UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU
FACULTATEA PSIHOLOGIE ȘI PSIHOPEDAGOGIE SPECIALĂ
CATEDRA PSIHOPEDAGOGIE ȘI PSIHOPEDAGOGIE SPECIALĂ

LILIA PAVLENKO

PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

Suport de curs



CHIȘINĂU, 2024

Aprobat în ședința Senatului Universității Pedagogice de Stat „ION CREANGĂ” din Chișinău, proces-verbal nr. 5 din 18 decembrie 2024

Autor:
Pavlenko Lilia, doctor în psihologie

Recenzenți:

1. **VASIAN Tatiana**, dr., conf.univ., UPSC, șef catedră Psihopedagogie și Psihopedagogie specială, UPSC ,,Ion Creangă” din Chișinău
2. **PLĂTICĂ Adina**, dr., conf.univ., Universitatea de Stat din Taraclia ,,Grigore Țamblac”

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

Pavlenko, Lilia.

Psihologia educaţiei : Suport de curs / Lilia Pavlenko ; Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chişinău, Facultatea Psihologie şi Psihopedagogie Specială, Catedra Psihopedagogie şi Psihopedagogie Specială. – Chişinău : [S. n.], 2025 (CEP UPSC). – 124 p. : tab.

Bibliogr. la sfârşitul temelor. – [100] ex.

ISBN 978-9975-48-209-7.

37.015:37.091(075.8)
P 47

© LILIA PAVLENKO, 2025
© CEP, UPSC, 2025

Tipar executat la Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069

INTRODUCERE

Suportul de curs Psihologia educației este dedicat studenților de la programul de studii Psihopedagogie și oferă o cunoaștere a procesului educațional din perspectiva psihologică, aspect, înțelegerea căruia devine obligatorie pentru cei care doresc să devină profesori.

Disciplina Psihologia educației împreună cu disciplina Educația incluzivă face parte din modul și se încadrează în categoria unităților de curs fundamentale, dezvoltate și adaptate domeniului de formare profesională. Are ca scop acumularea cunoștințelor privind aspectele psihologice ale procesului educațional, formarea abilităților și competențelor de bază cu referire la proiectarea, realizarea și dezvoltarea activității de formare – dezvoltare a personalității în spațiul educațional.

Conținutul Suportului include Fișa unității de curs și prevede așa unități de învățare ca studierea factorilor dezvoltării psihice, metodelor de cercetare și de cunoaștere a elevului; teoriilor privind educabilitatea; caracteristicilor învățării umane (tipuri, forme, teorii), factorilor ce influențează succesul și insuccesul școlar. Și nu în ultimul rând, pregătirea profesională a profesorului. Nu doar competențele pe care are să le posede un specialist, un cunoscător al personalității copilului, ci și starea lui de bine în mediul școlar.

Activitățile practice propuse oferă studenților posibilitatea de a vedea aplicabilitatea reperelor teoretice și servesc drept suport în autoevaluarea cunoștințelor acumulate. Pe lângă întrebările la finele fiecărei subteme care solicită reflecțiile studenților, sunt propuse diverse exerciții, fișe de lucru, jocuri de rol, tabele etc.

Acest suport este conceput în speranța că va contribui la formarea profesională a specialiștilor competenți în domeniul psihopedagogiei.

Cu considerațiune, autoarea lucrării:
Lilia Pavlenko

SEMNE CONVENȚIONALE



- **Unitatea de curs**



- **Obiective**



- **Întrebări pentru reflecție**



- **Aplicații pentru activitatea individuală**



- **Aplicații pentru activitatea de grup**



- **Bibliografie**

CUPRINS

INTRODUCERE 3

SEMNE CONVENȚIONALE 4

FIȘA UNITĂȚII DE CURS 7

Tema 1. INTRODUCERE ÎN PSIHOLOGIA EDUCAŢIEI. FACTORII DEZVOLTĂRII PSIHICE - EDUCABILITATEA 11

1.1. Repere teoretice privind obiectul psihologiei educaţiei. Conţinutul psihologiei educaţiei 11

1.2. Factorii biologici și sociali ai dezvoltării psihice: ereditatea, mediul și educația 15

1.3. Analiza metodelor psihologiei educației: observarea, anchetarea, testarea, experimentul. Avantajele și limitele metodelor de cercetare și de cunoaștere a elevului 21

Bibliografie

Tema 2. IMPLICAŢII TEORETICE ÎN DEZVOLTAREA PSIHICĂ 28

2.1. Stadialitatea dezvoltării cognitive după J. Piaget 28

2.3. Teorii privind educabilitatea: Teorii ereditariste (ineiste) Teorii ambientaliste. Teoria dublei determinări. 36

Bibliografie

Tema 3. ACTIVITATEA DE ÎNVĂŢARE – FUNDAMENTUL DEZVOLTĂRII PSIHICE 43

3.1. Caracteristicile învățării umane (forme/tipuri, factori/condiții). 43

3.2. Învățarea școlară – modele ale instruirii 49

3.3. Abordări teoretice și aplicative privind impactul recompenselor și pedepsei în procesul educațional 54

3.4. Analiza mecanismelor psihice, energizante și reghlatorii în învăţarea şcolară 58

Bibliografie

Tema 4. FACTORII PSIHOLOGICI AI REUŞITEI ŞCOLARE: SUCCESUL ŞI INSUCCESUL ŞCOLAR 72

4.1. Succesul și insuccesul școlar. Factori individuali: caracteristici anatomo-fiziologice şi psihologice 72

4.2. Factorii familiali şi de mediul sociocultural 77

4.3. Rolul factorilor şcolari şi a condiţiilor pedagogice în motivația spre învățare. Caracteristicile clasei de elevi. 81
Bibliografie

Tema 5. DIMENSIUNEA PSIHOLOGICĂ A PREGĂTIRII PROFESORULUI 95
5.1. Caracteristicile competențelor profesorului: viziune științifică și psihopedagogică 95
5.2. Tactul și vocația pedagogică 102
5.3. Motivația pentru cariera didactică 105
5.4. Analiza problematicii stării de bine a cadrelor didactice 109
Bibliografie

ANEXE 115
Anexa 1. Fişă de apreciere a sociabilităţii copilului preşcolar/ şcolarului mic (după Octavian Bărbulescu) 115
Anexa 2. Tipurile de inteligență după H. Gardner 117
Anexa 3. Fișa de lucru. Stilurile de învățare după Peter Honey și Alan Mumford 118
Anexa 4. Fișa de lucru: Tipologia modelelor profesionale ale pedagogului propusă de T. Тален 119
Anexa 5. Diagnosticarea tipului de motivaţie la studenţii contemporani 121

Fișa unității de curs

Codul unității de curs	Număr de credite ECTS	Anul	Semestrul	Total ore	Total ore	
					contact direct	studiu individual
F.03.O.018	2	II	III	60	30	30

Descriere succintă a integrării unității de curs în programul de studii

Disciplina *Psihologia educației* care împreună cu disciplina *Educația incluzivă* face parte din modul, se încadrează în categoria unităților de curs fundamentale, dezvoltate și adaptate domeniului de formare profesională. Are ca scop acumularea cunoștințelor privind aspectele psihologice ale procesului educațional, formarea abilităților și competențelor de bază cu referire la proiectarea, realizarea şi dezvoltarea activităţii de formare – dezvoltare a personalității în spațiul educațional. Rezultatele învățării urmează a fi aplicate și dezvoltate în cadrul unităților de curs Managementul clasei de elevi, Didactica dezvoltării personale și evaluarea psihologică în procesul educațional, Consilierea psihologică și educațională.

Competențe dezvoltate în cadrul unității de curs

Rezultate ale învățării:

La finalizarea programului de studiu absolventul:

R-1. Utilizează prevederile actelor normative, de politici educaționale în proiectarea, realizarea și evaluarea demersului educațional.

R-2. Utilizează reperele psihologice și pedagogice privind particularitățile de dezvoltare a personalității în proiectarea, realizarea și evaluarea procesului educațional. Aplică instrumentarul psihopedagogic de studiere a particularităților cognitive și de personalitate.

R-4. Elaborează proiecte de lungă și scurtă durată pentru disciplinele psihopedagogice opționale incluse în programul de învățământ al instituției vizate. Elaborează proiecte pentru activități educaționale realizate în context formal și nonformal.

R-5. Realizează procesul educațional cu diferite categorii de beneficiari.

R-6. Realizează diagnosticul comportamentului discipolului și identifică nevoile educaționale. Elaborează strategii de consiliere psihopedagogică în funcție de nevoile educaționale, intervenție preventivă și tratarea problemelor de adaptare psihopedagogică. Monitorizează situațiile educative și soluționează dificultățile constatate. Adaptează mesajul educațional la situația educativă concretă.

R-7. Selectează modalități potrivite pentru interacțiunea cu familia și alți factori educaționali. Valorifică parteneriatul educațional prin explorarea potențialului formativ al diferitelor contexte educaționale și a diferitor structuri comunitare.

R-8. Propune sugestii pentru comunicarea eficientă și soluții pentru depășirea situațiilor de problemă și conflict. Aplică strategii de consiliere psihopedagogică în funcție de nevoile educaționale, intervenție preventivă și tratarea problemelor de adaptare psihopedagogică. Monitorizează situațiile educative din perspectiva soluționării dificultăților constatate. Adaptează mesajul educațional la situația educativă concretă.

Competențe:

CPS-1.Valorificarea cadrului normativ-reglatoriu și a politicilor educaționale, din perspectiva asigurării calității educației.

CPS-2.Valorificarea reperelor psihologice și pedagogice privind particularitățile educaționale în dezvoltarea personalității diferitor categorii de beneficiari (copii, tineri, adulți).

CPS-4.Proiectarea cadrului educațional prin stabilirea interrelațiilor dintre fenomenele psihologice, sociale și educaționale și adaptarea finalităților educaționale la nevoile individuale și sociale.
CPS-5.Realizarea procesului educațional în conformitate cu prevederile documentelor curriculare în vigoare prin utilizarea eficientă a resurselor didactice, tehnologice și logistice.
CPS-6.Crearea mediului psihosocial favorabil intervenției educaționale prin diagnosticarea, identificarea și satisfacerea nevoilor educaționale individuale și de grup.
CPS-7.Crearea unui parteneriat educațional eficient, în baza potențialului formativ al colegilor din cadrul instituției de învățământ, a familiei și altor factori educaționali implicați în formarea personalității.
CPS-8.Soluționarea constructivă a conflictelor interpersonale și instituționale, a situațiilor de problemă în domeniul educațional, manifestând respect și toleranță.

Finalităţi de studii

Absolventul la disciplina dată va demonstra următoarele finalități:
F-1. – va utiliza prevederile actelor educaționale, concepţiilor psihologice cu privire la aspectele psihologice în proiectarea și realizarea demersurilor educaționale;
F-2. – va identifica și utiliza reperele psihologice și pedagogice relevante problemelor educaționale (comunicării, de relaționare, de adaptare, comportament agresiv etc.), va aplica instrumentele psihopedagogice adecvate de studiere a dificultăților legate de relații în cadrul procesului educațional ținând cont de particularitățile de vârstă;
F-4. – va elabora proiecte pentru activități educaționale realizate în context formal și nonformal (consilieri individuale și de grup, training-uri, mese rotunde etc. cu copiii, părinții referitor la probleme educaționale);
F-5. – va realiza procesul educațional cu diferite categorii de beneficiari aplicând diverse strategii educaționale;
F-6. – va realiza diagnosticul comportamentului copilului și va identifica nevoile educaționale; va elabora strategii de consiliere psihopedagogică în problemele legate de relații, interacțiune, comunicare, va monitoriza și soluționa dificultățile constatate în cadrul relațiilor părinți-copii, copii-copii, copii-cadre didactice, părinți-cadre didactice;
F-7. – va selecta modalități potrivite pentru interacțiunea în cadrul mediului educațional; va valorifica parteneriatul educațional prin explorarea potențialului formativ al contextului școlar;
F-8. – va propune sugestii pentru comunicarea eficientă și soluții pentru depășirea situațiilor de problemă și conflict în cadrul procesului educațional; va aplica strategii de consiliere psihopedagogică, intervenție preventivă în funcție de nevoile copilului; va monitoriza situatiile educative din perspectiva soluționării dificultăților constatate; va adapta mesajul educațional la situații concrete.

Precondiţii

Cunoştinţe de bază despre procesul didactic. Elemente de psihologie generală, de pedagogie generală, de anatomia şi fiziologia sistemului nervos central. Capacităţi de analiză, sinteză, gândire divergentă. Studenţii trebuie să identifice rolul factorilor cognitivi şi sociali ce stau la baza procesului de învăţare, ţinând cont de individualitatea elevilor; să ia atitudine faţă de actul educaţional conform codului deontologic.

Unităţi de învăţare

Unitatea de învățare 1. Introducere în psihologia educaţiei. Factorii dezvoltării psihice - educabilitatea.
Unitatea de învățare 2. Implicaţii teoretice în dezvoltarea psihică.
Unitatea de învățare 3. Activitatea de învățare – fundamentul dezvoltării psihice.

Unitatea de învățare 4. Factorii psihologici ai reuşitei şcolare: succesul şi insuccesul şcolar.
Unitatea de învățare 5. Dimensiunea psihologică a pregătirii profesorului

Strategii de predare și învățare

*Curs:*prelegerea introductivă; prelegerea tematică interactivă; prelegerea-dezbatere; prelegerea problematizată; prelegerea-conferință; prelegerea practică/aplicativă;
Seminar: de aprofundare; de dezvoltare; aplicativ; în bază de studii de caz, sarcini de lucru, exerciții, rezultate ale studiului individual. discuţie colectivă/în grup, dezbatere, exemplificare, problematizare, simulare, interviul, etc.
Laborator: observare dirijată; simulare didactică; modelare; joc de rol, învățare bazată pe sarcini de lucru etc.

Strategii de evaluare

Strategiile de evaluare vor include: evaluarea inițială (predictivă); evaluarea formatoare; evaluarea de tip cumulativ: curentă și finală.

Evaluarea inițială se va realiza la începutul unității de curs, va avea caracter interactiv, noninstrumental.

Evaluarea curentă se va realiza continuu pe parcursul activităților în baza metodelor și tehnicilor complementare, cu accent pe autoevaluare și evaluare reciprocă.

Evaluarea periodică se va realiza în perioadele reglementate (săptămânile 5-8 și 10-13) în baza unor probe practice care vor viza domeniile: cunoaștere și înțelegere; aplicare.

Evaluarea semestrială se va realiza în formă de examen scris în baza unei probe practice care va viza domeniul integrare.

Condiții de admitere pentru evaluarea semestrială: note pozitive (cel puțin nota 5) la evaluările periodice (2 evaluări obligatorii); realizarea independentă sau ghidată a proiectelor individuale și de grup; realizarea sarcinilor de studiu independent; prezența la cel puțin 30% din orele de contact direct.

Nota semestrială se constituie din: notele obținute la două evaluări periodice obligatorii; notele obținute eventual pentru răspunsuri orale și realizarea sarcinilor aplicative la orele de seminarii și de laborator, în cadrul studiului individual.

Nota finală se constituie din următoarele componente: 60% - nota semestrială, 40% - nota de la examen

Bibliografie

Cadru normativ:

1. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general, aprobate prin Ordinul ministrului educației nr. 623 din 28.06.2016. https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf
2. Codul Educației al Republicii Moldova, Legea Parlamentului nr. 152 din 17.07.2014. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro
3. Repere metodologice privind activitatea psihopedagogului în instituțiile de învățământ general, aprobate prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 212 din 27 februarie 2018 https://mecc.gov.md/sites/default/files/reglementari_psp_mv.pdf
4. Repere metodologice privind activitatea psihologică în instituțiile de învățământ general. Aprobat prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 02 din 2 ianuarie 2018. https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_nr.02_din_02.01.2018_0.pdf

Literatură de specialitate obligatorie:

5. PAVLENKO L. Texte de lecții, ghiduri metodologice la curs, articole, metode de cercetare, evaluări la unitatea de curs Psihologia educației. Disponibil: https://tic.upsc.md/course/view.php?id=174

6. RUSU, E. Psihologia educației. Texte de lecții. UST, Chișinău, 2020 https://sites.google.com/site/digilibust/sala-de-lectur%C4%83/pedagogie
7. LOSÎI E. Psihologia educației. Chișinău, CEP USM, 2014, 204 p. ISBN 978-9975-71-507-2. http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3757/Psihologia-educatiei.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Literatură de specialitate (opțional):

8. HUDIȚEAN A. Introducere în Psihologia Educaţiei. Sibiu: Ed. Alma Mater, 2002, 156 p, ISBN 973-851-585-8;
9. POSȚAN, L. Educație nonformală. Note de curs. Chișinău: S.n., 2019, 96p., ISBN 978-9975-76-291-5.
10. BOLBOCEANU, A. Cunoaşterea elevului: consiliere şi orientare (ghid practic pentru diriginţi). Ch. 2007. 92 p.
11. PAVLENKO, L. Asigurarea stării de bine a cadrelor didactice –condiţie a calităţii activităţii profesionale. Materialele Conferinţei Republicane a Cadrelor Didactice. 1-2 martie, 2019, Vol. IV. Educaţie preşcolară şi primară, Ch.: S. n. 2019 (Tipografia UST), ISBN 978-9975-76-269-4, p.95-103
12. PAVLENKO, L. Siguranţa psihologică în mediului educaţional. Conferința științifică internațională „Psihologia in Mileniul III Provocari si solutii”, 25 octombrie 2019, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, 7 pag.
13. PAVLENKO, L.; RUSU, C. Practici educaționale internaţionale în prevenirea comportamentului de tip bullying în şcoală . Simpozionul științific internațional „Tradiție și inovație în educație”, Chișinău, 18-19 octombrie, 2019, p.6
14. PAVLENKO, L.; DONOS, S. Remedierea stresului profesional la cadrele didactice. Conferința Republicană a cadrelor didactice. Chișinău, 26-27 februarie 2022, Vol. 5: Educație interculturală. Psihopedagogie și incluziune școlară. – 2022. – 294 p., p.237-243, 0,05c.a. ISBN 978-9975-76-387-5

Tema 1. INTRODUCERE ÎN PSIHOLOGIA EDUCAŢIEI. FACTORII DEZVOLTĂRII PSIHICE - EDUCABILITATEA



Unitatea de învățare:

1.1. Repere teoretice privind obiectul psihologiei educaţiei. Conţinutul psihologiei educaţiei.

1.2. Factorii biologici și sociali ai dezvoltării psihice: ereditatea, mediul și educația.

1.3. Analiza metodelor psihologiei educaţiei: observarea, anchetarea, testarea, experimentul. Avantajele și limitele metodelor de cercetare și de cunoaștere a elevului.



Obiective:

Studenții vor fi capabili:

- Să cunoască terminologia specifică domeniului psihologia educației și să poată explica aspectele teoretice cu referire la esența și conținutul acestuia;
- Să înțeleagă, să caracterizeze factorii dezvoltării psihice;
- Să analizeze, explice și argumenteze rolul eredității, mediului și educației în dezvoltarea psihică;
- Să poată explica necesitatea cunoașterii copilului;
- Să identifice și selecteze metodele cunoașterii copilului de diferite vârste.

1.1. Repere teoretice privind obiectul psihologiei educaţiei. Conţinutul psihologiei educaţiei

Concepte – cheie: psihologie, educație, psihologia educației, psihologia vârstelor, psihologia copilului, personalitate umană.

Repere teoretice privind obiectul psihologiei educaţiei. În literatura de specialitate găsim diferite denumiri ale psihologiei educației: psihologie școlară, psihologie educațională, psihopedagogie, psihologie pedagogică [2, 5, 9, 10].

Psihologia educației include două noțiuni: psihologie și educație. Astfel, obiectul de studiu al psihologiei este omul, individul, adică personalitatea umană, iar psihologia contribuie la construirea unei imagini despre om, imagine caracteristică unei societăţi date şi unui moment dat din istoria unei societăţi.

Educaţia ca termen derivă din latinescul „educatio” care înseamnă creştere, hrănire, cultivare și reprezintă o activitate socială complexă, un fel de „ofertă exterioară”, dar şi un „dialog interior” despre propria fiinţă şi despre umanitatea în devenire; este cerută „din afară”, dar realizată „din interior”.

Educaţia are sarcina de a pregăti omul ca element activ al vieţii sociale.

În procesul educaţiei sunt prezenţi cel puţin doi agenţi umani: educatorul (cel care educă) şi educatul (cel ce se lasă educat), pentru fiecare din aceştia existând mecanisme specifice de comunicare, receptare, adaptare etc, iar efectul acţiunii educative depinde atât de calitatea agenţilor (educator şi educat), cât şi de relaţia dintre ei. Cu cât capacităţile fizice şi psihice ale individului sunt mai largi (mai active, mai temeinice), cu atât premisele educaţiei sunt mai favorabile.

Termenul de psihologia educaţiei se referă la psihologia copilului mic, a celui de vârstă antepreşcolară şi a celui de vârstă preşcolară/școlară: are în vedere în acelaşi timp psihologia adulţilor, în situatia educatiei permanente.

Psihologia educaţiei se preocupa de modul în care elevii învaţă şi se dezvoltă, de multe ori axându-se pe subgrupuri, cum ar fi copiii supradotaţi, precum şi cei cu dizabilitati.

Psihologia educaţiei reprezintă aplicarea de constatări psihologice în domeniul educaţiei.

Psihologia educatiei este studiul sistematic de dezvoltare a individului în cadrul procesului educational. El ajută profesorul să înţeleagă elevii şi să dezvolte abilităţile lor.

Într-o viziune mai specifică, educaţia reprezintă acţiunea adulţilor (părinţi, educatori, mentori, formatori, profesori etc.) menită să îmbunătăţească în mod conştient capacităţile, cunoştinţele, atitudinile, orientările valorice, morale, dorinţa de a învăţa, de a munci, cu alte cuvinte este vorba despre procesul de maturizare a individului în scopul participării sale competente la viaţa socială.

Denumirea de Psihologia educaţiei este o traducere din limba engleză – Educational Psyhology. În Occident se preda Psihologia educaţiei (SUA, ţările occidentale), în Orient – Psihologia pedagogică. Psihologia educaţiei nu este psihologia pedagogică (care apăruse în paralel cu Pedagogia experimentală în Rusia, Germania), ci reiese din ea, este o ştiinţă recentă de mai puţin 20 ani.

Istoricul devenirii acestei discipline începe încă la sf.sec. XIX-lea când psihologii au manifestat un interes viu pentru procesul școlar, pentru cei implicați în acest proces, pentru studierea metodelor optime în cadrul educațional. A. Cosmovici (1998) a definit psihologia şcolară (educaţională) domeniul care,,studiază din punct de vedere psihologic, procesul instructiv-educativ desfăşurat în şcoală cu scopul de a spori eficienţa acestuia" [5]. Autoarea S. Briceag menționează că psihologia educaţiei poate fi privită ca o disciplină mai largă, ce incubă atât ştiinţele cognitive, dezvoltarea persoanei, metodele de instrucţie şi educaţie, domeniul evaluării şi măsurării. Totodată, ea s-a dezvoltat ca domeniu de sine stătător fiind la intersecția mai multor domenii (psihologie generală, psihologia copilului, psihologie organizaţională, psihologie socială, psihologie cognitivă, sociologia educaţiei, managementul clasei de elevi, consiliere educaţională etc.) însă aproape de pedagogie constituin principala ei sursă de informații [2].

Acelaşi autor afirmă ca **obiectul psihologiei educaţiei** îl constituie – faptele, mecanismele şi legităţile asimilării de către individ a experienţei socioculturale,

legităţile dezvoltării intelectuale şi personale ale copilului ca subiect al activităţii instructive, organizată şi dirijată de pedagog în diverse condiţii ale procesului instructive. [2, p.9].

Conţinutul psihologiei educației. În prezent *Psihologia educației* constituie o ramură a psihologiei care, după cum susțin unii autori, „încearcă să ocupe un loc între psihologie și pedagogie". [9]. Esența acesteia vizează studierea naturii și legităților psihologice ale procesului educațional. Complexitatea studierii procesului educațional prevede necesitatea cunoașterii mai multor aspecte, și anume:

- procesul de învățare, modul de asimilare a materialului școlar, legitățile de asimilare a conținuturilor școlare;
- cunoașterea elevului ca subiect;
- condițiile mediului în care învață și se dezvoltă elevul;
- însăși profesorul în calitate de educator.

În practica pedagogică contemporană deja este imposibil de organizat activitatea eficient, cărturar, la nivelul cerințelor actuale fără a ține cont de rezultatele cercetărilor științifice în domeniul psihologiei. Spre exemplu, dacă ne referim la comunicarea între elev și profesor, pentru a stabili relația dintre cei doi apare nevoia cunoașterii științifice a modalităților de comunicare între persoane și folosirea eficientă a acestora în construirea proceselor pedagogice. Dintre mai multe profesii, cea de pedagog pare mai sensibilă față de psihologie, deoarece anume aceasta este orientată spre individul uman, spre dezvoltarea personalității acestuia. În activitatea sa pedagogul deseori întâlnește diferite rezistențe ale individului la intervențiile pedagogice. Un pedagog în activitatea sa obține experiență psihologică. Important este că această experiență servește sarcinii practice principale ale pedagogului care vizează anumite principii și metode în activitatea sa pedagogică. Anume, asupra acestei activități pedagogice se și înserează cunoștințele psihologice.

Potrivit lui B.G. Ananyev, psihologia educației este un domeniu de cunoaștere de hotar, complex, care „... a ocupat un anumit loc între psihologie și pedagogie și a devenit sfera studiului comun al relațiilor dintre creșterea, formarea și dezvoltarea generațiilor tinere. " Cu toate acestea, în literatura de specialitate există mai multe viziuni referitor la statutul psihologiei educației.

Tradițional, psihologia educației este analizată în trei secțiuni: psihologia învățării, psihologia educației și psihologia profesorilor.

Astfel, N.F. Talyzina subliniază că „psihologia educației studiază, în primul rând, procesul de învățare, structura acestuia, caracteristicile, modelele de progresie, caracteristicile de învățare legate de vârstă și individuale, condiții care dau cel mai mare efect de dezvoltare. Obiectul activității pedagogice îl constituie întotdeauna procesele de predare și educație, iar subiectul este partea indicativă a activității elevilor."

După V.A. Krutetsky, psihologia educației „studiază legitățile de asimilare a cunoștințelor, deprinderilor și abilităților, explorează diferențele individuale în aceste procese, modele de formare a gândirii active creative la școlari, modificări ale psihicului, adică formarea nouformațiunilor psihice".

Psihologia educatiei studiază modul în care indivizii desfăşoară activitatea de învăţare, eficienţa intervenţiilor din învăţământ, psihologia de predare, precum şi psihologia socială a şcolilor ca organizaţii.

Respectiv, conţinutul psihologiei educaţiei include:

- legile activităţilor psihice şi psihosociale ale celor supuşi influenţelor educaţionale (adică a elevilor şi dezvoltarea acestora de-a lungul vârstelor şcolare);
- bazele psihologice ale instruirii şi educării (adică ale însuşirii cunoştinţelor, formării priceperilor, deprinderilor şi personalităţii lor; modelarea personalităţii umane);
- fundamentarea psihologică a metodelor de acţiune şi intervenţei asupra dezvoltării psihice a copilului;
- relaţiile dintre educator şi educat, relaţiile dintre actele comportamentale ale profesorilor şi elevilor şi multitudinea variabilelor educaţionale care intrevin în cursul proceselor interacţionale din şcoală (relaţii profesor – elev, studiul grupului şcolar, orientarea şi integrarea socio-profesională) [12]

Conform Smarandei Buju, Psihologia educației este „disciplina care are la bază cercetări științifice riguroase care ne permit explicarea fenomenelor observabile ale actului educativ și inițierea unor intervenții eficiente” [3, p.17].

În concluzie, psihologia educaţiei reprezintă o ramură a psihologiei generale care ne spune „cum” să folosim ceea ce cunoaştem referitor la individ, la personalitatea umană, la procese şi activităţi psihice pentru a realiza o educaţie de calitate şi pentru a pregăti individul pentru o societate viitoare. Ea se conjugă armonios cu psihologia vârstelor, psihologia personalității, psihologia socială, psihologia organizaţională, cu cercetarea şi cunoaşterea psihologică etc.

