se vor mulțumi cu această situație nesatisfăcătoare; ca urmare, nivelul motivației scade.

De aceea, trebuie să cultivăm la elevi bucuria de a învăța, trebuie depistate și înlăturate toate barierele care pot produce blocaje în învățare, sentimentele de neîncredere în propriile lor forțe. Elevul trebuie să parcurgă drumul de la motivația extrinsecă la cea intrinsecă.

## 5.2. Satelizarea/nonsatelizarea elevului și motivația învățării

Relațiile părinți-copii sunt relații pe verticală: părinții constituie partea supraordonatoare, iar copiii – partea subordonatoare. Relațiile părinți-copii se formează în două moduri:

- ⇒ satelizarea copilului de către părinți;
- ⇒ nonsatelizarea copilului de către părinți.

**1. Satelizarea** copilului de către părinți se constată atunci când copilul acceptă, în mod necondiționat, dependența sa față de părinți, le recunoaște necondiționat autoritatea, ascultă de părinți din respect față de ei. Astfel, el parcă devine satelitul părinților.

Poziția socială a copilului, statutul lui în grup i se acordă de către părinți tot în mod necondiționat, el este iubit, îngrijit, respectat. Părinții îl acceptă pe copil așa cum este el, nu-i cer nimic pentru dragostea față de el („Te iubesc pentru că ești copilul meu”).

**2. Nonsatelizarea** presupune următoarele: copilul acceptă dependența sa față de părinți, dar nu la modul absolut, ci ca ceva impus de moment, de necesitate, de cerința vremii. Autoritatea părinților este contestată de către acești copii și ascultarea la fel (ascultă nu din respect, ci din alte motive). Poziția socială acest copil nu o primește, ci trebuie să o câștige, să o dobândească prin anumite merite (de exemplu: performanțe în activitate, calități etc.) Părinții îl acceptă numai dacă copilul demonstrează că merită această acceptare, dacă

n-o merită el este respins, nu i se satisfac trebuințele, se constată lipsa de atenție față de acest copil. Părintele îl acceptă condiționat.

Satelizarea elevului dă un tip de motivație școlară, iar nonsatelizarea alt tip. Satelizarea îl face pe copil liber de notele și succesele școlare. Autoaprecierea sa, respectul față de sine nu depind de succesele sau eșecurile școlare. Aspirațiile lui școlare sunt determinate de felul în care părinții îl doresc pe el ca elev. Dacă părinții sunt foarte interesați de învățatură, de dezvoltarea intelectuală și culturală a copilului, atunci copilul se va strădui să le satisfacă aceste dorințe, să fie elev bun, să învețe bine. Motivul este – vreau să le plac părinților mei (*motivul afilierii*). Deci pentru copiii satelizați este specific anume acest motiv. Dacă părintele nu manifestă interes față de școală, de problema dezvoltării lui intelectuale, copilul va învăța prost, deoarece motivația școlară va fi slabă.

Nonsatelizarea îl face pe elev să-și dobândească respectul față de sine prin succesele școlare. Elevii nonsatelizați au aspirații înalte și sunt foarte sensibili la succesele școlare. Motivul dominant al activității de învățare este *motivul autoafirmării*. Copiii nonsatelizați manifestă anxietate sporită, iar autoaprecierea lor este fragilă, instabilă, schimbătoare, depinde de moment. Din punct de vedere al realizărilor școlare, elevul nonsatelizat este mai bun, el este mai legat de lecții, învățător, partea negativă că structura psihică a acestui copil este fragilă.

Autoaprecierea copilului satelizat este stabilă, el este invulnerabil, calm, dar în același timp contează dacă pentru părinții lui școala constituie o valoare sau nu.

### **5.3. Dezvoltarea motivației școlare**

Interesele pentru activitatea școlară încep să se afirme la preșcolarii din grupa mare. Copiilor de 6-7 ani nu le sunt suficiente activitățile caracteristice grădiniței, ei așteaptă cu nerăbdare să devină elevi. În această dorință intră așa elemente ca:

- sentimentul de curiozitate;
- plăcerea de a avea uniformă, ghiozdan.

Elevii din clasele I-II sunt atrași de activitatea școlară prin prestigiul ei de activitate serioasă, care le sporește sentimentul demnității proprii, le dă conștiința că nu mai sunt copii mici. Tocmai din această cauză elevii din clasa I nu



sunt bucuroși atunci când nu li se dau teme pentru acasă. O astfel de situație le dă impresia că sunt tratați ca niște copii mici, nu ca „adevărați școlari”. Interesul puternic pe care îl au elevii din primele clase față de școală rezultă și din plăcerea cu care ei, în general, o frecventează. Elevii mici nu sunt bucuroși să absenteze de la ore, așteaptă cu bucurie terminarea vacanței.

Interesele de cunoaștere ale elevilor din primele două clase nu sunt încă diferențiate. Cititul, scrisul, socotitul sunt pentru copil la fel de atrăgătoare. Preferințele pe care le manifestă uneori sunt determinate de gradul reușitei pe care copilul o are într-o activitate sau alta, de satisfacția trăită ca urmare a succesului. În afară de aceasta, copiii au un interes vădit pentru lecțiile în care pot fi mai activi. Printre motivele care orientează și susțin activitatea elevilor chiar din primele clase este și dorința de a primi note bune. Elevii nu cunosc însă de la început adevărata semnificație a notelor și adesea sunt atrași de aspecte secundare ca, de exemplu, numărul notelor obținute, de faptul că sunt scrise cu cerneală roșie etc. Elevii din clasele I-II raportează valoarea notei nu la calitatea răspunsului, pe care nu-l pot aprecia în mod obiectiv, ci la gradul de efort depus în pregătirea lecțiilor. Din această cauză, atunci când nota nu corespunde cu efortul depus în pregătirea lecțiilor, copilul poate ajunge la o atitudine negativă față de învățător, pe care-l consideră nedrept, sau față de școală, în general. Pentru ca nota să stimuleze activitatea este necesar ca învățătorul să țină seama de aceste particularități ale atitudinii elevilor mici față de aprecierea lor.

Motivele activității suferă o adâncă restructurare la elevii din clasele III-IV. Unul din principalele motive ale activității de învățare a elevilor în această perioadă este dorința de a dobândi o anumită autoritate în colectivul clasei sau al școlii. Atunci când colectivul clasei este bine organizat, când există o opinie publică sănătoasă, elevii se străduiesc să dobândească această autoritate prin rezultate bune la învățătură sau în activitatea extrașcolară. În caz contrar, elevii care, dintr-o cauză sau alta, nu reușesc să dobândească autoritate pe căile adecvate vor căuta să se impună prin forme de conduită ieșite din comun: prin atitudini de bravare și nerespectare a disciplinei, prin afișarea unui dispreț față de învățătură și față de note etc.

Interesele de cunoaștere ale elevilor din clasele III-VII au un caracter mai diferențiat și mai stabil decât la elevii din clasele I-II. Elevii încep să învețe cu predilecție o materie sau alta de învățământ. De cele mai multe ori, acest fapt

este condiționat de simpatia copilului față de profesorul care predă disciplina sau de reușita în învățarea materiei respective. Spre sfârșitul perioadei interesele dobândesc un caracter mai obiectiv, copilul simțind atracție pentru materiile de învățământ care-l ajută să găsească răspuns la problemele ce-i trezesc curiozitatea. El este conștient de valoarea socială a activității de învățare. Nota are și ea o mare valoare stimulatorie. Elevii sunt conștienți de faptul că nota este criteriul obiectiv care le asigură o anumită poziție și autoritate în clasă.

Începând din clasa VIII-a, are loc o nouă restructurare a motivelor învățării, motivul principal devenind conștiința necesității pregătirii pentru viață, pentru viitoarea profesie. La elevii din clasele VIII-XII, interesele profesionale sunt mai conturate decât în etapele anterioare. Dorința de a îmbrățișa o profesie exercită o influență mobilizatoare asupra activității de învățare a materiilor de învățământ prin care se obțin cunoștințele și deprinderile necesare exercitării profesiei respective.

Interesele de cunoaștere ale elevilor mari se îmbogățesc cu interesul pentru propria lor personalitate, care se manifestă în încercarea de a înțelege și de a dezvolta prin autoeducație anumite trăsături intelectuale și de caracter.

Controlul și dirijarea sistemului motivațional specific activităților de învățare reprezintă una dintre cele mai dificile sarcini ale muncii profesorului. Orice profesor care dorește stimularea motivației elevilor pentru activitatea de învățare trebuie să înceapă prin a-și analiza și autoevalua propria motivație, precum și modul în care desfășoară activitățile de predare-învățare-evaluare. Nivelul competenței profesorului, ca și gradul lui de implicare în activitatea didactică, entuziasmul, pasiunea cu care își face meseria influențează profund dinamica motivațională a elevilor. O activitate didactică cu adevărat motivanță trebuie să-i implice pe elevi în mod activ și să le capteze interesul. Cadrul didactic trebuie să fie capabil să stârnească curiozitatea elevilor prin elemente de noutate, prin crearea unor conflicte cognitive, prin utilizarea studiului de caz ori prin antrenarea elevilor în realizarea unor proiecte de echipă. D.Ausubel susține că profesorii ar putea face mai multe în direcția captării interesului elevilor chiar atunci când impulsul cognitiv este minim. El propune în acest sens, crearea unor conflicte cognitive. Profesorul trebuie să cunoască domeniile de interes al elevilor și, în activitatea de predare, să aleagă exemple și să stabilească legături cu aceste domenii de interes.

R.Viau oferă următoarele sugestii pentru ca activitățile de predare să fie motivante și să-l intereseze pe elevi:

- Începeți predarea printr-o istorioară legată de teoria ce urmează a fi predată sau printr-o problemă de soluționat;
- Chestionați elevii asupra cunoștințelor lor anterioare în legătură cu fenomenul ori teoria ce urmează a fi explicate;
- Prezentați planul cursului sub formă de întrebări;
- Organizați cunoștințele sub formă de scheme, care permit evidențierea legăturilor dintre concepte;
- Dați exemple care să-i intereseze pe elevi;
- Utilizați analogiile (astfel îi determinăm pe elevi să stabilească legături între un domeniu pe care îl cunosc bine și altul nou);
- Obişnuți elevii să-și stabilească în mod realist standardele de reușită, să se raporteze la reușitele lor anterioare și să nu se compare în permanență cu colegii.

O atenție deosebită trebuie acordată elevilor slabi și nemotivați. În practica educațională s-a constatat că profesorii comunică puțin cu elevii slabi și nemotivați, se mulțumesc cu răspunsuri incomplete ale acestora la lecții, sunt tentați să-i critice frecvent și manifestă dispreț față de ei când eșuează. În fața unor astfel de comportamente, elevii percepuți ca slabi și nemotivați nu fac nici un efort pentru a învăța, deoarece ei știu că profesorii îi solicită foarte rar și că lor li se adresează doar pentru a le face observații. Se intră atunci într-un cerc vicios: nefiind încurajați să lucreze, elevii nu sunt motivați și, nelucrând, rămân în urmă la învățătură, confirmând astfel opinia profesorului, cum că nu se pot obține rezultate bune cu acești elevi. Profesorul trebuie să se străduiască să acorde atenție în mod egal tuturor elevilor, indiferent de capacitățile lor. Față de elevii considerați slabi și nemotivați, profesorul ar trebui să adopte următoarele comportamente:

- Să-și exprime încrederea în capacitățile lor de a reuși;
- Să le acorde aceeași atenție ca și elevilor buni;
- Să evite crearea de situații competitive în care ei nu pot decât să piardă;
- Să nu le facă observații în fața colegilor;
- Să evite a-și exprima disprețul atunci când ei eșuează;
- Să manifeste interes pentru reușitele lor.

Există următoarele strategii de motivare a elevilor:

**1. Carotă (morcov).** Strategia a fost elaborată de familia Bekinberg (tatăl și fiul). Esența acestei strategii constă în aceea că elevului i se promite o recompensă pentru un succes școlar. Formarea motivației școlare are loc prin următoarele secvențe:

a) se află ce motive reale are elevul dat, dar care nu sunt legate cu învățătura;

b) punem satisfacerea acestui motiv în legătură cu realizarea unui anumit succes școlar;

c) se caută ca la elev să apară și să se constituie motive intrinseci ale învățării: interesul cognitiv, motivul autoactualizării, motivul legat de obținerea profesiei.

**2. KITA.** Subiectul este amenințat că, în caz de eșec școlar, va suporta o pedeapsă. Astfel, schema acțiunii de a motiva este următoarea:

a) se determină lucrul de care subiectul dat se teme cel mai mult, ce nu vrea el să se întâmple;

b) subiectul este avertizat că, în caz de eșec, de ce se teme aceea se va întâmpla;

c) se urmărește ca la elev să apară motivația intrinsecă.

Motivarea prin amenințare cu pedepse se numește *motivație aversivă*. O formă de motivație aversivă este și șantajul (când a făcut o șotie despre care el n-ar dori să știe cineva). Strategia KITA este mai puțin simpatcă, dar ea este rațională, potrivită în următoarele situații:

- când situația elevului este foarte gravă;
- când eșecul se va întâmpla în mod inevitabil.

Această strategie dezvoltă frica și scade forța Eu-lui personalității, nivelul de autoapreciere, demnitatea dominantă.

Pentru a motiva elevul să învețe pot fi utilizate ambele strategii în același timp: un presupus succes școlar va fi recompensat, în timp ce eșecul școlar va trage după sine pedeapsa.

Toate aceste sugestii denotă că problemele de motivație ale elevilor sunt extrem de diverse, iar intervenția profesorului trebuie adaptată la fiecare situație în parte.

### **Sarcini și activități de învățare:**

1. Argumentați deosebirea dintre motive și trebuințele personalității.
2. Identificați motivele dominante ale învățării la diferite vârste școlare.
3. Evidențiați relația dintre nivelul de activare neuropsihică și cel al performanței în diferite categorii de sarcini.
4. Autoevalueați-vă ierarhia nevoilor, răspunzând la întrebările din Anexa 6.



### **Bibliografie:**

1. Atkinson R.L., Atkinson, R.C., Smith E.E., Bem D.J. Introducere în psihologie. București: Editura Tehnică, 2002.
2. Radu I. Introducere în psihologia contemporană. Cluj-Napoca: Sincron, 1993.
3. Jude I. Psihologie școlară și optim educațional. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002.
4. Focșa-Semionov S. Învățarea autoreglată. Chișinău: CEP USM, 2010.

## Capitolul 6.

# SUCCESUL ȘI INSUCCESUL ȘCOLAR

### Finalități de studii:

- Să definească conceptele de bază: succes/insucces școlar, reușită/nereușită școlară
- Să distingă grupele de factori ce pot provoca nereușita școlară
- Să identifice influența pe care o au factorii de natură economică, biologică, pedagogică, socială și psihologică asupra învățării

### 6.1. Succesul/insuccesul școlar

*Succesul școlar reprezintă rezultatele obținute la un randament superior în conformitate cu nivelul cerințelor programelor școlare și al finalității învățământului. Succesul vizează rezultatele prin anumite cerințe impuse și nu prin desiderate îndeplinite de către unii elevi și studenți sau chiar de unele cadre didactice.*

În mod operațional, prin succes școlar desemnăm:

- Nivelul performanțial al fiecărui elev/student, precizat atât în termeni de conținut (cognitiv, afectiv-itudinal, psihomotor), cât și în termeni relativi (prin raportare la performanțele grupului de referință);
- Nivelul minim obligatoriu de învățare;
- Criteriile de evaluare raportate la curriculumul propus;
- Caracteristicile de relevanță, echilibru și integrare ale curriculumului;
- Caracteristicile ocaziei de învățare interpretate din perspectiva educației permanente și a interrelațiilor dintre învățarea finală, nonformală, semi-formală și informală.

Succesul este rezultatul autorealizării de sine, cu eforturi mari, cu sacrificii, cu muncă continuă, din dorința de autoexprimare și autorealizare, și de a

fi recunoscut. În comparație cu insuccesul, succesul are nevoie de mult timp, de ani grei de muncă și riscuri pentru a putea fi atins. El se poate atinge în mai multe domenii: școlar, profesional, științific, artistic, militar etc., și se manifestă prin rezultate maxime la examene, concursuri, olimpiade, festivaluri.

Insuccesul se începe odată cu rămânerea în urmă la învățătură, ceea ce poate duce pe mai departe la abandon sau repetenție, fapt ce-l face pe elev să aibă anumite trăiri cu o anumită intensitate. În Dicționarul limbii române, cuvântului *insucces* i se atribuie următoarele sensuri: lipsă de succes, nereușită, eșec, înfrângere, cădere, nerealizare a unei acțiuni; în timp ce succesul este un rezultat favorabil obținut ca urmare a depunerii unui efort fizic sau intelectual, pozitiv, reușită. Interesul părinților și al cadrelor didactice este acela de a-l forma pe copil, de a urma o traiectorie. Faptul că un copil este caracterizat ca fiind un elev bun sau slab, succesul sau insuccesul la examen influențează poziția acestuia în familie, în grupul de prieteni, prestigiul familiei, percepția socială, dar și calitatea educației în familie. Este bine de știut că între insucces și succes există o relație dinamică, dialectică și complexă.

## 6.2. Factorii succesului/insuccesului școlar

Eficiența procesului de învățământ și, în special, performanța școlară este condiționată de o multitudine de factori obiectivi și subiectivi, externi și interni, contextuali și determinanți. Din această categorie fac parte următorii:

- Factorii sociopedagogici;
- Factorii familiali;
- Factorii biopsihologici;
- Factorii intelectuali;
- Factorii nonintelectuali

**Factorii sociopsihologici** se referă atât la structura instituțională formală a sistemului de învățământ, cât și la unii factori exteriori, cum ar fi: cei familiali și, implicit, climatul educațional regăsit în acest mediu. În această categorie intră factori obiectivi, de natură sociopedagogică, concretizați în contextul sociopedagogic și cu referință deosebită la organizarea și proiectarea procesului de învățământ. În ceea ce privește dimensiunea structurală, instituțională a sistemului de învățământ, aceasta își pune amprenta asupra succesului școlar prin specificul relațiilor instituite și prin modul de organizare a procesului de

învățământ, pe fondul unui anumit plan de învățământ și ideal educațional. Un rol deosebit revine instanțelor școlare și climatului educațional regăsit în aceste instituții de învățământ. De asemenea, la nivelul acestei categorii de factori un rol important revine raportului dintre nivelul cerințelor sistematice ale educației și nivelul cererilor individuale – opțiunile indivizilor legate de pregătirea profesională și idealul educațional. La aceasta trebuie adăugat și gradul de exigență și calitatea actului educativ, exprimată prin autoritatea epistemică a cadrelor didactice și, în general, printr-un management educațional eficient.

Tot la nivelul factorilor exteriori și, oarecum, în relație directă cu factorii sociopedagogici sunt și cei ce vizează organizarea procesului de învățământ, a managementului educațional, în general. Anumite incoerențe strategice și tactice, incompatibile cu idealul educațional, și mai ales cu discrepanțele care pot să apară între acesta și cerințele individuale, pe fondul unei organizări deficitare, se pot constitui în factori care au un impact negativ asupra eficienței și productivității învățământului. La aceasta se adaugă și reforma curriculară, coroborată, desigur, cu unele strategii și tehnologii didactice, fie prin adecvarea metodelor și mijloacelor didactice în actul predării-învățării (când au un impact pozitiv asupra mijloacelor performanței), fie prin inadecvarea acestora (când au un impact negativ).

În ceea ce privește calitatea actului educațional, determinată, în ultimă instanță, de personalitatea cadrelor didactice, aceasta este resimțită prin structura cognitiv-intelectuală și afectiv-attitudinală a agenților educaționali față de întreg procesul de învățământ. Competența socială, profesională și, mai ales, cea psihopedagogică a cadrelor didactice își pun amprenta asupra succesului școlar sau, în sens invers, lipsa acestor competențe și aptitudini au o incidență negativă asupra reușitei școlare. Un rol deosebit revine organizării educației pe structuri de învățământ: ani, unități școlare, clase, nivel de salarizare a cadrelor, impactul organizațional fiind tot mai resimțit, dar din păcate influența sa este mai mult de natură negativă. Nivelul de salarizare scăzut a cadrelor, supraîncărcarea curriculară, cerințele de ordin logistic și programa școlară încărcată au, din ce în ce mai mult, o influență nefastă în procesul pregătirii tinerilor.

**Factorii familiali.** În ceea ce privește influența factorilor familiali – exteriori actului didactic propriu-zis – și mediul familial își pune amprenta asupra succesului și, mai ales, a insuccesului școlar. Această categorie de factori se exprimă prin mai multe moduri, cum ar fi:



- Climatul educațional familial;
- Valențele educative ale familiei;
- Atitudinile preșcolare – educaționale ale familiei;
- Gradul de înzestrare logistică (calculator, Internet etc.) și posibilitățile materiale-financiare;
- Nivelul de instruire și preocupare în ceea ce privește pregătirea și autoeducația părinților;
- Regimul de viață și stilul de viață al părinților.

Fiecare dintre acești factori contribuie în mod diferențiat la reușita sau insuccesul școlar. Mai mult, sunt resimțiți factorii de ordin financiar și posibilitățile materiale ale părinților, ceea ce a făcut să crească fenomenul abandonului școlar și analfabetismul. Climatul familial se constituie într-un puternic factor de influență negativă asupra randamentului școlar. Se constată că agresivitatea intrafamilială, intoleranța și mai ales alcoolismul, influențează foarte mult situația școlară, culminând cu eșecuri școlare și abandon școlar. Cauzele de ordin sociofamilial se pot grupa astfel:

- Cauze generate de structura restrânsă și lărgită a cadrului familial (fie spațiu restrâns, fie familii cu mulți copii);
- Relații intrafamiliale negative (atmosferă tensionată între părinți, între aceștia și copii, între frați, părinți, bunici etc.);
- Stare psihocomportamentală (alcoolism, minciună, hoții, promiscuitate);
- Nivelul instrucțional scăzut al părinților;
- Condiții igienico-sanitare precare;
- Stilul de raportare al membrilor familiei la copii pe fondul unei agresivități excesive și a unei intoleranțe ridicate sau, în mod invers, prin atitudini supraprotecționiste, indulgență excesivă etc.;
- Nivelul și structura comunicării intrafamiliale (în mod deosebit, a comunicării afective);
- Situații speciale în afara celor prezentate (pe fondul privațiunilor și frustrărilor de natură afectivă și materială).

**Factorii biopsihologici.** Pe lângă factorii exteriori, de ordin organizațional și strategic, în general asupra randamentului școlar intervin și factori de ordin individual, în speță cei care fac referință la starea de sănătate a individului. Această stare este evaluată prin: parametrii biologici, starea generală a sănătății și echilibrul fiziologic, în coroborare cu factorii psihologici.

În ceea ce privește parametrii biologici exprimați prin statura, greutatea, forța musculară, maturizarea fizică, aceștia își pun amprenta asupra succesului unor activități școlare. Unele dereglări funcționale ale metabolismului și unii factori somatofiziologici influențează unele activități școlare, favorizând instalarea stării de oboseală cu impact negativ asupra activității intelectuale și a randamentului școlar.

Starea generală a sănătății își pune amprenta asupra puterii de muncă și a rezistenței la efort. S-a constatat că starea sănătății joacă un rol cu atât mai important, cu cât inteligența individului este mai deficitară, fapt ce conduce la o oboseală precoce și la o oarecare inerție în planul procesului gândirii și chiar al memoriei.

Echilibrul fiziologic este dat de modul în care se manifestă funcțiile vitale ale organismului (metabolism, glande endocrine, respirație, circulație etc.), precum și de starea generală a sistemului nervos și a analizatorilor. Anumite disfuncții metabolice influențează negativ activitatea de învățare și performanța școlară.