Întrebări pentru reflecție:



1. Cum ați descrie rolul și locul Psihologiei educației în topul disciplinelor studiate.
2. Ce probleme studiază psihologia educației?
3. Argumentați importanța cunoașterii acestei discipline pentru profesia de psihopedagog.

1.2. Factorii biologici și sociali ai dezvoltării psihice: ereditatea, mediul și educația

Concepte – cheie: dezvoltare, ereditate, genotip, predispoziții native, fenotip, mediu, nișă de dezvoltare, deprivare senzorială, educație formală, nonformală, informală.

Dezvoltarea prezintă procesul de trecere (*salt*) de la o etapă inferioară la una superioară, de la ,,*simplu la complex, într-o succesiune de etape, fiecare având propriile caracteristici"* [7, p.45-61]. Respectiv, putem vorbi despre dezvoltarea psihică, dezvoltarea fizică, dezvoltarea socială, toate aflându-se în relaţii puternice.

Dezvoltarea psihică a fiinţei umane este o rezultantă a interacţiunii a trei factori:

a) ereditatea
b) mediul
c) educația

Conform autoarei E. Rusu ,,Ereditatea, mediul şi educaţia au fiecare specificul său. Ereditatea este datul, mediul este oferta de condiţii, iar educaţia este influenţa. Copilul primeşte influenţe implicit de la natură şi explicit de la societate". [11, p.14] .

Atât psihologii, cât și filosofii mult timp au discutat ponderea unuia dintre acești factori. Rezultatele mai multor cercetări au permis de a considera că factorii de mediu şi educaţie intervin datorită ,,condiţiilor interne", care sunt constituite din ansamblul activității psihice, de organizarea tuturor însușirilor și trăsăturilor psihice. Astfel, sensibilitatea este mai mult influenţată de ereditate (acuitatea vizuală, sensibilitatea tactilă, auzul absolut muzical etc.) decât procesele intelectuale care se dezvoltă mult prin instruire şcolară [2, p.201].

Ereditatea (latinescul *hereditas* – moştenire)**.** Autorii propun următoarele definiții ale termenului de ereditate:

,,Este însușirea fundamentală a materiei vii de a transmite de la o generație la alta informații genetice ale speciei, grupului și individului. Este premisa naturală a dezvoltării umane" [3, p.20].

,,Este un ansamblu de caracteristici naturale, stabile, elaborate în cursul mai multor generaţii şi transmise de la înaintaşi la urmaşi prin mecanisme genetice, anatomice şi fiziologice" [11, p.13].

,,Ereditatea este însuşirea fundamentală a materiei vii de a transmite, de la o generaţie la alta, mesajele de specificitate (ale speciei, ale grupului, ale individului) sub forma codului genetic". [apud S. Briceag, p.108].

,,Prin noțiunea de ereditate se înțelege proprietatea ființelor vii de a transmite informația genetică, caracteristicile speciei, grupului, individului dobândite de-a lungul filogenezei, de la înaintaşi la urmași..." [4].

Specialiștii în domeniu evidențiază mai multe aspecte ale eredității, printre care enumerăm:

- Moştenirea ereditară include predispoziţii şi potenţialităţi şi nu ca transmitere a însuşirilor antecesorilor.
- Ereditatea caracterelor morfologice şi biochimice este mult mai bine cunoscută decât ereditatea însuşirilor psihice.
- Diversitatea psihologică umană are cu certitudine şi o rădăcină ereditară, dar nu se reduce la aceasta.
- Ceea ce este ereditar nu coincide întotdeauna cu ceea ce este congenital (sau înnăscut), care cuprinde şi elemente dobândite pe baza experienţei timpului dinaintea naşterii.
- Ceea ce ţine de ereditate se poate exprima în diverse momente de vârstă sau poate rămâne în stare de latenţă pe tot parcursul vieţii în absenţa unui factor activitator.
- Din perspectivă filogenetică ereditatea umană are cea mai mică încărcătură de comportamente instinctive, astfel că ființa umană e total dependentă de membrii propriei specii.
- Ereditatea creează premisele unor momente de optimă intervenție din partea mediului educativ, în aşa numitele perioade sensibile sau critice. Studiile dovedesc impactul atitudinii părinților asupra sănătății mintale a copiilor în astfel de perioade: părinții „calzi" au un efect pozitiv, părinții severi au un impact negativ asupra organizării generale a creierului [12].
- Anticiparea sau pierderea perioadelor se poate dovedi ineficientă de exemplu: formarea mersului, limbajului, operaţiilor gândirii etc.).
- Rolul eredităţii nu se exprimă în aceeaşi măsură în diversele aspecte ale vieţii psihice, unele poartă mai puternic amprenta eredităţii (temperamentul, aptitudinile, emotivitatea, patologia psihică), altele mai puţin (atitudinile, voinţa, caracterul etc.).
- Una şi aceiaşi trăsătură psihică poate fi la persoane diferite rodul unor factori diferiţi. La cineva hotărâtoare poate să fie ereditatea, în timp ce la alte persoane mediul sau educaţia ar fi contribuit decisiv. [2, 3].

Caracteristicile care se transmit de la o generaţie la alta în mod succesiv, linear, li s-a acordat denumirea, de *ereditatea dominantă (fenotipul)* care include următoarele categorii:

- trăsăturile distinctive ale speţei umane, cum ar fi conformaţia anatomică (şi fiziologia corespunzătoare) umană, poziţia verticală, un anumit fel de metabolism, totalitatea reacţiilor esenţiale vitale (ca cele de nutriţie, apărare, orientare), o anumită structură şi fineţe a diferitelor organe de simţ, anumite caracteristici ale sistemului nervos în ansamblu şi ale activităţii nervoase superioare, o anumită structură şi un anumit debit al glandelor cu secreţie internă etc.
- trăsăturile diferenţiale (caracteristici) genetice care combină însuşiri materne şi paterne. Acestea se numesc înnăscute, specifice. relativ independente de influenţele mediului (culoarea şi forma părului, culoarea ochilor, culoarea pielii, pilozitatea corpului; aparenţa venelor pe piele,

procesele foliculare, caracteristici ale limbii şi ale aranjamentului dentiţiei; forma feţei, a urechilor, a mâinilor, constituţia organismului; constituţia mentală — abnormităţi şi sensibilităţi la unele boli (ulcere, diabet, TBC etc.), amprentele digitale şi grupa sanguină).

Deci, aceste caracteristici dominante normale alcătuiescs *fenotipul*, ceea ce numim rezultatul interacţiunii dintre genotip şi mediu (factorii de mediu).

În afară de acesta, fiecare ființă umană prezintă *predispoziții native,* acele trăsături genetice înăscute – *genotipul* - programul informaţional al unui individ. Genotipul nu se exprimă şi nu se manifestă decât fenotipic.

Deseori apare întrebarea: se moștenesc predispozițiile sau capacitățile? Autorii susțin că capacitățile se formează doar în cadrul activităților și este un rezultat al educației. Predispozițiile sau înclinațiile, dispozițiile native sunt premise consolidate ereditar și servesc drept condiții prealabile pentru dezvoltarea aptitudinilor fiind intens exercitate. [10, p.172-176].

Respectiv, dacă sunt create condițiile necesare deja la o vârstă fragedă pot apărea predispoziții speciale/individuale. La copii predispozițiile au un caracter general și polivalent, iar prin exersare pot da naștere la cele mai diferite tipuri de aptitudini. Valorificarea predispozițiilor depinde de procesul educațional și de calitatea exersării.

În contextul dat, autoarea Buju S. rezumă că ereditatea acționează probabilist asupra dezvoltării psihice a individului în sensul că nu se cunoaște cu exactitate influența ei [3, p.20]. Aceeași idee se regăsește și la autoarea S. Briceag: ,,Această premisă cu logică probabilistă, poate oferi individului o şansă (ereditate normală) sau o neşansă (ereditate tarată). Prima poate fi ulterior valorificată sau nu, iar cea de a doua, în funcţie de gravitate poate fi compensată în diverse grade sau nu [2, p.115].

Mediul.

Termenul de mediu este definit drept totalitatea elementelor cu care individul interacționează, direct sau indirect pe parcursul dezvoltării sale [2, 3]. Mediul este cadrul social și natural al dezvoltării. Definiția adusă de E. Rusu referitor la mediu prevede ,,totalitatea condiţiilor naturale şi sociale, materiale şi culturale, ansamblul influenţelor spontane sau organizate care se exercită asupra copilului". [11, p.14].

În anul 1986, Super și Harkeness propun conceptul de *nișă de dezvoltare* ca totalitate a elementelor cu care un copil intră în relație la o vârstă dată (De exemplu: anumite activități specifice vârstei, cerințele adultului față de copil, obiectele și locurile accesibile copilului la vârste diferite, reacțiile anturajului față de copil etc.)

Specialiștii în domeniu diferențiază câteva micromedii/micro-sisteme în care acţionează influenţele mediului și implică anumite contexte sociale sau de grup: familia, rudele, grădiniţa, şcoala, etc. Totoadă, la nivel de macromediu/macro-sistem se regăsește societatea cu particularităţile social-istorice.

Aceste două tipuri de influenţe absolut diferite, deși întâlnesc tangențe de la o etapă de vârstă la alta, modelează diferit dezvoltarea psihică a individului uman pe parcursul vieții.

Cosmovici (1998) arăta că acţiunea mediului este multiplă: *directă* (alimentaţie şi climă) şi *indirectă* (nivel de trai, grad de cultură şi civilizaţie).

Cercetătorii diferențiază *mediul fizic bioclimatic* care exercită acțiune directă asupra omului în privinţa maturizării biologice şi a creşterii organismului; *mediul social-istoric* (economic, politic-cultural) şi *mediul psihologic* ce manifestă acțiune indirectă prin intermediul formelor de adaptare umană pe care le generează (activităţi dominante, tip de organizare sociaiă, nivel de trai, grad de cultură şi civilizaţie etc.).

Toate aceste tipuri de mediu strâns interacționează, în cadrul cărora mediul social-istoric are cea mai mare pondere în dezvoltarea omului.

Un mediu favorabil poate contribui la realizarea potenţialului nervos vizând direct dezvoltarea psihică şi indirect susţinerea dezvoltării fizice (dezvoltarea sistemului nervos, osificarea, dentiţia, greutatea, înălţimea).

Mihai Ralea (1896-964) cercetând mediul social-istoric a menționat rolul lui ca cel mai important asupra dezvoltării generale, a omului şi a grupurilor umane, considerând că dezvoltarea psihică şi intelectuală umană este dependentă de particularităţile vieţii sociale.

Totodată, un mediu nefavorabil, indiferent subiectului uman poate deveni o frână, un blocaj în dezvoltarea ființei umane. Și mai mult, studiile asupra mediului specific uman constată că în lipsa acestuia nu pot fi dobândite nici atributele specifice ale umanităţii. Drept exemple servesc copiii mowli (copii sălbatici), copiii aflați în condiţii de internare pe perioade mai lungi în spital (deprivarea senzorială/“hospitalismul”), datorate lipsei de stimulare care ar trebui să vină din partea mediului, stimulări importante care vizează sfera afectivităţii, varietatea cromatică etc.

Ca și în cazul cercetării eredității, specialiștii consideră că mediul acționează probabilist asupra dezvoltării psihice a individului în sensul că nu se cunoaște cu exactitate influența lui.

Educația.

La fel ca și mediul, educația prezintă un factor extern fundamental în dezvoltarea psihicului uman. În literatura de specialitate întâlnim următoarele definiții ale termenului de educație:

„Activitatea sistematică pe care adulţii o desfaşoară asupra copiilor şi adolescenţilor, din dorinţa de a-i pregăti pentru viaţă, într-un mediu determinat” (Planchard, 1976).

„Activitatea conștientă, organizată, desfășurată în cadrul unor instituții speciale, cu scopul dezvoltării potențialului individual și adaptativ la mediul socio-cultural. Este factorul principal, conducător al dezvoltării psihice” [3, p.21]

„ Ansamblul de procedee, acţiuni, metode şi măsuri fundamentate ştiinţific şi utilizate conştient pentru a influenţa ameliora, modela copilul în vederea realizării şi reglării dezvoltării psihice” [11, p. 14].

„Activitatea specializată, specific umană care mijloceşte şi diversifică raportul dintre om şi mediul său (societate), dezvoltarea omului prin intermediul societăţii şi a societăţii prin intermediu omului” [2, p.119]

Educația prezintă un mediator între ceea ce este ereditar și ceea ce oferă mediul. Educația nu poate compensa o ereditate precară și nici nu poate suplini un mediu (social, familial) neprielnic dezvoltării. Pentru a stimula dezvoltarea, cerințele educative depășesc într-o măsură optimă ceea ce poate, vrea sau știe un individ.

Educația implică doi actori aflați între doi poli: copilul/educabilul și educatorul (părinții, profesorii, societatea). Între acești doi poli prezintă importanță programele școlare și sociale, metodele de predare, însăși personalitatea copilului, inclusiv, și a personalității și competenței profesorului etc. În acest context autoarea S. Briceag descrie barajele psihice care pot apărea în educație. Acestea pot fi de natură cognitivă (când copilul nu înțelege sarcina sau ce i se solicită) sau afectivă (formularea sarcinii, tonul, atitudinea negativă a adultului etc.). [2, p. 121].

Educația îndeplinește un șir de roluri:

- transformă potenţialul ereditar în componente ale vieţii psihice;
- direcţionează cu influenţele de mediu;
- formează mecanismele superioare ale psihismului uman;
- asigură dezvoltarea și accelerarea (într-o măsură oarecare) psihică deplină a omului etc.

Educația permanent trebuie să ofere un grad mai înalt, stimulativ decât ceea ce poate, vrea, știe copilul. Cerințe prea înalte pot suprasolicita posibilitățile copilului, cele banale, scăzute pot duce la scăderea motivației, interesului, fapt ce va perturba dezvoltarea psihică. Fiind dependentă de factorul ereditar și mediu, educația nu poate reechilibra o ereditate profund afectată şi nici nu poate compensa un mediu total dizarmonic, deci nu are puteri nelimitate, ci acţionează deliberat, gândit în sensul dezvoltării individului.

Respectiv, rolul educaţiei este în asigura un echilibru optim între toate componentele personalităţii, bazându-se pe potenţialul individual al fiecărui copil.

În acest context crește rolul școlii ca mediu educativ unde este format un sistem instituţionalizat, bine structurat ierarhic şi cronologic. Aici este intensificat procesul de instruire și educație prin metodele, instrumentele selectate și aplicate, prin organizarea optimă a activităților, prin implicarea cadrelor didactice de înaltă calificare etc. Mediul școlar ,,este proiecţia în viitor a societăţii. De calitatea ei depinde dezvoltarea socială viitoare pe termen lung” [2, p. 121].

Mediul școlar prezintă una dintre cele trei forme ale educației, și anume *educația formală* care comportă caracteristici diferite comparativ cu *educația nonformală* și *informală*. Educația formală este un mediu mai strict, normativ, asigurat de specialişti pregătiţi, informaţiile primite sunt cu grijă selectate şi structurate, rezultatele sunt evaluate individualizat de tip formativ.

Educaţia nonformală este mai flexibilă, variată, fără norme, poartă un caracter facultativ/opţinal sub formă de vizite la muzeu, excursii, cluburi, cercuri ştiinţifice, vizionări de filme etc. Ea include totalitatea acţiunilor şi influenţelor educative structurate, organizate şi instituţionalizate, dar desfăşurate în afara sistemului de învăţământ (Stan, 2001). Cu toate că organizarea ei este planificată copii nu sunt notați, nu se face o evaluare riguroasă.

Printre avantajele acestei forme de educație se enumeră o mai bună selectare a informaţiilor; facilitează munca în echipă; oferă interiorizarea informaţiei din practică; demitizează funcţia de predare; răspunde adecvat la necesităţile concrete de acţiune etc.

Educaţia informală prevede dobândirea întâmplătoare, autonomă a persoanei: TV, internetul, totalitatea informaţiilor cotidiene vehiculate cu care este confruntat individul fără prelucrare pedagogică etc. Acest tip de educație exprimă caracterul spontan al influenţei educative din partea familiei, a grupului de prieteni, a stării, a mass-media, în timpul competiţiilor sportive, al week-end-urilor (Marcu, cit. în Ciot, 2002, p. 49). Educaţia informală oferă o mai mare libertate de acţiune individului, în parte, în gestionarea formării propriei personalităţi; posibilitatea unei explorări personale fără obligaţii etc.

Totodată, fiecare dintre aceste forme de educație întâlnesc și unele carențe. Spre exemplu, efucația nonformală nu prevede demersuri evaluative sistematice, are loc vehicularea unei culturi desuete, ieșite din uz sau în cadrul educației informale informaţiile sunt achiziţionate de cele mai multe ori involuntar, ocazional.

Astfel, între aceste trei forme de educaţie cu toate că există decalaje, ele se sprijină şi se condiţionează reciproc. Specialiștii în domeniu evidențiază în acest aliaj locul privilegiat al educației formale prin puterea ei integrativă şi de sinteză, prin profunzimea adusă calității coordonării și integrării influenţelor nonformale şi informale. La un moment dat ponderea educaţiei se poate deplasa în favoarea nonformalului şi a informalului (Cucoş, 2006, p. 48).

În final, analiza rolului eredității, mediului și educației în dezvoltarea psihicului uman plasează cercetătorii în trei categorii: cei care consideră ereditatea primordială în dezvoltarea copiilor (Platon, Aristotel, Galton, Stanley Hall, Thorndike), alții promovează în mod exagerat rolul mediului (J.Locke, Helvetius, Rosenzweig, Watson, Skinner, Bandura) și a treia categorie, cei ce susțin importanța tuturor factorilor menţionaţi, rezervând rolul conducător educaţiei (Freud, Wallon, Vigotski etc.).

Întrebări pentru reflecție:



1. Explicați ce înțelegeți prin noțiunea de *dezvoltare*.
2. Numiți caracteristicile eredității.
3. Care este influența eredității asupra dezvoltării psihicului uman?
4. Descrieți rolul mediului fizic în dezvoltarea umană.
5. Numiți și explicați rolurile educației.
6. Caracterizați formele educației. Veniți cu argumente în favoarea uneia dintre ele.

1.3. Analiza metodelor psihologiei educației: observarea, anchetarea, testarea, experimentul. Avantajele și limitele metodelor de cercetare și de cunoaștere a elevului

Concepte – cheie: metode de cercetare, observația, anamneza, convorbirea, anchetarea, testarea, experimentul

Psihopedagogul în activitatea sa are să cunoască elevul, să proiecteze procesul psihopedagogic în baza particularităților psihologice individuale ale elevului aflat la diferite etape de dezvoltare, depistând resursele lui personale. Pentru aceasta el va realiza un șir de acțiuni pentru determinarea nivelului dezvoltării fizice, psihice și sociale conform vârstei, a nivelului competențelor elevului formate în raport cu obiectivele treptei școlare şi ale disciplinelor școlare.

Altfel spus, psihopedagogul se va axa pe cunoașterea *identității fizice* (vârsta, genul, starea de sănătate, antecedente medicale relevante, regim de viaţă etc.); a *identității psiho-comportamentale* (care include însuşirile de personalitate); a *identității socio-culturale* (statutul instituţional, nivelul de şcolarizare, grupurile de referinţă condiţiile materiale, climatul cultural-educaţional al familiei, apartenenţa etnică, religioasă etc.).

În literatura de specialitate pe larg sunt descrise metodele de cunoaștere a elevilor, cele mai cunoscute fiind metodele clasice folosite în procesul educațional: observarea, anchetarea, testarea, experimentul, analiza biografică, analiza produselor [1, 2, 6, 8,10].

În cazul testării identității fizice datele sunt colectate cu ajutorul observaţiei, conversaţiei sau documentării. La fel prin observaţie, prin analiza rezultatelor activităţii, a testelor psihologice se poate constata identitatea psiho-comportamentală. Datele identităţii socio-culturale sunt accesibile prin conversaţie.

Fiecare din cele enumerate au avantaje, cât și dezavantaje, fapt de care trebuie să țină cont specialistul.

În continuare prezentăm tabelul cu cele mai relevante metode, fiind punctate atât avantajele, cât și dezavantajele sau limitele metodelor nominalizate.

Tabelul 1. Metode de cunoaștere a elevului

Metode	Avantaje	Limite/greșeli
Observația	- permite surprinderea manifestărilor comportamentale firești de viaţă şi activitate, oferind date de ordin calitativ	- poartă un caracterul subiectiv; - tendiţa observatorului de a categoriza sau interpreta imediat aspectele observate, - tendința de a da semnificaţii personale faptelor observate,

	- uşurinţa aplicării, - economicitatea mijloacelor materiale necesare efectuării cercetării, - naturaleţea şi autenticitatea fenomenelor relevante.	- modificarea comportamentului elevului observat prin prezenţa observatorului, - nevoia de timp - imposibilitatea de a izola şi controla variabilele
Metoda biografică (anamneza) analiza unor documente, analiza produselor activităţii elevului, analiza cursului vieţii, analiza unor microunităţi biografice.	- permite analiza sistematică a datelor privind trecutul unei persoane şi a modului ei actual de existenţă - decurg din naturaleţea şi autenticitatea datelor furnizate de această metodă	- nu permite de avut acces la explicaţii realiste despre comportamentul elevului, - pot da doar informaţii parţiale - posibil ca această reconstituire să fie incompletă sau chiar deformată
Anchetarea	- permite colectarea sistematică a unor informaţii despre viaţa psiho-comportamentală a elevului sau grupului de elevi şi interpretarea datelor în vederea desprinderii semnificaţiei lor - ambele forme de anchetă, permit investigarea unui număr mare de subiecţi într-un timp relativ scurt, recoltarea unui material extrem de bogat, prelucrarea rapidă, mai ales când există răspunsuri precodificate la întrebări.	Întrebările sunt prea generale; b. folosirea unui limbaj greoi, abstract, cuvinte cu dublu înţeles sau vagi; c. întrebări care sugerează răspunsul; d. folosirea de negaţii sau cuvinte precum: niciodată, deseori, întotdeauna etc. e. apare tendința de fațadă e. formulări care încurajează dezirabilitatea socială (tendinţa de a oferi o imagine de sine bună), - este posibilă apariţia unor deformări subiective atât din partea experimentatorului, cât şi a subiecţilor, - este posibil ca subiecţii să furnizeze informaţii iluzorii, neadecvate în raport cu fenomenul investigat.

Convorbirea	- permite sondarea mai directă a vieţii interioare, a intenţiilor ce stau la baza comportamentului, a opiniilor, atitudiniilor, intereselor, convingerilor, aspiraţiilor, conflictelor, prejudecăţilor şi mentalităţilor, sentimentelor şi valorilor elevului - posibilitatea obţinerii unor informaţii numeroase şi variate, direct de la sursă, într-un timp relativ scurt, - nu necesită aparatură sofisticată ori instalaţii speciale	-trebuie să se desfăşoare în condiţii absolut normale -gradul destul de mare de subiectivitate atât al experimentului, cât şi al subiectului şi din eventuala lipsă de receptivitate determinată de lipsa de motivare a subiectului
Experimentul	-măsurarea efectelor manipulării unei variabile independente asupra unei variabile dependente, într-o situaţie în care acţiunea altor factori este redusă la minimum - este eliminat efectul de faţadă. - în comparaţie cu observarea, asemenea situaţii pot fi organizate de câte ori apare necesitatea. - există o relaţie univocă între conduită şi situaţie - se obţine un indiciu clar al fenomenului psihic studiat.	- subiecţii introduşi în experiment să fie motivaţi - asigurarea reprezentativităţii eşantionului de subiecţi şi stabilirea unor grupe experimentale echivalente - este cel mai bine ca acelaşi experiment să se organizeze mai întâi în condiţiile naturale obişnuite ale subiecţilor, iar apoi să se repete în condiţii de laborator.

	- elevii nu sunt supuşi unor tensiuni emoţionale suplimentare, deoarece participarea la experiment se desfăşoară în formă de activităţi şcolare obişnuite.	
Testarea	- permite obţinerea într-un timp relativ scurt, informaţii destul de precise, cuantificabile şi obiective despre caracteristicile psihologice ale subiectului testat cu ajutorul cărora se poate formula un prognostic	- presupune etichetarea unui individ - nu sunt suficient de valide pentru a fi folosite în luarea unor decizii individuale - apare tendința de fațadă - de multe ori testele conţin confuzii şi ambiguităţi, clasificările sunt rigide, unii autori ignoră deosebirile de nivel cultural al subiecţilor etc.

În cazul aplicării observației o condiție de realizare este elaborarea unei **grille/ fişe de observaţie** care include mediul: ex. școala, familia, acțiunea elevului, sursa de informare, timpul în care s-a produs acțiunea, concluzia (Anexa 1).

De menționat, că în cazul analizei produselor activităţii este necesar de fixat unele criterii conform cărora vor fi evaluate produsele, și anume: corectitudinea - incorectitudinea, originalitatea - banalitatea, complexitatea - simplitatea, expresivitatea – nonexpresivitatea.

Referitor la metoda anchetării, specialiștii menționează două forme în aplicarea ei: *pe bază de chestionar şi pe bază de interviu*. Prima se foloseşte la copiii din ciclul gimnazial și liceal, a doua - pentru elevii din ciclul primar şi preşcolar. [2]

În viziunea autoarei A. Bolboceanu, anchetarea parcurge câțiva pași: a) stabilirea obiectului anchetei; b) documentarea; c) formularea ipotezei; d) determinarea grupului ţintă; e) eşantionarea; f) redactarea chestionarului; g) pretestarea (verificarea validităţii chestionarului); h) redactarea finală a chestionarului; i) alegerea metodelor de administrare a chestionarului; j) analiza rezultatelor în raport cu obiectivele formulate; k) redactarea raportului final [2].

În elaborarea unui chestionar este important de a prevedea diferite tipuri de întrebări: cu răspunsuri închise (da/nu); răspunsuri deschise; cu răspnsuri în evantai din care subiectul să aleagă 1-2 răspunsuri etc. Totodată, de evitat în formularea întrebărilor unele greșeli: întrebările să nu fie prea generale, conținutul întrebărilor să nu fie ambiguu, cu dublu înţeles, să nu sugereze răspunsuri etc.

În descrierea experimentului autorii evidențiază înțelegerea de către experimentator a relației dintre variabilele propuse pentru cercetare (variabila dependentă și variabila independentă). La fel, în literatura de specialitate sunt

menționate câteva tipuri de experiment: *de laborator* (mediu artificial creat), *natural* (mediu obișnuit), *psihopedagogic* (de constatare a unor probleme, de formare, schimbare a unui nou comportament, de control, verificare a eficienței programului formativ).

Și în contextul tipurilor de teste găsim următoarele: teste de inteligenţă; teste de aptitudini; teste de personalitate; testele de cunoştinţe sau docimologice.

Remarcăm, în procesul de aplicare a metodelor nominalizate pot fi comise și unele erori: lipsa de competenţă şi subiectivismul profesorului; imaginea profesorului despre nivelul elevului; elevul este perceput mai ales sub aspectul defectelor sale, celelalte însuşiri fiind mai mult sau mai puţin evidenţiate.

În final, nici una dintre metodele de cercetare psihologică, oricât ar fi ea de elaborată şi complexă, nu este suficientă singură pentru o cunoaştere psihopedagogică şi ştiinţifică a individului, ceea ce face ca experimentatorul să aibă nevoie de o strategie de cercetare.

Întrebări pentru reflecție:



1. Analizați conținutul tabelului de la pp.19-21. Observați avantajele și dezavantajele metodelor prezentate. Numiți, o metodă care după părerea dvs. este prioritară celorlalte în cunoașterea elevului. Argumentați.
2. Cum credeți, care din metodele numite sunt mai potrivite pentru cunoașterea identității fizice, care dintre ele pot fi aplicate în cercetarea identității psiho-comportamentale și, respectiv, a identității socio-culturale.

Aplicații pentru activitatea individuală



1. Elaborează o listă a termenilor specifici disciplinei Psihologia educației din acest modul.
2. Elaborează o listă a conținuturilor studiate în cadrul Psihologiei educației.
3. Analizează informația propusă în link-ul Perioada adolescentei sensibile. Perioade critice și sensibile de https://www.montessoribrasov.ro/perioadele-senzitive/ și:
   - Explică ce înțelegi prin conceptul *perioade sensibile*.
   - Elaborează un tabel sintetizat referitor la perioadele sensibile incluzând criteriile: denumirea perioadei, vârsta copilului, esența perioadei pentru dezvoltarea copilului.
   - Argumentează importanța cunoașterii perioadelor sensibile de către părinți, specialiști.
4. Cum ai explica unui părinte situația când un profesor de matematică îi spune că copilul lui „nu este născut” pentru disciplina școlară pe care o predă el și de aceea copilul va obține mereu note slabe la materia

respectivă. Există o ereditate psihică? Argumentează.