Influența directă a dificultăților și cerințelor de ordin fiziologic asupra activității școlare se exprimă prin reducerea capacităților de mobilizare și concentrare a atenției și a gândirii. Aceasta presupune intervenția unor factori exteriori, din partea părinților și profesorilor ca reacție față de unele dificultăți de acest gen. Un rol important revine atitudinii manifestate față de individul în cauză care, la rândul său, se poate exprima prin două moduri: prin subestimarea dereglărilor fiziologice și înlocuirea lor cu factori de natură caracterială și prin adoptarea unei atitudini de supraprotecție pe fondul unei toleranțe și înțelegeri, și nu a unor strategii de ordin corectiv și a unei autorități excesive.

### **6.3. Factorii intelectuali ai succesului/insuccesului școlar**

Succesul și/sau insuccesul școlar pot fi cauzate și, uneori, determinate, de nivelul intelectual al individului, adică de gradul de dotare intelectuală. La nivelul factorilor psihologici se desprind factorii intelectuali și cei nonintelectuali. Factorii intelectuali se referă la anumite particularități ale inteligenței și ale proceselor cognitive (gândire, imaginație, limbaj, memorie, atenție), care circumscriu și evidențiază structura intelectuală a individului. Activitatea de învățare nu se poate realiza în mod eficient decât în funcție de influența acestor factori.

**Inteligența**, ca formă a aptitudinii generale, își pune amprenta asupra capacității de înțelegere și, ulterior, de memorare sau transfer al unor informații asimilate și înțelese. Individul inteligent învață mai ușor, fără efort intelectual deosebit. Cei cu un IQ sub 70 ridică mari probleme sub raportul randamentului școlar fiind candidați siguri la insuccesul sau eșecul școlar. Din această categorie se desprind cei care dețin un IQ între 50/55-70 care sunt considerați ca având o retardare mentală ușoară, cei cu un IQ între 40/45-50/55 sunt considerați a fi retardați mintal moderați (după unele studii, aceștia reprezintă 10% din întreaga populație), cei cu un IQ între 20/25-32/40 au o retardare mentală severă (3-4% din întreaga populație este retardată mintal), iar cei cu un IQ sub 25/30 și care dețin aproximativ 1-2% din totalul persoanelor retardate sunt cunoscuți sub denumirea de retardați mintal profunzi, fiind considerați drept handicapați psihic. Acest coeficient explică mai mult insuccesul decât succesul școlar.

**Gândirea** este un factor determinant în asigurarea succesului și/sau insuccesului școlar. Ca proces psihic central, gândirea antrenează toate celelalte procese psihice orientându-le, valorificându-le, fiind definitorie în activitatea de învățare. Prin intermediul senzațiilor și percepțiilor reflectă realitatea, dar prin unitatea senzorial-rațională permite și o înțelegere mai profundă a realității reflectate. La această performanță a înțelegerii cognitive și a rezolvării unor probleme contribuie atât structura și nivelul intelectului, cât și operațiile gândirii: abstractizarea, generalizarea, analiza, sinteza, coroborate cu anumite strategii educaționale, cum sunt algoritmica și euristica.

**Memoria** este un factor deosebit de important al succesului și/sau insuccesului școlar. Cei mai mulți elevi/studenti rămân la limita performanțelor datorită acestor factori mnezici întrucât majoritatea cadrelor didactice pun, în actul evaluării, un mai mare accent pe reproducerea mecanică și nu pe strategiile euristice și pe gândirea și memorarea logică. Memorarea mecanică, la care se recurge în cele mai multe situații, conduce la o uitare rapidă ce estompează totodată valorificarea ulterioară a informațiilor, transferul cognitiv fiind astfel deficitar. Deosebite probleme se pun și în legătură cu stocarea și reactualizarea informațiilor, ceea ce îi face pe mulți elevi/studenti deficitari în faza reactivării, impunând un efort mai ridicat față de memorarea logică.

**Limbajul** este, de asemenea, un factor intelectual foarte important atât în actul predării – a accesului la informație și a înțelegerii acesteia, cât și la nivelul lexical – al vocabularul deținut de un elev/student. Limbajul facilitează

înțelegerea și, mai ales, comunicarea, la aceste funcții adăugându-se facilitarea integrării informațiilor transmise și asimilate în structuri cognitive și intelectuale specifice. Fără limbaj comunicarea ar fi imposibilă, un rol esențial revenind limbajului verbal, scris și oral.

**Imaginația** ajută în performanța și reușita școlară mai ales în anumite domenii, cum ar fi cel creativ. Imaginația este necesară domeniilor abstracte sau celor care nu presupun neapărat o informație concretă în anumite demonstrații și argumentări logice și matematice. Ea este legată de memorie, de prezentare, gândire și limbaj, în interacțiunea lor acești factori intelectuali influențând fie pozitiv, fie negativ activitatea și randamentul școlar.

În corespondență cu analiza factorilor ce contribuie la insuccesul școlar și care demotivează studenții în activitatea de învățare, am analizat factorii care conduc la succesul școlar și motivația de performanță. Printre acești factori, mai relevanți, sunt sarcinile ce permit realizarea lor; sarcinile de dificultate medie; sarcinile ușoare; sarcinile ce depășesc posibilitățile individului și impun un efort suplimentar (sarcini complexe și dificile).

Din analiza acestor itemi rezultă nivelul scăzut al efortului depus în vederea depășirii unor obstacole-sarcini dificile succesul fiind corespondent cu sarcinile ce permit realizarea lor, deci fără un efort susținut și în afara unui optimum motivațional, sau în raport cu sarcini cu un grad de dificultate mediu.

#### **6.4. Factorii nonintelectuali ai succesului/insuccesului școlar**

Pe lângă factorii intelectuali, exprimați prin procesele psihice cognitive și prin anumite aptitudini generale (intelență, spirit de observație, reactivitate în memorie etc.), un rol deosebit revine factorilor nonintelectuali care fac referință, în general, la procesele psihice reglatorii și la structura de personalitate a individului.

În categoria factorilor nonintelectuali care au un impact diferențiat asupra reușitei școlare sunt incluși:

- Factorii motivaționali-voliționali;
- Factorii afectiv-atitudinali;
- Structura de personalitate (temperament, atitudine, caracter).

Factorii **motivaționali** își pun amprenta în mod indirect prin natura și conținutul trebuințelor de ordin cognitiv al nivelului aspirațional și al idealului

de viață și profesional. La această structură motivațională un rol deosebit revine motivației școlare, motivației de performanță și succes care influențează în mod direct performanța și succesul școlar.

**Voința** îndeplinește, de asemenea, un rol important în succesul și/sau insuccesul școlar. Unii elevi/studenți care întâmpină dificultăți în actul învățării renunță ușor la efortul ce-l impune această activitate, fiind lipsiți de voință. De asemenea, depășirea obstacolelor și greutăților ce le presupune învățarea implică, cu necesitate, efort voluntar, anumite trăsături volitive impunându-se cu necesitate în activitatea de învățare. Unele limite și carențe în procesul învățării sunt cauzate și de acest proces psihic în coroborare, desigur, cu alte procese și trăsături ale personalității.

**Afectivitatea.** Resursele motivațional-volitve se regăsesc și prin gradul de satisfacție-plăcere față de ceea ce întreprinde individul. Cu cât satisfacția este mai mare, cu atât elevul/studentul în cazul nostru este stimulat și motivat mai mult spre asemenea activități. Factorii afectivi se fac resimțit și prin alte forme: emoții pozitive, dispoziții, pasiuni și sentimente, în mod deosebit cele intelectuale. Cei care dețin pasiuni într-un domeniu și au vocație spre atare activități vor obține, cu certitudine, performanță în ceea ce întreprind, la fel și cei cu sentimente puternice, însuflețiți în ceea ce fac și cu convingeri susținute, vor fi beneficiarii unor asemenea performanțe. Pe lângă efectele pozitive predictibile, prin prisma acestor factori afectivi-emoționali, afectivitatea poate avea și un impact negativ generat mai ales de așa-numitele atitudini afective coroborate cu numite tulburări ale afectivității. Evidențiem ca principali factori perturbatori ai reușitei și performanței școlare: sentimente de frustrare, nemulțumire, labilitatea afectivă și instabilitatea emoțională.

**Structura de personalitate.** Personalitatea individului, prin configurația sa structurală, are un rol deosebit de important asupra performanței școlare. Ne-am referit la o formă a aptitudinii cum este inteligența generală, pe lângă aceasta punându-și amprenta și alte elemente și componente ale personalității. În plan aptitudinal, pe lângă cele generale (inteligență, spirit de observație, durata mnezică etc.), un rol deosebit revine aptitudinilor speciale, cum ar fi cele din domeniul intelectual și, mai ales, al științelor exacte sau din alte domenii. Aptitudinile determină performanțele atât în mod general, cât și în mod particular. Această influență este mai bine resimțită prin prisma aptitudinilor generale care dețin un rol decisiv în planul performanțelor din diversele domenii de activitate.

**Caracterul** joacă un rol deosebit de important în performanță atât prin trăsăturile de caracter, cât și prin intermediul atitudinilor. Se poate ușor deduce că influențele pot fi directe și indirecte, pozitive și negative. Un elev/student caracterizat printr-un caracter puternic centrat pe valori morale pozitive va depune efort pentru a obține rezultate performante, pe când un elev/student caracterizat printr-un caracter slab, în afara unor valori morale pozitive, va fi centrat mai mult pe o motivație de evitare a eșecului, obținând rezultate minime pe baza principiului minimei rezistențe. În performanța școlară un rol esențial revine trăsăturilor de caracter, acestea uneori fiind decisive sub aspectul influenței performanței școlare, printre acestea evidențiindu-se: perseverența, tenacitatea, disciplina etc. Altele, cum ar fi delăsarea, inerția, lenea, vor avea, desigur, un impact negativ în planul performanțelor și randamentului școlar.

Tot în plan caracterial un rol deosebit revine atitudinii. În procesul de învățământ mai relevante ar fi: atitudinea față de sine, atitudinea față de școală și atitudinea față de învățătură.

### **Sarcini și activități de învățare:**

1. Delimitați conceptele: succes școlar, eșec școlar, reușită/nereușită școlară.
2. Elaborați o schemă a factorilor ce condiționează apariția nereușitei școlare.
3. Argumentați rolul factorilor psihologici: procesele psihice (cognitive, afective, volitive), însușirile psihice (temperament, aptitudini, interese), fenomene psihice (atenția, limbajul), nivelul de inteligență și de aspirație, atitudinea față de muncă, voința de a învăța, în succesul școlar al elevilor.
4. Evidențiați rolul factorilor pedagogici (stilul didactic al profesorului, eficiența metodelor de predare-învățare și evaluare, proiectarea și realizarea situațiilor de învățământ, organizarea procesului de învățare etc.) în succesul școlar al elevilor.
5. Analizați cele 4 faze ale eșecului școlar evidențiate de J. Kanopnicky:
  - În prima fază, copilul este nemulțumit de școală pentru că nu înțelege lecțiile, nu rezolvă problemele și apar goluri în cunoștințe, priceperi, deprinderi, complexe de inferioritate.

- Faza a II-a se caracterizează prin apariția unor lipsuri grave în cunoștințele și incapacitatea elevului de a rezolva independent sarcinile de lucru.
- În faza a III-a apar notele nesatisfăcătoare, urmate de corigențe, comportament violent, nepăsător.
- Faza a IV-a se referă la nepromovarea clasei, chiar dacă școala și familia încearcă să înlăture eșecul școlar.



### **Bibliografie:**

1. Ieniștea O. Dificultățile la învățătură. București, 1983.
2. Stoltz G. Eșec școlar – risc de eșec social. București, 2000.
3. Negură I. Cum să ne ajutăm copiii la învățătură. Chișinău, 1985.
4. Невский И.А. Предупреждение и преодоление педагогической запущенности школьников. Москва, 1982.
5. Мюнстерберг Г. Психология трудных школьников. Москва, 1997.

## Capitolul 7.

# PERSONALITATEA PROFESORULUI

### Finalități de studii:

- Să abordeze critic și constructiv profilul de personalitate al profesorului
- Să identifice trăsăturile de personalitate ale profesorului
- Să evalueze stilurile educaționale ale profesorilor
- Să aplice cunoștințele psihologice în optimizarea activității educative și să posede atitudini favorabile pentru activitatea educațională

### 7.1. Trăsăturile de personalitate ale profesorului. Aptitudinile. Tactul. Măiestria pedagogică

Suportul actului educativ îl reprezintă personalitatea educatorului. Meseria de educator este una frumoasă, care cere multe competențe, dăruire și umanism, deoarece se lucrează cu un material atât de prețios, de complicat și de sensibil, precum omul în devenire. Ancorat în prezent, întrezărind viitorul și sondând dimensiunile posibile ale personalității, educatorul instruește, educă, îndeamnă, dirijează, cultivă, corectează, perfecționează și evaluează neîncetat procesul formării și desăvârșirii calităților necesare omului de mâine. Meseria de profesor nu se găsește între cele mai solicitate, dar nici între cele evitate. Profesiunea intelectuală, respectată, nu distribuie deținătorului putere, influență sau venituri superioare, dar conferă prestigiu și satisfacții, vocația fiind considerată unul din motivele de bază în alegerea acestei profesii.

A fi profesor înseamnă un risc asumat. Și asta deoarece pregătirea pentru a predă, pentru a-i învăța pe alții cum să învețe este o operă niciodată încheiată și care implică multă răbdare, multe momente de incertitudine, de descurajare și multe ore de studiu, iar rezultatele nu pot fi măsurate nici cantitativ, și nici



imediat. Profesorul stimulează și întreține curiozitatea elevilor pentru lucruri noi, le modelează comportamentele sociale, le întărește încrederea în forțele proprii și îi ajută să își găsească identitatea. Realizarea acestor sarcini depinde de măsura în care profesorul posedă calitățile și competențele necesare centrării cu precădere pe așteptările, trebuințele și interesele elevilor.

Reușita actului pedagogic este dată de **personalitatea profesorului** și de eficiența actului de **comunicare**. Profesorul creează condiții necesare de muncă, organizează și conduce activitatea elevului, ajutându-l în dezvoltare. În activitatea pe care o desfășoară, profesorul are un rol dublu:

- conducător al procesului educativ la disciplina pe care o predă;
- executor al acestui proces.

În calitate de conducător al acțiunii educaționale, profesorul este:

- șeful instituțional care îndeplinește sarcini de dirijare a procesului instructiv-educativ;
- persoana centrală și preferată asupra căreia este centrată atenția elevilor, cu care elevul dorește să se asemene, să se asocieze pentru o activitate în comun;
- persoana cea mai influentă asupra fiecărui elev, organizării clasei și a muncii educative, a sintalității clasei (adică asupra specificului grupului).

Pentru a exercita o influență educativă optimală, profesorul trebuie să adopte un comportament caracterizat prin considerație pentru elevi, inițiativă de structurare a actului pedagogic, dar și sensibilitate și toleranță față de elevi. Profesorul este situat într-un sistem de relații ce depășește incinta școlii, incluzând părinții elevilor, membrii grupului social din care acesta face parte. Astfel, dascălului i se impun câteva cerințe:

- pregătire temeinică de specialitate;
- orizont cultural bogat;
- pregătire psihopedagogică;
- aptitudini didactice speciale.

Psihologul român Nicolae Mitrofan definește *aptitudinea pedagogică ca pe o formațiune psihologică complexă la nivelul personalității didactice, bazată pe un anumit nivel de dezvoltare și funcționare a proceselor și fenomenelor psihice, care asigură un comportament acțional-educational eficient.*

Dintre multiplele trăsături ale proceselor psihice, care fac parte din conținutul psihic al aptitudinilor pedagogice, se pot evidenția următoarele:

- *Calitățile gândirii.* Diferite aptitudini pedagogice presupun anumite particularități ale gândirii, cum ar fi capacitatea de analiză și sinteză, flexibilitatea, profunzimea, originalitatea, spiritul critic și autocritic etc.

- *Calitățile limbajului.* Capacitatea de a folosi în mod adecvat acest instrument de comunicare este prezentă în toate aptitudinile pedagogice. Este vorba de calități precum inteligibilitatea, claritatea, plasticitatea, expresivitatea, fluența etc.

- *Calitățile atenției.* Aici menționăm: concentrarea, stabilitatea, distribuția, comutarea etc.

- *Calitățile memoriei.* Rapiditatea memoriei, trăinicia păstrării și promptitudinea recunoașterii și reproducerii sunt indispensabile în activitatea pedagogului.

- *Imaginația pedagogică.* Imaginația reproductivă și creatoare bine dezvoltată a cadrului didactic este premisa iscusinței de a expune materialul de studiu într-o formă vie, plastică. În munca educativă este extrem de important ca educatorul să-și imagineze ce va deveni în viitor copilul de azi.

- *Spiritul de observație.* Este capacitatea ce permite sesizarea celor mai fine nuanțe și manifestări ale acțiunii educative. Cu ajutorul acestei aptitudini educatorul poate surprinde și intui starea de spirit și intențiile copiilor.

- *Aptitudinea empatică.* Îi oferă pedagogului posibilitatea de a privi toate influențele prin prisma celor cărora li se adresează și de a prevedea, în acest fel, nu numai eventualele dificultăți ce ar putea fi întâmpinate, ci și rezultatele posibile ce ar putea fi atinse. Capacitatea empatică este transpunerea în situația copiilor pe plan perceptiv, intelectual și imaginativ. Această aptitudine stă la baza anticipării finalităților acțiunilor educaționale.

- *Aptitudinea de a cunoaște și înțelege elevul.* Această aptitudine se află în strânsă legătură cu cele menționate și presupune intuiție pedagogică, capacitatea educatorului de a pătrunde și sesiza rapid particularitățile psihice individuale ale copiilor, și de a acționa în conformitate cu ele.

- *Aptitudinea de a comunica accesibil cunoștințele.* Această aptitudine include o serie de capacități și particularități ale proceselor psihice. Ea presupune capacitatea de a selecta, sintetiza și organiza cunoștințele care trebuie să fie comunicate, conform posibilităților de percepere, înțelegere și nivelului de pregătire a copiilor. În acest sens, învățătorul trebuie să gândească analitic și sintetic, să-și orienteze multidirecțional gândirea, să aibă o atenție distributivă etc.

- *Aptitudinea organizatorică*. Se manifestă în întreaga activitate didactică și educativă a învățătorului: pregătirea profesională continuă, proiectarea și organizarea propriei activități și pe cea a copiilor.

- *Tactul pedagogic*. Este un aspect important al relațiilor educator – educat. Termenul provine de la latinescul *tactus*, care semnifică influența, simțul măsurii. Acțiunea pedagogică, indiferent de natura și caracterul ei, trebuie să respecte măsura: în exigență, în atitudine, în gesturi, în vorbe și în fapte.

*Tactul pedagogic* reprezintă o aptitudine generală, foarte complexă, ce se interpătrunde cu numeroase alte aptitudini specifice activității didactice. Tactul presupune o anumită suplețe psihologică, capacitate de a vedea în fiecare copil o personalitate irepetabilă și în fiecare situație pedagogică ceva nou, original. Tactul este întotdeauna un act creator și este opus rutinei, practicizmului îngust, închistării. El contribuie la crearea unei atmosfere optime în relația cadru didactic – copil, a unui climat microsocioal adecvat activității creative cu copiii.

*Măiestria pedagogică* constă în dezvoltarea tuturor componentelor personalității cadrului didactic, concomitent cu integrarea lor într-un tot unitar. Ea reprezintă o sinteză a tuturor însușirilor general-umane și psihopedagogice ale personalității educatorului, care determină o performanță ridicată a activității sale cu copiii. Măiestria pedagogică se exprimă în rezolvarea reușită a diferitelor obiective pedagogice în procesul instructiv-educativ cu un nivel înalt de organizare care îi asigură un succes deosebit. În același timp, ea presupune dăruire și pasiune, receptivitate față de ceva nou, spirit creator, inițiativă, inventivitate, pricepere de a acționa în conformitate cu cerințele unei situații concrete. Măiestria pedagogică nu se însușește din cărți, dar nici nu se poate forma fără o temeinică pregătire de specialitate și psihologică. Ea se formează în contactul permanent cu copiii, prin preocuparea continuă de perfecționare a activității sale.

## 7.2. Stilurile educaționale

Stilul educațional este modul caracteristic în care actele de predare sunt executate. El este personal și oarecum unic pentru fiecare individ. În plan comportamental, stilul educațional se exprimă în modul de conducere și organizarea clasei, modalitățile de control și acțiune, planificarea conținutului, strategiile de instruire folosite, tehnicile motivaționale și procedeele de evaluare. Prin

natura sa, procesul educațional presupune o relație de conducere. Profesorul este liderul desemnat, a cărui activitate se subsumează unor funcții de conducere: el planifică, organizează, controlează și apreciază activitatea elevilor, exercită o anumită putere, modelează atitudinile și conduitele elevilor, îi determină să accepte și să răspundă influențelor lui. Ipostaza de lider pe care o are profesorul generează, în mod inevitabil, anumite practici educaționale sau stiluri de conducere. Stilul de conducere al liderului are un puternic impact asupra unor aspecte esențiale ale vieții de grup: performanță, relații interpersonale, climat afectiv, motivație. Cele trei stiluri educaționale fundamentale sunt redate în tabelul de mai jos.

**Tabelul 7. Stiluri de conducere**

<b>Autoritar</b>	<b>Democratic</b>	<b>Laissez-faire</b>
Toate regulile sunt stabilite de către conducătorul grupului.	Toate regulile sunt obiectul discuțiilor și hotărârilor grupului. Acest proces este sprijinit și întărit de conducătorul grupului.	Există libertate deplină pentru hotărârile grupului sau pentru cele individuale, fără amestec din partea conducătorului.
Tehnicile și pașii de lucru sunt dictate de conducător, astfel încât pașii următori sunt necunoscuți grupului.	Perspectiva de lucru se stabilește la prima discuție. Se proiectează momentele generale pentru atingerea scopului, și dacă este nevoie, se dă un sprijin tehnic.	Conducătorul pune la dispoziție diferite materiale și va da explicații doar când va fi solicitat. El nu participă sub nici o altă formă la discuții.
Conducătorul dictează fiecare sarcină de muncă și stabilește partenerii de lucru.	Membrii grupului pot alege singuri cu cine vor să lucreze și grupul își împarte sarcinile de muncă.	Conducătorul nu participă în nici un fel la împărțirea sarcinilor de muncă.

În timpul activității conducătorul laudă sau critică munca fiecărui membru, dar nu participă activ	Conducătorul critică și laudă acțiunea și nu persoana, și se străduiește să fie un membru valoros al grupului.	Conducătorul comentează munca grupului doar când este întreat. El se străduiește să nu ia parte la activitate sau să o întrerupă.
--	--	---

Sunt situații în care stilul autoritar se dovedește a fi mai eficient decât stilul democratic. Stilul de conducere democratic, participativ își dovedește superioritate pe termen lung, întrucât permite cea mai liberă exprimare a diferențelor individuale, manifestare liberă a fiecărui elev. Pe termen scurt însă, atunci când grupul are sarcini imediate, stilul de conducere autoritar poate fi mai eficient în ceea ce privește productivitatea.

Vârsta elevilor este o variabilă importantă în alegerea stilului educațional. În timp ce pentru elevii din ciclul primar sunt recomandate stilurile formale, directive, în care educatorul organizează și conduce activitatea elevilor prin întrebări, instrucțiuni, sugestii și apelează la anumite tehnici motivaționale, pentru adolescenți este mai profitabil un stil accentuat cooperativ și democratic. Pentru ei contează mai mult gradul scăzut de directivitate și control pedagogic, precum și folosirea preferențială a activităților de grup și a motivațiilor intrinseci. Afectivitatea pozitivă a profesorului, atitudinile sale empaticе, reducerea distanței sociale față de elevi au o influență favorabilă asupra climatului de învățare și asupra dezvoltării socioafective a elevilor. Profesorul trebuie să cunoască foarte bine personalitatea elevului, deoarece stilurile de predare îi influențează diferit pe elevii introvertiți și pe cei extravertiți. Elevul extravertit se simte foarte bine într-o atmosferă lipsită de formalism, permisivă, când este pus în situația de a face descoperiri și a explora el însuși, în timp ce elevul introvertit, mai ales dacă este și anxios, va fi complet depășit. Introvertiților li se potrivesc mai bine situațiile bine structurate, formale, metodele algoritmice, care le permit să se concentreze asupra unor elemente precise, fiindcă ei par a fi deranjați de schimbările frecvente din situațiile mai puțin structurate.

Nu există un stil educațional general valabil pentru toate situațiile didactice. Alegerea variantei optime presupune, din partea profesorului, un ansamblu

de competențe referitoare la: analiza corectă a situației, imaginarea mai multor alternative de acțiune, anticiparea consecințelor lor pozitive sau negative. Arta pedagogică înseamnă, înainte de toate, arta de a te pune la dispoziția copiilor, de a simpatiza cu ei, de a le înțelege universul, de a le sesiza interesele. O bună formare profesională poate ajuta acest dar să se dezvolte.

### **Sarcini și activități de învățare:**

1. Identificați deosebirile dintre tactul pedagogic și măiestria pedagogică.
2. Elaborați un profil psihologic al unui profesor eficient.
3. Identificați-vă propriul stil comportamental în situații de grup (Anexa 7).



### **Bibliografie:**

1. Cosmovici A., Iacob L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1999.
2. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2007.
3. Focșa-Semionov S. Învățarea academică independentă și autoreglată. Chișinău: CEP USM, 2009.

## Capitolul 8.

# COMUNICAREA EDUCAȚIONALĂ

### Finalități de studii:

- Să delimiteze specificul comunicării educaționale și formele acesteia
- Să identifice blocajele comunicării didactice și modalitățile de înlăturare a acestora

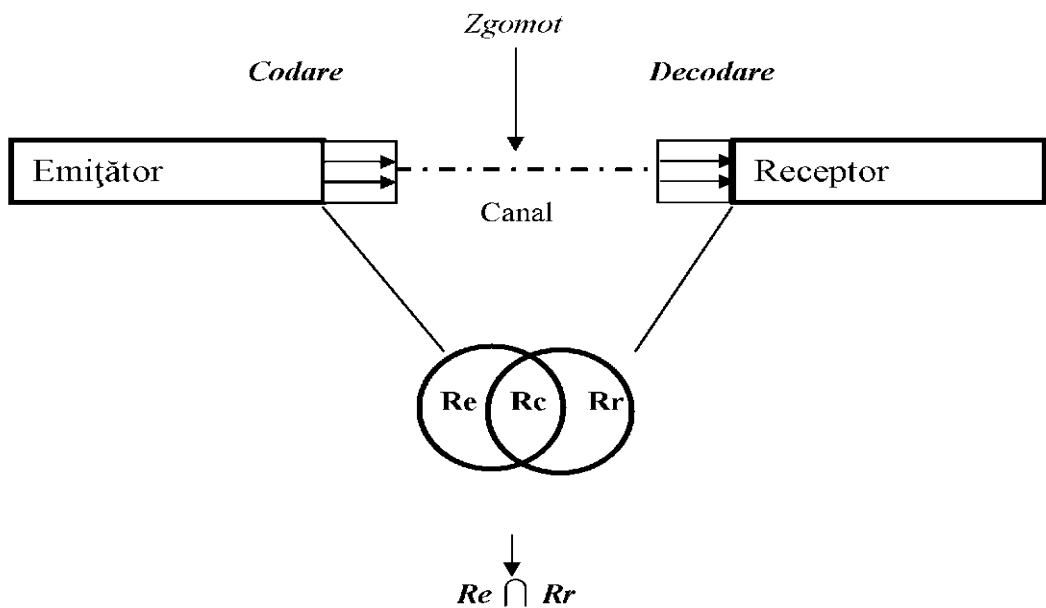
### 8.1. Specificul comunicării educaționale

Trebuie să facem distincție între comunicare, în sensul ei general, și comunicarea didactică. Astfel, în sens larg, comunicarea presupune o relație de schimb între parteneri, care au fiecare, simultan, un dublu statut: emițător și receptor. *Comunicarea didactică este o comunicare profesională a profesorului cu elevii în procesul instruirii și educației, ce are drept scop crearea condițiilor optime de dezvoltare și autorealizare a copilului.* Ea constituie o comunicare bine gândită, științific fondată, bazată pe cunoașterea de către cadrul didactic a personalității copilului și a legităților comunicării, a legităților dezvoltării și auto-dezvoltării continue a aptitudinilor și deprinderilor comunicative. Comunicarea educațională sau didactică este cea care mijlocește realizarea fenomenului educațional în ansamblul său, indiferent de conținuturile, nivelurile, formele sau partenerii implicați. Comunicarea didactică apare ca formă particulară, obligatorie în vehicularea unor conținuturi determinate, specifice unui act de învățare sistematică, asistată.

### 8.2. Predarea și învățarea ca act comunicațional

Procesul de predare-învățare este de neconceput în afara comunicării. Transmiterea și asimilarea cunoștințelor este posibilă datorită repertoriului co-

mun, care facilitează legătura între profesor și elevi. Acest aspect este redat în schema grafică a comunicării (după Meyer-Eppler). În această schemă distingem, mai întâi, emițătorul și receptorul, adică profesorul și elevii. Între cele două puncte se interpune canalul sau calea de comunicare. Pentru ca informația să treacă prin acest canal, ea trebuie redată într-o formă aptă de transmisie. Mesajul trebuie transpus, așadar, într-un cod (sistem de semne și reguli de combinare a acestora) care să fie comun cel puțin în parte emițătorului și receptorului (practic niciodată complet superpozabile). În schema care urmează, această relație este redată de cele două cercuri secante: unul din cercuri (Re) indică repertoriul emițătorului, al doilea (Rr) repertoriul receptorului, iar Rc marchează repertoriul comun care se lărgeste neconținut ca efect al învățării.



**Fig. 7. Schema grafică a comunicării**

Comunicarea însăși este o relație. Ea presupune un cod interiorizat comun, care este în mod curent limba, împreună cu mijloacele nonverbale de expresie (mimica, gesturile). Limba reprezintă codul fundamental, dar în procesul comunicării, cuvântul și gestul, inclusiv mimica, formează un corp comun.

Într-un sistem de comunicare, la punctul de destinație R, mesajul urmează să se transforme în forma sa originală: informație, idee, concept etc. Între parteneri nu circulă informația propriu-zisă, ci mesajul purtat de undele sonore sau de



semne grafice, în cazul textului tipărit. Mesajul afectiv este transmis prin mimică, gesturi, postură corporală, precum și prin subtextul emoțional al vorbirii.

Profesorul, ca actor principal în fața clasei, trebuie să regleze actul comunicării, în toate formele ei și cu toate mijloacele existente, astfel încât învățarea să fie cât mai eficientă. Pentru aceasta el trebuie să-și analizeze propriul comportament, în funcție de situație, fie el verbal sau nonverbal. Această capacitate ține de comportamentul lui metacognitiv (capacitatea de autocunoaștere și autoreglare a propriului comportament).

Universul comunicării se lărgește prin învățare, conținutul și instrumentațiile cele mai diverse mijlocindu-i omului contactul informațional cu natura, cu sine, cu alții, cu produsele muncii sale. Educația și învățarea, ca procese de comunicare, presupun, la rândul lor, schimburi de substanță, de comportamente, de imagini, de cunoștințe, toate având o anumită semnificație și sens. Prin semnificație și sens, comunicarea devine autentică și eficientă. O învățare eficientă are ca premisă înțelegerea conținutului propus, condiție primară și obligatorie pentru continuarea procesualității învățării. „Dacă înțelegere nu e, nimic nu e” s-ar putea spune parafrazând o formulă deja celebră. De aici, o „marcă,, a comunicării în clasă pusă permanent sub semnul lui „deci ați înțeles!” și axată pe deblocarea și antrenarea potențialității cognitive a elevului.

În activitatea didactică se impune tot mai mult necesitatea unui feedback continuu, ceea ce fără comunicare nu ar fi posibil. Știm că scopul a fost atins atunci când elevul comunică ceea ce a învățat, când s-a produs modificarea de comportament scontată. Ori, acest lucru presupune transmiterea de informații de la receptor spre emițător, pe de o parte, și reglarea activității de transmitere a informațiilor de către emițător, pe de altă parte. Luminița Iacob distinge mai multe forme ale comunicării, redate în tabelul de mai jos.

**Tabelul 8. Formele comunicării**

CRITERII	FORME	PRECIZĂRI
1. Parteneri	1) intrapersonală 2) interpersonală 3) în grup mic  4) publică	– cu sine – între două persoane – în cazul unei relații grupale de tipul „față în față” – auditoriul este un public larg, în relație directă (conferințe, miting), sau în relație indirectă (ziar, tv.) cu emițătorul

2. Statutul interlocutorilor	1) verticală 2) orizontală	– între parteneri care au statute inegale (elev-profesor) – între parteneri care au statute egale (elev-elev)
3. Codul folosit	1) verbală 2) paraverbală 3) nonverbală 4) mixtă	– prin cuvânt scris sau rostit – caracteristici ale vocii, particularități de pronunție, intensitate, ritm – mimică, gesturi, statură posturală – combinarea formelor de mai sus
4. Finalitatea actului comunicativ	1) accidentală 2) subiectivă 3) instrumentală	– transmiterea întâmplătoare de informații – exprimă starea afectivă a emițătorului din necesitatea descărcării și reechilibrării – focalizarea pe un scop precis, în vederea obținerii unui anumit efect în comportamentul receptorului
5. Capacitatea autoreglării	1) unidirecțională sau lateralizată 2) nelateralizată	– fără feedback (comunicarea prin film, radio, tv., bandă magnetică etc., forme care nu admit interacțiunea) – cu feedback determinat de prezența interacțiunii emițător-receptor
6. Natura conținutului	1) reverențială 2) operațională sau metodologică 3) atitudinală	– vizează un anumit adevăr – vizează înțelegerea aceluși adevăr, felul în care trebuie operat, mintal sau practic, pentru ca adevărul transmis să fie descifrat – valorizează cele transmise, situația comunicării și partenerul

Dintre formele amintite mai sus, vom relua spre discuție comunicarea verbală, paraverbală și nonverbală.

**Comunicarea verbală** – informația este codificată și transmisă prin cuvânt. Această formă a comunicării este specific umană și are două forme: orală și scrisă, iar în funcție de acestea, utilizează canalul auditiv și cel vizual.

**Comunicarea paraverbală** presupune elementele prozodice și vocale care însoțesc cuvântul și vorbirea în general. Astfel, acest tip de comunicare vizează particularitățile de pronunție (oferă date despre mediul de proveniență: urban, rural, gradul de instrucție etc.), caracteristicile vocii (alintat, hotărât, energic, epuizat etc.), intensitatea rostirii, ritmul și debitul vorbirii, intonația etc.; canalul utilizat este cel auditiv. În cadrul cercetării comunicării paraverbale există studii interesante. Spre exemplu, C.Cucoș urmărește valoarea comunicativă a tăcerii. Orice cadru didactic știe, din proprie experiență, că există tăceri-nedumeriri, tăceri-indiferente, tăceri-aprobări, tăceri-stimulative, tăceri-pedeapsă etc.

**Comunicarea nonverbală** – informația este codificată și transmisă printr-o diversitate de semne legate de postură, mișcare, gesturi, mimică, înfățișarea partenerilor.

Randamentul comunicării didactice nu se reduce la stăpânirea conținuturilor verbale. Dacă prin componenta verbală se exprimă un anumit conținut categorial, prin componentele para și nonverbale se exprimă atitudini.

### **8.3. Blocaje ale comunicării didactice și modalități de înlăturare a acestora**

Pentru a avea o comunicare eficientă, însă, trebuie să existe o deschidere reciprocă între profesor și elevi, deci un suport motivațional, participarea la un nucleu de valori comune, pe care grupul social îl propune celor doi termeni aflați în relație. Profesorului i se cere apropiere, dăruire, iar elevului i se sugerează deschidere, receptare, sârguință. Fără aceste valori comunicarea devine precară. Profesorul își asumă un dublu rol: de interlocutor „egal” care se coboară la nivelul de înțelegere al elevilor, dar și de observator, conducător și reglator al orizontului discursiv, în cazul apariției unor disfuncții în înțelegerea sensurilor. Perspectiva telegrafică a comunicării este înlocuită azi de modelul interactiv, care analizează actul comunicativ ca o relație de schimb între parteneri, care au, fiecare, simultan, dublu statut, de emițător și receptor. A comunica presupune câștigarea și activarea competenței comunicative, care este, deopotrivă, aptitudinală și dobândită. Pe lângă faptul că profesorul trebuie să fie un foarte bun actor în mânăuirea comunicării, el nu trebuie să uite că vorbim cu ajutorul organelor vocale, dar comunicăm cu întregul nostru corp și nu numai. Comunicative sunt și îmbrăcămintea, relațiile pe care le stabilim

(democratice, autoritare, indifferente), spațiul pe care îl ocupăm și distanțele la care ne plasăm față de interlocutor.

În comunicarea pedagogică apar perturbații ale căror cauze sunt diferite și pot fi grupate astfel:

- perturbații generate de organizarea și funcționarea defectuoasă a predării și învățării;
- perturbații determinate de mediul ambiant;
- distorsiuni cauzate de starea de oboseală sau neatenție a elevilor sau a profesorului;
- perturbații provenite din incongruența psihologică etc.

Toate aceste bariere aflate în calea comunicării trebuie prevenite sau înlăturate la timp pentru a nu schimba sensul inițial al mesajului transmis.

### **Sarcini și activități de învățare:**

1. Simulați comportamentul contradictoriu în utilizarea comunicării verbale, paraverbale și nonverbale, de către un cadru didactic.
2. Exprimați-vă părerea cu privire la caracterul înnăscut sau dobândit al capacității de comunicare.
3. Comentați, pe baza experienței personale, importanța comunicării în procesul de predare-învățare.
4. Analizați câteva tehnici de comunicare eficientă.
5. Precizați câteva modalități de înlăturare a blocajelor comunicării.



### **Bibliografie:**

1. Abric Jean-Claude. Psihologia comunicării. Iași: Polirom, 2002.
2. Adele Faber, Elaine Mazlish etc. Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală. București: Ed. Curtea Veche, 2002.
3. Bolboceanu A. Psihologia comunicării. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007.
4. Orasan D. Comunicarea didactică – model de formare a competenței comunicative la elevii ciclului primar. Chișinău: Ed. S.A., 2005.

## **Capitolul 9.**

### **CLASA DE ELEVI CA GRUP ȘCOLAR**

#### **Finalități de studii:**

- Să analizeze principalele perspective asupra managementului clasei.
- Să stabilească și să descrie strategiile care promovează un climat socioemoțional pozitiv în clasă.
- Să exemplifice modalitățile prin care poate fi evaluat managementul clasei.

#### **9.1. Managementul clasei**

Reușita unei ore de curs depinde de comportamentul tuturor elevilor. De exemplu, dacă un elev balansează o carte pe cap și clasa râde, comportamentul nu poate fi ignorat, deoarece va continua atâta timp cât colegii par interesați de ceea ce se întâmplă (chiar va încuraja și pe alții să imite gestul). A-i muștra poate atrage chiar mai multă atenție din partea colegilor, sau mai rău, poate face ca indisciplina să se simtă mândri printre colegi. În mod similar, dacă doi elevi își șoptesc sau își vorbesc unul altuia, ei se încurajează reciproc pentru un astfel de comportament, iar ignorându-i de această dată nu va face decât să-i provoace și mai mult la discuții. Există două soluții contra sprijinului acordat de colegi unui indisciplinat. Una ar fi ca elevul indisciplinat să fie izolat și privat de atenția colegilor, iar alta – utilizarea strategiei „incidente de grup” prin care întreaga clasă (sau grupe de elevi dintr-o clasă) să fie recompensată pe baza comportamentului fiecăruia dintre ei. Prin această strategie recompensele tuturor elevilor depind de comportamentul colegilor de clasă, ceea ce înlătură sprijinirea lipsei de disciplină. Toate aceste modalități de intervenție în clasă se bazează pe așa-numitele tehnici de modificare a comportamentului.

Managementul clasei este definit ca abilitatea profesorului de a programa

și organiza activitățile clasei în scopul asigurării unui climat favorabil învățării. El are ca și obiective: prevenția și disciplina.

Principiile managementului clasei:

- ◆ Îmbunătățirea condițiilor învățării;
- ◆ Prevenirea stresului profesorilor și elevilor;
- ◆ Creșterea timpului petrecut în sarcina de învățare și nu controlul comportamentelor disruptive;
- ◆ Elevii respectă regulile pe care le înțeleg și le acceptă;
- ◆ Implicarea elevilor în activități care să le solicite participarea activă.

Poate că nici un alt aspect al predării nu constituie o preocupare la fel de importantă a profesorilor – indiferent că sunt începători sau cu experiență – decât activitățile de management al clasei.

Managementul clasei reprezintă un set complex de comportamente de organizare a clasei, inițiate de către profesor, cu scopul de a crea și menține un climat, care să-i permită atingerea obiectivelor instrucționale. Desigur, principalul obiectiv al acestor comportamente vizează facilitarea activității de învățare a elevilor. Ca atare, organizarea clasei poate fi considerată una din sarcinile fundamentale, și poate cea mai dificilă, pe care o realizează profesorul în școală.

Cercetând literatura de specialitate, putem decela câteva perspective de abordare a managementului clasei:

a) Perspectiva generală, conform căreia *managementul clasei reprezintă un set de comportamente utilizate în predare, prin intermediul cărora profesorul stabilește și menține condiții care să permită elevilor să învețe eficient.*

b) Perspectiva autoritară, disciplinară: *managementul clasei este acel set de comportamente de predare cu ajutorul cărora profesorul stabilește și menține ordinea în clasă.* Frecvent, persoana ce adoptă un astfel de stil de predare este percepută ca ostilă și dușmănoasă. Educatorii care acționează într-o manieră dură, pot să-i transmită elevului (care manifestă un comportament indezirabil) că este inapt sau prost. Acești profesori, de cele mai multe ori, fie: (a) stabilesc pedepse extreme, nefiind însă consecvenți în aplicarea lor, fie (b) încearcă să compromită încrederea în sine a elevului, inducându-i ideea că este un incapabil. Duritatea poate fi comunicată atât verbal, cât și nonverbal. Desigur, nu este necesară întotdeauna utilizarea limbajului verbal pentru a comunica un anumit mesaj. Limbajul trupului poate să exprime la fel de bine atitudinea ostilă a profesorului.

c) *Perspectiva tolerantă sau pasivă: managementul clasei presupune acel set de comportamente de predare prin care profesorul permite elevilor să facă ceea ce doresc în timpul orei, fără a interveni decât în situații speciale.* Profesorii care adoptă un stil pasiv se caracterizează prin câteva aspecte: (a) evită confruntările directe cu problemele comportamentale ale elevilor, (b) adoptă un stil de abordare a dificultăților de relaționare cu elevii insuficient de ferm și direct, (c) intervențiile lor sunt, de cele mai multe ori, posteveniment, adică le spun elevilor doar ceea ce trebuiau sau se așteptau să facă, (d) ignoră comportamentul dezadaptativ al elevilor și (e) nu reușesc să impună anumite reguli.

d) *Perspectiva modificărilor comportamentale: managementul clasei vizează acel set de comportamente utilizat de profesor în predare prin intermediul căruia:*

- *promovează și stimulează comportamentele adecvate ale elevilor;*
- *reduce/elimină frecvența și probabilitatea apariției unor comportamente nepotrivite la oră;*
- *facilitează relații interpersonale și un climat socioemoțional pozitiv în sala de clasă.*

În felul acesta inițiază și menține o organizare a clasei cât mai productivă.

Una din modalitățile de evaluare a eficienței managementului clasei constă în măsurarea timpului efectiv pe care elevii îl alocă activității de învățare. Astfel, un bun test al organizării unei clase îl reprezintă gradul de implicare a elevilor la activitățile clasei și, implicit, volumul de timp alocat activității de învățare propriu-zisă. Sporirea timpului în care elevii sunt angrenați în învățare permite evaluarea gradului de succes al tehnicilor de conducere a unei clase. Desigur, timpul dedicat învățării, pe care dorim să-l creștem, trebuie să fie de calitate, deoarece performanțele nu vor spori, dacă acest timp nu este utilizat în mod judicios. Prezentăm câteva din modalitățile prin care putem crește cantitatea de timp alocată instruirii:

- scăderea timpului între două activități consecutive;
- o bună pregătire prealabilă a profesorului pentru a planifica orele în detaliu;
- menținerea ordinii și controlului clasei etc.

Dezvoltarea sentimentului responsabilității față de propria învățare stimulează abilitățile de înțelegere, de control și de autoevaluare ale elevilor. Atenție însă, la început o astfel de achiziție poate fi mai anevoioasă, iar efectele ei sunt cu bătaie lungă.

## 9.2. Climatul clasei. Scopurile unui mediu optim de învățare

Una din atribuțiile de bază ale profesorului este de a planifica și structura mediul de învățare, astfel încât să faciliteze schimbări progresive, dezirabile în comportamentul și stilul de învățare al elevului. Un astfel de mediu ar trebui să ofere cât mai multe oportunități pentru dobândirea unor experiențe de succes. Studiile arată că elevii care experimentează succesul doresc să se implice în rezolvarea de sarcini noi și, totodată, își dezvoltă sentimente pozitive față de propria lor persoană. În schimb, elevii care se consideră depășiți de situații și incapabili dezvoltă, cel mai probabil, sentimente de neajutorare.

În consecință, scopul principal al managementului clasei constă în crearea unui mediu educațional care să maximizeze potențialul de învățare al elevilor și să încurajeze angajarea lor activă în activitatea de învățare. Totodată profesorii trebuie să asigure un climat în care elevii să se simtă confortabil și, pe cât posibil, protejați de a asocia școala cu sentimentul de eșec. Un mediu optim de învățare reclamă câteva condiții:

1. Asistarea elevilor în procesul de învățare, promovarea și dezvoltarea calităților academice și sociale ale acestora;
2. Asigurarea unor condiții fizice optime de învățare, o organizare a clasei adaptate nevoilor sociale/emoționale și nivelului de dezvoltare al elevilor;
3. Încurajarea elevilor să adopte un stil interactiv și pozitiv de relaționare cu profesorii și colegii lor;
4. Asigurarea unor oportunități pentru dezvoltarea unor comportamente adecvate și experiențe de succes;
5. Încurajarea elevilor să adopte un rol activ în învățare prin conștientizarea capacităților și abilităților lor proprii, și prin înțelegerea interacțiunilor dintre indivizi, sarcini și strategii;
6. Facilitarea dezvoltării la elevi a unei învățări de tip strategic;
7. Încurajarea elevilor să-și asume responsabilitățile pentru propriul lor mod de învățare prin dezvoltarea și utilizarea funcțiilor executive de control (planificare, organizare, monitorizare și verificarea rezultatelor (efectelor)).
8. Oferirea de posibilități de interacțiune socială pozitivă în timpul procesului de învățare, stimularea a învățării reciproce;
9. Oferirea unui feedback imediat și întărirea progreselor constatate, care să conștientizeze elevii de rezultatul eforturilor lor.



Există câteva lucruri de importanță majoră pe care le poate face un profesor, în scopul realizării unui bun management al clasei. Dintre acestea amintim: o continuă monitorizare a clasei, soluționarea imediată a problemelor ce intervin simultan.