5. Un profesor pare nemulțumit că în clasa la care predă el au fost grupați copii care provin în totalitate din familii membrii cărora au studii medii, iar în clasa altui profesor protejat de director toți copiii provin din familii unde părinții au studii superioare. Are motive profesorul în cauză să fie nemulțumit? Argumentează.
6. Cum ai explica sentimentul pe care mulți îl trăiesc atunci când nu reușesc la o disciplină școlară, oricâte eforturi ar fi făcut?
7. Caracterul și performanțele școlare sunt condiționate de mediul social de proveniență al elevului? Explică.
8. Vizionează secvența video despre copiii mowgli https://yandex.ru/video/preview/13858542334168992 88 și explică impactul mediului asupra psihicului uman.
9. Numește motivul (motivele) pentru care ai ales să frecventați disciplina Psihologia educației:

.....
.....

10. Notează așteptările pe care le ai în legătură cu seminarul de Psihologia Educaţiei:

.....
.....
.....



Aplicații pentru activitatea de grup

1. Dezbateți: „Ereditate, mediu, sau educaţie?”
2. Dezbateți: „Cauze posibile ale notelor slabe la unii elevi în învățarea disciplinelor umanitare”.
3. Consultați literatura de specialitate, identificați și selectați un set de metode științifice aplicate în scopul cunoașterii elevului de diferite vârste (grile de observație, chestionare, teste etc.).
4. Alcătuiți o grilă de observație la o problemă concretă cu ajutorul modelului din *Anexa 1*.
5. În figura de mai jos înscrieți cuvinte care au tangență cu Psihologia educației.



Bibliografie:



1. BOLBOCEANU A. Cunoaşterea elevului: consiliere şi orientare (ghid practic pentru diriginţi), Chişinău, 2007, 65 p.
2. BRICEAG, Silvia. Psihologia educațională. Curs universitar / Silvia Briceag; Univ. de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Fac. de Ştiinţe ale Educaţiei, Psihologie şi Arte. – Bălţi : S. n., 2019 (Tipogr. „Indigou Color"). – 233 p. ISBN 978-9975-3267-7-3.
3. BUJU, Smaranda. Psihologia educației curs pentru studenții și cursanții cu profil tehnic. Editura PIM. Iași, 2014. ISBN 978-606-13-2132-2
4. CASIAN Hellene. Genetică. Bucureşti, 2010, 100p. Editura Ceres, ISBN 978-973-40-1056-1.
5. COSMOVICI, Andrei, IACOB, Luminița. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1998
6. COSMOVICI, Andrei. Metode de investigare a personalităţii, Bucureşti, Editura Academiei, 1980.
7. MOGONEA, Florentin Remus. Pedagogie pentru viitorii profesori • sinteze teoretice • sarcini • modele • instrumente aplicative. Editura Universitaria. Craiova, 2010 https://cis01.ucv.ro/DPPD/seminar_mogonea_remus.pdf
8. ILIE, Sandina. Strategii şi metode de cercetare psihologică. https://www.armyacademy.ro/reviste/2_2004/r7.pdf
9. LOSÎI, Elena, Psihologia educației. Chișinău, 2014 http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3757/Psihologia-educatiei.pdf?sequence=1&isAllowed=y
10. Psihologia generală: Suport de curs / C. Eţco, Iu. Fornea, E. Davidescu,; Univ. de Stat de Medicină şi Farmacie Nicolae Testemiţanu. Catedra Econ., Management şi Psihopedagogie. - Ch.: USMF, 2007. - 366 p. ISBN 978-9975-95284-2p.172-176).
11. RUSU, Elena. Psihologia educației. Texte de lecții.Chișinău, 2020, https://drive.google.com/file/d/17G4ifAyJ2DnOHwzn5lH10jHDD8p6jhfk/view
12. https://www.parintisipitici.ro/iata-de-ce-o-educatie-severa-in-perioadele-sensibile-poate-afecta-dezvoltarea-creierului-copilului_6813.html

Tema 2. IMPLICAŢII TEORETICE ÎN DEZVOLTAREA PSIHICĂ

Unitatea de învățare:



2.1.Stadialitatea dezvoltării cognitive după J. Piaget

2.2. Stadiile dezvoltarii psihice din perspectiva morală a lui L. Kohlberg

2.3. Teorii privind educabilitatea: teorii ereditariste (ineiste), teorii ambientaliste, teoria dublei determinări.

Obiective:



Studenții vor fi capabili:

- Să cunoască și descrie viziunile teoretice ale lui J. Piaget referitor la dezvoltarea cognitivă a copiilor, argumentând aplicabilitatea acestora;
- Să explice noțiunile de asimilare, acomodare, adaptare;
- Să poată explica contribuția adusă în înțelegerea conștiinței morale a lui L. Kohlberg comparând cu cea a lui Piaget;
- Să poată analiza, descrie, compara conținuturile teoriilor privind educabilitatea;

2.1. Stadialitatea dezvoltării cognitive după J. Piaget

Concepte – cheie: teoria psihogenezei operaţiilor intelectuale, asimilare, acomodare, adaptare, constructivism piagetian, zona proximei dezvoltări, constructivism socio-cultural.

Psihologul elvețian, Jean Piaget (1896-1980) a contribuit considerabil la dezvoltarea gândirii psihologilor și pedagogilor din secolul XX prin *teoria psihogenezei operaţiilor intelectuale* care mai întâi încep în în planul acţiunilor reale, trecând treptat în plan mental, în operaţii reversibile, foarte plastice. [1]

Jean Piaget explică modalitatea în care se construieşte inteligenţa umană prin mecanismele de achiziţie şi utilizare a cunoştinţelor (ceea ce numim învăţare). Conform lui Piaget, „Inteligenţa, reprezintă o formă superioară de adaptare optimă, eficientă, la situaţii noi, problematice, prin restructurarea datelor experienţei, fiind rezultatul interdependenţei a două procese complementare: asimilarea şi acomodarea”. [10, 4, p.80]

Prin *asimilare*, înțelegem procesul de integrare, prin care un individ încorporează noi informaţii în schemele operatorii şi în experienţa cognitivă de care dispune deja. La acest nivel organismul se subordonează mediului, integrează noi situații, evenimente. *Acomodarea* presupune ajustarea, modificarea schemelor existente,

proceselor asimilatoare la detaliile evenimentelor asimilate, la caracteristicile noilor situaţii. Acomodarea se delimitează de asimilare prin noi organizări. Aici se produc schimbări. ,,Aşadar, s-ar putea formula concluzia că acomodarea şi asimilarea sunt cei doi poli ai interacţiunii organism-mediu, a căror echilibrare este fundamentală pentru orice dezvoltare umană.” [7, p.40].

O *conduită adaptată* la un moment dat al dezvoltării şi într-un anumit mediu, presupune existenţa unei stări de echilibru între cele două procese, care poate fi considerată un stadiu în dezvoltarea copilului. Trecerea de la un stadiu la altul va fi marcată prin stări de dezechilibru, care prin jocul celor două procese antrenează o nouă stare de echilibru, adică un nou stadiu în dezvoltarea inteligenţei.

Procesul de dezvoltare intelectuală este stadial și vizează dezvoltarea proceselor de gândire în plan intern (capacităţile iniţiale ale individului) sau extern (caracteristicile mediului în care evoluează fiinţa umană). ,,Cheia tuturor construcţiilor psihice, spune Piaget, este acţiunea care permite, prin mediere, trecerea de la senzorial la logic, de la percepţie la reprezentări, şi de aici la concepte” [7, p.41].

Conform teoriei lui Piaget sunt cunoscute patru stadii de dezvoltare intelectuală [10]:

I - de la naştere la 2 ani - stadiul senzorio – motor

II - de la 2 la 6 ani - stadiul preoperaţional

III - de la 7 la 11 ani - stadiul concret operaţional

IV - de la 12 ani -14/15 ani stadiul operaţiilor formale.

I-ul stadiu (0-2 ani)- presupune o serie de achiziţii esenţiale pentru geneza gândirii: principala achiziţie: permanenţa obiectului (înseamnă capacitatea de a-şi reprezenta obiectele în absenţa lor), constantele formei, mărimii şi culorii, schema cauzalităţii obiective, schema anticipativă a transformărilor spaţio-temporale. Acum apar pentru prima dată germenii reversibilităţii (mergând prin casă copilul este capabil să revină la locul iniţial). Inteligenţa își are originea în percepţie şi acţiune, fiind una trăită, practică; se produce o decentrare de sine care îl face pe copil să se distingă de lumea înconjurătoare.

II stadiu. (2-6 ani) - are drept caracteristică principală dezvoltarea schemelor şi structurilor verbale ale limbajului şi împletirea acţiunilor directe asupra obiectelor cu funcţia designativ-cognitivă şi reglatoare a cuvântului: unicitatea imagine-denumire şi imagine-cuvânt-acţiune. Acţiunea rămâne orientată în sens unic (de exemplu, un copil la sfârşitul acestei perioade ştie că 3+2=5, dar nu realizează că 5-2 =3 – stadiul preoperaţional al gândirii). La fel, pot fi observate în tabelul de mai jos răspunsurile copiilor la testarea diferitor forme de conservare.

Posibilitatea de a-şi reprezenta simbolic lucrurile, capacitate se regăsește în cinci conduite: imitaţia amânată, jocul de ficţiune, desenul, imaginea mentală (imitaţie interiorizată), limbajul, care permite evocarea verbală a unor evenimente. -raţionament primitiv, preconceptual. -gândirea este influenţată de intuiţie; - mărimea şi forma sunt elementele sesizate şi mai puţin ceea ce rămâne constant (conservarea substanţei, greutăţii şi a volumului este precară).

TESTAREA DIFERITELOR FORME DE CONSERVARE

	începem cu	apoi	întreabă copilul	de obicei răspunsul este
conservarea lichidelor	două pahare egale cu lichid	pune lichidul dintr un pahar în altul mai înalt şi mai subţire	care pahar conţine mai mult lichid?	cel mai înalt
conservarea numărului	două şiruri egale de bile	distanţa şi bilele din primul şir	unde sunt mail multe bile?	în şirul mai lung
conservarea materiei	două bucăţi egale de plastilină	transformaţi una din cele 2 subţiind o şi alungind o	care conţine mai multă plastilină?	bucata alungită

Tabelul 2. Răspunsurile copiilor la testarea diferitor forme de conservare

III stadiu. (7/8-11/12ani) - se caracterizează prin apariţia şi intrarea în funcţiune a structurii operatorii propriu-zise, cu proprietăţile sale specifice: reversibilitatea (capacitatea de a executa mental aceeaşi acţiune în două sensuri), tranzitivitatea, asociativitatea. Operaţia cognitivă se aplică cu precădere asupra obiectelor sau imaginilor lor, caracterizându-se prin realizarea raporturilor de identitate, compunere, tranzitivitate, prin conservarea ansamblului, pe realizarea unor „grupări" bazate pe decentrări imediate. Surpinde şi invarianţa, adică ceea ce este constant şi identic în lucruri (conservarea substanţei, a greutăţii, volumului); prezenţa operaţiilor concrete (ca acţiuni interiorizate sau interiorizabile, reversibile şi coordonate în structuri). Ex. deformarea bilei de plastelină nu a modificat cantitatea; deformarea este reversibilă; adunarea, scăderea se realizează numai cu numărătoarea sau elementele unei mulţumi.

IV stadiu. (12-14/15ani-18/20) - se caracterizează prin comutarea structurii operatorii pe un suport intern (limbajul intern), pe un sistem coerent de semne şi simboluri, detaşate de obiectele şi imaginile concrete. Gândirea se eliberează de concret, devine una formală, dovedeşte dimensiunea proiectivităţii şi ipoteticităţii (porneşte de la ipoteze), graţie căreia ea transcende limitele lui „aici şi acum", purtând acţiunea în sfera abstractului şi posibilului, creşte numărul operaţiilor (de gradul II - permutări şi combinaţii).

În concepţia piagetiană, capacităţile de învăţare depind de nivelul dezvoltării individului, altfel spus, dezvoltarea cognitivă condiţionează învăţarea. L. Vîgotski susţine însă un raport invers de cauzalitate: „învăţarea poate să se transforme în dezvoltare; procesele dezvoltării nu coincid cu cele ale învăţării, dar le urmează pe acestea, dând naştere la ceea ce numim zonă a proximei dezvoltări". Graţie imitaţiei, într-o activitate colectivă şi dirijat de adult, copilul este în măsură să realizeze mai mult decât ceea ce reuşeşte să facă în mod autonom. Acest potenţial de învăţare în

interacţiunea socială defineşte unul dintre conceptele majore ale teoriei lui Vîgotski, zona proximei dezvoltări, Pentru Vigotski, învăţarea precede dezvoltarea, iar zona proximei dezvoltări asigură legătura între ele [12].

Zona proximei dezvoltări (ZPD) este decalajul dintre ceea ce individul poate face singur, neasistat, și ce poate face cu indicii și ajutoare de la un altul, mai experimentat, distanța dintre nivelul său actual de dezvoltare și potențialul său de dezvoltare, pe care îl poate atinge colaborând cu indivizi care știu mai mult sau asistat de un profesor.

Autoarea S. Buju [5, p. 82] menționează aplicabilitatea teoriei lui Piaget în educație care poate fi înțeleasă în felul următor: - nivelul dezvoltării inteligenţei determină gradul şi calitatea învăţării, trasează limite pentru posibilele interacţiuni dintre subiect şi mediu, care pot afecta ritmul învăţării şi al dezvoltării copilului; - ea impune armonizarea materiilor de învăţământ cu structurile de gândire ale elevilor pentru a le înlesni înţelegerea şi asimilarea; - facilitează procesul de accesibilizare a materiei; - utilizarea adecvată a metodelor, diagramelor, exemplelor concrete facilitează înţelegerea conţinuturilor şi sporeşte viteza de rezolvare a unor probleme; - susține că profesorul este un mediator între cunoştinţe şi cel care învaţă: trebuie să-l înveţe să gândească, să experimenteze, să manipuleze concret şi mental lucruri/ cunoștințe.



Întrebări pentru reflecție:

1. Ce înțelegeți prin termenul de inteligență?
2. Numiți și descrieți stadiile de dezvoltare cognitivă după Piaget.
3. Argumentați aplicabilitatea acestei teorii.
4. Explicați cum înțelegeți zona proximei dezvoltări a lui L.Vîgotscki prin exemple.

2.2. Stadiile dezvoltării psihice din perspectiva morală a lui L. Kohlberg

Concepte – cheie: conştiinţa morală, nivelul preconvenţional, nivelul moralei convenţionale, nivelul moralei postconvenţionale

Psihologul american Lawrence Kohlberg, analizând teoria dezvoltării cognitive a lui J. Piaget dezvoltă propriul sistem de evaluare a judecăților morale în perioada copilăriei și adolescenței [2, 3]. În urma unui studiu a raționamentului moral realizat de Kohlberg și colegii săi asupra 75 de subiecți cu vârsta cuprinsă între 10-16 ani (1963, 1981, apud Berger, 1986), a fost elaborat un model teoretic al dezvoltării morale în ontogeneză. Scopul acestui model este de a identifica mecanismele psihice, procesele operatorii care stau la baza formulării judecăților morale ale individului [apud 6].

Modelul lui L. Kohlberg include formarea judecăților morale pe trei nivele, fiecare dintre ele cu două faze distincte: nivelul I – premoral sau preconvențional este parcurs între 4 – 10 ani, nivelul al II – lea – al moralei convenționale este situat între 10 – 13 ani, iar nivelul al III– lea, al moralei postconvenționale este atins după 13 ani [4, 12, 7].

Nivelul l. Preconvențional sau premoral sau moralitatea preconvențională (cu accent pe evitarea pedepselor și primirea de recompense) (copilăria mică și mijlocie): regulile morale sunt percepute pe baza etichetelor bine/rău, corect/greșit, dar interpretează aceste calificative în termeni de consecinţe ale acţiunii, fizice sau psihice (pedepse, recompense) sau în termeni de putere fizică a celui care emite regulile sau dă calificativele. [7]. Ei ignoră motivele unei acțiuni și se concentrează asupra formelor sale fizice (cum ar fi mărimea minciunii) sau asupra consecințelor ei (de exemplu, gradul de vătămare fizică) [5].

Stadiul 1. Orientare spre supunere sau pedeapsă

Supunere egocentrică în fața puterii sau a prestigiului sau orientare spre evitarea dificultăților. Evitarea pedepsei şi respectul pentru putere determină alegerea acțiunii morale.

Stadiul 2. Hedonism instrumental naiv (orientare instrumentală și relativistă). Fiecare persoană încearcă să poarte de grijă propriilor nevoi (Berger, 1986). Copiii se conformează regulilor în virtutea interesului personal și a luării în calcul a ceea ce pot face alții pentru ei. Privesc o acțiune prin prisma nevoilor umane pe care le împlinește și delimitează această valoare de forma fizică și consecințele acțiunii [5].

Acțiunea corectă este acea acțiune care satisface într-o manieră instrumentală necesitățile proprii şi eventual pe cele ale altora. Egalitarism naiv și orientare spre schimb și reciprocitate. Relațiile umane sunt privite din perspectiva schimburilor economice.

Nivelul II: convențional sau moralitatea convențională/moralitatea conformării cu rolul convențional (cu accent pe regulile sociale) (13 –16 ani). Oamenii au internalizat standardele celor cu autoritate și îi preocupă să fie „buni”,

să facă pe plac altor persoane și să păstreze ordinea socială. Acest stadiu apare de regulă după vârsta de 10 ani; mulți oameni nu îl depășesc niciodată, nici măcar la vârsta adultă [5].

Stadiul 3 – „Sunt băiat sau fată bun(ă)?". Comportamentul bun este considerat un comportament care place altor oameni și primesc astfel laudă din partea lor. Aprobarea celorlalți este mai importantă decât orice altă recompensă specifică (Berger, 1986). Copiii pot să judece intențiile altora și își formează propriile idei despre ce înseamnă să fii o persoană bună. Evaluează o acțiune în funcție de motivul aflat la baza ei sau de persoana care o întreprinde [5]. Aici găsim conformismul cu imaginile stereotipe despre comportamentul majoritar. Comportamentul este frecvent judecat prin intenții: „A dorit binele."

Stadiul 4 – „Lege și ordine" sau „Ce-ar fi dacă toți oamenii ar proceda așa?". Comportamentul corect se referă la respectarea regulilor stabilite de cei aflați la putere, să fii un cetățean supus (Berger, 1986). Oamenii sunt preocupați de îndeplinirea datoriei, de manifestarea respectului față de autoritățile superioare și de păstrarea ordinii sociale. Ei consideră că o acțiune este întotdeauna greșită, indiferent de motive sau circumstanțe, dacă încalcă o regulă și face rău altora [5].

Orientare spre autoritate, reguli fixe, susţinerea ordinii sociale.

Nivelul 3. postconvențional sau moralitatea postconvențională/moralitatea principiilor morale autonome (16-20 ani)

La acest nivel există un efort clar pentru definirea valorilor morale şi a principiilor care au validitate şi aplicare chiar dacă sunt separate de autoritatea grupurilor sau persoanelor care le susţin. Oamenii sesizează conflictele dintre standardele morale și emit propriile judecăți, pe baza principiilor de drept, corectitudine și dreptate. În general, oamenii ajung la acest stadiu al raționării morale cel mai devreme la începutul adolescenței sau, mai frecvent, la vârsta de adult tânăr – dacă ajung vreodată [5].

Stadiul 5 – Moralitatea contractului, a drepturilor individului și a legii democratic acceptate. Regulile societății sunt pentru a aduce beneficii tuturor și sunt stabilite prin acorduri comune. Dacă regulile devin distructive sau dacă o parte nu este de acord cu cealaltă, acordul nu își mai are rostul (Berger, 1986). Oamenii gândesc în termeni raționali, prețuind voința majorității și binele societății. În general, consideră că aceste valori sunt susținute cel mai bine respectând legea. În cazul în care apar momente în care nevoia umană și legea se află în conflict, consideră că este mai benefic pentru societate, pe termen lung, dacă se supun legii (Papalia, Olds și Feldman, 2010). Datoria este definită în termeni de contract. Se refuză din principiu încălcarea drepturilor sau a voinţei altora şi se doreşte binele majorităţii.

Stadiul 6 – Moralitatea principiilor etice universale. Principiile generale universale determină ce este corect și greșit. Aceste valori (cum ar fi „Poartă-te cu ceilalți așa cum vrei să se poarte și ei cu tine" sau „Viața este sfântă") sunt stabilite de reflecții și meditații individuale, și pot contrazice principiile egocentrice sau legale ale raționamentului timpuriu (Berger, 1986). Oamenii procedează așa cum consideră ei că este corect, indiferent de restricțiile impuse de lege sau de părerea altora. Ei

acționează în conformitate cu standardele internalizate, știind că s-ar condamna în sinea lor dacă nu ar face-o [6].

Kohlberg a adăugat un nivel de tranziție între nivelurile II și III, când oamenii nu se mai simt constrânși de standardele morale ale societății, dar încă nu și-au elaborat rațional propriile principii de dreptate. Ei își bazează în schimb deciziile morale pe sentimentele personale. Înainte de a ajunge la o moralitate pe deplin principială (de nivelul III), spunea Kohlberg, oamenii trebuie să admită relativitatea standardelor morale [5]. Ulterior, Kohlberg a postulat un al șaptelea stadiu, cel „cosmic", în care oamenii se gândesc la efectele acțiunilor lor nu doar asupra altor oameni, ci și asupra universului ca întreg [Kohlberg, 1981; Kohlberg şi Ryncarz, 1990, apud 5].

Răspunsuri caracteristice stadiilor la întrebarea „De ce să ne comportăm moral?"

1. Pentru a evita pedeapsa;
2. Pentru a obţine în schimb recompense ori a evita pedeapsa;
3. Pentru a evita dezaprobarea şi nemulţumirea altora;
4. Pentru a evita blamul autorităţilor îndreptăţite şi sentimentul de culpabilitate care rezultă de aici;
5. Pentru a păstra respectul spectatorului imparţial care judecă din punct de vedere al bunăstării comunităţii;
6. Pentru a evita autoblamarea.

Există dovezi clare că progresul moral este în mod stringent determinat de vârstă, de I.Q., origine socială. Studiile arată că dezvoltarea morală este inhibată la copiii respinşi, trataţi cu o severitate nejustificată sau pedepsiţi fizic de la o vârstă fragedă.

Dezvoltarea autorităţii morale depinde de autoritatea cu care se identifică individul şi de nivelul acesteia.

Dezvoltarea morală avansează din treaptă în treaptă, fără a sări vreuna dintre ele, treptele mai înalte le integrează pe cele inferioare (integrare ierarhică). Promovarea unei trepte superioare se face în câţiva ani, iar judecata morală în principiu nu regresează.

Dezvoltarea judecăţii morale se bazează pe prelucrarea mentală a experienţelor şi a argumentelor apriori, care nu sunt întotdeauna compatibile reciproc.

Persoana în curs de dezvoltare trece prin conflicte, trăieşte durerea de a trebui să renunţe la argumentele devenite preferate, descoperă tensiunea dintre nevoia de consistenţă şi echilibru pe de o parte şi contradicţiile provizoriu nerezolvabile, pe de altă parte.

Critici la teoria dată:

- dezvoltarea morală este privită prea izolat, independentă de cultură;
- dezvoltarea morală s-ar baza pe tradiţia moral-filosofică vestică;
- cu cât este mai înaltă treapta morală a unui individ, cu atât mai puţini oameni din apropierea lui sunt în pericol să sufere din cauza egoismului său. Cu creșterea nivelului treptei morale, judecata devine mai diferențiată și complexă.

- stadiile dezvoltării morale sunt valabile pentru culturi diferite, aşa cum au relevat cercetări realizate în Bahamas, China, Elveţia, Germania, India, Israel, Japonia, Kenia, Mexic, SUA, Taiwan, Yucatan. Unii cercetători afirmă că urcarea ultimelor trepte este posibilă doar în culturi cu o anumită complexitate [4].

Întrebări pentru reflecție:



1. Ce înțelegeți prin termenul de inteligență?
2. Numiți și descrieți stadiile de dezvoltare cognitivă după Piaget.
3. Argumentați aplicabilitatea acestei teorii.
4. Ținând cont de teoria piagetiană, în ce mod ar trebui prezentat elevului materialul, astfel încât el să poată fi înțeles şi asimilat?
5. Cum vedeți aplicabilitatea teoriei lui Kohlberg în procesul educațional?

2.3. Teorii privind educabilitatea: Teorii ereditariste (ineiste). Teorii ambientaliste. Teoria dublei determinări

Concepte – cheie: teorii ereditariste, ereditatea, instinct, impuls, teorii ambientaliste, mediu, educație, teoria dublei (triplei) determinări, eugenica.

Teorii ereditariste (ineiste) / biologizante (teoria criminalului înnăscut (Lombroso), teoria lui Freud, teoria impulsurilor a lui Szondi, teoria rasistă (eugenica)). Autorii acestor teorii consideră că rolul esenţial în dezvoltarea psihică revine eredităţii. În acest sens, se regăsesc:

- *teoria criminalului înnăscut* (Lombroso), potrivit căreia criminalii pot fi recunoscuţi chiar de la naştere pe baza unei anumite conformaţii a feţei;
- *teoria lui Freud*, potrivit căreia căreia instinctele moştenite care se manifestă în primii ani ai veche au o mare forţă de influenţare a devenirii ulterioare, a formării personalității individului;
- *teoria rasistă*, potrivit căreia omenirea poate fi împărțită în rase superioare şi inferioare, având drept crteriu unic ereditatea

La baza apariției teoriilor biologice stă ipoteza conform căreia delincvența și criminalitatea reprezintă elemente constituționale moștenite prin intermediul eredității. Altfel spus, stă ideea că un infractor se diferențiază de un non-infractor prin diverse caracteristici fiziologice.

S-a constatat că pentru orientarea biologică (sau cum mai este ea denumită antropologic – biologică) este caracteristic încercarea de a demonstra existența unor trăsături specifice de ordin bioantropologic, trăsături care determină comportamentul antisocial al individului.

În cadrul teoriei eredității, se consideră că biologicul reacționează în mod spontan în virtutea unor deprinderi, indiferent de fondul acțiunii mediului ambiental [10, p. 162].

Printre aceste teorii biologice a fost lansată *teoria criminalului înnăscut* de Cesare Lombroso (1876), medic militar, lector de medicină legală, profesor de psihiatrie și antropologie la Universitatea din Torino. Meritul lui Lombroso este acela că este primul criminolog care a examinat 5907 delicvenți și a formulat pe baza cercetării ipoteza *atavismului evoluționist* - atunci când la o persoană sunt întrunite mai multe anomalii, mai ales de natură atavică, acesta ar fi un criminal înnăscut, cu puternice înclinații criminogene. Lombroso teoretiza că, de fapt, în mare parte criminalii, acționează fără a avea o justificare întrucât aceștia nu fac diferența între bine și rău, au o pornire naturală căreia nu îi pot răspunde, astfel capacitatea de a face rău, crima, reprezintă o parte înnăscută a ființei umane.

Lombroso descrie metoda genealogică, care în criminologie constă în cercetarea familiilor de criminali, deoarece se constată că indivizii care ajung să comită crime sunt proveniți din familii cu părinți criminali sau cu antecedente penale, astfel ar fi o dovadă că dispoziția spre crimă, se moștenește.

Lombroso a susținut că criminalul tip înnăscut se naște cu lipsa de orice simț moral. Conduita este o însușire biologică. Atât cea morală, normală cât și cea imorală, anormală se moștenește de la părinți. Respectiv, conduita criminală nu este nativă, native sunt trebuințele, structura psihică care conduc la asemenea acte.

În continuarea acestei idei, este relevantă *teoria lui Freud.* Părintele psihanalizei, asemenea savantului Konrad Lorenz, era convins privind originea ereditară a comportamentului violent şi „modelul hidraulic" de acumulare a agresivității interne, care caută ulterior căi de declanșare.