### **1. Monitorizarea clasei**

Monitorizarea clasei reclamă o alocare distributivă de resurse atenționale spre evenimentele care au loc simultan în clasă. Profesorii care alocă resursele lor mintale în direcția monitorizării fiecărei activități a clasei se confruntă, de regulă, cu mai puține probleme de disciplină, comparativ cu profesorii care nu realizează sau nu reacționează la evenimentele din timpul orei. Profesorii eficienți reacționează imediat la orice problemă de disciplină. În schimb, profesorii mai puțin eficienți, fie nu acordă suficientă atenție problemelor potențiale de disciplină, fie nu reacționează la respectivele incidente, în speranța ca acestea se vor soluționa de la sine.

Una din modalitățile prin care profesorul poate monitoriza clasa presupune menținerea contactului vizual cu elevii și pronunțarea numelui acestora, demonstrându-le astfel că observă întreaga lor activitate. Pentru sporirea eficienței monitorizării este necesară utilizarea unui număr cât mai mare de canale de comunicare: utilizarea vocii, contactul vizual, expresia mimică, în scopul interacțiunii simultane cu un număr cât mai mare de elevi.

### **2. Soluționarea simultană a problemelor care survin în timpul orei**

Profesorul expert trebuie să facă mai multe lucruri odată: să fie atent la ce se întâmplă în clasă, să predea lecția, să evalueze gradul de înțelegere al lecției de către diferite categorii de elevi și, totodată, să-i identifice pe cei care au nevoie de explicații suplimentare, să știe cât timp mai este până la repaus și chiar să observe dacă fereastra deschisă distrage atenția elevului care stă în fața ei. Prin urmare, profesorul trebuie să soluționeze mai multe probleme care survin simultan: de exemplu, verifică dacă tema făcută de un grup este corectă și, în același timp, intervine (dacă este cazul) în momentul în care un elev din alt grup își deranjează colegii.

Un profesor bun, în timp ce participă la realizarea unei activități didactice, la care este implicat un grup de elevi, este atent și la ceilalți elevi din clasă, asigurându-se că și ei lucrează la aceeași temă. Dacă în timpul unei conversații survine un conflict, profesorul va încerca imediat să-l medieze, indicând celor implicați în conflict ce trebuie să facă.

### **3. Evitarea întreruperilor prin trecerea lină de la un moment la altul**

Una din erorile frecvente, pe care le pot comite profesorii novici în timpul orei, este întreruperea derulării unei activități în diverse faze de realizare ale acesteia. Scopul acestor întreruperi poate fi divers (de cele mai multe ori, atenționarea sau corectarea comportamentului unui elev). Însă, simpla întrerupere a acțiunii face mult mai probabile activitățile alternative, de avadare din sarcină. Aceste activități pot acapara resursele atenționale ale elevului. Spus în termenii simțului comun, întreruperile distrag atenția elevilor, iar în termeni mai tehnici, simpla întrerupere a activității poate fi o întărire pentru evaziunea din sarcină (o face mai probabilă). Și, dimpotrivă, continuarea, persistența într-o activitate începută reduce frecvența evaziunii. După cum observăm, întreruperile distrag atenția elevilor de la activitatea de învățare, iar unora dintre ei le va fi foarte greu să revină și să se concentreze din nou asupra lecției. Acești elevi pot chiar să renunțe la a se mai implica în activitățile curente ale orei, găsindu-și alte preocupări. Chiar și în cazul adulților, o întrerupere (cum ar fi sunetul unui telefon) poate distra atenția de la activitățile curente.

De regulă, profesorii eficienți evită întreruperile sau le utilizează cu multă precauție. Când are loc un incident, profesorul poate implica elevii în anumite activități pentru a-i ține ocupați (de ex: „Rezolvați următoarele două probleme în caietele voastre”), în timp ce încearcă să rezolve problema ivită.

Profesorii mai puțin eficienți pot, de asemenea, să întâmpine dificultăți în segregarea lucrurilor esențiale de cele banale care plictisesc elevii, făcându-i să-și piardă interesul și să se demobilizeze din activitățile curente din clasă.

### **4. Implicarea tuturor elevilor în activitățile clasei**

Chiar dacă, la un moment dat, profesorul ajută un grup de elevi din clasă să rezolve o problemă dată, el trebuie, în același timp, să fie atent și la nevoile celorlalți. O modalitate prin care profesorii pot să implice un număr cât mai mare de elevi în activitățile clasei este numirea acestora într-o anumită ordine. Însă, dacă ordinea este prestabilită, acei elevi care știu că rândul lor nu este imediat, pot să-și găsească alte preocupări. Surprinderea elevilor îi poate face mai atenți, deoarece nu pot să anticipeze când le vine rândul la răspuns. O eroare curentă a novicilor o reprezintă interacțiunea cu un singur elev, în timp ce clasa se ocupă cu altceva sau fantasmează.

Cele mai eficiente tehnici de a-i face pe elevi să participe activ la oră sunt cele care îi responsabilizează în activitatea de învățare. În general, experții im-

plică întreaga clasă în soluționarea unei probleme: astfel, în timp ce unul dintre elevi rezolvă o problemă la tablă, ceilalți urmează să lucreze individual, în caiet. Totodată, materialul ce urmează a fi studiat este descompus în unități cu sens, iar verificarea înțelegerii acestuia se face prin adresarea de întrebări inferențiale. Elevii sunt numiți într-o ordine aleatoare și sunt solicitați să-și motiveze și argumenteze răspunsurile.

### ***5. Predarea într-o manieră entuziastă și interesantă a lecției***

Atmosfera de entuziasm din clasă depinde, în mare măsură, de varietatea stilurilor de predare pe care educatorul le utilizează. Atitudinea unui profesor entuziast este de obicei contagioasă. Profesorii care utilizează aceleași tehnici în fiecare zi sunt percepuți ca neinteresanți și monotoni, iar elevii vor adopta un stil similar, manifestând lipsă de implicare și de entuziasm. De aceea, nu de puține ori, experții se pliază, cel puțin în debutul lecției pe ariile de interes ale elevilor sau pe evenimente de actualitate. Predarea cu entuziasm dublată de disponibilitatea profesorului de a utiliza lauda și încurajarea crește implicarea elevilor în activitățile clasei și creează o atmosferă pozitivă, lipsită de tensiune.

Nivelul de interes al elevilor poate fi susținut de menținerea unui nivel de activare adecvat. În asigurarea acestui nivel optim de activare trebuie să se țină cont de volumul atenției elevilor, care depinde de vârsta și de nivelul de dezvoltare al acestora. Copiii mai mici nu pot să-și mențină atenția concentrată pe o perioadă lungă de timp și să aloce resursele lor mintale în rezolvarea simultană a mai multor sarcini neautomatizate.

Pentru că nevoile copiilor diferă în funcție de vârstă, tehnicile eficiente de conducere a claselor diferă pentru elevii de vârstă diferită. Un institutor, care predă la ciclul primar, trebuie să fie pregătit cu activități noi și distractive pentru activități de scurtă durată, deoarece copiii își vor pierde interesul pe parcurs. În general, la clasele elementare se recomandă utilizarea unor activități și metode de învățare variate, deoarece copiii nu pot rămâne implicați în același tip de activități pentru mai mult timp. Însă variația activităților nu este la fel de eficientă pentru elevii de liceu, a căror capacitate atențională este semnificativ mai mare. Astfel, cunoașterea dezvoltării cognitive a elevilor devine esențială pentru stabilirea nivelului de expectanță față de diferitele categorii de elevi. Pe baza acestor expectanțe se vor selecta metodele cele mai eficiente pentru maximizarea nivelului de interes al elevilor.

## **6. Critică constructivă**

O critică constructivă este specifică și clară, concentrându-se asupra comportamentului inadecvat și nu asupra persoanei care face acel comportament. De exemplu, un profesor ar putea spune: „Când scrii dezordonat este foarte greu pentru mine să-ți urmăresc ideile.”, sau: „Dacă vorbești în timp ce predau, distragi atenția colegilor tăi și te suprapui peste ceea ce spun eu.”

În general, o critică constructivă este lipsită de mânie, sarcasm sau răutate. Uneori, elevii pot provoca răbdarea profesorilor, însă un bun profesor nu se va enerva și, mai important, nu se va lăsa controlat de mânie. Critica constructivă este eficientă nu numai pentru elevul căruia i-a fost atribuită, dar și pentru ceilalți elevi, care au văzut comportamentul lui deficitar și reacția profesorului la acest comportament. De asemenea, ei sunt influențați pozitiv într-o atmosferă în care criticismul este manifestat constructiv. Pe de altă parte, un profesor care își pierde răbdare și începe să strige la elevi transmite un mesaj negativ pentru ceilalți elevi care observă astfel de reacții.

Propunem câteva sugestii despre cum ar trebui să răspundă un profesor la un comportament nepotrivit al unui elev:

- În primul rând, rostește numele elevului care a greșit, concentrează-ți atenția asupra comportamentului și nu asupra persoanei. Cu alte cuvinte, spune clar greșeala din comportamentul lui și nu scoate în evidență faptul că el sau ea sunt incompetenți sau proști.
- În al doilea rând, specifică motivul pentru care comportamentul respectivului elev a fost necorespunzător.
- În al treilea rând, descrie comportamentul corect care ar trebui să-l înlocuiască pe cel necorespunzător.
- În al patrulea rând, fii ferm și stăpân pe tine, însă nu te impune prin mânie.

O bună organizare a clasei este dependentă de gradul de implicare activă a profesorului la lecție. În acest fel, el transmite elevilor sentimentul că sunt eficienți, implicându-se în activitățile din școală, și vor fi conștienți că sunt capabili pentru a face asta. În clasele bine organizate momentele de întrerupere, confuzie sau pierdere de timp sunt reduse la minim, dacă sunt utilizate în mod eficient tehnicile de organizare prezentate.

Nivelul de eficiență al unei clase este dat, nu atât de capacitățile și aptitudinile elevilor, cât, mai ales, de calitatea organizării clasei.

**Sarcini și activități de învățare:**

1. Alcătuiți un eseu (de o pagină) cu titlul – „Ce poate face un profesor, astfel încât să realizeze un bun management al clasei?”
2. Identificați aspectele de personalizare a unei clase. Elaborați regulile de comportare în clasă.



**Bibliografie:**

1. Băban A. Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere. Cluj-Napoca, 2001.
2. Crahay M. Psihologia educației. București: Trei, 2009.
3. Turcu F., Turcu A. Fundamente ale psihologiei școlare. București: ALL, 1999.

## Capitolul 10. DEVIANȚA ȘCOLARĂ

*Criteriul major al devianței este reacția pe care o provoacă: mustrare aspră, sarcasm, condamnare, denunțare, izolare, tratament obligatoriu, privare de libertate, execuție... Când un act judecat altă dată ca deviant nu mai provoacă reacție, înseamnă că a încetat să mai fie deviant. Noțiunea de devianță nu poate fi înțeleasă în afara interacțiunii deviantului cu aceia care îl judecă.*

M. Cussou

### **Finalități de studii:**

- Să delimiteze aria de manifestare a devianței școlare
- Să identifice formele de manifestare a devianței școlare
- Să descrie cauzele apariției și manifestării devianței școlare
- Să elaboreze măsuri de prevenire a manifestărilor de devianță școlară

### **10.1. Conceptul de devianță școlară și criteriile de definire a lui**

Devianța școlară este un fenomen care se prezintă fiecăruia într-un mod diferit. Publicul larg receptează ce este spectaculos, senzațional sau tragic; cazurile de violență extremă din școli sunt un subiect amplu mediatizat; politicienii văd în aceasta declinul moral al societății, în timp ce, din punct de vedere material, se constituie sursa unor însemnate pierderi. În opinia actorilor sociali, direct implicați – profesorii văd în acest fenomen o dispută purtată cu părinții și elevii în scopul menținerii autorității lor; părinții îl consideră un aspect izolat sau un simptom al mediului școlar; pentru elevi reprezintă o strategie de

supraviețuire, care în funcție de reacția adultului, a autorității, se poate ușor transforma în etichetă de „deviant”, cu consecințe asupra identității sociale și imaginii de sine a elevului. Fenomenul în cauză reunește comportamentele care încalcă sau transgresează normele și valorile ce reglementează rol- statusul școlar, școala putând fi spațiul de manifestare a unor conduite diverse, atât din partea elevilor, cât și din partea cadrelor didactice sau a personalului auxiliar.

Perspectivile diverse de abordare a fenomenului au determinat folosirea de concepte corelate celui de „**devianță școlară**”, cum ar fi: inadaptare școlară, indisciplină, delincvență juvenilă, tulburare/problemă de comportament, deviere de conduită, rezistență școlară.

Devianța este termenul care desemnează caracteristici ale anumitor comportamente de a se abate de la normele acceptate în interiorul unui grup sau al unei societăți putând conduce la conflicte între individul deviant și grupul/societatea respectivă.

Abordările psihologice și medicale interpretează devianța școlară ca pe un fenomen ce ține de patologic; violența în școală, indisciplina, chiulul sau actele de vandalism indică din această perspectivă un substrat psihopatologic deoarece, indiferent de cauza specifică, aceste forme de comportament diferă fundamental de cele adoptate de majoritatea populației școlare. În opoziție cu această perspectivă, abordarea sociologică susține că devianța școlară este un fenomen firesc; conduitele ce încalcă normele școlare sunt inacceptabile, dar sunt forme normale de comportament în sensul că reprezintă încercări ale elevilor de a rezista – înfrunța circumstanțele școlare.

Devianța școlară este un fenomen viu, complex, divers, cu o istorie îndelungată care nu a putut fi eradicată și nu va dispărea decât odată cu școala ca formă de educație de masă instituționalizată. La întrebarea: „De ce copiii încalcă normele și valorile școlare?” s-au formulat răspunsuri diferite. Abordarea pozitivistă susține că motivul conduitei deviante este dat de tulburările de personalitate care îi fac pe copii devianți, necooperativi cu autoritățile, sau de instabilitatea emoțională. Indiferent de cauză, pozitiviștii plasează reponsabilitatea de deviant corelând-o cu un anumit substrat patologic, și arată că orice încercare de a reduce devianța școlară trebuie orientată către elevii devianți. O cu totul altă orientare localizează cauzele devianței școlare în experiența școlară a elevilor; de exemplu, s-a sugerat că elevii devianți resping școala deoarece

se simt respinși de ea; devianța școlară e înțeleasă ca un mod de a depăși sentimentale de umilință determinate de eșecul școlar, ca un mod de a reacționa împotriva profesorilor, apreciați ca indiferenți și ineficienți. Profesorii înșiși pot fi responsabili de actele de devianță; etichetând elevii ca turbulenți și tratându-i mereu cu suspiciune, îi pot determina pe aceștia să se conformeze respectivei expectanțe. Profesorii sunt tot mai hotărâți să-i mute pe copiii cu dificultăți emoționale și comportamentale din clasele lor, în loc să încerce să se implice în rezolvarea problemelor acestora în clasă. Acceptarea necondiționată a copilului de către mamă/părinți pare a fi aspectul-cheie în dezvoltarea unei personalități echilibrate și puternice la copil, deoarece ea induce și mediază acceptarea și stima de sine a copilului. Acceptarea totală de sine include toate părțile componente și caracteristicile individului, atât cele care sunt apreciate, dezirabile, cât și cele care nu sunt apreciate de anturajul familiar. Cazuistica acumulată până în prezent indică faptul că și majoritatea copiilor cu perturbări emoționale și conduite de devianță școlară au primit din partea părinților doar o acceptare condiționată în care adulții au exprimat clar respingerea unor aspecte ale personalității lor. Aceste aspecte ale personalității care nu au fost acceptate pot fi mai târziu negate de copil, proiectate de copil asupra altor persoane sau exprimate în moduri inacceptabile. În schimb, o mamă care realizează acceptarea necondiționată a copilului ei va fi mai capabilă să-l învețe să tolereze frustrarea, ostilitatea sau aspectele negative ale propriei personalități.

Modul în care părinții valorizează educația școlară, având la bază estimarea beneficiilor scontate și atitudinea părinților față de școală, determină gradul de mobilizare a resurselor familiare (timp, energie, bani) în scopul întreținerii unei relații continue cu școala. S-a dovedit că, nu lipsa de timp e principalul obstacol ce-i împiedică pe părinți să îmbunătățească relația cu școala, ci atitudinea lor față de copil și față de școală; părinții cu un nivel înalt de educație depășesc mult mai ușor factorii defavorabili comunicării cu școala. Așadar, o relație funcțională continuă între familia elevului și școală, întemeiată pe o valorizare reciprocă, reprezintă un factor frenator al devianței școlare, deoarece:

- pe de o parte, se realizează un control social continuu asupra conduitei elevului;
- pe de altă parte, prin colaborarea cu școala se atenuează „violența simbolică” și se diminuează discontinuitățile dintre socializarea familială și școlară.



Denumirea generică a devianței școlare acoperă o gamă largă de manifestări comportamentale, de o extremă diversitate, sub aspectul gravității, descrierii clinice, al stabilității și structurării reacțiilor deviante, al intensității, ponderii factorilor etiologici etc.

*Deci, devianța școlară desemnează, în sens general, ansamblul comportamentelor care încalcă sau transgresează normele și valorile școlare.*

## 10.2. Formele devianței școlare

Principalele forme de manifestare a devianței școlare sunt: fuga de la școală, absenteismul, abandonul școlar, vandalismul, conduitele violente și toxicomania, copiatul și suicidul. Fuga de la școală, absenteismul, abandonul școlar, toxicomania și suicidul sunt conduite evazioniste – apărări deghizate, în timp ce vandalismul și conduitele violente sunt apărări deschise.

Deși este o realitate atât de des întâlnită în școală, fenomenul copiatului nu figurează în dicționarele pedagogice, fiind tratat de pedagogi și de psihologii școlari ca un subiect lipsit de demnitate ontologică și epistemologică. **Copiatul** este o formă specifică de înșelăciune, care încalcă prima și, poate, cea mai importantă normă din Regulamentul școlar, care stipulează datoria elevilor de a-și însuși cunoștințele și de a-și forma deprinderile prevăzute în programele disciplinelor de învățământ. Ca formă specifică de nesinceritate față de profesor, copiatul poate fi încadrat, după cum am menționat anterior, în categoria conduitelor agresive, deoarece aduce prejudiciu profesorului și, uneori, grupului-clasă. Principalii factori care intervin în situațiile de copiat sunt: deficiențe de supraveghere, atitudinile permissive ale profesorilor, dar și stilul de a nota în funcție de fidelitatea reproducerii cunoștințelor; este cert că profesorul care preferă să dea sistematic elevilor subiecte de evaluare scrisă, care cer memorarea-reproducerea cunoștințelor, se va confrunta mai frecvent cu toate formele de copiat comparativ cu cel care propune subiecte ce solicită elevii să interpreteze/sintetizeze/creze cunoștințe. Cei care copiază nu sunt întotdeauna, sau nu sunt în mod necesar, elevii cu rezultate școlare slabe; e adevărat că, elevii slabi, care au acumulat multe lacune în sistemul de cunoștințe, care nu mai pot realiza o învățare conștientă, prezintă o probabilitate mai mare de a apela la această soluție – copiatul. Acești elevi nu sunt susținuți motivațional de curiozitate sau interesul pentru un domeniu, ci sunt interesați doar de obținerea

unei note de trecere, pentru a evita conflictul cu școala și cu familia. Însă și elevii cu rezultate școlare bune copiază uneori, în situații precum:

- părinții obligă copilul să obțină note maxime la toate disciplinele de învățământ;
- elevii sunt nesiguri în legătură cu înțelegerea corectă și profundă a cunoștințelor;
- elevii știu că nota maximă depinde de reproducerea fidelă a cunoștințelor;
- elevii doresc să ajungă sau să rămână în fruntea ierarhiei clasei la învățatură.

**Fuga de acasă și de la școală** reprezintă o conduită gravă, cu un risc delinvențial și de victimizare înalt, nu atât prin ea însăși, cât prin consecințele pe care le provoacă. Astfel, la primul episod evazionist, cei care fug de acasă trăiesc un șoc, speranțele lor de aventură și de fericire fiind contrazise de realitate. Cei care fug de acasă și de la școală nu au deprinderi profesionale, de regulă nu au bani, un adăpost, un plan organizat de acțiune, și de aceea riscă să fie exploatați/abuzati fizic, sexual și, pentru a supraviețui, practică activități delincvente. Arta de a supraviețui constă în a putea dormi în locuri improprii, în furtul de alimente, în prostituție și în consumul de droguri. Cu cât perioada de viață pe stradă este mai lungă, cu atât crește probabilitatea de a deveni o victimă a exploatării sau de a se implica într-o carieră delinventă. Conform estimărilor unui administrator de adăpost pentru fugari din New York, după 48 de ore de la abandonul familiei, unul din zece fugari se implică în prostituție; după șase luni de viață pe stradă, devine imposibilă recuperarea tinerilor fugari, cointeresarea lor în continuarea educației, în cautarea unei profesii legale, în restabilirea relației cu familia sau în abandonarea consumului de droguri.

**Absenteismul școlar** – fenomen cu o dinamică spectaculoasă în ultimele decenii, definit ca o problemă socială, fiind explicată mai mult prin caracteristicile socioculturale ale mediului de proveniență și apărând mult mai frecvent în mediul urban și în familiile sărace. Totodată, absentismul școlar desemnează un tip de conduită evazionistă stabilă, permanentizată, ce prefigurează sau reflectă deja atitudinea structurată a lipsei de interes, motivație, încredere în educația școlară. Atunci când elevii încep să lipsească sistematic și generalizat de la școală, această conduită reprezintă un semnal tardiv al existenței problemelor; absentismul constituie o formă de agresiune pasivă împotriva școlii, indicând

că elevii fug de la școală chiar cu riscul de a fi pedepsiți. Reacțiile negative ale școlii și ale părinților întrețin mecanismele de apărare ale elevului, creând un cerc vicios, în care abandonul tinde să apară drept unica soluție prin care se pot rezolva toate problemele.

Absenteismul este principalul factor asociat cu abandonul școlar, având o înaltă valoare predictivă în raport cu acesta; numeroși autori care au studiat conduitele elevilor ce se corelează cu decizia lor de a abandona școala au fost de acord că cea mai mare probabilitate de a abandona se înregistrează la cei care lipsesc excesiv de la școală și care au probleme de disciplină; variabilele în etiologia inadaptării școlare este atitudinea părinților față de școală; prin consiliere individuală, atât a elevilor, cât și a părinților, se poate ajunge la o mai bună adaptare școlară.

**Abandonul școlar** reprezintă conduita de evaziune definitivă ce constă în încetarea frecventării școlii, părăsirea sistemului educativ, indiferent de nivelul la care s-a ajuns, înaintea obținerii unei calificări sau pregătiri profesionale complete, sau înaintea încheierii ciclului de studii început. Printre cauzele principale ale abandonului școlar regăsim cauze economice, socioculturale sau religioase, psihologice și pedagogice. Efectele abandonului școlar demonstrează de ce acest tip de conduită este considerat deosebit de grav. Mai întâi, cei care abandonează școala nu au nici calificarea profesională indispensabilă integrării socioeconomice, nici formația morală și civică necesară exercitării rolului de părinte și a celui de cetățean al unei comunități. În al doilea rând, neavând o calificare, cei care abandonează școala sunt viitori șomeri și reprezintă, pe termen mediu și lung, o sursă de dificultăți sociale și de pierderi, care depășesc investiția cerută de formarea inițială. Din punct de vedere al costurilor economice, scumpă nu este persoana bine educată, ci cea insuficient educată, care părăsește școala cu o formație șubredă sub aspect moral, intelectual sau estetic.

Elevii care abandonează școala sunt cei care s-au făcut remarcăți prin absenteism și alte dificultăți de comportament, pentru care au fost sancționați în repetate rânduri în școală. Un document al departamentului american pentru Educația elementară și secundară îl descrie pe elevul care prezintă un risc înalt de abandon școlar: ca fiind incapabil să se adapteze și să funcționeze adecvat în contextul clasei tradiționale, are rezultate școlare sub medie, nu-și stabilește obiective profesionale, absenteism, ostilitate față de adulți și reprezentanții autorității școlare, provine dintr-o familie ce experimentează un stres existențial,

probleme economice serioase, nu este implicat în nici o activitate organizată de școală, nonformală sau formală.

**Vandalismul școlar** presupune actele de violență specifice, orientate către bunuri, obiecte, proprietăți. Conform studiilor sociologice, vandalismul este o conduită specifică adolescenților de sex masculin, proveniți din clasele sociale defavorizate și care trăiesc în marile orașe. Semnificația vandalismului școlar trimite, în majoritatea cazurilor, la o reacție de protest. Vandalismul în școală poate fi interpretat ca o cale de a depăși plictiseala, ca un act de răzbunare împotriva unei situații percepute ca nedreaptă sau ca un protest împotriva autorităților și regulilor școlare. Toți elevii care comit intenționat conduite vandaliste au ca numitor comun un nivel scăzut al autocontrolului, o stimă de sine slabă și o toleranță redusă la frustrare.

**Violența în școală** este, din punct de vedere statistic, cea mai frecventă conduită de devianță școlară. Sub eticheta „violență” descoperim o diversitate de forme de conduită, care descriu, sub aspectul intensității, o linie continuă: la intensitatea cea mai mică, violența presupune confruntarea vizuală, poreclirea, tachinarea, ironizarea, imitarea în scop denigrator; refuzul de a acorda ajutor, bruscare, lovirea cu diverse obiecte, pălmuirea, împingerea, aruncarea, înjunghierea și împușcarea sunt forme de intensitate crescută a violenței.

**Toxicomania** poate fi definită ca o stare de intoxicație acută sau cronică, provocată de consumul repetat al unei substanțe psihoactive. Specificul toxicomaniei la adolescenți este determinat de cel puțin două elemente: motivația și nivelul de utilizare a drogului. Debutul toxicomaniei la unii copii și adolescenți este asociat, de cele mai multe ori, cu problematica crizei existențiale specifice pubertății și adolescenței: opoziția față de adulți, căutarea unei noi identități, crizele de narcisism, momentele depresive, curiozitatea, gustul pentru risc, presiunile din partea prietenilor. În ceea ce privește nivelul de utilizare, cercetările arată că, la mulți subiecți tineri, consumul de alcool rămâne o experiență fără viitor, în timp ce la alții se poate vorbi de o utilizare ocazională, determinată de încercarea de a reduce o tensiune anxioasă, de a combate o stare depresivă sau de a căuta senzații plăcute; două treimi dintre cei care se droghează în adolescență vor continua consumul și la maturitate.

**Suicidul** nu este propriu-zis o formă de devianță școlară, în sensul că nu există norme școlare care să-l menționeze și să-l interzică explicit; cu toate acestea se prezintă ca având legatură cu alte probleme de comportament ale

elevilor. Factorii de risc în sinuciderea la copii sunt frustrarea afectivă precoce, lipsa atașamentului părinților, care determină absența identificării afective, sentimentele de insecuritate și angoasă în condițiile abuzului de autoritate, ce declanșează o teamă permanentă de pedeapsă. Principalele situații de risc suicidar la copii și adolescenți sunt:

- decesul unui părinte sau al unei persoane apropiate copilului (în special dacă intervine până la vârsta de 12 ani);
- comunicarea defectuoasă cu familia, pe fondul unei carențe afective prelungite;
- perioadele de stres acut: divorțul sau șomajul părinților, perioadele de examene sau evaluare școlară.

### **10.3. Cauzele apariției și manifestării devianței școlare**

Prima reprezentare a copilului despre sine însuși se formează, de obicei, în primii ani de școală. Aici școlarul este confruntat cu un grup de copii de aceeași vârstă și pus în situația să se compare sistematic cu ei. Dar mai importante decât comportarea colegilor și propria conduită sunt aprecierile făcute de cadrul didactic, care contribuie la dezvoltarea capacității de autoapreciere sau autodeprecie. Această atitudine se instalează precoce la școlarul mic și generează o anumită accepție despre succesul sau insuccesul școlar, considerate ca o consecință a propriului comportament măsurat de cadrul didactic în aprecierile sale. De aceea justețea și tactul cu care sunt făcute aceste aprecieri au o importanță deosebită în formarea opticii elevului față de sine. Realitatea demonstrează faptul că la elevi nu se formează întotdeauna trăsăturile de personalitate dorite de școală și familie. Aceasta se explică prin faptul că fiecare copil are trăsături aparte, un mod propriu de a reacționa la influențele școlii. Spre exemplu, aceeași metodă de învățământ poate declanșa o reacție deosebită, înregistrându-se rezultate deosebite, uneori chiar contrarii.

Un elev este adaptat școlar atunci când realizează adaptarea pedagogică (instrucțională) și adaptarea relațională. Prima înseamnă disponibilitatea elevului de a-și însuși informațiile transmise și de a le operaționaliza în mod creativ. Cea de-a doua se referă la capacitatea elevului de a relaționa cu profesorul și cu ceilalți elevi, de a interioriza normele școlare și valorile sociale acceptate.

lată câteva cauze care pot duce la apariția comportamentelor deviante:

1. *Antipatia în raport cu școala*. În acest caz, profesorul trebuie să ducă o muncă de motivare a elevilor, prin:

- a avea așteptări maxime în raport cu elevii;
- a fi plin de entuziasm pentru obiectul de studiu;
- a comunica elevilor scopurile urmărite, mijloacele și strategia pe care intenționează să le utilizeze în acest scop. În acest fel se determină la elevi asumarea de responsabilități și creșterea întăririlor pozitive, prin atingerea obiectivelor propuse;
- a stabili o atmosferă empatică în clasă;
- a implica elevii în mod activ în procesul de predare/învățare;
- a sublinia că fiecare lecție transmite ceva foarte important pentru viața elevilor;
- a cultiva încrederea în sine a elevilor;
- a folosi interesele și cunoștințele anterioare ale elevilor;
- a utiliza curiozitatea naturală a elevilor, aducându-le în față un arsenal variat de tehnici și mijloace;
- a provoca elevii prin solicitările la care trebuie să răspundă și care nu trebuie să fie nici excesiv de ușoare, dar nici exagerat de dificile;
- a întări pozitiv comportamentele dezirabile;
- a planifica diferențiat activitățile de învățare, în funcție de interesele, nevoile, abilitățile elevilor;
- a utiliza, din când în când, competiția între elevi.

2. *Nevoia de recunoaștere socială*, mai ales din partea colegilor. Aceasta se face, în modul cel mai evident, prin provocarea autorității profesorului.

3. *Izolarea socială* – apare în cazul elevilor labili psihic, marginalizați în grupul școlar, care, din dorința de a se integra în grup, provoacă probleme profesorului.

4. *Comportamentul impulsiv* al elevilor incapabili să anticipeze consecințele actelor lor.

5. *Ignorarea regulilor*, conștientă sau inconștientă.

6. *Conflicte între sistemele de reguli ale elevului* (cele de acasă, cele pentru grupul de prieteni, cele pentru școală).

7. *Transferul afectiv*. Spre exemplu, antipatia resimțită de elev față de tatăl său (dacă există), poate fi transferată asupra profesorului și a școlii, în general. Această cauză este, deci, legată de problemele din mediul familial al elevului.

J.Thurston, J.Feldhusen și J.Benning, în urma unor cercetări făcute în SUA enumeră 24 de factori ai mediului familial care induc devianța. Acești factori sunt semnificativi și pentru Moldova. Iată câțiva dintre ei:

- Regulile tatălui sunt prea lejere sau prea stricte, sau lipsite de coerență;
- Indiferența sau ostilitatea părinților față de copii;
- Părinții au serviciile total diferite și, în general, au prea puține lucruri în comun;
- Părinții nu vorbesc între ei despre copii și despre problemele lor;
- Părinții nu se iubesc, sunt reci unul cu celălalt;
- Părinții îi dezaproabă pe copii mai mult decât îi încurajează;
- Mamele nu sunt fericite în mediul în care trăiesc;
- Copiii sunt pedepsiți de părinți pentru absolut orice greșală;
- Părinții îi lasă pe prietenii copiilor lor să aibă o influență hotărâtoare asupra acestora, pentru a-și masca dezinteresul;
- Părinții își petrec timpul lor liber în mod negativ.

8. *Anxietatea* – provocată și de profesor, dacă acesta are obiceiul să judece elevul în fața colegilor etc.

9. *Modul de manifestare al profesorului*. Există mai multe atitudini inadecvate ale profesorului, care pot crea probleme de disciplină. Și anume:

- asuprirea elevilor;
- ignorarea lor disprețuitoare;
- evaluarea constant negativă a elevilor.

Dacă acceptăm devianța școlară ca pe un fenomen normal, atunci putem lua în considerare următoarele funcții și semnificații ale ei:

- reprezintă un mijloc de explorare a limitelor și libertății; elevii pun frecvent la încercare profesorii pentru a vedea până unde pot merge acțiunile lor fără ca adultul să riposteze;
- reprezintă un mijloc de exprimare a dificultăților emoționale determinate de relațiile interpersonale din școală sau din afara școlii; unii elevi recurg la conduite deviante pentru a riposta în conflictele cu părinții (adultii semnificativi din viața lor);
- indică, în anumite limite, atitudinea părinților față de școală ; există și cazuri în care părinții încurajează elevii să încalce normele/valorile școlare;
- semnaleză o serie de disfuncții sau deficiențe în activitatea școlii: calitatea slabă a predării, climatul excesiv de autoritar sau de permisiv, lipsa de

implicare și indiferența profesorilor față de evoluția comportamentală a elevilor, normele școlare anacronice, lipsa de relevanță a conținuturilor în raport cu trebuințele de învățare ale elevilor etc.;

- oferă elevilor care au experimentat eșecul școlar posibilitatea de a accede la un statut și la un prestigiu social;
- poate indica apartenența elevilor la o „subcultură delincventă”, din școală sau din afara ei.

*Deci cauzele care determină devianța școlară pot fi împărțite în două categorii: cauze interne individuale și cauze externe sociale.*

#### **10.4. Prevenția devianței școlare**

Pentru a preveni devierile de comportament, profesorul are nevoie de cunoașterea elevilor, a mediilor lor familiale (spre exemplu, pentru a depista din timp copiii orfani, pe cei abandonăți, pe cei cu părinți despărțiți, pe cei cu afecțiuni neuropsihice etc.), pentru a putea lua o serie de măsuri. Totodată, el trebuie să anticipeze situațiile de inadaptare și să le remedieze din timp. Iar dacă s-au manifestat comportamente de inadaptare școlară, trebuie luate măsuri ca să nu se repete. Măsurile posibile sunt următoarele:

- socioterapia și psihoterapia familiei;
- plasarea elevului în situații interpersonale pozitive;
- consilierea spre alegerea unei profesii care să nu fie în dezacord cu aptitudinile sau interesele elevilor;
- dacă e cazul, trimitere spre examen neuropsihiatric și endocrinologic;
- popularizarea legislației penale, cu rol profilactic în inducerea autocenzurii comportamentale.

În primul rând, este nevoie de relații adecvate, echilibrate, între elevi și cadrele didactice. Este importantă optimizarea comunicării dintre profesor-elev, profesor (diriginte)-familie, îndrumarea elevilor spre asistență psihopedagogică și medicală. Părinții trebuie atrași ca parteneri în prevenirea devierilor de comportament ale copiilor lor, prin dezvoltarea încrederii în posibilitățile acestora, în autocontrolul pe care ei și-l pot manifesta, în trăsăturile lor pozitive. Pentru aceasta, profesorii au nevoie de frecventarea unor cursuri de perfecționare (de psihologia copilului, de sociologia familiei, de sociologia moralei, de psihoterapie, de psihoterapie ortodoxă sau religioasă), de înființarea centre-



lor și a cabinetelor de consultanță familială și școlară, mai ales pentru tratarea „elevilor-problemă” (a celor cu tentative de suicid, a celor ce se droghează etc.). Nu trebuie uitate faptul că elevul nu e un simplu „obiect” ce poate fi manipulat după bunul plac al profesorilor, ci este o persoană sensibilă la influențele exterioare. În plus trebuie ținut cont, și de vârsta elevului. Perioada cu frecvență maximă de manifestare a conduitelor deviante este de la 10-11 la 14-15 ani, pubertatea. În această etapă crizele de personalitate nu trebuie să devină îngrijorătoare, decât dacă sunt prelungite. Trebuie să se aleagă sarcini de lucru, pe cât posibil, în acord cu interesele și aptitudinile reale ale elevilor și să se elaboreze metode și procedee formative și diagnostice, încât elevul să se poată autocunoaște, autoevalua, învăța creativ.

În mod concret, în sala de clasă profesorul poate recurge la strategii diverse, pentru a evita sau a rezolva situațiile conflictuale rezultate din comportamentele deviante ale elevilor. După Saunders, acestea sunt:

*A. Strategii de evitare.* Profesorul e tolerant, glumește, pentru a evita conflictul; se preface, eventual, că e bolnav. Aceste strategii nu pot fi folosite des, căci profesorul își va pierde credibilitatea. Ele sunt utilizate curent de profesorii din Occident, care sunt supuși permanent perspectivei conflictului. Ele sunt doar o soluție de moment, nu întotdeauna cea mai bună.

*B. Strategii de diminuaire* – prin acțiuni de amânare, răspunsuri tangențiale, care ignoră sursele principale de conflict, în mod deliberat. Nici aceste strategii nu rezolvă conflictul.

*C. Strategii de confruntare.* Ele sunt: de putere sau de negociere. Cele de putere se ghidează după principiul „*Divide et impera*” („fragmentează și stăpânește”), adică împărțirea grupului de elevi angajați în conflict sau a situației conflictuale. Sau se fac amenințări care nu vor fi puse niciodată în practică. De asemenea, se pot promite recompense sau să se facă apel la tradiția școlii.

Cele de negociere: când elevii implicați în conflict par dispuși să accepte o soluție rațională. Se pot folosi trei procedee: compromisul, apelul la afiliere, pseudocompromisul. Compromisul e riscant; poate fi un precedent, fiind considerat de cele mai multe ori de către elevi ca o dovadă de slăbiciune.

Apelul la afiliere înseamnă să se ceară elevilor neutri la conflict să se disocieze de turbulenți. Aceasta se recomandă numai în ultimă instanță, deoarece afectează relațiile ulterioare dintre elevi. Saunders, Watkins și Wagner dau și câteva sfaturi generale, în privința unor situații conflictuale la clasă:

- Evitați confruntarea cu elevii în fața clasei, căci ei pot câștiga astfel noi aderenți;
- Evitați orice amenințare, mai ales pe cele care pot fi percepute ca fizice;
- Optați pentru alternativa care dă câștig de cauză și profesorului, și elevilor;
- Sfătuiți elevul să vă descrie percepția sa asupra stării conflictuale, și, totodată explicați-i propria dos-percepție asupra stării conflictuale respective.

Trebuie să ținem seama că nici o altă etapă a vieții nu cere mai multă înțelegere și afecțiune din partea adulților decât cea a adolescenței (14-18/20 ani). Deși ieșirea din conformismul infantil îmbracă forma multor stridențe, excentricități, nesupuneri, cu timpul, adolescentul va realiza penibilul situației și faptul că doar integrarea e calea de emancipare și valorizare. Să-l ajutăm, pentru aceasta, orientându-l spre un ideal în viață, nu numai profesional, ci și duhovnicesc, spre împlinirea lui sufletească. Educația religioasă poate ajuta enorm la aplanarea acestor comportamente deviate, supărătoare.

Prevenirea devianței reprezintă ansamblul de politici, măsuri și tehnici care, în afara cadrului justiției penale, vizează reducerea comportamentelor care antrenează prejudicii considerate ca fiind ilicite.

Există o multitudine de opinii printre specialiști cu privire la abordarea inter și multidisciplinară a devianței. Elaborarea de măsuri și aplicarea unor metode de prevenire trebuie să se facă în echipă, la acest program fiind necesară participarea tuturor instanțelor din sistemul social, indiferent de nivelul ierarhic sau de tipul de răspundere al fiecăreia. În funcție de cauze, de caracterul specializat, de etapa și de situațiile vizate, din categoria măsurilor de prevenire menționăm:

– *Măsuri psihopedagogice și psihosociologice.* Acestea urmăresc, în urma depistării și înlăturării timpurii a unor factori negativi, cultivarea unor relații interpersonale adecvate pentru realizarea unei inserții sociofamiliale pozitive. Pentru aceasta, se impune depistarea de către serviciile de asistență socială și alți factori (consilieri, educatoare, învățători, profesori, cadre medicale) a condițiilor necorespunzătoare de climat familial sau de grup, încă înainte de conturarea unor simptome ale perturbărilor de socializare a minorilor. Este vorba, prin urmare, despre:

- socioterapia și psihoterapia familiei, acolo unde este cazul;
- suplینirea familiei, în absența fizică a acesteia, când aceasta este incompetentă din punct de vedere educativ;
- testarea și depistarea copiilor care prezintă probleme de adaptare și integrare școlară;
- orientarea școlară și profesională, prin aplicarea unor metode și procedee diagnostice și formative, pentru dezvoltarea capacităților de învățare și a aptitudinilor elevilor;
- formarea noțiunilor și judecăților morale, a sentimentelor și obișnuințelor morale, a trăsăturilor pozitive de caracter;
- evitarea erorilor de autoritate morală, de atitudine sau de competență profesională din partea educatorilor.

– *Măsuri socioprofesionale.* Acestea decurg din măsurile psihopedagogice și psihosociale, urmărind prevenirea riscurilor de eșec adaptativ prin:

- consilierea în vederea alegerii unei profesii în acord cu aptitudinile subiectului;
- sprijinirea plasării tânărului într-o profesiune potrivită cu interesele, aspirațiile și capacitățile sale;
- realizarea unei reale maturizări sociale și a unei eficiente integrări sociale și profesionale;
- prevenirea oricăror acte de indisciplină în cadrul sau în afara locului de muncă;
- împiedicarea abandonării activității utile prestate de tineri, prin măsuri luate la locul angajării.

– *Măsuri medico-psihologice și psihiatrice.* Aceste măsuri sunt orientate în direcția depistării și înlăturării sau atenuării unor factori cauzali de natură individuală, organică sau neuropsihică, cu conținut patologic, favorizanți, în anumite condiții, ai conduitei deviante. Măsurile medico-psihologice și psihiatrice presupun:

- depistarea precoce a minorilor cu diferite categorii de tulburări (caracteriale, comportamentale, emoționale, tendințe agresive, tendințe spre psihopatie sau alte boli psihice), incriminate în delincvența școlară;
- măsuri psihopedagogice și diferite forme de tratament medico-psihiatric sau psihoterapeutic în vederea prevenirii unor evoluții dizarmonice, antisociale ale personalității minorilor;

- măsuri de educație sanitară și psihopedagogice prin care familia este consiliată asupra modului de reacție în raport cu anumite tulburări de conduită ale copiilor;
- internarea cazurilor dificile în vederea diagnozei din punct de vedere psihiatric, endocrinologic, psihologic etc.

– *Măsuri juridico-sociale.* Aceste măsuri permit creșterea gradului de influențare socială prin popularizarea legilor și prin propaganda juridică, în general. În domeniul juridic, prevenirea infracțiunilor constituie scopul sancțiunii, al pedepsei și unul din obiectivele procesului penal. Prevenirea generală se realizează prin stabilirea în lege a faptelor care constituie infracțiuni, membrii societății fiind informați asupra consecințelor săvârșirii unor astfel de fapte, precum și a limitelor legale de sancționare a acestora. Prevenirea specială se realizează prin corecta încadrare juridică și prin sancționarea infracțiunii concrete săvârșite de o persoană și se poate realiza la 3 niveluri:

**1. Prevenirea primară** – vizează publicul larg sau o populație care nu a fost identificată pe baza unui criteriu legat de risc. Deoarece sunt programe proactive, pozitive și oferite independent de existența unui risc, potențialul programelor universale de a stigmatiza individul este minimizat și mesajele vor fi mai ușor acceptate și adoptate. Un program de prevenire primară se poate adresa unui grup foarte larg, de exemplu populația școlară la nivelul unei țări sau unui grup de copii de o anumită vârstă sau identificați după criterii care nu au legătură cu factorii de risc. Când vorbim de prevenire primară a devianței juvenile ne referim la modificarea condițiilor delictogene din mediul fizic și social-global.

**2. Prevenirea secundară (selectivă)** – vizează indivizi sau subgrupuri formate pe baza unor factori de risc, al căror potențial de a dezvolta anumite probleme este peste medie, prezintă un risc ridicat de delincvență (de ex, se pot organiza programe pentru copiii din cartiere sărace).

**3. Prevenirea terțiară (intervenția)** – vizează prevenirea recidivei și cuprinde toate acțiunile de reintegrare pentru copii și adolescenți care deja sunt identificați ca fiind devianți.

**Sarcini și activități de învățare:**

1. Ierarhizați formele de manifestare a devianței școlare.
2. Elaborați modalități de prevenire a devianței școlare în funcție de forma de manifestare.



**Bibliografie:**

1. Albu E. Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie. București, 2002.
2. Gîrleanu I. Coordonate psihosociale ale delincvenței juvenile în perioada tranziției. București, 1999.
3. Huditeanu A. Devianța comportamentală la elevi. Sibiu: Psihimedia, 2001.
4. Vîrlan, M. Problema comportamentului deviant la preadolescenții contemporani (teză de doctor în psihologie). Chișinău, 2003.

## Capitolul 11. AGRESIVITATEA ȘCOLARĂ

### Finalități de studii:

- Să delimiteze fenomenele de agresivitate școlară și formele ei de manifestare
- Să identifice cauzele de manifestare a agresivității școlare
- Să explice consecințele comportamentelor agresive
- Să determine strategiile de modificare comportamentală

### 11.1. Agresivitate. Delimitări conceptuale

Odată cu înmulțirea cazurilor de violență în școală, s-au intensificat și preocupările de studiere a fenomenului, astfel încât literatura de specialitate operează, la ora actuală, cu o terminologie specifică pentru a nuanța conceptul general de „agresivitate”.

Conceptul de agresivitate provine de la cuvântul latin *aggredi*, care, în traducere, înseamnă a ataca. Opusul agresivității ar fi comportamentul prosocial, care presupune cooperare, toleranță, echilibru. Referitor la încercările de definire, analiză și interpretare a agresivității, nu numai că nu găsim un consens mai general, dar, se pare, că nivelul de „împrăștiere” a punctelor de vedere este chiar mai mare decât în cazul altor fenomene psihologice. Nu există o accepție omogenă a termenului de agresiune. Astfel, în Dicționarul de psihologie, coordonat de U.Șchiopu, întâlnim adunate mai multe definiții ale agresivității, fiecare reflectând un alt punct de plecare: „comportamente încărcate de reacții brutale, distructive și de atacare”; „atitudine bătăioasă, mai general spus, însușire de a trăi și de a asigura trebuințele principale vitale (alimentare și sexuale) prin forță”; „este o reacție înnăscută ca o formă de adaptare”; „agresivitatea este rezultat al frustrărilor”. Principalele poziții sunt ireconciliabile: poziția be-

havioristă consideră ca agresiune orice comportament care rănește sau aduce prejudiciu altuia, poziția neobehavioristă definește agresiunea ca o intenție de a răni sau de a aduce prejudiciu altuia, iar poziția cognitivistă consideră un comportament drept agresiv numai dacă este, în același timp, intențional și reprezintă o violare a normei care guvernează situația în care se produce. Din perspectivă freudiană, agresivitatea este considerată ca un comportament spontan izvorât dintr-o pulsione unitară și fundamentală care își are rădăcinile în sfera biologică și a cărei energie trebuie imperativ descărcată. Teoria socială a învățării cercetează agresivitatea ca o trăsătură de personalitate formată în procesul socializării, care se manifestă în comportamentul agresiv nu numai în calitate de apărare psihologică, dar și ca instrument de satisfacere a necesităților. În teoria motivațională agresivitatea este tratată ca o tendință către agresiune, care reprezintă înclinația individului spre aprecierea multor situații și acțiuni ale oamenilor ca potențial negativ pentru el și tendința de a reacționa la ele prin acțiuni agresive. În determinarea agresivității este acceptat faptul că ea apare ca rezultat al unei stări motivaționale complexe, în care pot fi evidențiate atât componentele energizatoare (dușmănia, furia etc.), cât și comportamentele de stopare (stereotipurile culturale, simțul vinei, frica pedepsei pentru comportamentul agresiv etc.).