Freud a postulat că o energie distructivă se acumulează încontinuu în interiorul omului şi dacă nu va fi eliberată în exterior (producând o stare de satisfacție), această energie va afecta sistemul nervos generând diverse forme de nevroze. Potrivit lui Freud, la baza izbucnirii războaielor stau vechile instincte de agresiune și distrugere ale oamenilor, iar criteriile şi formele de manifestare a conflictelor sângeroase – rasiale, confesionale, naționale, economice, ideologice – sunt nu altceva decât o modalitate de a camufla şi a justifica motivul adevărat – exprimarea agresivității.

La fel, în acest context se înscrie *teoria impulsurilor a lui Szondi.* Contribuția lui Szondi constă în studiul sistematic al inconștientului familial (genealogic) - parte integrantă a inconștientului, alături de cel individual (ontologic) freudian și de cel colectiv (arhetipal) jungian. Între noțiunea de instinct (observația freudiană) și cea de pulsiune (a lui Szondi) trebuie de înțeles că în instinct ca și în pulsiune este vorba de „reproducerea unei stări anterioare", în instinct are loc o reproducere „desăvârșită", închisă, iar în pulsiune - una deschisă către o multitudine de manifestări comportamentale.

Szondi, comparativ cu Freud, arată că sursa primară a necesității unei reproduceri a unor comportamente anterioare mai mult sau mai putin fixe, prestabilite, este de natura genetică. El introduce notiunea de „gena pulsională" pe care o definește ca fiind o particulă specifică aflată în zestrea nativă a individului și alcătuită după principiul, „alelei multiple" cu participarea celor doi genitori în proporții diverse de homo și heterozigotism.

Exista o multitudine de posibilități de destin care se pot manifesta în viața individului, dar acestea sunt totuși limitate, pe de o parte prin apartenența la un „neam", la o familie (în sens genealogic), iar pe de altă parte, de opțiunile efective în sistemul relațiilor individului cu lumea, în particular cu „lumea oamenilor". De aceea, Szondi vorbește de dialectica unui destin obligat, forțat, impus în opoziție cu un destin ales. Alegerea, este astfel un mecanism destinologic, dar și un limbaj al inconștientului familial, după cum simptomul este limbajul inconștientului individual, iar simbolul cel al inconștientului ancestral (social, arhetipal).

Teoria rasistă (eugenica). Dacă ne referim la recunoașterea științifică a eugenicii de către mai multe state, specialiștii în domeniu punctează următoarele:

- în Regatul Unit, economistul John Maynard Keynes, susținător proeminent al eugeniei, scria eugenia este „cea mai importantă, semnificativă și aș adăuga o ramură autentică a sociologiei care există" (Keynes 1946) cu accent mai degrabă pe clasele sociale, decât pe rasă (Porter 1999),

- în Australia s-a dezvoltat politica de a înlătura rasa mixtă a copiilor aborigeni de la părinții lor fiind considerați o rasă inferioară,
- în Brazilia s-a dezvoltat „Politica de Blanqueamiento" (Politici de albire) pusă în practică la începutul secolului al XX-lea, prin legi menite să mărească numărul raselor albe din Brazilia, reducând în același timp numărul descendenților slavi și asiatici africani,
- în Canada, eugenica a fost impusă prin lege în două provincii canadiene (Alberta și British Columbia) unde a fost adoptat Actul de Sterilizare Sexuală (1928/1933), concentrându-se pe mișcarea asupra sterilizării indivizilor cu deficiențe psihice, iar persoanele fizice erau evaluate cu teste IQ,
- la sfârșitul anilor 1940, atât Coreea de Nord cât și Coreea de Sud au dezvoltat ideea unei națiuni coreene etnic omogene bazate pe o singură linie de sânge divină. (Myers 2010),
- în China eugenica a fost un mijloc de îmbunătățire a societății, de ridicare a Chinei în lume,
- Singapore a practicat o formă limitată de eugenie, care a implicat descurajarea căsătoriei dintre absolvenții universitari și cei fără studii, prin segregarea în agențiile matrimoniale,
- În SUA Alexander Graham Bell (Bell 1969) în 1881 a concluzionat că surzenia este ereditară în natură, sugerând restricții la căsătorie pe baza acestei deficiențe fizice. La fel, au fost efectuate o serie de studii pentru a documenta ereditatea unor astfel de boli cum ar fi schizofrenia, tulburarea bipolară și depresia. Legile statale de la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea au interzis căsătoria și au forțat sterilizarea bolnavilor mintali pentru a preveni „transmiterea" bolilor mintale către generațiile următoare și care au fost abolite abia la mijlocul secolului al XX-lea. În 1907, Indiana a adoptat legislația care vizează sterilizarea obligatorie a pacienților instituțiilor mentale de stat (Indiana Supreme Court Courtroom 2007) fiind anulată în 1921/1927,
- alte țări care au adoptat o anumită formă de eugenie la un moment dat includ Danemarca, Estonia, Finlanda, Franța, Islanda, Norvegia și Elveția, cu programe de sterilizare a persoanelor declarate de guvern a fi deficitare din punct de vedere mental.
- Germania nazistă a fost bine cunoscută pentru programele de eugenie care au încercat să mențină o rasa ariană „curată" printr-o serie de programe care se desfășurau în urmele igienei rasiale.

S-au efectuat vaste experimente asupra ființelor umane vii pentru a testa teoriile genetice. (Nyiszli 1960). În anii 1930 și 1940, regimul nazist a folosit sterilizarea forțată pe sute de mii de oameni. Naziștii au implementat și o serie de politici pozitive în ceea ce privește eugenismul, de ex. cu premii pentru femeile ariene cu un număr

mare de copii. Copiii „valoroși din punct de vedere rasial" din țările ocupate au fost îndepărtați cu forța de la părinți și adoptați de poporul german. Toate aceste orori au creat o asociere culturală de neșters între eugenie și al Treilea Reich în anii postbelici.

Eugenia a ajuns să fie considerată ca un act criminal în multe națiuni, deși unele programe de eugenie, inclusiv sterilizarea, au continuat mult timp [13].

Teorii ambientaliste

Drept reacție la ideile/teoriile ereditariste (ineiste) a apărut curentul ambientalist care își are originea în rezultatele cercetărilor științifice din biologie. În acest sens, este valoroasă contribuția lui J. B. Lamark (1744-1829) - autorul primei teorii evoluționiste. Ambientalismul (reprezentant, spre exemplu, de Helvțius, Diderot, J. Locke, D. Hume, dar și de B. F. Skinner sau J. Watson) absolutizează rolul și ponderea factorilor sociali (socio-educaționali) în dezvoltarea individului negând sau desconsiderând semnificația eredității.

Ca bază în susținerea acestor idei au servit rezultatele unor cercetări din biologie. Spre exemplu, Lamarck în *teza sa transformistă* susținea că în evoluția viețuitoarelor mediul deține rolul fundamental sau *teoria eredității dobândite* descrie că achizițiile obținute prin experiență de către membrii unei specii s-ar fixa în memoria genetică și ar fi transmise apoi de la ascendenți la descendenți.

Aceste teorii nu anulează rolul eredității, dar reduce influența acesteia la transmiterea trăsăturilor fizice.

În prezent, concepția ambientalistă cu privire la educabilitate a fost susținută îndeosebi de către sociologi, care vedeau în educație unul din factorii cei mai importanți pentru stabilirea echilibrului social. Considerau educația drept o socializare metodică a tinerei generații, socializare care trebuie realizată în conformitate cu imperativul social. De asemenea, sunt incluse și unele curente pedagogice (Key, Montessori, Tolstoi) care susțineau că trebuie de lăsat copilul să se dezvolte în mod liber, în cadrul mediului ambiant, conform trebuințelor și aspirațiilor sale [8].

Teoria dublei determinări

Contradicțiile fundamentale dintre ereditarist şi ambientalism au determinat specialiștii să adopte o a treia orientare - *teoria dublei determinări*.

Cu intenția de a depăși caracterul neștiințific și unilateral al celor două orientări menționate, unii cercetători (Democrit, Diderot, Herzen și alții) au adoptat o poziție de mijloc. Ei recunoșteau interacțiunea celor trei factori: ereditate, mediu, educaţie în procesul formării ființei umane, atunci se poate vorbi de teoriile triplei determinări - ereditatea, mediul (cel social, îndeosebi) și educația.

Teoria triplei determinări evidențiază adevărul că personalitatea este o unitate biopsihosocială, rezultat al interacțiunii celor trei factori. Ea constituie concepția pedagogică științifică despre dezvoltarea personalității, care a contribuit și va contribui la dezvoltarea și perfecționarea educației și învățământului [8].

Cercetările viitoare din științele despre om vor aduce noi clarificări asupra personalității umane.

Întrebări pentru reflecție:



1. Care idei stau la baza teoriilor ereditariste? Aduceți exemple de astfel de teorii.
2. Numiți esența teoriilor ambientaliste.
3. Dați-vă cu părerea asupra acestor teorii.



Aplicații pentru activitatea individuală

Exercițiul 1: Completează tabelul înscriind denumirea teoriilor privind educabilitatea și precizează esența fiecărei teorii.

Denumirea teoriei	Esența

Exercițiul 2. Citește cu atenție fișa de lucru de mai jos despre învățarea latentă. Încearcă să redai esența învățării latente printr-un exemplu.

Fișă de lucru*:* Oamenii sunt capabili de a învăța noi comportamente, fără însă ca acest lucru să fie foarte evident. Mai concret, respectivele comportamente sunt reproduse doar atunci când circumstanțele sunt favorabile, cum ar fi, atunci când mediul începe să recompenseze comportamentele respective. Această manieră sau modalitate mai specifică de manifestare a învățării se numește învățare latentă. Deși învățarea latentă a fost descoperită în cadrul paradigmei comportamentaliste, în decursul unor experimente care vizau condiționarea operantă (Tolman & Honzik, 1930), ea este o formă de învățare deosebit de valoroasă pentru paradigma cognitivă a învățării, deoarece pune în evidență capacitatea de a discrimina în funcție de utilitatea comportamentului învățat, utilitate care depinde de specificul mediului.

Exercițiul 3. Cum înțelegi următorul citat: „*Niciodată nu corectezi o greșeală, întotdeauna corectezi o persoană.”*(Michael Lewis)



Aplicații pentru activitatea de grup

1. Problematizare:

„Sofia, elevă a clasei a V-a a fost aleasă șefa clasei. Bucuroasă de susținerea colegilor și a dirigintei, dar totodată și plină de responsabilitate, ea a intrat activ în rolul oferit.

După ultima lecție profesoara de matematică a rugat-o să lase registrul clasei în cabinetul metodic. Sofia s-a reținut cu prietenele discutând agitat totalurile zilei. Peste un timp și-a amintit de registru, însă ușa cabinetului metodic era deja încuiată. Ea s-a gândit că nu se va întâmpla nimic dacă îl va lua acasă.

În troleibuz s-a așezat și, privind pe fereastră, s-a lăsat dusă de gânduri. La un moment a auzit denumirea stației sale. De frică să nu rămână în troleibuz s-a grăbit spre ușă repede coborând. Și numai când troleibuzul a pornit și-a amintit că a uitat

ghiozdanul, iar în el ... registrul clasei".

Se formează 2 grupuri care primesc câte o sarcină.

Grupul 1. Discutați în grup și propuneți câteva sugestii pentru diriginta clasei în vederea soluționării cazului.

Grupul 2. Discutați în grup și propuneți idei pentru părinții Sofiei din perspectiva educației morale.

2. Problematizare :

„Era ora de matematică. Andrei, se juca pe telefonul mobil deranjând întreaga clasă. Profesorul l-a văzut şi la un moment dat i-a atras atenția. Elevul a ignorat cu o privire arogantă semnalul primit din partea profesorului. Acesta îl mai lasă câteva minute, iar elevul își continuă activitatea începută. Profesorul a observat comportamentul pasiv al elevului față de lecția pe care o predă și lipsa de respect de care dă dovadă și îi spune acestuia pe un ton mai ridicat: „Ieşi afară!". Andrei, care era o fire mai acidă, aruncă o privire mai urâtă către profesor şi pe un ton revoltător întrebă: „Ce-am făcut, domnule profesor?", însă profesorul nervos: „Pentru nesimțirea de care dai dovadă, la următoarea lucrare de control vei avea minus două puncte din notă!". Reacția elevului nu a întârziat să apară: "Nu e corect ceea ce faceți dvs!" în timp ce acesta ieşea din clasă".

Sarcină: Analizați situaţia de conflict. Identificați problema, numiți cauzele posibile ale conflictului, propuneți soluții.

3. Exercițiu: citiți cu atenție fișa de mai jos în care este descris efectul Pygmalion.

Efectul Pygmalion se referă exact la efectul pe care îl au așteptările celor din jur asupra noastră. În Statele Unite, la începutul anilor '80, cercetătorii Robert Rosenthal și Lenore Jacobson au realizat câteva experimente cu un grup de profesori și elevii a 18 clase dintr-o școală primară din San Francisco. Inițial, elevilor li s-a dat un test de inteligență, iar dintre ei, câțiva au un intelect mai mare decât restul. Cei doi cercetători au ales apoi la întâmplare, câte 20% dintre elevii fiecărei clase (numiți „bloomers") și le-au spus profesorilor că aceștia aveau un intellect superior colegilor de clasă. Cei marcați nu erau diferiți cu nimic față de ceilalți, însă profesorii nu au știut acest lucru. După o perioadă de timp, toți elevii au susținut din nou testul IQ, iar rezultatele au fost surprinzătoare. Cei prezentați profesorilor ca fiind superior dotați din punct de vedere intelectual chiar au avut o dezvoltare mai bună decât restul colegilor, iar creșterea coeficientului lor de inteligență a fost de aproape două ori mai mare.

Formulați o concluzie în baza acestui experiment .....

.....

Formulați sugestii pentru profesori în diminuarea efectului dat .....

.....

Bibliografie:

1. BRICEAG, Silvia. Psihologia educațională. Curs universitar / Silvia Briceag; Univ. de Stat "Alecu Russo" din Bălți, Fac. de Ştiinţe ale Educaţiei, Psihologie şi Arte. – Bălţi: S. n., 2019 (Tipogr. "Indigou Color"). – 233 p. ISBN 978-9975-3267-7-3.
2. BONCHIȘ, Elena. Dezvoltare umană, Editura Imprimeriei de Vest, Oradea, 2000. 249 p. ISBN:973-9329-77-2.
3. BONCHIȘ Elena. Psihologia vârstelor. Oradea: Editura Universității Oradea, 2005.
4. BUJU, Smaranda. Psihologia educației curs pentru studenții și cursanții cu profil tehnic. Editura PIM. Iași, 2014. ISBN 978-606-13-2132-2
5. Dezvoltarea umană. Diane E. Papalia, Sally Wendkos Olds, Ruth Duskin Feldman. / Traducatori: Anacaona Mindrila-Sonetto/ 2010, București, Editura: Trei, p. 832, ISBN: 9789737074140
6. LOSÎI Elena, Psihologia educației. Chișinău, 2014 http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3757/Psihologia-educatiei.pdf?sequence=1&isAllowed=y
7. LAZARESCU, Mihaela Păiși. Psihologia Vârstelor. Suport de curs, București, V&Integral, 2008, 125 p., ISBN. 9789731354033
8. LARMAT, J. Genetica inteligenţei. Bucureşti: Editura Stiinţifică şi Enciclopedică, 1977
9. OANCEA, Ion. Probleme de criminologie. București, Editura ALL, 1994, p.240, ISBN 973-571-021-8
10. PIAGET J. Psihologia copilului, trad. de Liviu Papuc. Chișinău: Cartier, 2011. 160 p.
11. RACU I., RACU I. Psihologia dezvoltării. Chișinău: U.P.S. „Ion Creangă", 2007. 257 p.
12. SFETCU, Nicolae. Cunoașterea științifică, Volumul 1, Septembrie 2022, pp. 59-68 ISSN 2821 – 8086, ISSN – L 2821 – 8086 URL: https://www.cunoasterea.ro/istoria-eugeniei/

Tema 3. ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE – FUNDAMENTUL DEZVOLTĂRII PSIHICE.



Unitatea de învățare

3.1. Caracteristicile învăţării umane (forme, tipuri, factori).
3.2. Învăţarea şcolară – modele ale instruirii.
3.3. Abordări teoretice și aplicative privind impactul recompenselor și pedepsei în procesul educațional
3.4. Analiza mecanismelor psihice, energizante și reglatorii în învățarea școlară.
3.5. (Laborator) Selectarea și prezentarea instrumentelor de investigare a proceselor cognitive, energizante și reglatorii.



Obiective:

Studenții vor fi capabili:

- Să caracterizeze tipurile, formele învățării umane;
- Să cunoască și explice varia modele ale instruirii;
- Să analizeze critic aplicarea recompenselor și pedepselor în mediul școlar;
- Să analizeze critic rolul mecanismelor psihice în învățarea școlară;
- Să argumenteze, exemplifice importanța mecanismelor energizante și reglatorii în contextul învățării școlare;
- Să poată identifica și selecta metode adecvate de investigare a proceselor cognitive, energizante și reglatorii.

3.1. Caracteristicile învăţării umane (forme/tipuri, factori/condiţii).

Concepte – cheie: învățarea, forme ale învățării, tipuri, nivelurile învățării, condiții, factori interni/externi

”Cine se opreşte din învăţat, fie la 15, sau 25, sau 80 de ani, acela este un om bătrân.
Cine învaţă mereu, rămâne tânăr.” Henri Ford

Învăţarea nu este un fenomen exclusiv uman. Ea se regăseşte şi în conduita animalelor şi în întreaga lume vie, împletindu-se strâns cu fenomenul de adaptare. Însă, după cum susțin autorii, conţinutul, complexitatea, semnificaţia ei pentru organism depind de treapta de evoluţie pe care se află organismele care sunt supuse învăţării. [10, p.6]

În literatura de specialitate întâlnim definiții ale conceptului de învățare *în sens larg*:

- învăţarea este procesul dobândirii experienţei individuale de comportare (A.N. Leontiev),
- învăţarea este o modificare în comportament, realizată prin soluţionarea unei probleme care pune individul în relaţie cu mediul (A. Clausse,1967)
- învăţarea reprezintă acea modificare a dispoziţiei sau a capacităţii umane care poate fi menţinută şi care nu poate fi atribuită procesului de creştere (R. Gagne,1975, p. 11)
- învăţarea este un proces de adaptare a organismului la mediu; [10, p.6] și *în sens restrâns* (în contextul procesului de instruire):
- învăţarea este o activitate sistematică, dirijată, defăşurată într-un cadru organizat (instituţii specializate de instruire şi educaţie), orientată în direcţia asimilării de cunoştinţe şi a formării structurilor psihice şi de personalitate." [4, p.63]

Conform D. Salavăstru, teoreticienii care concep învățarea drept o schimbare în comportament subliniază faptul că nu toate modificările produse în comportament sunt un rezultat al învățării, ci doar acelea care au apărut ca urmare a experienței individuale şi nu pot fi explicate prin cauze biologice, cum ar fi maturizarea organismului, oboseala, ingerarea de droguri. în plus, modificarea comportamentului trebuie să fie relativ trainică, adică să fie aptă de a se menține un timp. [10, p.7]

Învăţarea nu este niciodată completă, este individuală, este un proces social, poate fi distractivă, activă, implică beneficii şi înseamnă schimbare.

Forme, tipuri ale învățării

Autorii diferențiază mai multe forme și/sau tipuri ale învățării în corespundere cu anumite criterii. Autoarea E. Losîi aduce explicații referitor la noțiunile de tip și formă de învățare. Astfel, „tipul de învăţare reprezintă noţiunea generală, integratoare; fiecare tip dispune de forme variate de învăţare; în sfârşit, aproape fiecare formă se realizează la niveluri distincte" [7, p.63]. Deci, pentru înțelegerea activității de învățare clarificarea acestor noțiuni conduce spre conturarea următoarei tipologii: tip – formă - nivel.

La mai mulți autori găsim descrierea următoarelor forme/tipuri ale învățării (D. Sălăvăstru, S. Buju, E. Losîi etc.):

Tabelul 3.1. Forme, tipuri ale învățării

După J. Linhart:
a) învăţarea directă, intenţională: *caracteristici*: sarcina de învăţare joacă un rol important;
b) învăţarea indirectă, spontană, nonintenţională: *caracteristici:* individul nu caută în mod direct să înveţe.

După complexitatea ierarhică a învățării (de la învățarea simplă la învățarea complexă) (R. Gagne, care distinge tot atâtea tipuri de învăţare):

a. *învăţarea de semnale*:
caracteristici: prin ea se are în vedere clasicul reflex condiţionat al lui Pavlov, individul învaţă să dea un răspuns general, difuz, la un semnal; este o învățare involuntară, direct legată de emoţiile şi nevoile vitale primare; Ex. culoarea roşie a semaforului, claxonul, soneria ceasului deșteptător.

b. *învăţarea stimul-răspuns (S-R):*
caracteristici: corespunde condiţionării operante a lui Skinner. Ea se diferenţiază de forma precedentă prin faptul că subiectul este capabil de a discerne şi de a da un răspuns specific la un stimul determinat; în loc de a avea o reacţie generală emoţională, individul poate realiza o acţiune delimitată cu precizie, învăţarea S-R este implicată în învăţarea actelor motrice voluntare. Ţinerea corectă a unui creion de către un copil mic este un exemplu de aplicaţie relevată de învăţarea S-R. Iniţial, creionul poate fi aşezat într-o poziţie corectă în mâna copilului de către învăţător sau părinte. Acest procedeu se va repeta de două, trei ori. După un număr de repetiţii întărite, răspunsul corect devine din ce în ce mai probabil; Ex. aşezarea cuburilor într-o anumită poziţie; ţinerea corectă a unui creion în mână sau a biberonului;

c. *învăţarea prin înlănţuire (învăţarea de secvenţe):*
caracteristici: înlănţuirea sau „învăţarea de secvenţe” - o formă simplă de învăţare care presupune învăţarea unei serii de legături S-R înlănţuite într-o ordine determinată ; Ex. copiii învaţă după modelul înlănţuirilor un număr de deprinderi: pornirea motorului unei maşini; pornirea de pe loc a maşinii; încheierea nasturilor unei haine, închiderea cataramelor, utilizarea foarfecelor, împăturirea unei hăinuţe; înotul, mersul pe bicicletă, dactilografierea. Înlănţuirile descrise sunt neverbale, deşi învăţarea lor poate fi facilitată prin indicaţii verbale.

d. *învăţarea de asociaţii verbale*:
caracteristici: presupune serii de legături S-R de natură verbală; memoria joacă un rol important în constituirea asociaţiilor verbale (mai ales în memorarea unor silabe lipsite de sens). Ex. legarea cuvintelor în propoziţii;
Lanţurile verbale se formează cu prilejul învăţării cuvintelor unei limbi şi al imbinării lor în propoziţii. Sunt bine cunoscute experimentele psihologului german Hermann Ebbinghaus privind memorarea unor silabe lipsite de sens;

e. *învăţarea prin discriminare*:
caracteristici: individul învaţă să răspundă diferenţiat acelor caracteristici ale obiectelor care servesc la distingerea acestora: forme, mărimi, culori. Însuşirea discriminărilor este o activitate de mare importanţă în procesul de instruire şcolară. Ex. elevul învaţă să diferenţieze literele de tipar, cifrele, culorile, fonemele, pentru ca apoi să înveţe trăsăturile distinctive ale unor clase de obiecte din mediul în care trăieşte (păsări, flori, maşini).

f. *învățarea noțiunilor*: *caracteristici*: individul poate să clasifice obiectele pe baza unor proprietăţi comune și diferențe specifice (ce duce la formarea conceptelor). Un rol important în acest proces îl are limbajul. O dată ce noţiunile sunt însuşite, individul este pregătit pentru asimilarea unui volum de cunoştinţe foarte mare.
g. *învățarea regulilor*: *caracteristici*: se bazează pe învăţarea noţiunilor , regula fiind un lanţ de relaţii dintre două sau mai multe concepte; Ex. pentru a învăţa o regulă de genul „obiectele rotunde se rostogolesc”, elevul trebuie să cunoască deja noţiunile de „obiect rotund” şi „rostogolire” şi chiar să poată stabili o relaţie între ele. Dacă această legătură nu este înţeleasă, atunci nu avem de-a face decât cu învăţarea unui simplu lanţ verbal. O mare parte din procesul învăţării şcolare o reprezintă învăţarea de reguli.
h. *învățarea prin rezolvarea de probleme*: *caracteristici*: regulile combinate corespunzător pot conduce la găsirea unor soluţii; conferă aplicabilitate regulilor învăţate anterior. Rezolvarea de probleme, care este un tip de învăţare ce necesită eforturi interioare numite în mod obişnuit gândire. Rezolvarea de probleme nu înseamnă doar o aplicare a regulilor învăţate anterior. Ea este un proces ce generează o nouă învăţare, însuşirea unor idei noi care multiplică aplicabilitatea regulilor învăţate anterior.

Autoarea S. Briceag menționează că „Învăţarea nu poate fi eficientă în situaţiile când organismul nu a atins un anumit nivel al dezvoltării” conform cărora găsim următoarele forme ale învăţării [2, p.24] :

Tabelul 3.2. Forme ale învăţării (după S. Briceag)

Forme ale învăţării	Nivel al dezvoltării
învăţarea pe cale de probe şi greşeli	formarea reacţiilor şi imitarea este posibilă chiar din primele zile ale vieţii
învăţarea vicariană, imitarea	2-3 ani
învăţare prin insait	1,5 - 2 ani
perioade senzitive ale asimilării limbii materne	1,5 - 3 ani
perioade senzitive ale însuşirii limbii străine	3-5-6 ani
învăţarea prin raţionamente	de la 12 ani
perioada senzitivă a formării gândirii profesionale	20-25 ani

După E. Losîi (2014), activitatea de învățare prvede o structură tipologică ce include tipuri ale învățării (didactică - socială, din experiența altora și autoînvățarea), forme ale învățării (după conținut, după modul de acțiunicu stimulii, după modul de organizare a stimulilor), nivélurile învățării [7, p.63]

La autoarea D. Salavăstru întâlnim formele învățării:

- *habituarea sau învăţarea prin obişnuire***,** care se manifestă fie în cadrul adaptării senzoriale, fie în plan psihoafectiv;
- *învăţarea prin condiţionare de tip clasic (pavlovian),* care se realizează fie în planul primului sistem de semnalizare (legătură temporară între stimuli fizici), fie în planul celui de-al doilea sistem de semnalizare (legătură între stimuli fizici concreţi şi denumirile lor verbale;
- *învăţarea prin condiţionare instrumentală (de tip skinnerian),* care constă în stabilirea unei legături adaptative între secvenţele comportamentale şi elementele situaţiei externe potrivit distribuţiei întăririlor (recompensă sau pedeapsă);
- *învăţarea perceptivă,* sub aspect cognitiv, ea fiind implicată în însuşirea sistemelor de semne, simboluri şi forme, şi comportamental, prin identificarea şi interpretarea stimulilor şi codurilor figurale prin prisma stărilor de necesitate şi a sarcinilor de reglare aflate în faţa subiectului;
- *învăţarea motorie,* care se concretizează în articularea mişcărilor simple, singulare, în sisteme funcţionale unitare integrate;
- *învăţarea verbală,* care, pe de o parte, înlesneşte formarea şi îmbogăţirea în timp a vocabularului intern, iar pe de altă parte, asigură dezvăluirea şi fixarea legăturilor semantice şi sintactice între cuvinte. [M. Golu, 2000, pp. 525-526, apud 10]

Respectiv, observăm întreaga complexitate a procesului de învățare. Paleta largă de forme, tipuri conduce spre concluzia că învăţarea prezintă o activitate complexă, alcătuită din elemente simple, procese cu funcţii superioare, forme inferioare și superioare de învăţare cu etape de trecere, din legităţi, principii de învăţare.

La fel, autorii evidențiază și factorii/condițiile care modelează procesul de învățare.

Tabelul 3.3. Factori, condiţii care influenţează învăţarea

Robert Gagne	*Condiţii interne* (care ţin de particularităţile şi disponibilităţile celui care învaţă). *Acestea includ potenţialul ereditar* (dispoziţiile înnăscute), nivelul dezvoltării intelectuale, cunoştinţe, capacităţi, motivaţie, voinţă, unele tehnici de muncă intelectuală. (Gagne, 1975, p. 27).	*Condiţii externe* (care sunt independente de subiectul supus învăţării şi provin din specificul situaţiei de instruire), *şi anume: sistemul* de cerinţe şcolare, structura şi gradul de dificultate ale materiei, calitatea instruirii, metode, procedee, strategii didactice, competenţa cadrului didactic, relaţiile profesor-elevi, caracteristicile clasei de elevi (ambianţă psihosocială).