Deci agresivitatea este tratată ca o formă a comportamentului ofensiv al individului, care se consumă în plan acțional sau verbal, constituind reacția la o opoziție, reală, ori numai imaginară din partea celorlalți.

Accepția noastră pentru agresivitate: *„Agresivitatea este o formă a comportamentului ofensiv al individului, care se consumă în plan verbal sau acțional, constituind o reacție directă sau indirectă la o opoziție exterioară”*.

## **11.2. Formele și tipurile agresivității**

Agresivitatea cunoaște o multitudine de forme de manifestare. Dată fiind complexitatea acestui fenomen psihosociologic și existența diverselor abordări teoretice, orice încercare de tipologizare se lovește de dificultăți mai mari sau mai mici. Criteriile de clasificare ies în evidență în mod direct sau indirect din analiza coordonatelor de definire a agresivității. Studiul literaturii permite să identificăm următoarele criterii:

1. În funcție de agresor sau de persoana care adoptă o conduită agresivă.

2. În funcție de mijloacele utilizate în vederea finalizării intențiilor agresive.
3. În funcție de obiectivele urmărite.
4. În funcție de forma de manifestare a agresivității.

În raport cu primul criteriu, diferențiem:

- *agresivitatea tânărului și agresivitatea adultului;*
- *agresivitatea masculină și agresivitatea feminină;*
- *agresivitatea individuală și agresivitatea colectivă;*
- *agresivitatea spontană și agresivitatea premeditată.*

În raport cu al doilea criteriu, agresivitatea se poate manifesta pe diferite căi – *direct și indirect, fizic sau verbal*. Cea directă este orientată nemijlocit asupra victimei, cea indirectă este transpusă pe obiecte sau ființe care nu au nici o legătură cu conflictul. Aceste obiecte străine pot fi oameni, animale, cât și diverse bunuri materiale. Trebuie menționat că agresivitatea nu se manifestă doar sub formă fizică sau verbală, ea, neapărat, primește una din forme – directă/indirectă.

Privitor la al treilea criteriu, diferențiem:

- *agresivitatea instrumentală, ce urmărește obținerea unor beneficii, a unui câștig material;*
- *agresivitatea ce urmărește predominant rănirea victimei.*

În această privință, unii autori fac distincție între agresivitatea datorată supărării sau mâniei și agresivitatea instrumentală. Diferența principală constă în faptul că prima formă apare, mai ales, ca urmare a supărării sau ostilității, în timp ce a doua este orientată, în primul rând, în direcția obținerii unui câștig material, iar actul agresiv în calitate de mijloc de obținere a unor asemenea achiziții.

În raport cu al patrulea criteriu, putem diferenția:

- *agresivitate violentă și agresivitate nonviolentă;*
- *agresivitate latentă și agresivitate manifestă.*

O altă tipologie a conduitelor agresive, care combină mai multe criterii – planul agresiunii, verbal/fizic, gradul de deschidere, directă/indirectă, și tipul de implicare a agresorului, activă/pasivă, include:

- 1) *agresiuni active fizice directe: lovirea unui coleg;*
- 2) *agresiuni active fizice indirecte: lovirea unui substituit al victimei;*
- 3) *agresiuni active verbale directe: injuria, amenințarea;*
- 4) *agresiuni active verbale indirecte: calomnia;*



- 5) agresiuni *pasive fizice directe*: împiedicarea producerii unui comportament al victimei;
- 6) agresiuni *pasive fizice indirecte*: refuzul de a realiza o sarcină, activitate, de a da curs unei rugăminți;
- 7) agresiuni *pasive verbale directe*: refuzul de a vorbi;
- 8) agresiuni *pasive verbale indirecte*: negativism.

Desigur, nici pe departe nu se poate considera că aceste tipologii epuizează toate criteriile de clasificare și toate formele de existență și manifestare a agresivității. Tipologia pe care o vom analiza în continuare surprinde specificul agresivității în școală, încercând să determine ce rol are funcționarea școlii, ca instituție educativă, în etiologia tuturor formelor de agresivitate descrise. Distincția între aceste tipuri are la bază un singur criteriu – responsabilitatea pentru producerea violențelor. În funcție de acest criteriu, în ansamblul conduitelor de agresivitate dintr-o școală se poate deosebi o *agresivitate instituțională* și una *noninstituțională*.

*Agresivitatea instituțională* decurge chiar din funcționarea școlii. Agresivitatea școlară poate fi interpretată ca agresivitate instituțională ca atare în sensul că prejudiciul și suferința se realizează prin intermediul regulamentelor școlare; ele decurg din structurile organizaționale și din raporturile de putere instituite.

Ca principale surse ale agresivității instituționale putem enumera:

a. Conceperea și realizarea relației pedagogice exclusiv ca relație de putere, se definește prin dinamica: profesorul domină elevii, elevii se lasă dominați. Raportul de putere între profesori-elevi creează tensiuni între cele două părți, iar nervozitatea și stresul generate astfel devin elemente constitutive ale vieții școlare.

b. Decalajul între aspirațiile/valorile elevilor și oferta/practica școlară:

- atitudinea profesorilor față de elevi: elevii vor să fie tratați ca ființe mature, responsabile, să fie apreciați și tratați în funcție de aspirațiile, interesele și caracteristicile lor de personalitate; profesorii preferă să-și structureze atitudinea față de elevi valorizând o singură variabilă, și anume succesul școlar;
- tipul de disciplină: elevii doresc un stil al disciplinei școlare bazat pe negociere, care să țină cont de capacitatea lor de autodirijare, în timp ce profesorii preferă stilul bazat pe supraveghere și control excesiv;

- tipul de valori: elevii valorizează aspectul practic al unei profesii și utilitatea imediată a cunoștințelor, pe când profesorii valorizează instrucția școlară, cultura și moralitatea;
- tipul de profesor: elevii își doresc profesori înțelegători, apropiați, deschiși la dialog, empatici; profesorii își doresc elevi liniștiți și conformiști etc.

c. Nedreptatea profesorului: elevii doresc ca profesorii să aplice egalitatea de tratament în raport cu ceilalți colegi; când în aplicarea sancțiunilor nu se respectă echitatea de tratament, avem de-a face cu o formă de agresivitate psihologică din partea profesorului împotriva elevilor.

d. Imobilismul: elevii sunt, în mod firesc, dinamici, expansivi, au tendința de a se mișca, explora, manipula; școala le cere să fie liniștiți, silențioși și ascultători; comportamentul inadecvat este definit de școală ca o conduită contrară ordinii și liniștii.

e. Funcția de selecție a școlii, care nu se bazează întotdeauna pe criteriile de merit, și funcția de ierarhizare, care conduce automat la devalorizarea de sine a celor cu eșecuri școlare, la etichetare, marginalizare și excludere, toate acestea fiind forme ale agresivității instituționale.

f. Competiția între elevi: orice competiție generează sentimente de rivalitate și conflicte.

Acestea, însă, sunt reprezentările elevilor asupra fenomenului de agresivitate școlară, este agresivitatea resimțită de ei. Pentru a avea o viziune globală asupra agresivității instituționale trebuie să abordăm și modul în care percep profesorii violențele din partea elevilor. Debarbieux a identificat următoarele tipuri de violență a elevilor împotriva profesorilor, așa cum le percep aceștia din urmă: zgomotul, refuzul de a realiza sarcina, indiferent de forma în care se exprimă, mișcărilor elevilor neautorizate de profesor. Trebuie remarcat faptul că forma de agresivitate cea mai frecvent evocată de profesori este zgomotul, produs prin comunicarea neautorizată între elevi, elevii percepând lipsa de comunicare ca fiind forma cea mai principală de agresivitate a profesorului față de ei, alături de nedreptate și lipsa de înțelegere. De asemenea, în timp ce elevii percep obligația de a rămâne immobili în clasă, ca pe o formă de agresiune, profesorii resimt circulația elevilor în clasă – când nu e planificată – ca o formă de agresiune.

**Formele** de manifestare a agresivității în școală pot fi văzută ca:

- Agresivitate *importată* – este tipul de agresivitate adusă din exterior spre clasă. Ea nu se va naște în acest loc, nu rezultă din resorturile/pulsuniunile interne ale elevilor, dar, găsind teren favorabil, poate căpăta forță în acest spațiu. Agresivitatea importată include în sine orice act de imitare a conduitelor distructive. Prin seriile de televiziune, secvențele sportive cu lupte, elevul regăsește în gestualitatea adoptată un mijloc de identificare cu forța. Este interesant că se vor împrumuta gesturile unui personaj de către copil atunci când acesta se simte vulnerabil sau pierde din credibilitate.
- Agresivitate *intragenerată* – prin agresivitate intragenerată se înțelege: orice agresivitate care ia naștere în interiorul câmpului închis care constituie clasa; sau orice agresivitate care nu ar fi posibilă fără existența clasei sau a unui loc cu vocație similară, favorabil genezei acestui tip de agresivitate. În cadrul acestei forme de agresivitate se poate distinge:

1. Agresivitatea cu efect imediat (are loc în relația profesor-elev) – a vorbi înseamnă, în același timp, să-l cunoști pe altul și să te faci cunoscut lui; în discuție profesorul nu vrea să fie abandonat, însă situația de noncomunicare și de pasivitate din partea elevilor este percepută ca o agresivitate extremă pentru profesor. Tot aici mai putem vorbi și despre agresivitatea care ia naștere în parametrii organizării procesului de învățământ. Faptul că școala organizează spațiul, segmentează timpul (ore de clasă, recreații colective, timp alocat studiului, soneria programată și stridentă) reprezintă, de fapt, o agresivitate îndreptată împotriva elevului, un atentat la libertatea de investigație spațială.

2. Agresivitatea cu răsunet diferit – își are originea în perioada vieții școlare, dar se exprimă în perioada vieții adulte. Aici putem menționa așa forme ca: *agresivitatea notării* (se știe că nota este atotputernică în sistemul nostru școlar, nota devine agresivă atunci când ea produce supărări, când este rea; experiența arată că elevii care au note mai bune sunt mai puțin marcați decât cei care au note rele, uneori, notele rele lasă urme durabile în memorie, elevul având impresia unei permanente nereușite); *agresivitatea regresiei* (specifică spațiului școlar, are la bază relația dintre imaginea pozitivă pe care elevul vrea să o facă cunoscută celuilalt și regresionile care apar pe parcursul evoluției; o astfel de agresivitate putem vedea la elevul care așteaptă să primească o notă bună, dar primește una rea); *agresivitatea perspectivelor* (apare mai ales la ele-

vii în situații de eșec, care spun că nu pot face nimic, că școala nu poate face nimic, în perspectiva acestei „fatalități”, copilul va încerca să se adapteze prin resemnare).

Vorbind despre formele agresivității în școală și menționându-le, în special, pe cele produse de instituție și profesori, ar fi corect să descriem și conduitele în care se manifestă agresiv și elevii. Astfel, ar trebui să începem cu un tip de agresivitate, cel mai des folosit, și anume *cuvântul*. Agresivitatea verbală a eu-lui îmbracă diferite forme. Un tablou al agresivității prin limbaj îl conturează Constantin Păunescu, multe dintre formele prezentate fiind foarte relevante pentru relația elev-profesor:

Calomnia constituie cea mai agresivă formă verbală. Deși pare un act spontan, ea este un scenariu bine conceput al elevului. Va exista mai întâi alegerea țintei, adică profesorul în jurul căruia se va structura conflictul, ceea ce înseamnă o acumulare de resentimente, invidie, ură.

Denigrarea se realizează prin preocuparea elevului de a descoperi acele trăsături de personalitate ale profesorului (sau anumite evenimente) cu un caracter negativ, pe care le accentuează și le denaturează până la grotesc, estimând sau dorind să obțină o descalificare, o compromitere social-morală a profesorului.

Ironia este definită ca o formă de agresivitate violentă în care enunțul exprimat ascunde semnificații latente (cu valoare agresivă), diferite de mesajul propriu-zis. Ea constituie o modalitate de agresare a unei persoane și se întâlnește în situații marcate de un joc subtil de inteligență. În cadrul colectivului de elevi, mecanismele ironice sunt apanajul elevilor inteligenți, mai ales că, de cele mai multe ori, ironia nu exprimă o trăsătură de „răutate”, nici o modificare caracterială, ci o personalitate conflictuală care, în așa mod, își descarcă potențialul agresiv latent.

Sarcasmul este forma cea mai acută, mai pertinentă și mai traumatizantă de agresivitate prin limbaj. Dacă ironia, sub forma ei obișnuită, nu are conotație clară de răutate, sarcasmul are corespondent în patologic și vehiculează o încărcătură considerabilă de răutate și cruzime.

Toate formele de agresivitate verbală întâlnite sunt vehiculate fie prin viu grai, fie prin scris. Efectul lor traumatic depinde de contextul în care ele se petrec, cele mai frecvente fiind cele care presupun denigrarea și devalorizarea. Se pare că, din punctul de vedere al comunicării, calomnia și denigrarea sunt

cele mai virulente, ele căpătând o agresivitate crescută atunci când se face uz de forma scrisă. Cele mai frecvente forme de agresivitate în scris a elevului față de profesor sunt „scrisorile de amenințare”, scrisul pe bănci, toate acestea având ca scop denigrarea morală și socială a profesorului. O altă formă a agresivității exprimată de către elev este *atitudinea corporală*. Comunicarea umană nu se reduce numai la canalul verbal sau lingvistic. În realitate, un rol deosebit în comunicare îl dețin elementele nonverbale, gesticulația, mimica, mișcările și atitudinile corporale. Privirea îl poate trăda pe om, prin transmiterea stării sale sufletești altei persoane. După privire, mișcarea mușchilor feței și atitudine corporală se poate ușor deduce starea de atac sau de supărare a persoanei. Privirile dezinteresate, încruntate, pot exprima mult mai mult decât o pot face cuvintele.

### 11.3. Factorii generatori ai agresivității

Sunt extrem de multe surse de provocare a agresivității, ce creează probleme sociale majore, pentru a căror rezolvare este nevoie de uriașe investiții materiale și eforturi socio-profesionale. Aceste surse se împart în trei categorii:

1. Surse ce țin mai mult de individ, de conduita și de reactivitatea comportamentală.
2. Surse ale agresivității în cadrul familiei.
3. Surse ce țin de mijloacele de comunicare în masă.

Din prima categorie fac parte:

- *Frustrarea*, ce se menține ca una din cele mai frecvente surse de influențare a agresivității;
- *Atacul sau provocarea directă fizică sau verbală*, ce atrage, de cele mai multe ori, răspunsul agresiv al celui vizat și, nu de puține ori, șirul răzburilor lor devine practic nesfârșit.
- *Durerea fizică și morală*, ce poate duce la creșterea agresivității. Stimularea aversivă poate determina într-o măsură mai mare producerea agresivității decât frustrarea, agresivitatea ostilă.
- *Căldura* – foarte mulți cercetători au constatat o legătură directă între temperaturile înalte și agresivitate.
- *Aglomerarea* – în mijloc de transport, în dormitorul unui cămin de colegiu, în casa de locuit etc., apare în calitate de agent stresor și poate duce la manifestări agresive.

- *Alcoolul, drogurile*. Este cunoscut faptul că alcoolul consumat constituie un factor de risc în comiterea unor acte antisociale, bazate pe violență. Consumat în cantități mari, alcoolul reduce luciditatea și realismul, contribuind la accentuarea agresivității, atât potențarea ei directă, cât și prin neluarea în considerație a caracteristicilor agresorului și a neplăcerilor provocate propriei persoane și celor apropiați. Drogurile pot, de asemenea, să afecteze comportamentul agresiv. În ce măsură se poate realiza acest lucru, depinde de mai mulți factori, cum ar fi: tipul drogului, dimensiunea drogului etc.
- *Materialul pornografic*, care este accesibil oricărei categorii de vârstă, fie în formă de imagini, fie în formă scrisă.

Din cea de-a doua categorie, cele mai grave forme de manifestare a agresivității în cadrul familiei sunt *bătăile și incestul*, cu consecințe extrem de nefavorabile asupra procesului de dezvoltare și maturizare psihocomportamentală a copilului. În ceea ce privește bătaia, unii teoreticieni susțin că această metodă are o dublă valoare: retroactivă – durere fizică și morală resimțită pentru o conduită greșită, și proactivă, adică inhibarea pentru viitor a unor asemenea acte comportamentale. Însă, cu regret, bătaia este frecvent folosită, luând uneori forme destul de grave.

Influențele educative care vin din partea adulților modelează nemijlocit atitudinea fundamentală a copiilor. De regulă, copiii agresivi provin din familii ce adoptă un comportament agresiv, însușind prin mecanismul de imitare comportamentul respectiv. De regulă, femeile sunt mai puțin agresive, terorizându-și copiii mai mult verbal, decât fizic. Părinții înșiși modelează comportamentul agresiv al copiilor. Aceștia sunt, de obicei, victime acasă, fiind martori ai acțiunilor agresive. Părinții copiilor agresivi sunt mai imprevizibili, manifestă mai puțin interes față de creșterea acestora. Simțindu-se devalorizat, copilul nu-și dezvoltă deprinderile sociale în cadrul familiei. Astfel, copiii agresivi, de regulă, cresc în familii unde există relații de distanțare între părinți și copii; unde părinții nu sânt interesați de dezvoltarea copiilor; unde copiii duc lipsă de gingășie și afectivitate; unde comportamentul agresiv al copiilor nu este luat în seamă; unde sunt aplicate pedepse fizice pentru soluționarea conflictelor. Deci, dacă copiii sunt în relații nefavorabile cu părinții, dacă copiii se simt inutili și nu sunt susținuți de părinți, atunci există proba-

bilitatea ca, în viitor, acești copii să se comporte agresiv în relațiile cu copiii lor, să atace alți copii, să fie autori ai diverselor infracțiuni. De asemenea, un rol important îl are *stilul de educație al părinților* în familie. S-a constatat că, pedepsele aspre aplicate corelează în mod direct cu nivelul înalt de agresivitate la copii. De rând cu recompensele directe și pedepsele, părinții oferă indirect modele de comportament agresiv. Dacă părinții pedepsesc copilul strigând și lovindu-l, atunci el își poate face concluzia că agresivitatea este permisă în relațiile cu alții, numai că victima trebuie aleasă de vârstă mai mică. Pedeapsa îi irită și îi alarmează pe copii, astfel uitându-se cauza pentru care au fost pedepsiți. Chiar dacă copiii își schimbă comportamentul în urma aplicării pedepsei, fac aceasta doar atâta timp cât sunt urmăriți și verificați.

Cu toate că pedeapsa oferă efecte negative, totuși ea poate contribui la modificarea comportamentului în sens constructiv. Cercetările efectuate în această direcție relatează că pedeapsa poate schimba comportamentul dacă este aplicată conform unor principii:

- *pedeapsa să fie efectuată pentru comportamentul neadecvat al copilului;*
- *pedeapsa să fie efectuată imediat după comiterea faptei;*
- *pedeapsa să fie însoțită de explicații.*

În a treia categorie se include: *televiziunea, radioul, presa* etc. Mass-media presupune ansamblul mijloacelor de comunicare moderne, diseminarea informației în rândul unei foarte largi audiențe publice. Datorită codificărilor multiple, este permisă libertatea de interpretare la nivelul receptării, iar modul în care sunt transmise aceste mesaje apelează la ceea ce este comun cu sensibilitatea oamenilor. Oferta fiind generoasă, publicul poate alege, poate prefera anumite emisiuni sau programe savurând omniprezența televiziunii și radioului. Viața cotidiană este parcă mai bogată, salvată de rutină. Audiovizualul reușește să governeze timpul liber al tinerilor, devenind treptat o tentație permanentă. În timp ce majoritatea teoreticienilor laudă mass-media în ceea ce privește impactul asupra subiecților educaționali, există și alte păreri emise care observă o evidentă opoziție între școală, comportament și mass-media. Primul „efect” negativ ar fi mișcarea inevitabilă și ireversibilă către standardizare. Caracterul impus al informațiilor conduce spre receptarea pasivă, iar elementele de cunoaștere devin incoerente.

## 11.4. Strategii de modificare comportamentală

Modificarea unui comportament presupune:

1. *Identificarea celor trei componente ale unui comportament*: antecedentele comportamentului, comportamentul propriu-zis și consecințele comportamentului.

2. *Monitorizarea comportamentului* se face cu scopul de a culege date precise despre un comportament, sub aspectul frecvenței de manifestare, a contextului în care apare și a intensității sale, în vederea stabilirii unui program lipsit de modificare comportamentală.

Metodele utilizate pentru monitorizare pot fi: observarea și automonitorizarea comportamentului, chestionarea părinților, colegilor, profesorilor și reflectarea asupra situațiilor anterioare similare. Pentru organizarea datelor și pentru o mai bună vizualizare a lor se poate întocmi un tabel sub forma unei grile de observație.

Ceea ce interesează este detectarea unui pattern de apariție a comportamentului, care ar putea sugera o modalitate de intervenție. Uneori, simpla monitorizare (conștientizarea de către copil a frecvenței și gravității comportamentului) poate duce la ameliorarea acestuia. Datele obținute în urma proceselor de observare, chestionare și automonitorizare sunt utilizate în analiza comportamentală.

3. *Analiza și evaluarea funcțională a comportamentului*.

Dimensiunile analizei comportamentale:

- 1) forma de manifestare a comportamentului;
- 2) frecvența – numărul de apariții ale comportamentului;
- 3) durata – intervalul de timp dintre momentul inițierii și momentul încetării comportamentului;
- 4) intensitatea – magnitudinea manifestării comportamentului;
- 5) latența – intervalul dintre stimul și manifestarea comportamentului;
- 6) contextul de apariție a comportamentului.

Să luăm spre exemplu neatenția la ore. Forma de manifestare a neatenției poate fi foarte diferită de la un elev la altul și, în aceste condiții, intervenția va trebui să fie diferită. Un elev poate manifesta neatenție prin sustragere de la activitate și reverie, în timp ce pentru un alt elev forma de manifestare poate să ia un aspect de distragere a celorlalți colegi. Din perspectiva duratei, pentru



un elev poate să dureze doar pentru câteva minute, în timpul unei ore, în timp ce alt elev poate fi neatent pe tot parcursul zilei.

### **11.5. Crearea și aplicarea programului de modificare comportamentală**

Intervenția de modificare a comportamentului nu se poate face asupra unei etichete, ci asupra dimensiunilor unui comportament. Analiza și evaluarea funcțională a comportamentului reprezintă, în aceste sens, operaționalizarea etichetei lingvistice în comportamente care pot fi modificate.

*Elementele programului de modificare comportamentală:*

**Întăririle** reprezintă orice stimul care determină creșterea frecvenței de apariție a unui comportament. Întărirea este definită prin efectul ei asupra comportamentului. Funcționează ca întăritor ceva care este perceput ca fiind plăcut sau valoros de către copil, de aceea, același stimul poate avea conotații diferite pentru persoane diferite, după cum poate reprezenta întărire pentru un comportament și nu pentru altul, chiar în cazul aceleiași persoane. Aceasta impune alegerea individualizată și contextualizată a întăririlor.