David Ausubel	*variabilele intrapersonale* factorii cognitivi - stadiul dezvoltării cognitive, structura cognitivă, capacitatea intelectuală, gradul de dificultate a conţinuturilor	*variabilele situaţionale* factorii socioafectivi - stări afective sau emoţionale în contextul motivaţional, al atitudinilor, al personalităţii, care influenţează învăţarea atât în mod direct, cât şi indirect. Variabilele afective acţionează în primul rând în faza învăţării iniţiale, moment în care ele îndeplinesc o funcţie de energizare ce poate facilita fixarea noţiunilor noi. Variabilele afective operează concomitent cu cele cognitive.

În concluzie, cunoașterea tipurilor, formelor, condițiilor învățării permite pedagogilor să elaboreze și practice varia tipuri de instruire corespunzătoare particularităților de vârstă.

Întrebări pentru reflecție:



1. Ce înțelegeți prin conceptul de învățare?
2. Analizați tipurile, formele învățării după diverși autori și exprimați-vă părerea asupra viziunii unui autor;
3. Analizați tabelul 3.3. și punctați 2-3 idei relevante referitor la condițiile care influențează învățarea.

3.2. Învățarea școlară – modele ale instruirii

Cum profesorul să înțeleagă situațiile cu care se confruntă în clasă? Cum să anticipeze, să faciliteze şi să controleze în mod adecvat procesul instruirii? Care metode sunt cele mai potrivite în identificarea problemelor? Acestea și multe alte întrebări pot fi explicate din perspectiva mai multor modele, deoarece în pofida numeroaselor şi diverselor cercetări, nu există un model unitar şi coerent, bine sistematizat al acestei complexe activităţi psihice.

Analiza literaturii de specialitate denotă că specialiștii în domeniu pentru a explica activitatea de învățare au încercat să descrie diverse modele ale învățării [6, p.14]. Printre cele mai reușite se regăsesc ideile lui Hilgard şi Bower (1974) care au identificat două direcţii principale în analiza psihologică a învăţării: *teoriile de tip stimul-reacţie* (S-R) (Thorndike, Pavlov, Skinner) şi *teoriile cognitive* (Tolman, psihologia clasică gestaltistă - Koffka, Kohler, Wertheimer).

Teoriile de tip stimul-reacţie (S-R) stau la baza **modelelor asociaţioniste ale învăţării** și susţin că învăţarea este produsă prin existenţa unor relaţii, asociații între două aspecte: S (stimul) - R(răspuns). Drept exemplu pot servi cele două feluri de condiţionări: a. *condiţionări clasice* (pavloviene); b. *condiţionări instrumentale* (skinneriene).

Condiţionarea clasică a fost descrisă şi explicată de fiziologul rus, laureat al Premiului Nobel, Ivan Petrovici Pavlov (1849-1936). Prin teoria propusă cu privire la mecanismele de producere a reflexelor condiţionate, Pavlov a reuşit să explice fundamentele generale ale învăţării.

Conform teoriei condiţionării, orice situaţie neutră asociată unei situaţii încărcate afectiv dobândeşte ea însăşi (prin condiţionare) o valoare afectivă. De exemplu, teama resimţită faţă de profesorul de la o anumită disciplină (în ale cărui ore elevul este ridiculizat, ameninţat, pedepsit) se va generaliza asupra tuturor profesorilor ce predau disciplina respectivă, precum şi asupra obiectului ca atare. Chiar şi sala de clasă unde s-au desfăşurat aceste ore poate provoca teamă, neliniște, agitaţie. Este foarte important ca profesorul să conştientizeze aceste aspect legate de condiţionarea reacţiilor emoţionale, pentru că ele pot genera fobii şcolare.

Psihologul american E. Thorndike (1874-1949) este precursorul teoriilor învăţării dezvoltate în cadrul psihologiei behavioriste. El a descris modelul de învăţare numit **încercare şi eroare** („trial and error”). Experimentele făcute pe animale pleacă de la ideea că cel ce învaţă se confruntă cu o situaţie-problemă. Rezolvarea problemei se face prin selectarea răspunsului potrivit dintr-un număr de răspunsuri posibile. Această concepţie este ilustrată de următorul experiment: o pisică flămânda este închisă într-o cuşcă în apropierea căreia se află o bucată de peşte. Cuşca poate fi deschisă prin apăsarea unei pârghii de lemn. Pisica se zbate, izbeşte pereţii, până când, din întâmplare, apasă pârghia care deschide uşa şi ajunge astfel la hrană. Pe această bază, psihologul american a stabilit că învăţarea implică o succesiune de încercări şi erori. Tentativele încununate de succes sunt reţinute, cele care duc la eşec sunt inhibate.

Thorndike a formulat legile acestei forme de învăţare, şi anume: *legea stării de pregătire, legea exerciţiului* şi *legea efectului*.

Thorndike înţelege *starea de pregătire* ca o tendinţă spre acţiune, iar îndeplinirea acţiunii este satisfăcătoare, în timp ce neîndeplinirea ei devine supărătoare. Astăzi, legea stării de pregătire este reconsiderată şi analizată ca o lege a dezvoltării, referindu-se la nivelurile de maturizare necesare pentru achiziţionarea unui anumit conţinut ori pentru desfăşurarea unei anumite activităţi de învăţare.

Legea exerciţiului exprimă faptul că soliditatea unei legături S-R este dependentă de numărul repetiţiilor.

Legea efectului se referă la întărirea sau slăbirea unei legături ca rezultat al consecinţelor pe care aceasta le are. Dacă o legătură între S şi R este urmată de satisfacţie, ea se întăreşte, iar dacă este urmată de insatisfacţie, legătura slăbeşte. Comportamentele care sunt urmate de consecinţe pozitive vor avea tendinţa să fie repetate, iar comportamentele urmate de consecinţe negative se vor manifesta cu o frecvenţă mai mică. Învăţarea depinde deci de ceea ce se întâmplă după reacţie. Plăcerea sau satisfacţia finală a unei activităţi va determina ce anume rămâne învăţat. De exemplu, elevul va reţine cu precădere acele lecţii la care a fost lăudat, apreciat, adică a obţinut o anumită satisfacţie.

Legea efectului a constituit baza cercetărilor asupra unui alt tip de învăţare, numit **condiţionare instrumentală (operantă),** al cărui principal promotor a fost psihologul american B.F. Skinner (1904-1990). Condiţionarea operantă este acea formă de învăţare în care consecinţele comportamentului influenţează posibilitatea apariţiei acestuia. B.F. Skinner a acordat un *rol important întăririi în învăţare.* Întărirea poate fi realizată în două moduri: furnizând direct animalului ceva care-i place sau are nevoie, ceea ce se numeşte întărire pozitivă, sau permiţând animalului să evite comportamentele care au consecinţe neplăcute, ceea ce se numeşte întărire negativă. Pedeapsa este o consecinţă negativă a unui comportament care duce la scăderea frecvenţei comportamentului în cauză. Totuşi, Skinner susţine că pedeapsa nu este o tehnică potrivită pentru controlul comportamentului, deoarece suprimă comportamentul nedorit, fără întărirea comportamentului dezirabil. O aplicaţie importantă a principiilor condiţionării operante o constituie modificările de comportament.

Aceste teorii asociaţioniste au fost infirmate de experienţele ulterioare, care au dovedit chiar că, şi în cele mai simple forme ale ei, învăţarea antrenează întreaga viaţă psihică: procesele de cunoaştere, afectivitatea, priceperile motorii, voinţa.

Modelul învăţării sociale. Potrivit psihologului american Albert Bandura numai o parte dintre comportamentele umane pot fi explicate prin condiţionarea clasică şi condiţionarea instrumentală, deoarece teoriile condiţionării nu surprind fenomenele de învăţare socială ce apar în contexte reale [5]. Astfel, Bandura atrage atenţia asupra faptului că oamenii învaţă deseori numai privindu-i pe ceilalţi: ei codează informaţia despre comportamentul lor, apoi foloseşte această informaţie codată în alte situaţii drept ghid pentru acţiunile proprii.

*Factoriii ce favorizează imitarea comportamentului unui model***:**

- sunt imitate mai ales acele comportamente ale modelului care au fost recompensate, şi nu cele care au fost pedepsite;
- sunt imitate mai frecvent modelele cu un status superior decât cele cu un status inferior; o explicaţie este aceea că primele constituie autorităţi şi

sunt mai atractive, deoarece se presupune că vor fi mai curând urmate de o întărire pozitivă;

- sunt imitate mai frecvent comportamentele modelelor considerate competente decât cele considerate incompetente;
- interacţiunea afectuoasă dintre model şi observator facilitează imitaţia; atracţia faţă de model şi competenţa modelului interacţionează în impactul lor asupra comportamentului imitativ;
- sunt imitate mai ales acele modele pe care observatorul le crede asemănătoare în anumite privinţe cu el însuşi (similaritatea favorizează imitaţia);
- recompensa financiară poate stimula mai mult imitaţia decât o fac sancţiunile sociale (aprobarea sau dezaprobarea celorlalți);
- există tendinţa ca modelele masculine să fie mai frecvent imitate decât cele feminine.

Anderson şi Brewer (1946) au constatat că profesorii mai agresivi au, de obicei, elevi mai agresivi, iar Kounin şi Gump (1961) au tras concluzia că, în comparaţie cu copiii care au profesori ce nu aplică pedepse, copiii cu profesori ce pedepsesc manifestă mai multă agresivitate în comportament *(cf. Davitz, Ball,* 1978, p. 28). Profesorul care face în mod frecvent observaţii elevilor şi ridică tonul dă astfel ocazia pentru însuşirea prin observare a unui comportament impulsiv.

Modele constructiviste ale învăţării. Constructivismul piagetian. Născut la Neuchâtel (Elveţia), Jean Piaget (1896-1980) este considerat unul dintre cei mai mari psihologi ai tuturor timpurilor. Opera sa, elaborată în aproximativ 60 de ani de muncă, cuprinde sute de articole şi cărţi care se referă la biologie, la teoria cunoaşterii, la logică şi psihologie, într-o impresionantă construcţie teoretică interdisciplinară [8].

Modelul piagetian al dezvoltării inteligenţei umane este cunoscut în toată lumea şi rămâne un element de referinţă pentru toţi cei interesaţi de domeniu. Evoluţia ontogenetică a inteligenţei este examinată ca o construcţie progresivă ce depinde atât de factori interni (capacităţile iniţiale ale individului), cât şi de factori externi (caracteristicile mediului în care evoluează fiinţa umană). Pentru întemeietorul epistemologiei genetice, inteligenţa înseamnă, în primul rând, adaptare, respectiv un echilibru între organism şi mediu, care este rezultatul interdependenţei a două procese complementare: *asimilarea* şi *acomodarea*.

Potrivit lui Piaget, această stare de echilibru poate fi considerată ca un stadiu, un palier în dezvoltarea copilului. Trecerea de la un stadiu la altul va fi marcată prin stări de dezechilibru care, prin jocul noilor asimilări şi acomodări, antrenează o nouă stare de echilibru, adică un nou stadiu în dezvoltarea inteligenţei. Progresul inteligenţei poate fi considerat rezultatul unei echilibrări progresive, întreaga activitate mentală tinde spre realizarea unei structuri ce se concretizează, în principal, într-o stare de echilibru.

Teoria piagetiană a fost edificată şi verificată utilizându-se date de observaţie culese de la copii de vârste diferite printr-o metodă de interogare liberă - metoda clinică. Pe aceste baze teoretice, Piaget a descris dezvoltarea inteligenţei printr-un număr de stadii care se divizează, la rândul lor, în substadii.

Copilul trece prin fiecare dintre aceste stadii succesiv şi cu viteze diferite. El trebuie să fie apt (din punct de vedere al maturizării) să progreseze în următorul stadiu. Aceste stadii sunt:

• stadiul inteligenţei senzorio-motorii (0-18 luni/2 ani);
• stadiul preoperaţional (2-7/8 ani);
• stadiul operaţiilor concrete (7/8-11/12 ani);
• stadiul operaţiilor formale (11/12-15/16 ani).

În concluzie, teoria piagetiană privind geneza şi evoluţia capacităţilor cognitive individuale, precum şi teoria dezvoltării stadiale a inteligenţei au determinat înnoiri metodologice fundamentale în actul educaţional. Ele au impus (sau ar trebui să impună) realizarea intervenţiilor didactice în concordanţă cu normele de raţionalitate atinse de elevi, drept condiţie esenţială pentru desfăşurarea eficientă a activităţii didactice.

Constructivismul social: L.S. Vîgotski. Contemporanul lui Piaget, psihologul rus L.S. Vîgotski (1896-1934) se distanţează de acesta în privinţa concepţiei asupra dezvoltării cognitive. În timp ce Piaget descrie dezvoltarea ca pe o construcţie internă a subiectului, născută din interacţiunea cu obiectele, Vîgotski insistă asupra rolului interacţiunii sociale în această dezvoltare. Cunoştinţele şi deprinderile copilului se dezvoltă tocmai datorită acestui proces de cooperare, care implică „experţi» şi un „novice».

În concepţia lui Vîgotski, dezvoltarea cognitivă e rezultatul unei duble formări, externă şi apoi internă, într-o mişcare a cărei direcţie este de la *social la individual* şi nu invers.

Psihologul rus atrage atenţia asupra unui lucru foarte important: capacităţile de învăţare ale unui copil nu trebuie confundate cu nivelul cognitiv pe care el l-a atins la un moment dat. Întotdeauna va exista un „spaţiu potenţial de progres", în care capacităţile individuale vor putea fi depăşite dacă sunt îndeplinite anumite condiţii – cunoscut ca *zona proximei dezvoltări*. Aceasta reprezintă aria dintre nivelul actual de dezvoltare a copilului şi nivelul de dezvoltare potenţial care poate fi atins (achiziţionat) cu ajutorul adulţilor sau prin intermediul altor persoane mai experimentate [10] .

Respectiv, profesorul nu trebuie să aştepte ca elevul să-şi dezvolte competenţa mentală exclusiv prin acţiuni proprii, el este un agent al dezvoltării, în măsura în care el mediază relaţia copilului cu lumea obiectelor, ghidând, planificând, reglând şi perfecţionând acţiunile acestuia în funcţie de zona proximei dezvoltări şi de nivelul de dezvoltare a copilului.

Constructivismul sociocultural: J.S. Bruner. Psihologul american Jerome S. Bruner, puternic influenţat de cercetările lui Vîgotski, dezvoltă şi aplică ideile acestuia în educaţie. [3] El afirmă că opera psihologului rus l-a convins de faptul că este imposibil de conceput dezvoltarea umană altfel decât ca un proces de colaborare între copil şi adult, adultul acţionând ca mediator al culturii. Observând interacţiunea de tutelă dintre adult şi copil, Bruner consideră că ea comportă un *proces de sprijinire*. Noţiunea de sprijinire este strâns legată de conceptul vîgotskian de zonă a proximei dezvoltări şi desemnează ansamblul interacţiunilor de susţinere şi ghidaj, oferite de un adult sau un alt tutore (poate fi un copil cu un grad mai mare de competenţă), pentru a ajuta copilul să înveţe să-şi organizeze conduitele, astfel

încât să poată rezolva singur o problemă pe care nu ştia să o rezolve în prealabil. Procesul de sprijinire implică şase elemente interdependente: angajarea subiectului în sarcina de învăţare, reducerea dificultăţilor, menţinerea orientării în raport cu obiectivele, semnalarea caracteristicilor determinante, controlul frustrării (pentru a evita ca erorile elevului să se transforme într-un sentiment de eşec şi de resemnare), demonstrarea sau prezentarea de modele.

Cu toate că Bruner a fost influențat de ideile lui Piaget și Vîgotski, totuși viziunea lui asupra inteligenței este diferită: Piaget considera că inteligența se dezvoltă stadial incorporând constant cunoștințe noi, copilul fiind un mic savant curios angrenat în cunoașterea lumii, altfel spus că dezvoltarea copilului are loc conform unei anumite legități căreia trebuie să i se subordoneze învăţarea; Vîgotski considera că inteligența apare ca produs al socializării subiectului în mediu, Bruner scoate și el în evidență metoda învățării prin descoperire, prin care elevul este pus în situația de a participa concret la formularea și rezolvarea de probleme. El susținea că învățarea este dependentă direct de actiunea educației, că se poate grabi momentul aparitiei unei capacitati de asimilare a unor anumite cunostințe.

Bruner prezintă posibilitatea cunoaşterii lumii astfel:

1. *Modalitatea activă*, realizată prin manipularea liberă a obiectelor şi exersare (indispensabile în formarea priceperilor şi deprinderilor, dar şi în achiziţionarea primelor cunoştinţe). Această modalitate este caracteristică primilor ani ai vieţii.

2. *Modalitatea iconică* se bazează pe imagini mai ales vizuale fără manipulare efectivă (caracteristică vârstei între 5 şi 7 ani).

3. *Modalitatea simbolică*, atunci când simbolurile (cuvintele sau alte semne convenţionale) înlocuiesc imaginile, permiţând apariţia conceptelor, a noţiunilor.

Teoria lui Bruner evidenţiază atât aspectele pozitive, cât şi cele negative ale învăţării şcolare: pe de o parte, scoaterea învăţământului din contextul ,,acţiunii imediate" şi transformarea învăţării într-o activitate independentă, cu un scop bine determinat, facilitează distingerea esenţialului de neesenţial şi elaborarea de idei complexe. Dezavantajul ar fi riscul apariţiei formalismului şi ruperii de realitate. De aceea, se pune accentul pe o învățare cu scop formativ a elevului.

Întrebări pentru reflecție:



1. În cadrul modelelor asociaționiste ale învățării și-au adus contribuția Pavlov, Thorndike, Skinner. Reflectați asupra aportului adus de fiecare și care este aplicabilitatea educațională a acestor idei teoretice.
2. Descrieți esența modelului învățării sociale a lui Bandura. Argumentați necesitatea cunoașterii acestui model pentru procesul educațional.
3. În modele constructiviste ale învățării se regăsesc lucrările lui Piaget, Vîgotski, Bruner.

Cum s-au regăsit în teoria constructivismului socio-cultural a lui Bruner ideile lui Piaget și Vîgotski?

3.3. Abordări teoretice și aplicative privind impactul recompenselor și pedepsei în procesul educațional

Concepte – cheie: pedeapsa, recompensă, tehnica modelării

Problema recompenselor și pedepselor pentru creșterea și educarea copiilor este una dintre cele mai complicate probleme pedagogice. Idealurile umanismului prevăd că un copil nu trebuie pedepsit în niciun caz, singura recompensă fiind sentimentul de a experimenta succesul sau cel de creștere personală. Influențele disciplinare sunt identificate cu pedagogia autoritară, iar utilizarea lor considerată dură fiind calificată ca neputință profesională. Întreaga istorie reală a pedagogiei este, de fapt, o istorie a recompenselor și pedepselor.

French și Raven au arătat că folosirea de către profesor a pedepselor și recompenselor reprezintă puterea poziției, o sursă de putere pe care profesorul o poate adopta în relațiile cu elevii săi, alături de puterea personală [10, p.120]. Ion-Ovidiu Pânișoară arată că „în mod tradițional, pedeapsa creează anxietate și stres. Frica de sine este văzută ca fiind utilă, deoarece se consideră, tot în mod tradițional, că persoana care se teme de ceva va acționa în sensul încercării de a reduce intensitatea anxietății pe care o resimte făcând ceea ce se așteaptă de la ea" (elevii care, din teama de a nu fi pedepsiți, îndeplinesc sarcinile didactice) [9, p.224].

Pe măsură ce școala devenise o instituție socială, pedepsele și recompensele trec în mod decisiv în prim-planul activităților pedagogice. Mai mult, în civilizațiile din Orientul Îndepărtat, pedeapsa fizică nu a fost considerată un model de a umili un copil, aceasta era interpretată nu atât ca una disciplinară, ci ca un instrument didactic eficient și ușor de utilizat. De exemplu, în Egipt, pedeapsa corporală a fost folosită în școli atât de des, încât conceptul de a „a învăța" și „ pedeapsa corporală" era indicat de același personaj cu semnul unei bătăi de mână. Anume în Egipt a apărut pentru prima dată expresia sacramentală: „Urechea băiatului este pe spate, el aude când îl bați" [apud 10, p.128]. Cu toate acestea, nu s-a limitat doar la pedepse corporale, copiii recalcitranți au fost chiar uneori agățați în cuie. Desigur, această abordare reflectă particularitatea pedagogiei egiptene antice, unde îl consideră pe copil ca un adult incomplet, ignorând în mod deliberat specificul copilăriei.

Skinner este cel care a aplicat prima dată tehnica modelării sau mărirea frecvenței de manifestare a unui comportament prin recompensarea sau întărirea comportamentului dorit atunci când el se produce, tehnică aplicată la început în psihoterapie [11, p.28].

În criticile pe care Skinner le aduce practicilor educaţionale, el acuză faptul că se utilizează preponderent mijloacele de control aversiv, în detrimentul întăririlor pozitive. Ridiculizarea, dojana, sarcasmul, criticile, suplimentarea temelor şcolare, suprimarea unor privilegii, izolarea, amenzile şi, din nefericire, chiar şi pedepsele corporale sunt tot atâtea forme de „stimulare aversivă". Ele se folosesc cu scopul de a-l determina pe elev să înveţe. Însă, orice profesor trebuie să cunoască faptul că aceste mijloace de control nu au efect pozitiv decât în mod circumstanţial şi pe

termen scurt. Elevul lucrează mai cu seamă pentru a scăpa de pedeapsă şi se pot obţine, astfel, anumite rezultate care îi pot satisface pe profesori şi pe părinţi. Dar nu pot fi ignorate consecinţele acestor mijloace de control, pe care Skinner le-a numit „subproduse" nedorite ale controlului aversiv [11, p.89-95].

În plan comportamental, elevul dezvoltă adevărate strategii de evadare sau de evitare a pedepsei. Neatenţia din timpul orelor, reveria, oboseala mintală, inactivitatea, pasivitatea sau, dimpotrivă, obrăznicia, violenţele verbale, grosolănia, chiulul de la ore sunt tot atâtea mijloace prin care elevul încearcă să se sustragă controlului aversiv. De asemenea, importante sunt efectele în planul reacţiilor emoţionale. Frica, anxietatea, frustrarea, mânia, resentimentul sunt consecinţe afective ale pedepselor, care, din nefericire, operează pe termen lung. Ele tind să dezorganizeze personalitatea elevului, favorizând apariţia unor stări psihice negative precum nesiguranţa, ezitarea, frustrarea, pierderea încrederii în sine. Uneori, acestea determină elevul să părăsească şcoala şi să dezvolte o atitudine negativă faţă de învăţare.

B.F. Skinner atrage atenţia şi asupra faptului că pedeapsa poate contribui la suprimarea unui comportament nepotrivit, dar, prin aceasta, individul nu învaţă cum să acţioneze într-o manieră potrivită: „Scopul nostru este de a crea comportamentul; pentru aceasta, nu este suficient să împiedicăm elevul să stea degeaba. Nu întărim pronunţia corectă a elevului pedepsindu-l pentru cea greşită, nici mişcările abile, pedepsindu-l pentru neîndemânare. Nu-l facem pe elev harnic pedepsindu- l pentru lene, curajos, pedepsindu-l pentru laşitate; nu-i provocăm interes pentru muncă pedepsindu-l pentru indiferenţă. Nu-l învăţăm să studieze repede pedepsindu-l pentru încetineală, nici să ţină minte pedepsindu-l pentru că uită, nici să judece corect pedepsindu-l pentru lipsa de logică" [11, p.132]. Din acest motiv, pedepsind elevul pentru un comportament neadecvat, trebuie de procedat în aşa fel încât în locul acestuia să se instaleze comportamente dezirabile.

Vorbind despre pedepse şi condiţiile în care acestea se pot dovedi eficiente, o serie de autori (D. Wright, Th. Good, J. Brophy, L. Cohen, L. Manion) fac următoarele **recomandări**:

- se va recurge la pedeapsă doar atunci când comportamentul indezirabil este persistent şi nu lasă loc alternativei;
- pedeapsa trebuie utilizată numai pentru înăbuşirea comportamentului perturbator şi trebuie să înceteze în momentul în care comportamentul sancţionat nu mai apare; nu oamenii trebuie pedepsiţi, ci anumite comportamente ale acestora;
- individul trebuie să ştie pentru care dintre comportamente este sancţionat; de aceea, pedeapsa trebuie să fie cât mai apropiată temporal de producerea comportamentului indezirabil;
- pedeapsa trebuie însoţită de o discuţie asupra naturii greşelii, a circumstanţelor în care s-a produs şi asupra regulilor care au fost încălcate; va fi, de asemenea, precizat şi care era comportamentul corect, pentru a oferi elevului criterii în funcţie de care va putea să-şi autoevalueze comportamentul;

- pedeapsa nu trebuie combinată cu răsplata; de exemplu, nu trebuie sărutat şi îmbrăţişat copilul care abia a fost pedepsit, deoarece acest amestec creează confuzie şi învăţarea devine ineficientă;
- activitatea şcolară nu trebuie folosită drept pedeapsă, pentru a nu crea asocieri negative între şcoală şi pedeapsă; de exemplu, faptul de a da drept pedeapsă realizarea unor teme şcolare suplimentare;
- nu trebuie aplicate pedepse colective pentru greşeli individuale, pentru că profesorul va trezi astfel resentimente din partea elevilor nevinovaţi;
- nu este recomandabilă excluderea elevului de la ore;
- este important ca elevul să poată conştientiza mai întâi ameninţarea recurgerii la pedeapsă, deoarece ar avea astfel ocazia să renunţe la comportamentul inadecvat;
- sunt total contraindicate pedepsele corporale [10].

Chiar dacă, în anumite situaţii, s-a recurs la pedeapsă, este mult mai eficient de modelat comportamentul elevilor prin intermediul întăririlor pozitive. Sistemul şcolar oferă numeroase astfel de mijloace de întărire pozitivă sau de recompensare: notele, diplomele, premiile, laudele în public; chiar şi prietenia profesorului poate constitui o recompensă.

Consideraţii suplimentare cu privire la efectele în plan cognitiv ale recompensei şi ale pedepsei au fost făcute de D. Ausubel şi F. Robinson [1, p.443]. Atunci când un elev este recompensat sau pedepsit, el primeşte de fapt un feed-back prin care este informat asupra corectitudinii răspunsurilor sale. Atât recompensa, cât şi pedeapsa contribuie la clarificarea naturii sarcinii didactice. Cei doi autori consideră însă că recompensa este superioară pedepsei în ceea ce priveşte conexiunea inversă, deoarece „furnizează mai multă „informaţie", diminuând îndoiala celui care învaţă, cu privire la cel mai adecvat răspuns sau cea mai potrivită semnificaţie".

Efectele laudei şi ale blamului asupra performanţelor elevilor au fost puse în evidenţă şi prin experimentele efectuate de E.B. Hurlock. După o probă de aritmetică, unui grup de copii li s-au făcut numai aprecieri pozitive, altui grup, numai negative, iar unui al treilea grup (grupul de control) nu i s-au făcut nici un fel de aprecieri. Rezultatul a fost că, în comparaţie cu grupul blamat şi cu grupul de control (care nu a primit nici un fel de întărire), grupul lăudat a lucrat mai bine pe o perioadă de cinci zile.

Unii autori (Anderson, White, Wash) au arătat că efectele aprecierii laudative se extind, afectând pozitiv nu numai rezultatele la materia respectivă, ci chiar şi pe cele de la alte materii.

O altă cercetare asupra efectelor întăririi, efectuată de E.D. Page (cf. J. Davitz, S. Ball, 1978, pp. 21-22), oferă sugestii pentru activitatea educaţională. În experimentul său, după un test, elevii au fost grupaţi în funcţie de următoarele condiţii: o treime dintre elevi nu au primit nici un comentariu asupra rezolvării testului; o treime dintre ei au primit comentarii de natură stereotipă, de genul: „excellent", „continuaţi aşa", iar cei din ultima treime au primit un comentariu individual scris de profesor şi menit să încurajeze fiecare elev în parte. La un test ulterior, grupul căruia i s-au făcut comentarii ample şi individualizate a reuşit cel mai bine, iar cel lipsit de comentarii a

avut cele mai proaste rezultate. Cea mai marcantă îmbunătăţire au prezentat-o elevii slabi din grupul cu comentarii individualizate. Putem aprecia faptul că întărirea a avut o acţiune mai puternică în cazul elevilor slabi decât în cazul elevilor cu rezultate deja bune.