Întărirea unui comportament reprezintă o situație de învățare în urma căreia copilul sesizează că există o relație între comportament și consecințele lui.

Tipuri de întăritori:

- a) obiectuale – hrană, jucării, bani, cadouri, premii;
- b) simbolice – obiecte cu semnificație (bulina roșie, jetoane colorate, fețe luminoase, steluțe, „bani falși”), care se pot preschimba în alte obiecte sau activități cu valoare recompensativă;
- c) activități – timp de joacă, dans, timp pentru cinema, timp liber, cititul împreună, a fi în primul rând;
- d) sociale – lauda, încurajarea, aprecierea, zâmbetul, aplauze, a te arăta interesat, a te arăta surprins.

Consecințele naturale ale comportamentului pot avea rol de întărire. Spre exemplu, obținerea unei note bune în urma efortului depus pentru învățare (o consecință naturală), determină creșterea frecvenței de manifestare a comportamentului de învățare. În aceste condiții, nota poartă denumirea de întăritor natural. Alteori, profesorul poate să introducă, în mod voluntar, alți întăritori decât consecințele normale ale comportamentului, fiind vorba, în acest caz, de întăritori artificiale.

Reguli de aplicare a întăririlor pozitive:

- să fie aplicate imediat după producerea comportamentului așteptat;
- să fie precizat motivul pentru care primește întărirea;
- să fie aplicată constant în formarea unui comportament nou;
- să fie aplicată intermitent în întărirea unui comportament deja dobândit. Dacă pentru învățare întărirea trebuie să apară imediat după comportament, pentru consolidare întărirea trebuie amânată. Amânarea determină persistența în sarcină;
- întăririle să fie specifice fiecărui elev;
- întăririle artificiale se înlocuiesc treptat cu cele naturale, la început – prin asocierea întăririi naturale cu cele artificiale, iar apoi prin retragerea întăririi artificiale;
- cu cât survine mai repede întărirea, cu atât învățarea este mai rapidă.

*Programele de întărire.* Eficiența unei intervenții de modificare comportamentală este dependentă de consecvența aplicării întăririlor. Programele de întărire stabilesc strategia de aplicare și asigură procesualitatea modificării comportamentale.

Tipuri de programe de întărire:

- Întărirea pe bază de rată de comportamente.* Aplicarea întăririlor se face după executarea unui anumit număr, prestabilit, de comportamente. Rata trebuie să fie fixă (după 3 răspunsuri corecte) sau variabilă (la început după 3, apoi după 2 și iar după 3 răspunsuri corecte). Programele de întărire se aplică la un anumit interval de timp, care poate să fie, de asemenea, fix sau variabil. Programele de întărire pe bază de rată fixă sunt mai eficiente în fazele de învățare, iar cele pe bază de rată variabilă, în etapa de consolidare a comportamentului învățat.
- Întărirea pe bază de intervale.* În aceste programe întărirea se aplică la un anumit interval de timp care poate să fie, de asemenea, fix sau variabil. Programele de întărire pe bază de intervale fixe sunt mai ineficiente datorită predictibilității apariției stimulului de întărire, în timp ce programele pe bază de intervale variabile sunt cele mai eficiente.

<i>Metoda</i>	<i>Defnirea metodei</i>	<i>Exemple</i>
Întăririle pozitive	Prezentarea unui stimul după producerea unui comportament, cu scopul creșterii ratei și intensității acestuia.	Profesorul oferă elevilor 5 min. pauză după realizarea unor sarcini. Dacă după oferirea pauzei crește calitatea realizării sarcinii, pauza devine întărire pozitivă.
Pedeapsa	Un stimul care urmează unui răspuns, cu scopul scăderii frecvenței sale de manifestare.	Unui elev din clasa a doua i se reducea perioada de joacă cu 5 min. în urma unui comportament adecvat. Dacă după această regulă scade frecvența comportamentelor disruptive, scăderea pauzei cu 5 min. reprezintă o pedeapsă.
Întăririle primare	Un stimul poate fi definit ca o întărire primară, dacă satisface o nevoie fiziologică.	Alimentele sunt un exemplu de întărire primară.
Întăririle Secundare	Un stimul poate fi definit ca o întărire secundară dacă satisface o nevoie materială sau socială.	Notele, banii, popularitatea sunt întăriri secundare frecvent utilizate.
Planificarea întăririlor	Realizarea unei scheme de întărire.	Oferirea unei întăriri la un interval stabilit sau după un număr de răspunsuri corecte. De exemplu, profesorul oferă întărire după 4 răspunsuri corecte.
Modelarea	Învățarea unor comportamente noi prin întărirea succesivă a secvențelor comportamentului.	Profesorul Z are un elev care este foarte timid când răspunde oral. Prima dată îi oferă o recompensă după contactul vizual cu elevul. În următoarea etapă oferă întăriri pentru că acesta ridică mâna, apoi doar după ce răspunde prin <i>da</i> sau <i>nu</i> la întrebările sale și, în fine, după ce răspunde utilizând mai multe cuvinte etc.
Eliminarea gradată a stimulilor	Eliminarea gradată a întăririlor prin introducerea unor stimuli noi care cresc frecvența comportamentului țintă.	Înlocuirea unei întăriri materiale (dulciuri) cu întăriri sociale (încurajarea).

Time-out	Este o metodă de întărire negativă prin care elevul este scos dintr-un mediu în care nu-și poate controla comportamentul primind multe întăriri pozitive pentru comportamentul nedorit) și plasat într-un alt mediu, pentru un interval de timp stabilit.	Spațiul pentru „time-out”este stabilit în clasă, fiind evitate locurile întunecoase sau răcoroase și denumirile tendențioase de genul „banca măgarului”. Elevul nu trebuie să aibă o altă preocupare în această perioadă (nu scrie sau desenează) și nu trebuie să devină centrul atenției. Altfel, acest timp devine întărire pozitivă pentru acel comportament. Timpul pentru „time-out” să fie între 5 și 10 min.
Extincția	Retragerea unui comportament ca urmare a lipsei de întărire.	De exemplu, dacă pentru un elev acordarea atenției este întărire pozitivă pentru comportamentul disruptiv, și după o perioadă de timp, nu i se mai acordă această întărire, comportamentul nu mai apare.
Penalizarea	Retragerea unor privilegii ca metodă de scădere a frecvenței de apariție a unui comportament.	Se retrage un număr de credite oferite anterior de profesor pentru că a apărut comportamentul nedorit.

Recomandări în aplicarea întăririlor în cadrul programelor de întărire:

- Spargerea comportamentelor complexe în comportamente simple pentru a permite recompensarea frecventă;
- Aplicarea întăririlor disponibile, utilizarea întăririlor naturale;
- Facilitarea la elevi a identificării propriilor întăriri;
- Întăririle artificiale să fie, pentru un timp, înlocuite cu întăririle naturale;
- Întăririle imediate să fie înlocuite cu întăriri decalate;
- Retragerea întăririlor, dacă acestea nu sunt eficiente;
- Specificarea comportamentului întărit – „Ai făcut curățenie în cameră, foarte bine!”.
- Repetarea relației dintre comportament și întărire – „Dacă faci X, beneficiezi de Y”.

Pedeapsa este o modalitate de a reduce frecvența de apariție a unui comportament, prin aplicarea unui stimul neplăcut. Simpla aplicare a pedepsei nu

determină apariția unui comportament alternativ. Pentru a produce acest efect este necesară asocierea pedepsei cu întărirea comportamentului dezirabil sau specificarea comportamentului alternativ și recompensarea sa ulterioară.

Reguli de aplicare a pedepselor:

- Să fie aplicate imediat;
- Să fie aplicate în particular;
- Să fie aplicate cu calm;
- Să nu fie criticată sau atacată persoana;
- Să fie însoțită de întărirea comportamentelor pozitive, acceptate;
- Să fie precedată de un avertisment.

Cauzele ineficienței pedepselor corporale:

- Pedeapsa corporală atacă persoana și nu comportamentul;
- Pedeapsa corporală nu determină identificarea cauzelor comportamentului;
- Pedeapsa corporală scade stima de sine a elevilor, crescând frecvența comportamentelor disruptive;
- Pedeapsa corporală poate duce la vătămări fizice;
- Pedeapsa corporală transmite mesajul subiacent că cea mai bună metodă de rezolvare a problemelor este forța fizică;
- Pedeapsa corporală stabilește o barieră între profesor și elev;
- Pedeapsa corporală are consecințe emoționale asupra copilului, ca frica, iritabilitatea, izolarea;
- Pedeapsa corporală produce agresivitate și probleme comportamentale – chiulul de la școală, minciuna;
- Utilizarea pedepselor corporale asupra copiilor are ca efect învățarea acestui comportament și replicarea sa ca metodă de rezolvare a situațiilor problemă, de ex., dacă un copil este bătut, va utiliza aceeași metodă cu prietenii lui.

**Modelarea** este o metodă de modificare cognitiv-comportamentală care constă în prezentarea unui eșantion de comportamente cu scopul de a antrena persoana care observă comportamentul în producerea sa. La baza modelării se află mecanismul învățării observaționale. Modelul comportamentului poate fi:

1. real – părinții, colegii, profesorii, prietenii, persoane semnificative pentru copil sau adolescent (vedetă de film etc.)
2. simbolic – personaje din povești, filme, romane sau un compozit între caracteristicile mai multor personaje.

Observarea unui comportament și a consecințelor sale facilitează producerea sa de către observator, însă modelul este asimilat numai dacă are funcția de a rezolva o problemă (de ex., oferă o modalitate alternativă de a reacționa la o situație).

Condițiile care favorizează achiziția modelului comportamental:

1. Similaritatea model – observator. Cu cât similaritatea este mai mare, cu atât achiziția este mai rapidă. Similaritatea de vârstă explică, spre exemplu, influența grupului de colegi (peer-group) și forța de presiune a acestuia în dobândirea unui comportament. Extragerea disimilarităților dintre model și observator are ca efect respingerea modelului (de ex., respingerea modelelor oferite de familie sau adulți).
2. Relevanța modelului comportamental. Modelul prezentat trebuie să fie relevant pentru subiect (să-i aducă o nouă perspectivă, să-i ofere confirmare) și să fie prezentat clar pentru a fi achiziționat.
3. Modelul comportamental este învățat dacă generează recompense. Se învață mai ușor un comportament dacă prin acesta putem să obținem recompense sau să evităm situații neplăcute.

**Contractul de contingente** este o înțelegere, de obicei scrisă, între profesor/părinte/consilier și elev. Contractul cuprinde 3 categorii de informații:

- 1) specificarea comportamentului care urmează să fie format;
- 2) specificarea comportamentelor neadecvate;
- 3) descrierea consecințelor celor două tipuri de comportamente (adecvate și neadecvate), respectiv întăririle și penalitățile comportamentelor.

Obiectivul primar al contractului este de a încuraja adolescentul să-și monitorizeze propriul comportament. Obiectivul secundar constă în identificarea și conștientizarea consecințelor comportamentului. Contractul este rezultatul negocierii dintre profesor/părinte/consilier și adolescent. Prima etapă în realizarea contractului presupune definirea de către adolescent a ceea ce percepe el ca fiind comportament adecvat, comportament neadecvat și consecințe acceptabile ale comportamentului. Următorul pas este

identificarea activităților care au funcție de întărire pentru elev. Acestea vor fi selectate în dependență de regulile clasei și ale școlii (pentru un adolescent întărire poate fi să fumeze, dar a-i oferi această întărire ar însemna a încălca regulamentul școlii și, prin urmare, nu poate fi utilizată). Profesorul trebuie să se asigure că acest angajament este în acord cu politica școlii. Contractul va cuprinde așteptările profesorului față de comportamentul adolescentului, exprimate într-un limbaj clar, și înțelese și acceptate de elev. Contractul nu se realizează decât cu acordul explicit al elevului, altfel eficiența lui este nulă.

**Promtingul** constă în utilizarea unui stimul înainte și/sau în timpul efectuării unui comportament, în vederea facilitării învățării acestuia.

Tipuri de promteri sau ghidaj:

- a) ghidaj sau promteri fizici – de ex., la învățarea scrisului ghidăm la început mâna copilului;
- b) ghidaj sau promteri verbali – set de instrucțiuni realizate înaintea sau în timpul execuției unui comportament;
- c) întrebări care au rolul de activare a unor comportamente.

După formarea comportamentului, promterii trebuie retrași treptat. Această formă de modificare comportamentală se utilizează numai pentru inițierea și fixarea comportamentului.

Recomandări în utilizarea promterilor:

- definirea precisă a comportamentului care urmează să fie supus promtingului;
- stabilirea promterilor și aplicarea celui mai eficient promter pentru comportamentul respectiv;
- captarea atenției copilului sau adolescentului pentru conștientizarea relației promter-comportament;
- ghidarea răspunsului corect;
- întărirea imediată a comportamentului ghidat;
- reducerea treptată a frecvenței de aplicare a promterului după formarea comportamentului;
- înlocuirea promterului cu o întărire naturală a comportamentului;
- întărirea intermitentă a comportamentului dobândit.

### **Sarcini și activități de învățare:**

1. Realizați topul celor mai frecvente tipuri și forme de manifestare a agresivității în spațiul școlar.
2. Identificați factorii generatori ai agresivității în relația pedagog-elev, elev-pedagog.
3. Exemplificați și argumentați sursele generatoare ale comportamentelor agresive.
4. Scrieți un eseu pe tema „Aplicarea pedepselor: pro sau contra”.
5. Analizați strategiile de modificare comportamentală.



### **Bibliografie:**

1. Cosmovici A., Iacob L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1998.
2. Șoitu L., Hăvărneanu C. Agresivitatea în școală. Iași: Ed.Universitară, 2001.
3. Losii E. Specificul manifestării și modalități de diminuare ale comportamentului agresiv la preadolescenții contemporani. Chișinău: Ed. UPS "I. Creangă", 2004.
4. Баркан А. Практическая психология для родителей, или как научиться понимать своего ребёнка. Москва, Изд. АСТ-пресс, 2000.



## **Bibliografie:**

1. Abric Jean-Claude. Psihologia comunicării. Iași: Polirom, 2002.
2. Adele Faber, Elaine Mazlish ș.a. Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală. București: Curtea Veche, 2002.
3. Albu E. Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie. București, 2002.
4. Atkinson R.L., Atkinson, R.C., Smith E.E., Bem D.J. Introducere în psihologie. București: Editura Tehnică, 2002.
5. Băban A. Consiliere educațională. Cluj-Napoca: Ardealul, 2011.
6. Bolboceanu A. Psihologia comunicării. Chișinău: Ed. Univers Pedagogic, 2007.
7. Cosmovici A., Iacob L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1998.
8. Crahay M. Psihologia educației. București:Trei, 2009.
9. Cristea G. Psihologia educației. București: Coresi, 2009.
10. Fryer M. Predarea și învățarea creativă. Chișinău: Ed. Uniunii Scriitorilor, 1996.
11. Focșa-Semionov S. Învățarea academică independentă și autoreglată. Chișinău: CEP USM, 2009.
12. Focșa-Semionov S. Învățarea autoreglată. Chișinău: CEP USM, 2010.
13. Gîrleanu I. Coordonate psihosociale ale delincvenței juvenile în perioada tranziției. București, 1999.
14. Huditeanu A. Devianța comportamentală la elevi. Sibiu: Psihimedia, 2001.
15. Hudițean A. Metode de cunoaștere. Sibiu: Ed. Alma Mater, 2002.
16. Ieniștea O. Dificultățile la învățătură. București, 1983.
17. Jude I. Psihologie școlară și optim educațional. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002.
18. Losii E. Specificul manifestării și modalități de diminuare comportamentului agresiv la preadolescenții contemporani. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2004.

19. Mureșan P. Învățarea eficientă și rapidă. București, 1990.
20. Mureșan P. Culoarea în viața noastră. București: Cereș, 1988.
21. Negovan V. Introducere în psihologia educației. București: Ed. Universitară, 2006.
22. Negovan V. Psihologia învățării. București: Credis, 2009.
23. Negură I. Cum să ne ajutăm copiii la învățătură. Chișinău, 1985.
24. Panișoară I. Comunicarea eficientă. Iași: Polirom, 2003.
25. Orasan D. Comunicarea didactică – model de formare a competenței comunicative la elevii ciclului primar. Chișinău: Ed. S.A., 2005.
26. Radu I. Introducere în psihologia contemporană. Cluj-Napoca: Sincron, 1993.
27. Radu N., Goran L., Ionescu A., Vasile D. Psihologia educației. București: Ed. Fundației România de Măine, 2001.
28. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004.
29. Stoltz G. Eșec școlar – risc de eșec social. București, 2000.
30. Sillamy N. Dicționar de psihologie. București: Univers Enciclopedic, 1996.
31. Șoitu L., Hăvărneanu C. Agresivitatea în școală. Iași: Ed. Universitarie, 2001.
32. Turcu F., Turcu A. Fundamente ale psihologiei școlare. București: ALL, 1999.
33. Voiculescu E. Factorii subiectivi ai evaluării școlare. București: Aramis, 2001.
34. Vîrlan M. Problema comportamentului deviant la preadolescenții contemporani (teză de doctor în psihologie). Chișinău, 2003.
35. Баркан А. Практическая психология для родителей, или как научиться понимать своего ребёнка. Москва: Изд. АСТ-пресс, 2000.
36. Невский И.А. Предупреждение и преодоление педагогической запущенности школьников. Москва, 1982.
37. Мюнстерберг Г. Психология трудных школьников. Москва, 1997.

## **SCHEMA ANALIZEI PSIHOLOGICE A UNEI LECȚII**

### **I. Tema lecției, scopul și sarcinile instructiv-educative**

Programarea lecției

Nivelul de pregătire a elevilor pentru lecție:

- a) starea psihică;
- b) dispoziția;
- c) mobilizarea atenției.

Influența lecției precedente:

- a) starea de oboseală;
- b) starea de pasivitate;
- c) starea de excitație.

Pregătirea locului de lucru, a materialelor necesare pentru lecția dată, a încăperii.

Caracteristica activității cognitive a elevilor la lecție.

### **II. Organizarea atenției**

- a) Căile organizării. Atenția elevilor la diferite etape ale lecției, adresarea către elevi cu rugămintea de a fi atenți, accentuarea importanței informației sau a lucrului propus, înaintarea sarcinii concrete:
  - folosirea materialului instructiv;
  - ritmul și timpul lecției, intonațiile vocii, mimica și pantomimica învățătorului;
  - claritatea, accesibilitatea și conștientizarea expunerii materialului;
  - atitudinea învățătorului de a-și repartiza atenția în timpul lecției;
  - manifestările sustragerii atenției elevilor și învățătorului, de către pedagog.
- b) Felurile și formele de manifestare a atenției elevilor în timpul lecției. Căile de transferare a atenției elevilor în timpul lecției de la un obiect la altul, de la o activitate la alta. Repartizarea atenției, stabilitatea și controlul atenției.

### **III. Organizarea percepției și corecției**

- a) Orientarea percepției elevilor spre perceperea materialului nou, spre perceperea esențialului și neesențialului problemei în materialul ilustrativ.
- b) Dezvoltarea culturii senzoriale, dezvoltarea pragurilor deosebirii nuanțelor culorilor obiectelor demonstrate, a mărimilor, dezvoltarea auzului.

### **IV. Activitatea memoriei și organizarea ei**

- a) Apelarea învățătorului la memoria elevilor. Scopul acestei apelări la diverse etape ale lecției.
- b) Procedeele actualizării cunoștințelor primite anterior.
- c) Felurile memoriei manifestate de către elevi la lecția dată: afectivă (emoțională), imaginativă (vizuală, auditivă, gustativă, tactilă), verbală, logică, involuntară și voluntară, de lungă durată și imediată.
- d) Procedeele folosite de către învățător în scopul dezvoltării tuturor felurilor de memorie.
- e) Organizarea și dirijarea de către învățător a procesului memorării (formarea la elevi a deprinderii de grup a materialului, de a evidenția de reper și de a stabili legături logice, orientate spre memorizare, de încadrare a materialului în activitatea elevilor, repetării lui. Manifestările proceselor memoriei asupra elevilor.
- f) Procedeele consolidării materialului la sfârșitul lecției, generalizarea, evidențierea esențialului, compararea.

### **V. Organizarea activității intelectuale**

- a) Organizarea situațiilor problematice la lecție, stimularea din partea învățătorului a formării problemei de către elevi.
- b) Activizarea elevilor în căutarea noilor căi de rezolvare a problemei.
- c) Stimularea gândirii colective. Orientarea conștientă spre răspunsuri concrete.
- d) Căile formării noțiunii științifice și raționii inductive și deductive.
- e) Motivarea necesității însușirii noțiunilor științifice (elucidarea însemnătății lor teoretice și practice, legăturii lor cu viața).
- f) Greutățile întâmpinate de elevi în însușirea noțiunilor noi, efectuarea de către elevi a operațiilor intelectuale, a analogiei, sintezei, comparației, abstracției, concretizării.
- g) Corespunderea materialului de studiu vârstei elevilor.

- h) Demonstrarea de către învățător a procedeelor de gândire rațională, aplicarea algoritmului în rezolvarea problemei.

#### **VI. Educarea calităților volitive**

- a) Manifestările perseverenței, independenței, sugestibilității, hotărârii, insistenței, stăpânirii de sine, impulsivității, bărbăției, curajului, disciplinei.
- b) Atitudinea și reacția învățătorului la manifestarea acestor calități.

#### **VII. Formarea deprinderilor**

- a) Organizarea exercițiilor în timpul lecției.
- b) Corespunderea exercițiilor cerințelor psihologice (conștientizarea scopului și a rezultatului final, verificarea exactității îndeplinirii exercițiilor), locul și rolul indicațiilor orale, a demonstrațiilor de către învățător și a lucrului îndeplinit de către elev în forma îndeplinirii.
- c) Manifestarea transferării și intervenției deprinderii în timpul lecției.

#### **VIII. Particularitățile psihologice ale învățătorului**

- a) Cunoașterea materialului și metodelor predării lui.
- b) Cunoașterea particularităților de vârstă și individuale ale elevilor, aplicarea acestor cunoștințe în instruirea diferențelor elevilor.
- c) Aptitudinea învățătorului de a-i învăța pe elevi să învețe, cum să lucreze cu cartea, să facă unele însemnări, să modeleze condițiile problematice, să se autocontroleze.
- d) Exteriorul, manierele, gesturile, mimica, pantomimica învățătorului.
- e) Cultura vorbirii lui.
- f) Contactul dintre pedagog și elevi, atitudinea elevilor față de pedagog, stilul de comunicare.
- g) Comportarea învățătorului în cazul încălcării disciplinei.
- h) Atitudinea de a motiva notele puse (evaluarea făcută), atitudinea elevilor față de notele puse.

**Anexa 2**

**Un model de convorbire standartizată cu copilul despre școală**

(reluat din „Pașaportul psihologic al elevului de 6 ani)

Cu ajutorul acestei probe se determină spre care laturi ale instruirii (formale sau esențiale) se orientează copilul. Convorbirea poate fi organizată atât individual, cât și între 2-3 persoane. Întrebările se dau într-o strictă consecutivitate, evitându-se aprecierile, uimirea, dezaprobarea. Nu se admite sugerarea răspunsurilor. Pentru fiecare întrebare e de dorit să se obțină un singur răspuns clar și precis.

Se adresează următoarele întrebări:

1. Vrei să frecventezi școala? De ce?

(pentru ca să înveți – 1 punct).

(aici sunt mulți copii, mă pot juca cu ei, port geantă, am caiete – 0 puncte)

2. Dacă n-ai fi frecventat școala, cu ce te-ai fi ocupat, când ceilalți copii de seama ta s-ar fi dus la școală?

(oricum aș fi învățat a citi și a socoti – 1 punct)

(m-aș fi jucat, aș fi stat acasă – 0 puncte)

3. Dar cum crezi tu, ce trebuie să facă elevii la școală?

(să învețe, să scrie, să citească – 1 punct)

(să stea în bănci, să asculte învățătorul, să se joace – 0 puncte)

4. La școală după cum știi, se studiază mai multe obiecte. Tu ai fost la lecțiile de matematică, de muzică și de educație fizică. La care ți-a plăcut mai mult?