Studiile în domeniu arată că eficiența aplicării recompenselor depinde de un șir de condiții: recompensa crește motivația copiilor când se învață un comportament nou; când este administrată neașteptat; când sarcinile sunt plictisitoare pentru elevi; când este acordată pentru o caracteristică a perfomanței [10, 12].

O cercetare condusă de W.Mischel a arătat că vârsta și mediul din care provine copilul par să influențeze aplicabilitatea și forța unui anumit tip de întărire. În cazul copiilor de vârstă școlară mică și ale celor provenind din medii sociale sărace este preferată o recompensă mică și imediată decât o recompensă mare oferită mai târziu. Preferințele au fost inverse în cazul copiilor mai mari sau al celor din medii mai înstărite. Așadar, profesorul trebuie să-i cunoască foarte bine pe copii și să hotărască ce întăriri sunt potrivite pentru fiecare [apud 10].

Autorii citați atenționează asupra unuia din primele principii de acţiune - *măsura*: de a nu pedepsi sau recompensa în exces. În orice situaţie de aplicare, trebuie de analizat faptele în funcţie de gravitate, de vârsta copilului, de capacitatea lui de a înţelege şi de motivele care au generat greşeala sau fapta bună. Dacă pedepsele sau recompensele sunt date de fiecare dată la fel, în loc să fie utile în formarea unui caracter integru, ele pot deveni, dimpotrivă, arme care se pot întoarce împotriva personalităţii copilului, transformându-l într-un revoltat sau răsfăţat.

În final, profesorii să țină cont prepoderent de formele de întărire pozitivă, dar cu anumite precauții pentru a nu se ajunge la recompense ineficiente. Astfel, recompensele trebuie adaptate particularităților copiilor, trebuie folosite în situații adecvate și nu la întâmplare. Când se dorește încurajarea unui copil, prin recompensă trebuie să arate că a observat efortul depus. În felul acesta, nu vor fi premiați permanent numai copii foarte buni, ci recompesele vor putea fi obținute de toți copii care se străduiesc în activitatea de învățare.



Întrebări pentru reflecție:

1. Explicați poziția lui Skinner față de recompense și pedepse.
2. Dintre recomandările aduse de autori referitor la pedepse alegeți 3-4 pe care le considerați mai eficiente. Argumentați alegerea.
3. Care sunt condițiile de aplicare a recompenselor?

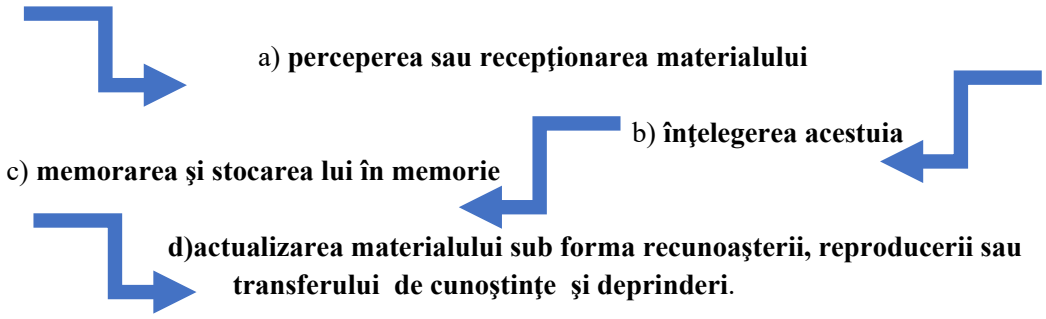
3.4. Analiza mecanismelor psihice, energizante şi reghlatorii în învăţarea şcolară

Concepte – cheie: mecanisme psihice: senzația, percepția, reprezentarea, memoria, gândirea, imaginația, limbajul; mecanisme energizante: afectivitatea, mecanisme reglatorii: voința, motivația, atenția

Fiind o activitate psihică complexă, învăţarea şcolară implică, toate procesele şi fenomenele psihice. Autorii semnează că ea este condiţionată de o serie de **factori interni**, dar şi **externi:** condiţiile de mediu în care se realizează învăţarea (mediu facilitator sau inhibitor), personalitatea profesorului, metodele utilizate şi stilul de predare al acestuia, programul de învăţare stabilit, factorii de grup şi de activitate şi interacţiune interpersonală, intragrupală etc. [2, 7, 10, 13]

Din perspectiva psihologiei educaţiei accentul cade însă pe **condiţiile interne** ale activităţii de învăţare, pe mecanismele psihologice care intervin în dinamica acestui proces.

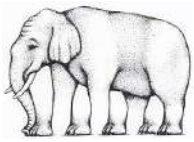
Analiza unei secvenţe de învăţare demonstrează că ea prezintă două aspecte solidare: *aspectul procesual* şi *aspectul stimulativ şi reglator*. Aspectul procesual vizează implicarea proceselor cognitive şi intelectuale la actul învăţării (percepţii, reprezentări, gândire, memorie, imaginaţie şi limbaj) şi cuprinde cel puţin patru momente:



Aspectul reglator se referă la participarea proceselor şi funcţiilor psihice care au rol stimulativ şi reglator pentru actul învăţării: motivaţie, afectivitate, voinţă, atenţie.

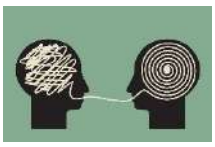
Condiţii interne ale activităţii de învăţare

Senzaţiile	Senzaţiile sunt procese psihice elementare, care reflectă diferitele însuşiri ale obiectelor şi fenomenelor lumii externe, precum şi stările interne ale organismului, în momentul acţiunii nemijlocite a stimulilor respectivi asupra receptorilor.

	Senzaţiile reflectă însuşiri separate ale obiectului, nu întreg obiectul şi de aceea stimulul ce provoacă senzaţia nu e obiectul, ci doar o anumită proprietate sau un anumit aspect al lui. Senzaţiile constituie materie primă pentru procesele perceptive și mai puțin elemente sau părţi din care ele ar construi imagini ale obiectelor sau fenomenelor.
Percepţiile 	Percepţia este procesul psihic cognitiv de selectare, organizare, integrare şi interpretare a informaţiilor senzoriale în vederea elaborării imaginii integrale a obiectului perceput. Produsul percepţiei îl constituie imaginea obiectului în totalitatea însuşirilor lui fizice. Percepţia are un rol de cunoaştere, informând despre obiectele şi fenomenele lumii externe în integralitatea însuşirilor lor concrete şi caracteristice, în momentul acţiunii organelor senzoriale, precum şi un rol reglator pentru activitate contribuind la orientarea şi la buna desfăşurare a acesteia. Activităţile perceptive stau la baza tuturor comportamentelor. Fără percepţie prealabilă nu va fi posibil de a învăţa, vorbi, memoriza, comunica. Percepţia permite de a lua cunoştinţă de mediu şi interacţiune cu el sau de a acţiona asupra lui. În dezvoltarea percepției copilului un rol deosebit de important îl are dezvoltarea limbajului și comunicarea verbală a copilului cu adulții. În procesul pedagogic este util să se urmărească nu numai realizarea unei percepții corecte în momentul dat în conformitate cu scopul urmărit, ci și dezvoltarea la elevi a spiritului de observație.
Reprezentarea 	(R) Reprezentările îndeplinesc un dublu rol: 1. rol de cunoaştere şi 2. rol de reglare. 1. Ca proces de cunoaştere, R-rea furnizează informaţii despre însuşirile mai semnificative, caracteristice ale obiectelor şi fenomenelor percepute anterior, readucând în minte imagini ale acestora şi permiţând continuarea activităţii de cunoaştere în absenţa lor. Astfel, R-rile devin o sursă importantă de informaţii pentru gândire, care poate prelucra informaţii despre acestea şi în absenţa obiectelor. R-rea este un sprijin necesar în înţelegerea sensului cuvintelor. Reprezentările pregătesc şi uşurează generalizările din gândire, anticipând formarea noţiunilor. R-rea constituie un punct de plecare şi un suport intuitiv pentru desfăşurarea raţionamentlor gândirii (ex: rezolvarea de probleme la geometrie).

	R-rea este o sursă de informaţii şi pentru procesul imaginaţiei (repoductive şi creatoare), care combină şi recombină idei, imagini etc. 2. Rolul reglator al reprezentării se manifestă sub două aspecte: a) în pregătirea mintală anticipată a acţiunilor, R-rea fiind un model mintal de desfăşurare a acestora; b) în coordonarea şi corectarea desfăşurării acţiunilor, R-rea devenind un reper mintal, un factor de comandă şi de control în funcţie de care se desfăşoară acţiunea, iar, atunci când e cazul, se efectuează corecţiile necesare.
Memoria 	Ea reprezintă mecanismul mental care ne ajută să reţinem şi să utilizăm informaţiile stocate (Baddley, 1999; Crowder, 1976). Pentru ca procesul de învăţare să aibă loc – respectiv pentru ca schimbările de la nivelul gândirii sau comportamentului să fie „relativ permanente” – elevii trebuie să-şi amintească experienţele anterioare. Pe parcursul rezolvării diferitelor sarcini calculatorul decodifică informaţiile provenite din mediul extern (input), le stochează, le reactualizează şi ofere răspunsul (output). În toate aceste operaţii, memoria joacă un rol decisiv, constituind astfel esenţa proceselor de prelucrare a informaţiilor. „Repetiţia „mama învăţării” trebuie şi ea organizată raţional: pauzele între repetiţii înlesnesc învăţarea; în cazul textelor mai ample, e necesară îmbinarea lecturii lor globale cu repetarea pe fragmente; e foarte productivă îmbinarea cititului cu încercări de reproducere a textului, obligând la atenţie susţinută şi eliminând lacunele ori greşelile. Memorarea este cu atât mai temeinică, cu cât mai activă este învăţarea: să nu se reducă la simpla lectură, ci să se îmbine cu soluţionarea de probleme, cu aplicaţii practice” [2]. Rolul memoriei în procesul de învățământ este deosebit de important în asimilarea temeinică a bazelor științelor, ceea ce reprezintă una dintre principalele sarcini ale școlii. În procesul de învățământ , copiii memorează și păstrează în memorie o mare cantitate de fapte, reguli, legi, norme etice, pe care le vor utiliza ulterior în viață, în activitatea practică. Printre strategiile de memorare este repetarea materialului (ceea ce presupune de cele mai multe ori o prelucrare superficială) sau strategii complexe, de elaborare şi organizare (însoţite de o prelucrare de profunzime). Profunzimea procesării este mai importantă decât intenționalitatea (Hyde și Jenkins, 1973 și Craik și Tulving, 1975). Prin asocierea celor două aspecte (intenționalitatea și procesarea elaborată) se obțin rezultate superioare în învățare.

Gândirea 	Gândirea ocupă un loc central în procesul cunoaşterii şi al activităţii umane deoarece ea antrenează toate celelalte mecanisme psihice cognitive, afective, motivaţionale şi volitiv-reglatorii. Ea orientează, conduce şi valorifică maximal toate celelalte procese şi funcţii psihice. Ca urmare a intervenţiei ei, percepţia devine observaţie, adică o percepţie cu scop, organizată şi sistematică, comunicarea informaţiilor dobândeşte înţeles subordonându-se prin gândire normelor logice, memoria intră în posesia unei forme superioare de memorare (memoria logică ce o depăşeşte pe cea mecanică), imaginaţia se adaptează necesităţilor realităţii, voinţa îşi precizează mai bine scopurile şi îşi fixează planurile folosindu-se de judecăţi şi raţionamente etc.
	Gândirea este o succesiune de operaţii primare care permit să se sesize aspecte importante ale realităţii. La baza formării operaţiilor mentale specifice stă interiorizarea unor acţiuni reale în care se contrapun punctele de vedere ale unor interlocutori cunoscuţi sau imaginari. Procesul e dificil şi nu reuşeşte întotdeauna deoarece nu toţi pot să imagineze alte opinii în afara convingerilor lor ferme. Însă acest proces este esenţial şi garantează posibilitatea abordării şi soluţionării problemelor abstracte, de maximă generalizare. Înțelegerea materialului presupune degajarea ideilor esenţiale în memorie. Această prelucrare implică mereu raţionamente, discuţia în limbaj interior. De nivelul ei depinde o înţelegere aprofundată a unui text bazat pe idei. Capacitatea de discuţie interioară presupune organizarea unor discuţii de nivel corespunzător cu clasa de elevi. Ca urmare, conversaţia euristică, activităţile didactice pe grupe axate pe problematizări, trebuie să stea în atenţia profesorilor, ele asigurând reale progrese în formarea gândirii. De asemenea, stimularea gândirii, plasticitatea ei sunt facilitate de asigurarea varietăţii problemelor ce favorizează transferul procedeelor şi sporește resursele imaginative necesare soluţionării unor teme dificile. Astfel, cadru didactic permanent va fi preocupat ca elevii să înțeleagă materialul, să gândească. Protocolul gândirii cu voce tare, face ca elevul să gândească cu voce tare toți pașii pe care i-a parcurs în rezolvarea unei probleme [10, p.66] Este important rolul profesorului în a facilita învăţarea prin organizarea materialului de predat (scheme de organizare, modele conceptuale, modele ierarhice); prin elaborarea lui (sugerarea unor analogii sau mnemotehnici); prin implicarea activă a elevilor în sarcini reale de învăţare (problematizări, întrebări care solicită prelucrarea superioară a materialului, furnizare de exemple şi aplicaţii, testare a cunoştinţelor pe bază de proiecte).

	Ausubel vorbește de conceptul de „advance organizers”, de organizatori prealabili (ansambluri de idei mai complexe, rezumate) pregătite de profesor și prezentate elevilor înainte de predarea noilor cunoștințe [10, p.62]
Imaginaţia 	Imaginația implică noi combinaţii de creativitate în soluţionarea unei situaţii de problemă. În învăţământ este necesară posibilitatea elevilor de a-şi imagina obiecte, fenomene, situaţii, pe baza exclusivă a unor relaţii verbale. Materialul de la care porneşte imaginaţia este furnizat de percepţii, reprezentări, de gândire şi memorie. Pe lângă materialul intuitiv, filme etc., profesorul deseori face simple descrieri verbale, sugerează detalii, comparaţii, exerciţii alimentând imaginaţia copiilor cu material suficient spre a se situa în ambianţa dorită de el. Imaginaţia are un rol fundamental în activitatea de cunoaştere a unor fapte, fenomene, realităţi viitoare. Prin imaginaţie omul îşi stabileşte scopurile activităţilor, îşi elaborează planuri de acţiune viitoare etc. Alături de gândire, imaginaţia este însă şi un proces fundamental pentru activitatea de creaţie, ambele procese fiind necesare, dar nu şi suficiente pentru creaţie. Necontrolată de gândire, imaginaţia poate aluneca în eroare, se poate depărta foarte mult de real generând utopii, ficţiuni. Gândirea este cea care fundamentează, verifică şi evaluează rezultatele imaginaţiei.
Limbajul 	Limbajul este activitatea de comunicare interumană realizată prin intermediul limbii. Deşi legate între ele, limbajul şi limba sunt realităţi distincte. Limba este un sistem de mijloace lingvistice (fonetice, lexicale şi gramaticale) istoriceşte constituit, cu ajutorul cărora se realizează comunicarea dintre oameni, adică limbajul, acesta din urmă este o manifestare individuală a limbii sau “limba în acţiune” (S. Rubinstein), adică aplicarea, utilizarea concretă a elementelor limbii de către individ în procesul comunicării. Limbajul verbal este o conduită specific umană de tip superior care organizează, direcţionează şi ierarhizează toate celelalte componente ale sistemului psihic uman. Gândirea umană este prin excelenţă o gândire verbală. Relaţia dintre gândire şi limbaj este atât de strânsă încât nu putem concepe aceste fenomene unul fără celălalt. Nu putem vorbi de procesul de formare a noţiunilor, de realizarea de judecăţi şi raţionamente, de abstractizări şi generalizări, de înţelegere şi soluţionare de probleme fără limbaj. Dar şi celelalte procese şi funcţii psihice (imaginaţia, memoria, reprezentări, voinţa etc.) sunt influenţate şi organizate calitativ de limbaj.

	Însăşi personalitatea umană se formează şi se exteriorizează prin intermediul limbajului. Principiul verbalizării are o importanţă majoră pentru procesul instructiv-educativ care este prin excelenţă un proces de comunicare, chiar dacă acesta nu se realizează numai prin intermediul limbajului ci şi prin alte mijloace non-verbale (mimică, pantomimică, gesturi, expresii emoţionale etc.)
Motivaţia 	În ansamblul personalităţii, motivaţia are rol de declanşare, susţinere şi orientare a acţiunilor, precum şi o funcţie de autoreglare a conduitei, prin care se imprimă conduitei un caracter activ şi selectiv. Esenţial pentru motivaţie este faptul că ea stimulează şi declanşează acţiunea, iar acţiunea prin intermediul conexiunii inverse influenţează însăşi baza motivaţională şi dinamica ei. Un interes teoretic şi practic prezintă valoarea motivaţiei, adică relaţia dintre intensitatea acesteia şi nivelul performanţei. Această relaţie depinde de complexitatea activităţii (sarcinii) pe care subiectul o are de îndeplinit. În cazul unor sarcini simple, al unei intensităţi motivaţionale prea scăzute (submotivare) conduita funcţionează în condiţiile unui deficit energetic, ceea ce va conduce la neatingerea scopului propus. Supramotivarea conduce tot la performanţe slabe, deoarece organismul acţionează în condiţiile unui surplus energetic care l-ar putea dezorganiza, stresa şi obosi pe individ, acesta intrând în panică, lucrând impulsiv, sub presiune şi în nesiguranţă. Există deci un nivel optim al intensităţii motivaţiei care conduce la performanţă, acesta fiind tocmai *optimul motivaţional.*
	Relaţia dintre intensitatea motivaţiei şi nivelul performanţei depinde însă şi de modul în care subiectul apreciază gradul de dificultate al sarcinii efectuate. În cazul subestimării activităţii de către subiect, prin aprecierea acesteia ca fiind mai facilă decât este în realitate, apare riscul submotivării anticipative care conduce la neglijarea sarcinii, în timp ce supraestimarea gradului de dificultate al activităţii conduce la supramotivare anticipativă, care atrage după sine stresul în faţa acţiunii efective. În consecinţă, pentru obţinerea unui optim de execuţie în cazul sarcinilor uşoare este necesară o oarecare intensificare a motivării prealabile şi actuale.
Afectivitatea 	Prin intermediul proceselor cognitive (percepţii, reprezentări, gândire, memorie, imaginaţie) omul ajunge să cunoască realitatea direct sau mijlocit. Activitatea umană trebuie să dispună însă pe lângă motiv şi scop şi de un puternic suport energetic. Sfera afectivă include *dispoziţiile organice* (ele însoţesc starea de sănătate sau de boală, de oboseală etc.), *afectele* (groaza, spaima,

	teroarea, mânia, plânsul isteric, râsul în hohote etc.); *emoţiile* (bucuria, tristeţea, simpatia, antipatia, admiraţia dezgustul deznădejdea, speranţa, dispreţul etc.); *dispoziţiile afective* (dacă se repetă timp îndelungat, ele ajung să se generalizeze şi să se transforme în trăsături de caracter - firi vesele, optimiste sau dimpotrivă mohorâte, triste, taciturne); *sentimentele* (intelectuale: curiozitatea epistemică, nevoia de cunoaştere şi creaţie, mirarea, îndoiala, dragostea de adevăr etc.; estetice: admiraţia, extazul etc.; morale: patriotismul, datoria, sentimentul responsabilităţii etc.; sociale: sociabilitatea, politeţea, respectul, toleranţa etc.; sentimente ale eu-lui: speranţa, demnitatea, sentimentele de superioritate sau de inferioritate etc.; *pasiunile* - nobile (lucide): pasiunea pentru cunoaştere, pentru creaţie etc.; - pasiuni negative/ patimi sau vicii (pasiunea pentru alcool, jocuri de noroc etc.). Rolurile proceselor afective: de adaptare, organizare şi de reglare al conduitei umane. Acest rol se realizează însă diferit: *dezadaptativ* - atunci când trăirile afective au o intensitate crescută în situaţii noi, neprevăzute, procesele afective produc o dezorganizare a conduitei persoanei, devenind o piedică în calea realizării eficiente a unei activităţi; *adaptativ* - dacă trăirile afective au o intensitate medie, ele apărând în situaţii cu care individul s-a mai întâlnit în experienţa sa anterioară şi pentru care şi-a elaborat deja modele adecvate de comportament. Rol de susţinere energetică a activităţii. Alături de motivaţie, afectivitatea este un mecanism stimulator – energizant, procesele afective contribuind la susţinerea energetică a organismului, la redistribuirea resurselor energetice ale acestuia în funcţie de specificul situaţiilor cu care individul se confruntă, prin tensionarea sau detensionarea individului. Procesele afective furnizează energia necesară funcţionării proceselor cognitive, în anumite condiţii ele dobândind un caracter stimulator sau inhibitor pentru activitatea desfăşurată. Rol în procesul cunoaşterii interpersonal. Prin afectivitate oamenii se raportează nu doar la obiectele, fenomenele şi situaţiile obiective ale realităţii externe, ci şi unii la alţii.
Voința 	Pentru organizarea şi desfăşurarea cu succes a unei activităţi este adesea necesar un efort voluntar. Voinţa reprezintă procesul psihic complex de autoreglaj superior realizat prin *mijloace verbale* **(**cuvântul**)** şi constând în *acţiuni de mobilizare şi concentrare a energiei* psihonervoase în direcţia depăşirii obstacolelor şi atingerii scopurilor conştient stabilite **(**presupune decizia şi intenţia de atingere a scopului formulate verbal (funcţia

	reglatorie a limbajului**),** *anticiparea în plan mental* a desfăşurării acţiunii pe tot parcursul ei **(**reflectă situaţiile concrete de realizare a scopului**) şi** presupune *depăşirea anumitor obstacole* (bariere, dificultăţi) **care** pot fi subiective, interioare sau obiective, exterioare (ţin de condiţiile materiale ale acţiunii, de relaţiile cu alţii). De exemplu, în activitatea de învăţare, obstacolul poate fi reprezentat de o lacună în cunoştinţele anterioare, de nestăpânirea unor procedee, operaţii, deprinderi necesare, ceea ce presupune un reglaj special pentru însuşirea şi perfecţionarea lor. Orice obstacol trebuie evaluat prin raportare la subiect, la posibilităţile, aptitudinile şi aspiraţiile sale. *Efortul voluntar depus depinde de cantitatea şi calitatea obstacolelor* cu care subiectul se confruntă până la atingerea scopurilor. Efortul voluntar *depinde direct proporţional şi de valoarea scopului* care trebuie atins, de semnificaţia acestuia pentru subiect. Efortul voluntar nu se identifică cu efortul muscular, el fiin*d o modalitate de mobilizare şi organizare a energiei psihonervoase*. Reglajul voluntar *este trăit ca o încordare internă, ca o tensiune psihică în vederea atingerii scopului*, moment însoţit de satisfacţie dar şi de oboseală, dacă se prelungeşte prea mult. De aceea, pentru realizarea unor activităţi complexe şi de durată este necesară îmbinarea activităţilor voluntare, cu cele involuntare, a reglajului superior cu formele sale elementare. Reglajul voluntar se exercită asupra activităţii de ansamblu, dar şi asupra tuturor componentelor ei.
Atenţia 	Atenţia face parte din categoria mecanismelor psihice reglatoare. Ea nu este un proces psihic propriu-zis, deoarece ea nu are un conţinut informaţional-reflectoriu propriu, ci o funcţie psihică având rol de premisă, condiţie, factor facilitator al proceselor de cunoaştere şi al activităţilor psihice (de învăţare, muncă, practice etc.). Atenția apare ca o condiție primară, de fond, pentru desfășurarea proceselor de cunoaștere, de autoanaliză și autoevaluare, precum și a comportamentelor motorii. Ea nu dispune de un conţinut informaţional specific, ci asigură declanşarea, menţinerea şi optimizarea proceselor psihice cognitive. Se poate spune ca atenţia este un nod-releu al vieţii şi activităţii psihice. Percepem, memorăm, gândim, învăţăm mult mai bine atunci când suntem atenţi. Reuşita oricărei activităţi depinde, în mare măsură, de atenţia cu care o realizăm. Atenţia apare numai pe fondul stării de veghe, ea fiind un mecanism de focalizare a conştiinţei asupra unui obiect, sarcini etc.

	Stabilirea atenţiei se caracterizează prin menținerea neîntreruptă, intensivă și durabilă a orientării și concentrării activității psihice într-o anumită direcție: la preşcolar, stabilitatea atenţiei este de 12-15 minute, la şcolarul mic, de maxim 20-25 minute, la şcolarul mare, de circa 40-50 de minute. Stabilitatea atenţiei este însă relativă, deoarece prin natura funcţionării circuitelor nervoase există cel puţin 3 scurte întreruperi sau blocaje (fluctuaţii) ale atenţiei la fiecare minut. Atenția elevului se poate menține concentrată, în mod neîntrerupt, asupra unui obiect,15-20 minute, examinând din diferite puncte de vedere. *Concentrarea* reflectă cel mai fidel esenţa atenţiei ca mecanism activator şi optimizator al activităţii psihice. Prezenţa ei creşte eficienţa proceselor cognitive. Depinde de factori ca: gradul de semnificaţie şi de importanţă al sarcinii, interesul pentru activitatea desfăşurată, gradul de organizare şi de structurare al activităţii, antrenamentul special de rezistenţă la factori perturbatori.
	Mobilitatea (flexibilitatea) atenţiei constă în deplasarea şi reorientarea atenţiei de la un obiect la altul, de la o activitate la alta, într-un interval de timp optim. Acesta trebuie să fie de maxim 1/6 sec. Dacă acest prag este mai mare, apare inerţia atenţiei. Varietatea şi profunzimea intereselor, bogăţia cunoştinţelor măresc flexibilitatea atenţiei. *Distributivitatea* atenţiei se referă la capacitatea de a se desfăşura simultan două sau mai multe activităţi, cu condiţia ca cel puţin una din ele să fie automatizată, adică transformată în deprindere. Datorită ei elevul poate să ia notiţe, să fie atent la conţinutul celor spune de profesor şi, în acelaşi timp, să exploreze vizual ceva anume. Această însuşire este solicitată îndeosebi în activităţile complexe, cu un câmp larg al percepţiei sau al problematicii de gândire şi de acţiune practică. Pentru educarea atenției voluntare, este de mare importanță exigența profesorului față de calitatea executării sarcinilor date elevilor, formarea deprinderilor de a executa cu atenția necesară orice activitate, de a lucra cu atenție chiar și în condiții neprielnice. Desfășurarea activității într-un ritm optim este un alt factor important din punctul de vedere al asigurării atenției elevilor în cadrul lecției. Dezvoltarea atenției este condiționată de întreaga dezvoltare a elevului: a capacității de mișcare și coordonare a mișcărilor, a senzațiilor, a percepțiilor, a recunoașterii și sesizării însușirilor noi.

Educarea atenţiei presupune educarea formelor şi însuşirilor ei, prin formarea şi dezvoltarea unor interese largi, stabile şi profunde. Cu cât un subiect deţine mai multe informaţii din domenii diverse, cu cât el dispune de mai multe „puncte de sprijin", cu atât va fi mai atent voluntar sau chiar involuntar. Baza educării atenţiei voluntare o constituie educarea voinţei **Neatenția poate apărea și ca efect al oboselii, plictiselii.**

Există o distincţie între stimulările externe, pe de o parte, şi condiţiile interne, pe de altă parte. În determinismul complex al conduitei, factorii externi (obiectele, fenomenele şi situaţiile lumii externe) reprezintă date ale mediului, cauze externe, în timp ce motivele ţin de factorul intern, de condiţiile interne, care se interpun între stimulii externi şi reacţiile persoanei. Aşadar, sursa acţiunilor umane trebuie căutată în interacţiunea dintre cauzele externe şi condiţiile interne.



Întrebări pentru reflecție:

1. Explică importanța condițiilor interne în procesarea informațiilor.
2. Ce strategii de dezvoltare a memoriei ai recomanda profesorilor? Personal, care dintre ele vă ajută mai mult?
3. Ce strategii de motivare ale elevilor cunoașteți?
4. Numiți trei motive pentru care elevii vor/pot renunța la recompense, adică vor fi motivați intrinsec. Există și un al patrulea motiv?
5. Analizați calitățile atenției de care dispuneți.
6. Identificați factorii care influențează concentrarea atenției.



Aplicații pentru activitatea individuală

1. Selectează din literatura de specialitate activități de predare pentru captivarea elevilor slabi și nemotivați.
2. Elaborați recomandări pentru învățătorii claselor primare la captarea atenției elevilor la debutul școlar.
3. Alcătuiește un *joc de cuvinte încrucişate* în scopul verificării și întăririi cunoștințelor despre condiţiile interne ale activităţii de învăţare.
4. Alcătuiește jocuri didactice pentru preșcolari, școlarii mici de felul: găsiți 10 diferențe la cele 2 imagini sau găsiți în imaginea dată 15 obiecte ascunse (mingi/fluturi/pixuri etc.).
5. Propune situații de problemă, exemple de problematizare pentru dezvoltarea gândirii critice la elevi.



Aplicații pentru activitatea de grup

1. **Discuție în grup:** Ce modalități ați sugera profesorilor pentru a acorda atenție în mod egal tuturor elevilor indiferent de capacitățile lor?
2. **Discută și prezintă:** se formează 3 grupuri. Sarcina de lucru: Identificați interesele de cunoaștere ale elevilor la diferite vârste școlare.
3. **Exercițiu:** Exemplificaţi situaţii concrete din activitatea şcolară în care dinamica motivaţională porneşte de la exterior spre interior şi invers! **……**
   ……
   ……
4. **Exercițiu:** Alcătuiți o poveste colectivă la stimularea creativității școlarilor mici folosind diferite variante în care începe un copil cu o frază de felul:

a) „Trăia odată o Zână care avea ....” și următorul continuă fraza adăugând un cuvânt...etc.

b) „Astăzi din fericire eu...”, alt copil continuă cu „Astăzi din nefericire eu...” etc.

Laborator: Selectarea și prezentarea instrumentelor de investigare a proceselor cognitive, energizante și reglatorii.

Obiective:

- Să identifice termenii necunoscuți în baza textului;
- Să cunoască tipul de inteligență predominant;
- Să explice completeze caracteristicile aptitudinilor conform teoriei lui Gardner;
- Să propună activități la o problemă școlară ținând cont de tipurile de inteligență;
- Să caracterizeze stilurile de învățare după Peter Honey și Alan Mumford;
- Să realizeze o dezbatere cu referire la dominanta motivațională;
- Să elaboreze portretul profesorului cu dominanta temperamentală precizând avantajele și dezavantajele.

Exercițiul 1. Există mai multe metode de cunoaştere a personalităţii elevului. Citeşte cu atenţie tabelul de la p.19-21 și subliniază termenii de specialitate pe care nu-i înţelegi și trascrie-i mai jos:

……
……

Exercițiul 2. Cunoaște-ți tipul de inteligență predominant.

Se împarte chestionarul *Inventarul inteligenţelor multiple* cu indicaţiile corespunzătoare.

Dezbatere: Cum ați putea ajuta elevii să-și identifice strategiile cele mai adecvate de învățare?

Exercițiul 3. Consultă fișa de lucru (Anexa 2).

Cu ajutorul tabelului de mai jos, explicaţi caracteristicile aptitudiniilor (inteligenţelor conform teoriei lui Gardner). Imaginaţi-vă ce ar face o persoană care are una din aceste aptitudini.

Aptitudinea (inteligenta)	**Comportamente specifice tipului de inteligență**	**Profesiile în care se pot regăsi**
Verbal-lingvistică		
Vizual-spaţială		
Corporal-kinestezică		
Umanistă/ Interpersonală		
Introvert-filosofică/ Existenţială		
Muzical-ritmică		
Logico-matematică		
Naturalistă		

Exercițiul 4. Aveți de realizat o activitate cu elevii la una din problemele școlare. De exemplu, chiulul de la școală, bullingul, adicțiii diferite etc. Ce activități ați propune ținând cont de tipurile de inteligență după Gardner?

Se formează 3 grupe care pot alege 2-3 tipuri de inteligență.

Spre exemplu, sarcinile ar putea prevedea:

- Creați un desen la bullyng (inteligenţa spaţialvizuală).
- Compuneți o istorioară despre bullyng (i. verbal-lingvistică).
- Propuneţi câteva metode, activităţi de evitare/soluționare a bullyng-ului la nivel de relații (i. interpersonală).
- Realizaţi un monolog al unui elev (țintă a bullyng-ului) care să reflecte meditaţia personală despre bullyng și percepția reacțiilor celor din jur (i.intrapersonală/existențială).
- Alcătuiți o problemă matematică prin care să exprimaţi bullyngul (I. logic-matematică).
- Compuneţi un cântec antibullyng şi interpretaţi-l (i. muzicală).
- Mimați o scenă pe aceeaşi temă (i. kinestezică)

Exercițiul 5. Consultați Anexa 3. Caracterizați 4 stiluri de învățare după Peter Honey și Alan Mumford:

Stilul activ:……

Stilul pragmatic:……

Stilul teoretic:……

Stilul reflexiv:……

Exercițiul **6**. Răspunde cât mai sincer la întrebările chestionarului lui Eysenck, pentru ați identifica dominanta temperamentală. (15-20 minute).

Se împart chestionarele şi se dau indicaţiile corespunzătoare.

Dezbatere: În ce mod profesorul poate stimula motivaţia elevilor fără a le să reproşa faptul că nu fac eforturile necesare pentru învăţare?

Exercitiul 7 Creionaţi portretul profesorului cu dominanta temperamentală colerică, sanquinică, flegmatică şi melancolică în actul didactic. Precizaţi care sunt avantajele si dezavantajele profesorului care are o anumită dominantă temperamentală în activitatea educativă.

Profesorul cu dominantă temperamentală:	**Avantaje**	**Dezavantaje**
Colerică		
Sanquinică		
Melancolică		
Flegmatică		

Propuneţi în scris câteva remedii pentru a corecta o postură dezavantajoasă în acest context .....
.....

Temă pentru acasă: Selectați într-un portofoliu instrumente de investigare a proceselor cognitive, energizante și reglatorii a elevilor pentru fiecare vârstă școlară.

Bibliografie:



1. AUSUBEL, D., ROBINSON, F. Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti; 1981

2. BRICEAG, Silvia. Psihologia educațională. Curs universitar / Silvia Briceag; Univ. de Stat „Alecu Russo" din Bălți, Fac. de Ştiinţe ale Educaţiei, Psihologie și Arte. – Bălți : S. n., 2019 (Tipogr. „Indigou Color"). – 233 p. ISBN 978-9975-3267-7-3.

3. BRUNER, J.S., Procesul educaţiei intelectuale, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1970.
4. BUJU, Smaranda. Psihologia educației curs pentru studenții și cursanții cu profil tehnic. Editura PIM. Iaşi, 2014. ISBN 978-606-13-2132-2
5. DRĂMNESCU, Marin. Teoria socială a învăţării a lui Albert Bandura. Implicaţii în construirea modelelor pedagogice. STUDIA UNIVERSITATIS, Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova, 2010, nr.9(39), Seria „Științe ale educației", ISSN 1857-2103
6. ERNEST R. HILGARD, GORDON H. BOWER, Teorii ale invatarii. Editura: Didactica si Pedagogica, 1974. P.: 598 Dragomirescu-Nicolescu, Marcela, trad., apărută la Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974
7. LOSÎI Elena, Psihologia educației. Chișinău, 2014 http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3757/Psihologia-educatiei.pdf?sequence=1&isAllowed=y
8. PIAGET, J., Psihologia inteligenţei, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1965.
9. PÂNIȘOARĂ, I.-O., Profesorul de succes, Editura Polirom Iași, 2015, ISBN:978-973-46-5277-8
10. SĂLĂVĂSTRU, D. Psihologia educaţiei. Iaşi: Polirom, 2004
11. SKINNER, B.F. Revoluţia ştiinţifică a învăţământului, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1971. p.220
12. STAN, E. Profesorul între autoritate şi putere, Editura Teora, Bucureşti; 1999
13. ZLATE, M., Psihologia mecanismelor cognitive, Editura Polirom, Iaşi, 1999.

Tema 4. FACTORII PSIHOLOGICI AI REUŞITEI ŞCOLARE: SUCCESUL ŞI INSUCCESUL ŞCOLAR



Unitatea de învățare:

4.1. Succesul și insuccesul școlar. Factori individuali: caracteristici anatomo- fiziologice și psihologice.
4.2. Factorii familiali și de mediul sociocultural.
4.3. Rolul factorilor școlari și a condițiilor pedagogice în motivația spre învățare.
Particularitățile clasei de elevi
4.4. Strategii psihopedagogice de stimulare a motivației spre învățare.
4.5. (Laborator) Valorificarea instrumentelor de investigare a motivației spre învățare.



Obiective:

Studenții vor fi capabili:

- Să distingă noțiunile de succes și insucces școlar, reușită și nereușită școlară;
- Să identifice factorii care influențează succesul și insuccesul școlar;
- Să argumenteze rolul familiei în prevenirea insuccesului școlar;
- Să argumenteze importanța pedagogului în motivarea elevului spre învățare;
- Să identifice și selecteze strategii psihopedagogice a motivației spre învățare;
- Să selecteze și să poată aplica instrumente de investigare a motivației spre învățare.

4.1. Succesul și insuccesul școlar. Factori individuali: caracteristici anatomo-fiziologice şi psihologice

Concepte – cheie: reușita/nereușita școlară, succesul/insuccesul școlar, inadaptare școlară, factori individuali: fiziologici și psihologici, condiţii ale succesului şcolar, potențial de învățare

Succesul și insuccesul școlar. Succesul şcolar constă în „obţinerea unui randament superior în activitatea instructiv-educativă, la nivelul cerinţelor programelor şi al finalităţilor învăţământului”, iar insuccesul se referă la „rămanerea în urmă la învăţătură sau la neindeplinirea cerinţelor obligatorii din cadrul procesului

instructiv-educativ, fiind efectul discrepanţei dintre exigenţe, posibilităţi şi rezultate" [12, p.24].

Reuşita sau nereuşita elevului la învăţătură nu pot fi judecate în sine, fără raportare la exigenţele normelor şcolare.

În practica şcolară, insuccesul elevilor îmbracă o gamă variată de manifestări, de la formele cele mai simple, de rămânere în urmă la învăţătură, până la formele persistente şi grave, repetenţia şi abandonul, fiecare fiind trăită individual la niveluri specifice de intensitate, profunzime şi persistenţă.

O primă distincţie pe care o regăsim în literatura pedagogică este aceea între *insuccesul generalizat* (situaţie în care elevul întampină dificultăţi de adaptare la viaţa şcolară în ansamblu şi nu face faţă baremelor minime la majoritatea obiectelor de învăţământ) şi *insuccesul limitat, de amplitudine redusă* (situaţie în care elevul întampină dificultăţi doar la unele materii de învăţământ sau chiar la una singură).

O a doua distincţie este aceea între *eşecul şcolar de tip cognitiv, ce are în vedere nerealizarea* de către elev a obiectivelor pedagogice şi se exprimă în rezultate slabe la examene, corigente, repetenţie, şi un *eşec de tip necognitiv, care se referă la inadaptarea elevului la exigenţele ambianţei* şcolare.

Autorii menționează că insuccesul şcolar poate avea un *caracter episodic, de scurtă durată, limitat la circumstanţele* unor dificultăţi în rezolvarea sarcinilor de învăţare, sau poate avea aspectul *unui fenomen de durată,* exprimat în acumularea de lacune pe perioade mai mari de timp, un semestru sau un an şcolar. [9, p.99; 12, pp. 24-25]

Insuccesul şcolar apare în mod frecvent alături lângă conceptul de *inadaptare şcolară.* Inadaptarea şcolară se referă atât la dificultăţile de a îndeplini sarcinile şcolare, cât şi la eşecul de integrare în mediul şcolar din care elevul face parte.

Un elev este adaptat atunci când reuşeşte să aibă relaţii cu ceilalţi elevi şi un mod adecvat de a răspunde exigenţelor şcolare. Evaluarea adaptării şcolare, după Jigău, presupune luarea în consideraţie a acordului care se realizează între elev şi mediul şcolar în diferite momente, ţinând cont de o serie de indicatori, şi anume [8, p.19]:

- aptitudinea elevului de a-şi însuşi informaţiile transmise şi posibilităţile de operare cu acestea;
- capacitatea de relaţionare cu grupul şcolar;
- interiorizarea unor norme şcolare şi valori sociale acceptate.

Modul în care elevul se percepe pe sine şi îşi evaluează rezultatele poate fi foarte diferit de cel al profesorului. D. Gayet (1997, p. 47) arată că copiii suferă mai mult din cauza dificultăţilor de integrare în grupul şcolar decât din cauza dificultăţilor de învăţare cu care se confruntă în clasă.

Normele grupului se dovedesc mai puternice decat normele şcolare!

În literatura de specialitate găsim descrierea factorilor care modelează succesul şcolar (şi, implicit, insuccesul şcolar). Unii autori diferenţiază două categorii de factori utilizând denumirile de „*factori sociopedagogici*" şi „*factori biopsihologici*" ai succesului şcolar. [6, p.91-95]. În prima categorie includ factorii ce se referă la structura instituţionalizată a învăţământului, factorii familiali şi factorii antrenaţi în organizarea pedagogică a procesului de învăţare, aceştia din urmă depinzând nemijlocit

de activitatea profesorului. În categoria factorilor biopsihologici sunt detaliați factorii biologici ce se referă la starea de sănătate şi cei psihologici (intelectuali şi nonintelectuali), ce se referă la structura personalităţii umane. Primii asigură contextul sociopedagogic în care se desfăşoară învăţarea, pe când ceilalţi constituie condiţiile interne care mijlocesc acţiunea celorlalţi. În consecinţă, diferenţierea celor două categorii de factori este relativă, condiţiile interne fiind la rândul lor rezultatul acţiunii factorilor sociopedagogici, nici unul dintre aceşti factori neputând fi analizat în mod izolat, întrucât aportul fiecăruia la explicarea reuşitei la învăţătură este determinat de interacţiunile sale, directe sau indirecte, cu ceilalţi factori.

Autoarea S. Briceag, în acest context numește câteva categorii de factori: de natură individuală (caracteristici ale elevului, de natură cognitivă sau noncognitivă), relaţională, legaţi de climatul familial, de mediul şcolar sau de ambianţa socială generală. [2, pp.101-103].

Eșec de natură cognitivă poate deveni existenţa unor boli, deficienţele fizice sau senzoriale, trăsături psihologice particulare sau specifice unei anumite perioade de dezvoltare (hiperexcitabilitatea, fragilitatea, instabilitatea emoţională etc.).

Factorii noncognitivi sau diferenţiali includ: trăiri emoţionale, interese, motivaţii, atitudinea faţă de şcoală, profesori, colegi, care se pot constitui în catalizatori sau inhibitori ai factorilor cognitivi. Asupra succesului sau insuccesului şcolar un rol important îl are autoaprecierea.

Factorii de tip relaţional se referă la inadaptarea elevului la exigenţele ambianţei şcolare, la rigorile vieţii de elev, la normele şi regulile impuse de mediul şcolar, dezadaptări de natură afectivă (teama sau repulsia faţă de şcoală). De aici pot apărea absenteismul, abandonul şcolar în favoarea unui mediu şcolar mai permisiv.

Cercetările insucceselor şcolare în ultimii ani asupra cauzelor şi frecvenţei statistice cele mai înalte au destins trei categorii de factori:

1. *fiziologici şi psihologici*: factori individuali care ţin de elev (caracteristici anatomo-fiziologice şi psihologice),
2. *pedagogici*: factori care ţin de şcoală şi de condiţiile pedagogice,
3. *social-familiali:* factori care ţin de familie şi de mediul sociocultural în general.

Conform opiniei lui M. Gilly „...rar se întâmplă, în afara cazurilor unor influenţe masive, ca un singur factor să fie suficient pentru explicarea eşecului şcolar. Acest eşec este, în general, supradeterminat de factori multipli, ale căror efecte se imbină şi se stimulează reciproc» (Gilly, 1976, p. 274).

Factori individuali: caracteristici anatomo-fiziologice şi psihologice.

Factorii individuali se referă la aspectul fiziologic şi psihologic al elevului. Cercetătorii consideră necesar de a aborda fiecare caz de eșec școlar individual, fiecare caz este unic reieșind din „sistemele cauzale, structura şi dominantele lor”. [2, p. 102].

Factorii intelectuali pot fi cauza succesului sau insuccesului școlar. Ei se referă la capacităţile de cunoaştere ale elevului (nivelul la care se desfăşoară funcţiile şi procesele sale cognitive perceptive-logice, de memorare, imaginative, verbale, acţionale). Aceşti factori cognitivi pot fi evaluaţi din perspectiva inteligenţei generale

şi a inteligenţei specifice (factorul s). Ca o formă a inteligenţei specifice, inteligenţa şcolară este sinonimă cu capacitatea elevului de a se adapta la solicitările specifice activităţii de învăţare. [2, p. 101].

Vârsta mentală în ultimele două-trei decenii s-a conturat un nou concept al potenţialului intelectual, concretizat în noţiunea de *potenţial de învăţare.* Dacă se ia drept criteriu coeficientul de inteligenţă, un IQ situat între 90 şi 110 este considerat normal, un IQ mai mare de 130 indică o inteligenţă superioară (vorbim, în acest caz, de supradotare), iar un IQ sub 70 indică deficienţa mentală. Există patru grade de deficienţă mentală: deficienţă mentală uşoară (IQ cuprins între 55 şi 70), deficienţă mentală moderată (IQ cuprins între 40 şi 55), deficienţă mentală severă (IQ cuprins între 20 şi 40) şi deficienţă mentală profundă (IQ sub 20). Atunci cand IQ este situat între 70 şi 80, se vorbeşte despre inteligenţa de limită.

Factori de ordin somato-fiziologic (dezvoltarea fizică, starea de sănătate şi echilibrul fiziologic), factori afectiv-motivaţionali şi de personalitate. În acest sens, observaţiile medicale pertinente conduc la constatarea influenţei pe care o are dezvoltarea fizică asupra activităţii şcolare, şi anume: statură, greutate, forţă musculară, maturizare fizică etc. ceea reprezintă un parametru important, care trebuie luat în consideraţie atât de părinţi, cât şi de profesori. Anomaliile şi dereglările în dezvoltarea fizică favorizează instalarea stării de oboseală, cu repercusiuni asupra activităţii intelectuale a elevilor. Starea generală a sănătăţii îşi pune amprenta asupra puterii de muncă şi a rezistenţei la efort. S-a constatat că „starea sănătăţii joacă un rol cu atât mai important, cu cât inteligenţa e mai deficitară". Influenţa directă a dificultăţilor de ordin fiziologic asupra activităţii şcolare se exprimă prin redarea capacităţilor de mobilizare şi concentrare. Un rol important îl are atitudinea din partea părinţilor ca reacţie la atitudinea copilului însuşi care va avea o anumită atitudine faţă de propriile dificultăţi [13].

Dificultăţile de ordin fiziologic pot avea o influenţă directă sau una indirecta asupra activităţii şcolare. Influenţa directă se exprimă prin creşterea gradului de oboseală, prin reducerea capacităţii de mobilizare şi de concentrare. Influenţa indirectă presupune intervenţia unor factori de atitudine din partea părinţilor şi a copilului ca reacţie la aceste dificultăţi. Atitudinea acestora se poate exprima în două moduri: prin subestimarea dereglărilor fiziologice şi inlocuirea lor cu alţi factori (lene, rea-voinţă, nepăsare, lipsă de atenţie, de energie, maturizare insuficientă) sau prin adoptarea unei atitudini de supraprotecţie. Prima atitudine adânceşte conflictele intrafamiliale, cea de-a doua perpetuează statutul de „copil mic" şi întreţine conduita pasivă şi dependenţa faţă de adulţi (Gilly, 1976, pp. 147-149).

În categoria *factorilor nonintelectuali* ai reuşitei şcolare sunt incluşi factorii motivaţionali, afectivi-atitudinali şi caracteriali. O motivaţie puternică favorizează obţinerea unor performanţe ridicate, pe când o motivaţie slabă diminuează participarea elevului în activitatea de învăţare. Motivaţia îndeplineşte, deci, un rol activator şi dinamizator în reuşita şcolară a elevului. Acest rol nu trebuie însă exagerat. Se consideră că „orice proces cognitiv are implicaţii emoţionale şi orice emoţie nouă se leagă de un conţinut cognitiv". Dintre aceste motive cognitive putem menţiona trebuinţa de informaţie [13], trebuinţa de performanţă, de autorealizare, curiozitatea perceptivă [7].

Factorii afectivi, pe dimensiunea stabilitate-instabilitate emoţională. Polul negativ, instabilitatea emoţională, se caracterizează prin dezechilibru, discontinuitate în activitate, agitaţie psihomotorie, excitabilitate accentuată, dificultăţi de concentrare a atenţiei. Aceste trăsături sunt semnul unei fragilităţi a sistemului nervos central.

Aici se impune distincţia dintre manifestările temperamentale şi trăsăturile specifice. Temperamentul constituie un fond predispozant pentru manifestarea unora sau altora din mediul familial şi şcolar.

Atitudinea faţă de învăţătură constituie un alt factor nonintelectual. Cea pozitivă mobilizează resorturile interne ale personalităţii, iar cea negativă declanşează mecanismele de evitare sau refuz privind îndeplinirea obligaţiilor şcolare. Formarea atitudinii faţă de învăţătură depinde, pe de o parte, de semnificaţia pe care o au sarcinile de învăţare asupra elevului, iar pe de altă parte, de aprecierea rezultatelor învăţării de către factorii externi (părinţi, profesori, grup etc. [16].

Trăsăturile de personalitate sunt factorii energetici şi mecanismele de reglare, care se exprimă în puterea de muncă, rezistenţa la efort, ritmul şi eficienţa activităţii. Sunt elevi care, deşi au o inteligenţă normal dezvoltată, se mobilizează greu, sunt excesiv de lenţi, au nevoie de o perioadă dublă sau triplă de timp faţă de colegii de clasă pentru a rezolva sarcinile şcolare. În pofida dorinţei sale de a reuşi, elevul este în imposibilitate de a lucra mai rapid, cu o calitate şi o precizie satisfăcătoare.

Aşadar, încetineala psihofiziologică excesivă, ritmul prea lent pot genera, chiar şi la un copil cu posibilităţi intelectuale normale, forme specifice de insucces şcolar (Kulcsăr, 1978, pp. 62-64).

Condiţii ale succesului şcolar de natură psiho-sociofiziologică

- Asigurarea unui organism bine dezvoltat, sănătos, puternic şi echilibrat;
- Asigurarea condiţiilor de igienă;
- Asigurarea unui psihic normal, echilibrat, capabil să dezvolte o activitate intelectuală; afectivă şi volitivă favorabilă unei activităţi de învăţare elevate şi eficiente; dacă este cazul, realizarea tratamentului medical şi a psihoterapiei corespunzătoare în vederea înlăturării unor tulburări nervoase şi psihice, cum ar fi unele eventuale stări de impulsivitate, de inadaptabilitate şcolară şi socială, de singurătate sau a unor eventuale tulburări comportamentale, cum ar fi psihozele (ideile fixe, obsesiile);
- Asigurarea unor relaţii interumane şi sociale valoroase.

Întrebări pentru reflecție:



1. Numiți distincția dintre reușita școlară de succesul școlar.
2. Explicați ce înțelegeți prin inadaptare școlară?
3. Numiți factorii ce influențează succesul/insuccesul școlar.
4. Ce includ factorii individuali? Dați o mică caracteristică.
5. Punctați câteva condiţii ale succesului şcolar de natură psiho-sociofiziologică

4.2. Factorii familiali şi de mediul sociocultural

În ultimii ani, autorii menționează că cercetarea cauzelor insuccesului şcolar s-a orientat mai mult către mediul de proveniență al copilului (familie, mediul comunitar restrâns), pe considerentul că un mediu defavorizant nu poate să asigure referinţele culturale minime necesare pentru a valorifica eficient oferta şcolară existent [2, 17]. Această abordare este cunoscută sub numele de *teoria handicapului sociocultural*, care susţine că inegalităţile socioculturale reprezintă cauza majoră a diferenţierii traiectoriilor şcolare. Şcoala nu face decât să reproducă inegalităţile sociale. În ciuda numeroaselor critici venite din partea acelora care susţin ideea egalităţii şanselor (J. Rawls, 1999, R. Nozick, 1974) orice investigaţie asupra eşecului şcolar va găsi o relaţie între frecvenţa acestuia şi mediul socioeconomic al copilului aflat în dificultate.

Impactul mediului familial asupra rezultatelor şcolare ale copilului prevede o serie de parametri:

- *situaţia economică a familiei şi statutul socioprofesional al părinţilor*: în toate ţările se înregistrează abandonuri şcolare, numai că, în economiile dezvoltate, abandonul şcolar este mai ridicat la nivelul învăţământului postobligatoriu (liceu, învăţământ superior), în timp ce în ţările sărace rata abandonului şcolar este mai mare la nivelul învăţământului primar. Sărăcia (îndeosebi din mediul rural) face ca multe familii să nu poată suporta cheltuielile de şcolarizare ale copilului (rechizite, îmbrăcăminte, transport), fapt ce duce la întreruperea şcolarităţii. Situaţia economică a familiei cauzează o rată ridicată a abandonului şcolar. Eforturile financiare, sacrificiile, lipsurile suportate de familii se transformă adesea în conflicte intrafamiliale, în relaţii tensionate, în acumularea de către elev a unor frustrări legate de sărăcia familiei sale, influenţând negativ calitatea prestaţiei şcolare,
- *nivelul cultural - codul sociolingvistic*: limbajul are un rol important în însuşirea culturii şcolare, respectiv, reuşita şcolară este puternic dependentă de performanţele lingvistice ale copilului,
- *climatul educativ familial*, respectiv tipul de educaţie familială. În familiile elevilor slabi, mamele nu au suficientă autoritate, sunt prea permisive şi dau dovadă de slăbiciune, sunt anxioase şi superprotectoare, în timp ce taţii sunt irascibili şi prea rigizi.

Autoarea Diana Baumrind identifică trei stiluri educative parentale: permisiv, autoritar şi „autorizat”.

1. *Stilul permisiv* se caracterizează printr-un nivel scăzut al controlului parental şi printr-un nivel ridicat al susținerii. Copilului îi sunt impuse puține norme de conduită şi puține responsabilități, în schimb părinții se străduiesc să înțeleagă și să răspundă nevoilor copilului.
2. *Stilul autoritar* asociază un nivel înalt al controlului cu o slabă susţinere

a activităţii copilului. Acestuia i se impun principii şi reguli de conduită inviolabile, conforme cu valorile pe care părinţii le transmit sistematic: muncă, ordine, disciplină, autoritate.

3. *Stilul „autorizat”* îmbină controlul sistematic cu un nivel înalt al suportului parental. Părinţii formulează reguli şi controlează respectarea lor, dar nu le impun, ci le discută cu copiii, explicându-le raţiunile pentru care regulile trebuie respectate şi situaţiile în care acestea se aplică. [D.Baumrind, 1980; apud 17, pp. 91-92].

Cel mai eficient din punctul de vedere al reuşitei şcolare a copilului este stilul autorizat, deci pentru o combinaţie nuanţată şi flexibilă între afecţiune şi susţinerea parentală (încurajări, sfaturi, recompense) a activităţii şcolare şi controlul acestei activităţi, formularea unor norme clare şi ferme de conduită în interiorul şi în afara familiei.

Fenomenul cel mai prejudicios îl constituie familiile dezorganizate, despărţite legal prin divorţ ca şi familiile schimbătoare, în care partenerii de viaţă nu sunt interesaţi de oficializarea legăturii dintre ei. Acţiune negativă asupra randamentului şcolar exercită şi familiile cu mijloace precare, fie sub raport material, fie sub raport igienico-sanitar sau cultural. Efecte negative exercită şi acele familii care, în plan educativ, manifestă faţă de copil oricare dintre următoarele trei atitudini:

a) grija excesivă - ducând la supraîncărcare şi suprasolicitare;

b) severitate excesivă, intoleranţă, lipsă de înţelegere, brutalitate - comportare generatoare de permanentă nelinişte, primejdie, ameninţare;

c) indiferenţă faţă de copil şi faţă de cerinţele şcolii.