(la lecțiile de matematică, limbă – 1 punct)

(desenul, educația fizică, recreațiile – 0 puncte)

5. De când ai început să frecventezi școala, ce ai învățat a face?

(am învățat a scrie, a socoti ... – 1 punct)

(am învățat a sta liniștit în bancă, a ridica mâna la lecții – 0 puncte)

6. Imaginează-ți acum că eu nu prea știu ce trebuie să facem la lecția următoare ... dacă te-aș ruga pe tine să-mi spui, tu ce ai vrea să faci?

(aș vrea să învățăm a scri, a citi, a socoti – 1 punct)

(aș dori să ne citiți o poveste, să ne ducem la plimbare ... - 0 puncte)

7. Să presupunem acum că acasă, după ce te-ai întors de la școală, mămică ți-a propus să înveți o poezie frumoasă, dar tocmai atunci au venit prietenii tăi să te ia la joacă. Tu ce ai face: te-ai duce cu prietenii la joacă sau ai rămâne să înveți poezia?

(aș rămâne să învăț poezia – 1 punct)

(m-aș duce cu prietenii – 0 puncte)

În timpul convorbirii date se notează (printre altele) punctele acumulate de copil. La sfârșit se face sumarea lor. 5-7 puncte denotă o pronunțată orientare instructivă; 0-3 puncte – orientarea instructivă lipsește.

**Anexa 3****Memoria auditivă de numere**

**Problemă:** Măsurarea capacității subiectului de a memoriza numere care i-au fost prezentate auditiv.

**Material:** O listă cu două serii de numere. Această listă este următoarea:

<b>1</b>	<b>2</b>
58	27
12	18
24	25
36	32
92	91
75	44
43	72
69	63
87	86
52	59

**Tehnică și instrucții:** Subiecții primesc câte un sfert de coală de hârtie pe care își scriu numele, etatea și alte date pe care le credem necesare. Sub toate acestea subiecții vor trage o linie cu creionul. Li se spune apoi să împartă foaia de hârtie în două, cu creionul, și să numească cele două rubrici. Se dă la tablă exemplul următor:

<b>Numele, etatea etc.</b>	
<b>1)</b>	<b>2)</b>

După ce subiecții și-au scris numele, etatea etc. și și-au împărțit foaia în sensul indicat, li se dă următoarea instrucțiune: „Am să vă citesc mai multe numere. Voi să ascultați cu atenție și să încercați să le memorizați, pentru că după ce le voi citi, am să cer să le scrieți pe hârtie. Acum puneți creioanele pe



bancă și fiți atenți la numerele pe care am să vi le citesc”, se citește mai întâi prima serie de numere. După ce s-a citit: „Gata, scrieți acum pe hârtie, în rubrica (despărțitura) nr.1, numerele pe care le-ați reținut. Nu trebuie să țineți seama de ordinea în care au fost date, ci să le scrieți așa cum vă vin în minte”. Pentru scrierea numerelor memorate se acordă un minut. Se citește apoi a doua serie, procedându-se în același mod.

Toate numerele trebuie citite cu aceeași voce și intonație. Viteza de citire: la fiecare două secunde un număr.

**Cotarea:** Din totalul numerelor corect reținute se va scădea totalul numerelor greșite. Diferența rezultată reprezintă cota. Deci cota este egală cu răspunsurile bune minus răspunsurile rele.

Etalonul este următorul:

Etatea	Centile		
	25	50	75
8 ani	7	9	10
9 ani	8	10	14
10 și 11 ani	11	15	17
12-14 ani	14	16	19
15-16 ani	16	18	21
17 ani și peste	17	20	23

Raportarea rezultatelor la etalon se va face la fel ca și pentru celelalte teste. De exemplu: dacă un copil de 8 ani reține mai puțin de 7 cuvinte, cade în quartilul inferior, dacă reține 10 sau mai multe cuvinte-cade în quartilul superior ș.a.m.d.

### **Test pentru determinarea emisferei dominante**

Acordați:

6 puncte pentru ADESEA;

3 puncte pentru UNEORI;

1 puncte pentru RAR;

1. De obicei, spațiul meu de studiu este ordonat și organizat. 1 3 6
2. De obicei, spațiul meu de studiu este dezordonat și dezorganizat. 1 3 6
3. Îmi place să studiez în același loc, de obicei la birou. 1 3 6
4. Nu pot să-mi petrec prea mult timp studiind într-un singur loc. 1 3 6
5. Învăț cel mai bine când este liniște. 1 3 6
6. Mă pot concentra cu muzică. 1 3 6
7. Învăț cel mai bine de unul singur. 1 3 6
8. Învăț cel mai bine când studiez cu un partener sau într-o echipă. 1 3 6
9. Lucrez constant câte puțin la completarea proiectelor. 1 3 6
10. Studiez totul odată, într-o explozie de energie. 1 3 6
11. Îmi plac sesiunile de studiu structurate și planificate. 1 3 6
12. Îmi plac flexibilitatea și libertatea. 1 3 6
13. Îmi place să împart problemele mari în pași mici. 1 3 6
14. Îmi place să am o privire de ansamblu. 1 3 6
15. Îmi place să îmi încep proiectele din timp. 1 3 6
16. Am tendința de a amâna lucrurile. 1 3 6

---

Întrebările impare diagnostichează caracteristicile emisferei stângi, iar cele pare – pe cele ale emisferei drepte. Scorul cel mai mare indică dominantă dvs. emisferică.

Scorul emisferei stangi este :

Scorul emisferei drepte este :

*Caracteristicile persoanelor cu emisfera stângă dominantă:*

- Preferă ca instrucțiunile să fie date verbal
- Sunt buni la matematică
- Le place lectura
- Sunt foarte logici și, de obicei, raționali
- Nu le place să o facă pe clovnii

- De obicei își amintesc doar lucrurile pe care le-au studiat în mod specific
- Au nevoie de liniște totală pentru a citi sau studia
- Le place să citească lucruri realiste și povești de acțiune
- Le place să scrie nonficțiune
- Preferă consilierea individuală
- De obicei fac lucrurile într-un mod ordonat și planificat
- Nu lasă să apară sentimentele proprii când răspunde la întrebările cuiva
- Își pot reaminti materialele verbale
- Aproape niciodată nu sunt absenți mental
- Le place să spună povești, dar nu să le pună în practică
- Pot fi atenți de-a lungul explicațiilor verbale îndelungate
- Preferă cerințele clare și structurate
- Citesc pentru detalii specifice și fapte
- Sunt inzestrați în ce privește înlănțuirea ideilor
- Le place să fie organizați

*Caracteristicile persoanelor cu emisfera dreaptă dominantă:*

- Preferă instrucțiunile vizuale cu exemple
- Sunt buni la sport, arte
- Le place să se maimuțărească
- Le place să citească povești fantastice și misterioase
- Pot studia cu muzică sau cu TV
- Le place să scrie ficțiune
- Preferă grupurile
- Le place să vizeze la lucruri care, probabil, nu se vor întâmpla niciodată.
- Sunt buni la geometrie
- Le place să organizeze lucrurile pentru a arată relațiile
- Pot memora melodii
- Uneori sunt absenți mental
- Le place să pună în scenă poveștile
- Le place să interacționeze afectiv cu ceilalți
- Devin agitați în timpul explicațiilor verbale îndelungate
- Preferă să învețe prin explorare liberă
- Sunt buni la reamintirea imaginilor spațiale
- Citesc pentru detalii
- Pot evidenția relațiile dintre idei
- Rezolvă problemele intuitiv
- Sunt foarte spontani și imprevizibili
- Sunt visători

## **Efectele fiziologice și psihice ale culorilor în procesul de învățământ**

Definiția culorii ca noțiune psihofizică subliniază faptul că suntem influențați în mod remarcabil de culoare, care ne provoacă stări, trăiri și sentimente atât de nuanță, cât și de saturație. După cum se știe, există culori calde și culori reci, care produc diferite senzații de la încălzire, dinamism, la senzații de rece, frig, liniște. Culorile calde sunt: ROȘU, GALBEN, ORANJE. Ele sunt vesele, luminoase, dau senzații de dilatare a spațiului. Culoarea roșie este o culoare foarte caldă, excitantă, care mobilizează fluxul de idei. Roșul este o culoare care ridică tonusul muscular, activează respirația, crește tensiunea arterială și induce o senzație de cald. Excesul de culoare roșie devine chiar obositor din cauza acestor efecte fiziologice. Galbenul este cea mai veselă și mai puțin obositoare dintre culorile calde. Ea influențează funcționarea normală a sistemului cardio vascular și stimulează nervul optic. Galbenul induce o senzație de apropiere, de căldură, dinamism, înviorare și satisfacție. Deci galbenul menține prin aceste stări psihice capacitatea de concentrare, mobilizare, cât și vigilența. Totuși, dacă este privită îndelungat, dă senzații de oboseală. Oranjul are aceleași efecte ca și galbenul; induce optimism, veselie, impresie de sănătate, sociabilitate, emoții plăcute. Culoarea portocalie accelerează pulsațiile inimii, menține presiunea sanguină, favorizează secreția gastrică, digestia. Culorile reci, cum ar fi albastrul, violetul, negrul, induc o stare de calm, rece, agonie, frig. Ele „micșorează” spațiul și induc pesimismul, îndoiala și tristețea. Culoarea verde, deși considerată o culoare rece, facilitează deconectarea nervoasă, favorizează meditația, contemplarea și asocierea de idei. Albastrul este o culoare foarte rece, odihnitoare, induce calm, liniște interioară, nostalgie, favorizează procesele de inhibiție și încetinește activitatea mentală. Prea mult albastru dă senzația de depărtare de infinit, creând stări depresive. Albastrul scade tensiunea arterială, tonusul muscular, calmează respirația și micșorează frecvența pulsului. Culoarea violet este rece, neliniștitoare și descurajatoare. Fiind o culoare compusă din roșu și albastru, are efecte contradictorii, inducând senzații de optimism, nostalgie, atracție și repulsie, calm relativ pe fond de neliniște.

Negrul este o culoare neutră, rece, depresivă, reduce activitatea mentală și activitatea metabolică inducând stări depresive de neliniște, de disperare. Albul ne face expansivi, puri, robuști, luminoși și încrezători în forțele proprii. Albul pur și intens provoacă contracția pupilei și a mușchilor globului ocular, de aceea el este obositor. Tonurile de gri, rezultând din amestecul de alb cu mai mult sau mai puțin negru, sunt neutre și estompează efectele culorilor pure, sau scot în evidență strălucirea lor, în funcție de raportul dintre alb și negru.

Culoarea poate stimula memoria, poate spori eficiența învățării, poate dezvolta creativitatea și imaginația oamenilor. Concomitent, culoarea ne umanizează prin trăirile pe care le declanșează, influențându-ne conduita. Materialele cromatice eficientizează actul învățării prin creșterea interesului elevului, concentrarea atenției, stimularea imaginației. Specialiștii susțin că sintagma „Marile genii s-au născut la țară”, nu este întâmplătoare, deoarece spațiul cromatic foarte variat al localității rurale, în comparație cu cenușul orașelor, asigură o dezvoltare mentală superioară. Studii psihocolorimetrice au indicat creșterea vitezei de memorare cu peste 40% în cazul utilizării materialelor didactice colorate, prin creșterea acuității de percepere și a preciziei. În confecționarea materialelor didactice se vor folosi culori tari și contraste puternice pentru evidențierea informațiilor cu caracter de legitate (principii, reguli, ipoteze, legi), și culori mai saturate, mai puțin contrastate pentru evidențierea informațiilor exemplificatoare, a unor legități particulare (date, argumente, demonstrații, enumerări). Cercetările psihologice asupra percepției cromatice au stabilit următoarea ordine descrescătoare de intensitate a contrastelor cromatice, legate de optimizarea procesului de învățare:

- pentru planșe, desene, schițe, grafice: albastru pe alb, negru pe galben, verde pe roșu;
- pentru materiale tipărite: galben pe negru, alb pe albastru, negru pe oranje, oranje pe negru, negru pe alb;
- pentru creșterea vizibilității la distanță: negru pe galben, verde pe alb, roșu pe alb, albastru pe alb, alb pe albastru, negru pe alb, galben pe negru, alb pe roșu, alb pe verde, alb pe negru. Am continuat această listă pentru a ne convinge cât de lipsită de inspirație este montarea în școli a tablelor negre pe care se scrie cu alb. Pentru a mai ameliora puțin situația, tablele ar trebui vopsite cu e un gri închis, în felul ochii celor de 4-6 ore privesc mereu spre nefericita alternanță alb pe negru să fie mai puțin expuși oboselii. Atunci când într-o școală se vor schimba tablele, trebuie avută în vedere această

observație și trebuie alese tonuri de galben pentru tablele pe care vom scrie cu carioca neagră. Dimensiunile literelor trebuie adecvate la distanța dintre tablă și ultima bancă a clasei. Îmbinarea criteriului contrastului cromatic cu cel al locului pe care acel contrast îl ocupă în scara acuității vizuale poate să cadă în timpul percepției globale cu 65%, iar durata citirii unui text cu 70%. Culorile și cifrele sunt mai ușor de perceput decât literele și formele geometrice. Viteza de numărare a simbolurilor cromatice este de două ori mai mare decât viteza de numărare a simbolurilor acromatice. De aceea copiii vor fi îndemnați să sublinieze sau să sublinieze regulile, definițiile, legile, principiile cu creioane colorate (verde, roșu, oranje).

Studiile psihocromatice recomandă alegerea coloristicii adecvate pentru spațiile de învățământ. Sălile de clasă vor fi vopsite în culori pale (verde, oranje spre galben), pereții vor avea două culori, prima jumătate, de lângă podea, va fi închisă, eventual culoarea mai saturată, iar partea superioară mai deschisă, sau aceeași nuanță desaturată. Peretele din fața clasei va fi verde sau bleu deschis, cu partea inferioară mai închisă. Tabla verde deschis și creta galbenă sau tabla galbenă și creta neagră pentru a asigura relaxarea privirii și funcționarea ochiului în acel domeniu spectral în care este mai sensibil. Saturația medie a culorii tablei va fi potrivit aleasă pentru a reduce contrastul și a minimaliza șocul vizual. În studiul individual fondul de învățare (coli, caiete, foi, cărți, planșe) trebuie să fie alb-crem sau alb-verzui. Albul pur, prin faptul că difuzează întreaga cantitate de lumină, devine obositor în cazul studiului îndelungat. Notițele se pot realiza pe foi divers colorate, cu folosirea creioanelor colorate adecvat contrastate, marcări din text. Nu se recomandă utilizarea a mai mult de 4-5 nuanțe pe o pagină, căci numărul mare de culori scade acuitatea și puterea de observație. Să folosim aceste reguli elementare de cromatică în procesul de învățare și rezultatele vor fi spectaculoase.

Deci

ALB – concentrare mai bună;

ROȘU – generează activism mental, abundență asociativă;

GALBEN – calmează, sporește concentrarea atenției, stimulează și întreține starea de vigilență;

VERDE – facilitează asociația liberă de idei, deci, imaginația;

ALBASTRU – favorizează procesele de inhibiție și de încetinire a ritmului activității.

### Test pentru descoperirea nevoilor

Dispuneți de 100 de puncte pe care le puteți repartiza, așa cum doriți, între cele 35 de sugestii de nevoi propuse. Trebuie să alegeți, în mod obligatoriu, între 6 și 15 propuneri.

Nr	Propuneri	Puncte
1	Să am un loc de muncă stabil	
2	Să obțin respectul celorlalți	
3	Să respect programele, să-mi rezerv perioade de repaus, timp liber	
4	Să primesc un salariu mare	
5	Să conduc o firmă renumită	
6	Să beneficiaz de condiții bune de lucru	
7	Să profit de avantaje în natură	
8	Să fac o muncă de calitate	
9	Să fac carieră	
10	Să mă înțeleg bine cu ceilalți	
11	Să pot comunica în mod adecvat cu alții	
12	Să risc	
13	Să mă bucur de o poziție, de un statut în cadrul firmei	
14	Să obțin o promovare	
15	Să fac o muncă stimulantă	
16	Să beneficiaz de pensie, de avantaje sociale	
17	Să beneficiaz de servicii: sport, călătorii	
18	Să lucrez într-o întreprindere solidă	
19	Să nu am probleme grele de rezolvat	
20	Să știu ce se petrece în cadrul firmei	

21	Să am sentimentul că fac un lucru important	
22	Să fiu membru într-un colectiv de conducere	
23	Să am un post bine definit	
24	Să am un șef care să mă felicite pentru munca mea	
25	Să muncesc într-o întreprindere în care fiecare are o anumită funcție bine definită	
26	Să evoluez într-o firmă dinamică	
27	Să asist la un număr maxim de întâlniri	
28	Să fiu de acord cu obiectivele firmei	
29	Să mă bucur de libertate în ceea ce fac	
30	Să dispun de ocazii pentru dezvoltarea proprie	
31	Să fiu sancționat dacă e cazul	
32	Să am un superior competent	
33	Să-mi aleg perioadele de vacanță	
34	Să muncesc sub strictă supraveghere	
35	Să am un loc de muncă aproape de casă	
	Total	

Nevoi	Nr. sugestiei	Puncte alocate	Total
Organică	3, 6, 7, 17, 19, 33, 35		
Siguranță	1, 9, 16, 18, 22, 31, 34		
Legături sociale	2,5, 10, 11, 20, 27, 32		
Stimă – considerație	4, 8, 13, 21, 23, 24, 29		
Împlinire – realizare de sine	12, 14, 15, 26, 29, 30		

Repartizați-vă punctele în căsuța de nevoi ce corespunde sugestiei reținute.



**Chestionar de autodeterminare a stilurilor comportamentale în  
situații de grup**

(adaptare după A.Beauchamp, R.Graveline, C.Quiviger)

I. Înaintea unei reuniuni, am tendința:

1. De a pregăti și de a prevedea totul până la cel mai mic detaliu;
2. De a pregăti un cadru general al întâlnirii;
3. De a conta înainte de toate pe grup.

II. La începutul unei reuniuni, am tendința:

3. De a acorda încredere grupului, astfel încât el singur să-și stabilească demersurile;
2. De a indica grupului demersurile pe care trebuie să le urmeze;
1. De a propune grupului mai multe demersuri pentru a fi discutate și a alege unele dintre ele.

III. În fața ideilor categoric opuse celor ale mele, am tendința:

2. De a continua discuția pentru a aprofunda punctele de vedere ale fiecăruia;
3. De a lăsa fiecăruia libertatea sa;
1. De a-mi menține ideile într-un mod ferm și adesea agresiv sau pasionat.

IV. Când cineva critică direct ceea ce spun, am tendința:

1. De a-l convinge că eu am dreptate;
2. De a-i pune întrebări lui sau întregului grup pentru a face precizări;
3. De a-l lăsa să spună ce vrea și apoi de a trece la alte probleme.

V. Când grupul ia o direcție diferită față de cea stabilită inițial de comun acord, am tendința:

3. De a lăsa libertate grupului, fără să intervin;
2. De a reaminti grupului primele sale opțiuni, pentru ca singur să-și revină;
1. De a readuce grupul rapid și ferm la tema stabilită inițial, fără nici o discuție.

VI. Într-un grup, am în mod obișnuit tendința:

2. De a-i aștepta momentul cel mai favorabil pentru a face ca grupul să țină seama de ideile mele și de cele exprimate de alții;
3. De a mă exprima cum îmi vine, după inspirația de moment;
1. De a spune de la început ce gândesc, independent de ceea ce gândesc alții.

VII. Într-o reuniune de grup, am tendința de a considera un conflict ca:

1. Un moment neplăcut care trebuie cât mai repede depășit pentru a readuce grupul la ordine;
2. O reacție normală a grupului care nu trebuie estompată, chiar dacă afectiv este foarte dură;
3. Ceva care se va rezolva de la sine.

VIII. Față de un individ tăcut din grup, am tendința:

3. De a respecta tăcerea, fără a-i acorda o atenție specială;
2. De a-i cere direct să vorbească pentru ca grupul să știe, la final, ce gândește;
1. De a fi atent pentru a-l relansa într-un moment oportun, fără să-l forțez.

IX. Pentru a cunoaște părerea grupului asupra unei probleme, am tendința:

1. De a-l obliga pe fiecare membru al grupului să-și spună părerea;
3. De a lăsa cuvântul celor care se exprimă cel mai mult, considerând că fiecare o poate face, dacă dorește;
2. De a relansa problema în diverse moduri, astfel ca fiecare să se poată exprima.

X. În urmărirea scopurilor vizate pun accent mai întâi pe:

2. Responsabilitățile fiecărui membru din grup, chiar dacă acest lucru cere timp;
1. Responsabilitățile conducătorului de grup, deoarece el este principalul răspunzător;
3. Responsabilitățile liderului natural (informal), pe care ceilalți membrii ai grupului îl ascultă.

XI. Eu resimt evaluarea ca:

3. Un moment căruia nu-i văd utilitatea;
1. Un moment dificil care nu trebuie prea mult prelungit, ci orientat spre rezultatele obiective ale grupului;

2. Un moment dificil, orientat spre rezultatele atinse de grup și spre funcționarea internă a grupului.

XII. Dacă demersurile grupului ajung la rezultate diferite față de cele pe care le-am prevăzut, am tendința de a considera că:

1. A fost un „rău necesar”;
2. Acesta corespunde mai bine adevăratelor nevoi ale grupului;
3. Este păcat, dar asta este.

*Instrucțiuni:*

După ce ați răspuns la toate întrebările, numărați câte răspunsuri notate cu 1 ați încercuit, câte notate cu 2 și câte notate cu 3. Semnificația rezultatelor obținute constă în următoarele:

- răspunsurile notate cu 1 indică prezența unui stil comportamental autoritar, după cum urmează:
  - între 1 – 5 răspunsuri notate cu 1 – *aveți câteva tendințe autoritare pe care trebuie să vi le supravegheați;*
  - între 6 – 9 răspunsuri notate cu 1 *aveți tendințe autoritare profunde, care trebuie mai bine supravegheate;*
  - între 10 – 12 răspunsuri notate cu 1 – *dați dovadă de un autoritarism periculos.*
- răspunsurile notate cu 2 indică prezența unui stil comportamental democratic, cooperator, după cum urmează:
  - între 1 – 5 răspunsuri notate cu 2 – *sunteți pe cale de a conduce democratic grupul;*
  - între 6 – 9 răspunsuri notate cu 2 – *aveți în mână foarte bune atuuri pentru a conduce un grup în mod democratic;*
  - între 10 – 12 răspunsuri notate cu 2 – *sunteți animatorul democratic ideal.*
- răspunsurile notate cu 3 indică prezența stilului democratic laissez-faire, liber, permisiv, după cum urmează:
  - între 1 – 5 răspunsuri notate cu 3 – *aveți tendințe de laissez-faire care trebuie supravegheate;*
  - între 6 – 9 răspunsuri notate cu 3 – *aveți tendințe puternice de a lăsa grupul să meargă de la sine, ceea ce dăunează grupului;*
  - între 10 – 12 răspunsuri notate cu 3 – *sunteți în plin laissez-faire și nu puteți îndeplini rolul de animator.*

**Elena LOSÎI**

**PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI**

---

Redactare – *Nina Croitoru*  
Asistență computerizată – *Maria Bondari*

Bun de tipar . Formatul 70x100<sup>1</sup>/<sub>12</sub>.  
Coli de tipar . Coli editoriale .  
Comanda. Tirajul ex.

Centrul Editorial-Poligrafic al Universității de Stat din Moldova  
mun.Chișinău, str.A.Mateevici 60, MD-2012