Cauzele de ordin social-familial pot fi subgrupate astfel:

- cauze generate de structura restrânsă şi lărgită al cadrului familial de existenţă cotidiană (un singur părinte, fără părinte, cu / fără bunici, etc.);
- relaţii interfamiliale negative (atmosferă tensionată între părinţi, tată-fiu, tată-fiică, mamă-fiică, mamă-fiu, fraţi, etc.);
- stări psihocomportamentale (alcoolism, certuri, minciună, hoţie, promiscuitate, etc.);
- insuficienţe material-financiare şi de habitat (spaţiu de locuinţă redus, distanţa locuinţă-şcoală, etc.);
- nivelul cultural coborît;
- condiţii igienico-sanitare precare;
- stilul de raportare al membrilor familiei la copil (tolerant, excesiv, indiferent, supraprotenţionist, autoritar, excesiv de autoritar);
- nivelul coborât de comunicare umană intrafamilială;
- situaţii excepţionale.

Dimensiunea subiectivă a insuccesului şcolar poate fi relevată şi atunci când acelaşi rezultat şcolar capătă semnificaţii diferite pentru profesor, pentru elev şi, respectiv, pentru părinţii săi.

Rolul familiei se face simţit şi în fixarea sau reglarea nivelului de aspiraţie al elevului. De multe ori, se întâmplă ca nivelul de aspiraţie stabilit de părinţi să nu corespundă posibilităţilor reale ale elevului. Părinţii îşi proiectează în copii propriile lor ambiţii, visele şi dorinţele lor nerealizate, fără a ţine seama de ceea ce doresc ei şi pot cu adevărat să facă.

Expectanţele înalte ale părinţilor cu privire la rezultatele şcolare ale copilului sunt resimţite de acesta ca o presiune permanentă, motiv pentru care poate dezvolta o teamă accentuată de eşec. Această teamă de eşec şi, mai ales, anticiparea eşecului subiectiv (obţinerea unei aprecieri inferioare celei dorite), cu toate consecinţele care pot decurge de aici (privarea de recompense ori de afecţiune, certuri şi ţipete în familie etc), pot face să crească vulnerabilitatea copilului la eşec.

Astfel, apare un cerc vicios: nevoia accentuată de succes generează teama de eşec, care poate determina blocajul forţelor psihice, al mecanismelor prin care se realizează performanţele şcolare, şi, în final, insuccesul.

Eşecul şcolar jenerează treptat sentimente de culpabilitate, inferioritate şi excludere. Şcoala ajunge a devină o adevărată povară pentru aceşti elevi, care se simt neînţeleşi de profesori, părinţi şi colegi. De aici şi până la dezvoltarea unor conduite deviante - chiulul de la școală, fugă de acasă, abandon şcolar, violenţe şcolare - nu mai e decât un pas.

În acest caz, psihologii vorbesc despre *efectele cumulative ale eşecului şcolar*.

Factorii sociali se referă la climatul şi influenţele sociale. Acestea sunt elemente care afectează uneori în manieră negativă traseul educaţional al învăţării. Atitudinea indiferentă a părinţilor faţă de

şcoală poate determina elevul să adopte aceeaşi atitudine. Aspectele prezentate în spaţiul social conduc adesea la preluarea şi asimilarea unor comportamente indiferente ale elevilor faţă de învăţare. Ineflcienţa se produce şi prin intervenţia grupului de prieteni care îi poate impune elevului să adopte un anumit tipar comportamental, uneori negativ, pentru a fi acceptat [6].

Condiţii şi strategii ale succesului şcolar de natură familială

- Participarea activă la viața de familie. Comunicarea frecventă cu copii; Interesarea părinților de problemele copilului, dificultățile care apar în viața sa și ajutorul în dezvoltarea abilităților personale și talentelor;
- Ajutarea copiilor să ia decizii independent; Respectarea dreptului copilului la propria opinie. Tratarea copilului ca pe un partener egal, care deocamdată are mai puțină experiență de viață. Respectul aspirațiilor copilului;
- Preocuparea constantă a părinților pentru educația elevată a copiilor elevi pentru o comportare demnă, civilizată în familie și în afara ei;
- Antrenarea copiilor-elevi la îndeplinirea anumitor activități gospodărești și de altă natură, care însă să nu ducă la diminuarea preocupărilor lor pentru învățătură;

Crearea condiţiilor favorabile de viaţă, de hrană, îmbrăcăminte, igienă, sănătate etc.;

- Crearea condiţiilor favorabile de învăţătură şi cultură, loc de studiu, surse de informaţii: manuale, îndrumare, culegeri de probleme, inclusiv, rechizitele necesare. Sprijin în rezolvarea unor dificultăţi la învăţătură;
- Întreținerea relațiilor bune cu şcoala, cu profesorii, dirigintele, pentru a cunoaşte exigenţele acestora şi a contribui la îndeplinirea lor, mai ales a celor legate de învăţătură, de folosirea timpului liber, de orientare şcolară şi profesională etc.

Întrebări pentru reflecție:



1. Explicați ce înțelegeți prin teoria handicapului social.
2. Descrieți stilurile eeducative parentale după D. Baumrind.
3. Enumerați cauze de ordin familial care influențează succesul/insuccesul școlar.

4.3. Rolul factorilor şcolari şi a condiţiilor pedagogice în motivația spre învățare. Caracteristicile clasei de elevi

Concepte – cheie: proces educațional, conținutul învățământului, metode de predare, evaluare, pregătirea profesională a pedagogului, colaborare școală-familie, clasa de elevi

Printre caracteristicile generale ale şcolii autorii evidențiază: structura instituţională formală a sistemului de învăţământ, nivelul cheltuielilor şcolare, calitatea echipamentelor, a programelor, cât şi aspecte mai specifice, referitoare la organizarea procesului de învăţământ, pregătirea psihopedagogică a profesorului, stilul educaţional, trăsăturile de personalitate ale profesorului, relaţiile profesor-elev, relaţiile şcolii cu familia, nivelul de cultură pedagogică al familiei şi comunităţilor locale, natura şi gradul de implicare al acestora în viaţa şcolii. [2].

În același context, autoarea E. Losîi (2014, p.120-121) menţionează rolul factorilor sociopedagogici în motivarea spre învățare printre care: instanţele şcolare, climatul educaţional din instituţiile de învăţământ; raportul dintre nivelul cerinţelor educaţiei şi nivelul cererilor individuale – opţiunile indivizilor legate de pregătirea profesională şi idealul educaţional; gradul de exigenţă şi calitatea actului educativ care prevede autoritatea cadrelor didactice, un management educaţional eficient; organizarea procesului de învăţământ etc.

Tot aici se înscriu reforma curriculară, strategiile şi tehnologiile didactice în actul predării-învăţării (când au un impact pozitiv asupra mijloacelor performanţei), fie prin inadecvarea acestora (când au un impact negativ).

Alți autori menționează următorii factori de natură pedagogică implicați în insuccesul școlar:

- calitatea necorespunzătoare a organizării şcolare;
- pregătirea deficitară a cadrelor didactice;
- conţinuturile inadecvate particularităţilor psihologice ale copiilor;
- baza tehnico-materială şi didactică necorespunzătoare;
- lipsa de cooperare dintre profesori care poate determina supraîncărcarea elevilor;
- erorile în evaluare;
- metodele didactice predominant pasive şi neadecvate unei participări creative a elevilor în procesul educaţional;
- colaborarea insuficientă dintre şcoală şi alţi factori etc. [4,6, 8, 12 etc.]

R. Glaser (cf. Kulcsar, 1978. pp. 77-78) face distincţia între *mediul şcolar selectiv* şi *mediul şcolar adaptativ*. În mediul şcolar selectiv elevul trebuie să se adapteze condiţiilor oferite de şcoală, metodelor de predare-învăţare utilizate de profesor, adică reușita lui va depinde de capacitatea de a se adapta unor condiţii exterioare ce-i sunt impuse şi mai puțin de capacitatea lui generală de învăţare.

Respectiv, în acest tip de mediu vor fi actualizate doar unele dintre potenţialităţile de care dispune elevul, ignorand realizarea altora.

Mediul şcolar adaptativ oferă condiţii mult mai variate, fiind axat pe diferenţele individuale dintre elevi şi permite exprimarea posibilităţilor fiecăruia. Metodele de predare-învăţare se află în strânsă legătură cu succesul sau insuccesul şcolar al elevilor. Activizarea presupune angajarea efectivă a potenţialului şi a întregii energii spirituale de care dispune elevul pentru îndeplinirea sarcinilor de învăţare. Utilizarea metodelor care favorizează o învăţare activă, precum problematizarea, învăţarea prin descoperire, studiul de caz, jocul de rol, dezbaterea, brainstorming-ul, determină de fapt schimbarea locului elevului în activitatea şcolară.

Un alt moment care poate favoriza apariţia insucceselor şcolare ţine de modul în care profesorul realizează evaluarea, distribuind recompensele şi pedepsele.

Insuccesul şcolar scoate în evidenţă rezultatele slabe la învăţătură şi în dezvoltarea personalităţii care pot fi reliefate în capacităţi intelectuale şi etico-civice slab dezvoltate, abateri comportamentale şi indisciplină, lipsă de interes, motivaţie şi aspiraţii privind învăţătura şi viitorul lor, inadaptabilitate socială şi şcolară, iar la terminarea şcolii incapacitatea de integrare socială sau profesională.

Inadaptarea școlară deseori este legată și de grupul de elevi, climatul clasei, relații care predomină.

Caracteristicile clasei de elevi. Clasa de elevi este un grup de muncă specific, compus dintr-un număr de membri egali între ei (elevii) şi dintr-un animator (profesorul), ale căror raporturi sunt reglementate oficial de tipul sarcinii şi de normele de funcţionare [11, p. 105].

Clasa de elevi este şi un grup primar. Ca atare, ea posedă toate caracteristicile generale ale acestuia:

1.interacţiunea directă, nemijlocită, faţă in faţă a membrilor. Interacţiunile se realizează la niveluri diferite (profesor elev, elev-elev, elev-grup, grup-grup) şi se diferenţiază prin gradul diferit de determinare, felul interacţiunii dintre membri şi mijloacele de realizare [14, p. 62-63].

2) *prezenţa scopurilor şi a motivelor*: este condiţia existenţei şi progresului grupului. Scopurile clasei şcolare sunt prescrise de persoane exterioare grupului şi vizează procesul de instrucţie şi educaţie, sunt deci de ordin formativ. Există însă și scopurile individuale care în combinație cu cele comune depind de măiestria pedagogică a profesorului (metodele pedagogice utilizate, stilul de conducere a clasei), de climatul socioafectiv din clasa de elevi, de gradul de motivare a elevilor la activităţile comune [14, p. 136].

3) *Structura grupului* reprezintă reţeaua de statusuri şi roluri ale indivizilor în grup. Acestea indică la poziţia sa socială într-o ierarhie dată.

Astfel, apar liderii formali (oficiali) care au un rol important în reglarea relaţiilor din cadrul colectivului de elevi, ca şi în stabilirea relaţiilor profesor-elevi.

Calitatea indispensabilă a unui lider este autoritatea, capacitatea de a-i stimula pe ceilalţi în vederea participării lor la îndeplinirea sarcinilor ce stau în faţa grupului-clasă.

Deşi este situat în afara grupului de elevi, profesorul face parte din conducerea acestuia. Ca lider oficial adult, profesorul trebuie să respecte cerinţele grupului să cunoască tensiunile existente în grup, precum şi cazurile de deviere de la normele grupului.

Alături de structura formală, în clasa de elevi se dezvoltă şi o structură informală (neoficială, liber consimţită), care este rezultatul relaţiilor intersubiective ce se stabilesc între membrii grupului. Are un caracter predominant afectiv, bazată pe legături de simpatie, antipatie şi indiferenţă.

4. *Existenţa unui sistem de norme* constituie o caracteristică importantă a grupului-clasă. Normele servesc drept criterii de evaluare a comportamentelor individuale şi de grup. Comportamentele dezirabile din punct de vedere social sunt promovate, în timp ce comportamentele indezirabile, deviante, sunt respinse şi sancţionate.

Grupul exercită presiuni asupra membrilor pentru respectarea normelor. În felul acesta se ajunge la o standardizare şi uniformizare a comportamentelor.

Sistemul normativ al grupului şcolar cuprinde două categorii de norme: norme explicite, care reglementează activitatea de învăţare a elevilor, decurgand din specificul instituţiilor şcolare ca instituţii de instruire şi educaţie, şi norme implicite, care iau naştere din interacţiunea membrilor, sunt o emanaţie a grupului, un fel de rezumat al experienţelor colective ale elevilor, şi sunt destul de flexibile.

Uneori, normele implicite nu sunt convergente cu normele explicite. Acest fapt poate produce conflicte normative, respectiv o deteriorare a climatului din grup, apariţia unor fenomene de agresivitate ori de devianţă normativă.

5) *Grupul şcolar se defineşte şi printr-un anumit grad de coeziune* - a definit coeziunea drept rezultatul tuturor forţelor care îi determină pe indivizi să rămană în grup (Leon Festinger).

Toţi aceşti factori trebuie cunoscuţi de profesor, astfel ca el să acţioneze în direcţia creării condiţiilor pentru creşterea coeziunii grupului şcolar. Iată cateva sugestii de acţiune:

- să ofere elevilor cât mai multe ocazii de cunoaştere reciprocă;
- să practice un stil de conducere democratic;
- să stimuleze iniţiativa elevilor, să-i incurajeze în a-şi organiza singuri activităţile;
- să organizeze activităţi de învăţare bazate pe cooperare care favorizează relaţiile şi schimburile intense între colegi, stimulează acceptarea şi inţelegerea reciprocă;
- să realizeze evaluări nu numai ale prestaţiilor individuale, ci şi ale grupului în ansamblu [15].

Prevenirea şi înlăturarea insucceselor şcolare.

Realizarea educaţiei în tonele defavorizate. Atenuarea discrepanţelor dintre anumite regiuni ale ţării şi, mai ales, dintre mediul urban şi mediul rural în privinţa condiţiilor de educaţie.

Îmbunătăţirea colaborării dintre şcoală şi familie. Resemnificarea raporturilor dintre şcoală şi familie trebuie să conducă la o implicare mai consistentă a părinţilor în activitatea şcolară a copiilor şi la multiplicarea interacţiunilor personale între reprezentanţii şcolii şi membrii familiei. De asemenea, este important să se stabilească relaţii de parteneriat şi cu alţi factori, din afara şcolii, respectiv comunitatea locală, specialiştii în intervenţii socioeducative, personalul instituţiilor medicale etc.

Creşterea rolului învăţământului preşcolar. Multe studii au arătat că peste jumătate dintre diferenţele de randament şcolar îşi au originea în diferenţele prezentate de copii la debutul şcolarităţii, cu privire la limbaj, sociabilitate, capacitatea de a se adapta rigorilor unui program organizat, cunoştinţe şi deprinderi minime necesare însuşirii cititului şi scrisului.

Descongestionarea conţinuturilor învăţământului prin strategii de esenţializare, dar şi prin abordări mulţi- şi interdisciplinare.

Pregătirea de specialitate a profesorului trebuie dublată de o bună pregătire psihopedagogică care să vizeze lucrul cu clasele dificile şi problemele de devianţă şcolară, însuşirea unei metodologii de depistare a eventualelor probleme de învăţare încă de la debutul şcolarităţii, modalităţile de atenuare a handicapului sociocultural al elevilor proveniţi din medii defavorizate (aşa numitele programe de educaţie compensatorie).

Elaborarea unor strategii de tratare diferenţiată şi individualizată a elevilor aflaţi în situaţie de insucces şcolar. Diferenţierea se poate face atât prin curriculum, prin extinderea şi profunzimea cunoştinţelor propuse spre învăţare, cât şi prin formele de organizare a activităţii şi a metodelor didactice utilizate.

Evaluarea trebuie să se centreze pe progresele elevilor şi nu pe comparaţii şi ierarhii. Profesorul trebuie să pună un accent mai mare pe recompense, pe abordarea pozitivă a comportamentelor elevului.

Ameliorarea practicilor educaţionale din clasă: evitarea discriminărilor, a favorizării sau etichetării elevilor; evitarea reacţiilor impulsive neadecvate, a ameninţării şi intimidării elevilor, utilizarea unui limbaj academic; exprimarea încrederii în posibilităţile fiecărui elev de a reuşi.

Orientarea şcolară şi profesională adecvată, care să ţină seama de interesele şi aptitudinile elevilor, dar şi de cererea de pe piaţa muncii.

Condiţii şi strategii ale succesului şcolar de natură pedagogică

- Comunicarea şi comportamentul asertiv în relaţia profesor-elev;
- Dezvoltarea şi întărirea stimei de sine a elevului aparţinător unui grup şcolar;
- Practicarea stilului democratic al profesorului în educaţia elevului;
- Relaţia profesor-elev trebuie să fie influenţată pozitiv de o comunicare clară, precisă şi un comportament degajat deschis pentru un climat şcolar fructuos, puternic;
- Dezvoltarea stimei de sine la elevi prin a ține cont de particularităţile de vârstă ale elevilor, planificarea timpurie a activităţilor pentru a nu se suprapune cu altele, oferirea de alternative elevilor, recompensele rezonabile;
- Analiza periodică a relaţiilor socioafective în grupul şcolar şi cel informal cu ajutorarea elevilor aflaţi în dificultăţi de învăţare, cooperarea cu familia, pedagogi;
- Tratarea individuală şi diferenţiată a elevilor;
- Organizarea de competiţii şcolare cu antrenarea cât mai multor elevi;
- Relaţii democratice între elevi, între profesori şi elevi, dezvoltându-se concomitent îndrumarea şi exigenţa corecte, normale;
- Diversificarea metodelor de predare;
- Dezvoltarea relațiilor de colaborare profesor-elevi [4, p.72]

Întrebări pentru reflecție:



1. Numiți factorii de natură pedagogică ce țin de motivarea spre învățare.
2. Ce înțelegeți prin mediu şcolar selectiv şi mediu şcolar adaptativ?
3. Caracterizați clasa de elevi ca factor al succesului/ insuccesului școlar.
4. Numiți pași în prevenirea şi înlăturarea insucceselor şcolare.
5. Dintre condiţiile și strategiile succesului şcolar de natură pedagogică după Monica Cuciureanu alegeți 3-4 și dați-vă cu părerea asupra lor.

4.4. Strategii psihopedagogice de stimulare a motivației spre învățare

Concepte – cheie: motivația spre învățare, strategii de stimulare și dezvoltare a motivației

Stimularea motivației ține de domeniul artei, susțin autorii, și aceasta prevede:

- nivelul competenței profesorului,
- gradul de implicare a profesorului în activitatea didactică,
- entuziasmul de care dă dovadă,
- pasiunea față de specialitatea pe care o profesează.

Evident, problemele de motivare a elevilor pentru învățare sunt foarte diverse, de aceea, intervenția profesorului la fiecare lecție depinde de anumite situații în care nu există rețete. Cel mai frecvent, acestea apar din cauza plictiselii, informațiilor neinteresante sau a volumului prea mare, notelor date la întâmplare, abuzului emoțional, metodelor ineficiente etc.

În ce condiții se formează la elevi atitudinea activă față de învățare? Ce obiective trebuie să urmărească procesul de învățare pentru ca însușirea activă și creatoare a cunoștințelor să devină o trăsătură caracteristică permanentă, de durată? La aceste și alte întrebări autorii încearcă să răspundă prin numeroase studii în literatura psihologică și pedagogică care precizează că motivația este una din condițiile esențiale, totodată și cea mai complexă, care asigură dobândirea de noi cunoștințe.

Interesul autorilor pentru creșterea motivației spre învățare în contextul educațional demonstrează dorința obținerii de către elevi a unor performanțe înalte. Modalitățile recomandate pentru rezolvarea ei sunt multiple și variate. La autoarea Daniela Maria Crețu (2003) găsim enumerate câteva strategii educaționale prin care poate fi stimulată și dezvoltată motivația elevilor spre învățare, și anume:

- stimularea intereselor cognitive, a curiozității elevilor pentru cunoaștere (prin crearea de situații de contact cu diferite obiecte, realități; folosirea de paradoxuri, contradicții, exemple neobișnuite, exemple-surpriză; folosirea jocului de rol și a dezbaterii; pasiunea cu care profesorul predă lecția).
- relaționarea conținuturilor învățării cu utilitatea lor practică, din viața de zi cu zi;
  implicarea elevilor în activități variate prin oferirea oportunității de reflectare, exprimare a opiniilor și argumentare a lor;
- comunicarea unor așteptări clare din partea profesorului (pentru ca elevul să știe cum să obțină succes la disciplina respectivă) [5, p.21].

În lucrarea S. Buju găsim în acest sens ideile aduse de autorul D. Schipor:

- construirea unei relații netensionate profesor-elev;
- dezvoltarea încrederii în sine a elevilor (prin gândirea pozitivă, stabilirea de standarde realiste de reușită, a obiectivelor de învățare, evitărea judecării excesive, culpabile);

- atenția și atitudinea apreciativă a profesorului;
- combinarea competiției cu cooperarea în clasa de elevi; [3].

Literatura consacrată acestei teme scoate în evidență și alte strategii:

- organizarea lecției - mulți elevi răspund la o lecție foarte bine organizată, predată de un profesor care are interes sporit ca elevii să acumuleze cunoștințe cât mai multe;
- prezentarea materialului într-un mod atractiv- structurarea lecției,conceperea sarcinilor, activităților și întrebărilor, folosirea unor exemple, studii de caz sau teme încât să se plieze pe nevoile deja existente ale elevilor;
- creșterea graduală a nivelului de dificultate - pentru ca fiecare elev să aibă șansa să experimenteze atât succese cât și eșecuri;

  diversificarea metodelor de predare - varietatea impulsionează implicarea elevilor în timpul orelor. Prin introducerea unor noi metode de predare în timpul lecțiilor dispare rutina;
- comunicarea așteptărilor - elevii trebuie să știe ce să facă și cum pentru a obține rezultate bune, nu să „ghicească” ce se așteaptă de la ei. Ei trebuie asigurați că se pot descurca bine;

  implicarea activă a elevilor- elevii învață cel mai bine atunci când sunt stimulați să o facă, când scriu, rezolvă, creează. Pasivitatea blochează motivarea și curiozitatea. Profesorul are rolul de a- i încuraja, de a le sugera abordări diferite la diverse probleme sau să emită ipoteze privind rezultatele unui experiment;
- relația potrivită între profesor și elevi - evitarea mesajelor care consolidează poziția profesorului ca persoană autoritară, crearea unei atmosfere deschise și pozitive;

  cultivarea încrederii în forțele proprii- profesorul trebuie să evite criticarea în public a unui elev. Ei pot fi învățați să se critice singuri, să își analizeze rezultatele și să găsească modalități care să acopere lipsurile;

  folosirea lucrului în echipă- evitarea creării unei competiții acerbe, eliminarea tendințelor elevilor de a se compara între ei. Întrecerea produce anxietate, care poate interveni în procesul de învățare. Dezvoltarea unui climat de înțelegere, crește încrederea membrilor echipei prin valorizarea personală și a contribuțiilor fiecăruia;
- oferirea de feedback pozitiv elevilor- comentariile pozitive și negative influențează motivarea, dar studiile arată că elevii sunt mult mai afectați de un feedback pozitiv și de succes. Un feedback negativ poate fi foarte puternic și poate conduce la o atmosferă tensionată. În momentul identificării unui punct slab al unui elev, se recomandă să se facă

referire la performanța și sarcina pe care a avut- o de îndeplinit persoana respectivă. Dacă un elev a greșit, trebuie să fie lăsat să înțeleagă că își poate îmbunătăți activitatea;

- evocarea în cadrul lecțiilor constituie discuții introductive ce implică observare, expunerea unor opinii, exerciții ce impun imaginație, asocieri, deplasarea în situații din viața cotidiană etc.[1, 4, 18].

Pentru a motiva elevii spre învățare, profesorii pot urma și alte strategii*:*

- *să stabilească regulile clasei împreună cu elevii*. Este important ca regulile să fie comunicate clar, încă de la începutul anului școlar, fapt ce considerabil responsabilizează elevii;
- *personalizarea clasei* – să fie folosite diverse desene sau alte activități prin care se pot remarca elevii clasei. Felul cum arată clasa este o formă de întărire a imaginii de sine;
- *profesorul să acorde atenție cunoașterii elevilor* - un important element în procesul de motivare a elevului spre învățare. Aceasta demonstrează respectul față de elev. Simplu fapt că profesorul memorează numele elevului, îi știe preferințele, îi dezvoltă elevului încrederea în sine, îi întăresc sentimentul de siguranță și apreciere personală;
- *să implice activ elevii în activitățile instructiv-educative;*
- *așteptările profesorului devin un factor de motivație*. S-a demonstrat că elevii au tendința de a se ridica la înălțimea așteptărilor profesorilor. Dacă se așteaptă și se solicită cât mai mult de la elevi adesea se va și obține acest lucru.
- *să prezinte un exemplu de comportament pentru elevii săi*. Urmând exemplul profesorului, elevii își pot modifica propriul comportament.

După cum vedem, literatura de specialitate oferă o gamă largă de strategii, rămâne ca fiecare cadru didactic să-și extindă paleta proprie.

„... Nu există un comutator magic al motivației, care să determine elevii să dorească să învețe, să lucreze mai mult, să acţioneze într-o manieră mai responsabilă. Facilitarea şi nu controlul ar trebui să ghideze ideile, când încercăm să schimbăm anumite comportamente în şcoală...” (Asla Ibrahim, 2021).

Întrebări pentru reflecție:



1. Analizați strategiile prezentate și descrieți la alegere câteva care considerați mai eficiente. Completați lista cu alte modalități de stimulare a motivare spre învățare.

Aplicații pentru activitatea individuală

Exercițiul 1. Completează tabelul cu referire la factorii ce influențează succesul/ insuccesul școlar. Enumeră câte 3 factori pentru fiecare concept.



	succesul școlar	**eșecul școlar**	**reușita școlară**	**nereușită școlară**
Factorii fiziologici				
Factorii psihologici				
Factorii familiali				
Factorii pedagogici				

Exercițiul 2. Elaborează o listă cu recomandări pentru părinți referitor la facilitarea adaptării școlare.

a)
b)
c)

Exercițiul 3. Crează o pagină de jurnal a unui elev la debut școlar, descrie temerile acestuia față de școală, colegi, noua învățătoare.

Propune câteva idei pentru diminiuarea fricii față de școală la elevii noi: .....

.....

Exercițiul 4. Imaginează-ți că joci rolul unui cadru didactic care se află în una din situaţiile descrise mai jos.

Cum te vei comporta şi ce decizie vei lua în condiţiile date?

1. Te confrunţi cu problema absenteismului repetat: intri în clasă şi găsești doar doi elevi.

.....

2. Începi activitatea de evaluare a lecţiei precedente şi constaţi că nimeni nu s-a pregătit.

.....

3. Elevii afirmă că realizezi discriminări în evaluarea rezultatelor lor.

.....

4. Un profesor vă spune, de faţă cu elevii, că el ar fi mai îndreptăţit să coordoneze cercul de creativitate şi inventică, decât dvs

.....

5. Elevii unei clase la care ești diriginte solicită schimbarea unui profesor pentru că nu îi evaluează obiectiv.

.....

6. Află că un elev s-a plâns părinţilor că nu predaţi corespunzător, pe înţeles.

.....

7. Un elev nu realizează sarcinile pe care le propuneţi căutând diferite justificări (indispoziţie, tratament medicamentos care îi afectează capacitatea de efort intelectual etc.).

.....

8. Un elev este hiperagitat, se ridică din bancă, deranjează colegii şi ora cu remarci în afara temei de discuţie.

.....

9. Un profesor vă aduce în cancelarie doi elevi care au venit la oră sub influenţa consumului de alcool, moment în care vă aflaţi împreună cu un reporter care vă solicită interviu pentru un ziar.

.....

10. Un elev care a obţinut rezultate deosebite la disciplina dumneavoastră vă anunţă că va participa la olimpiadă la o altă disciplină pe care i-o impun părinţii.

.....

11. Elevii unei clase a XII- a solicită să nu mai fie evaluaţi la disciplina pe care o predaţi dumneavoastră, pentru că nu este prevăzută la examenul de bacalaureat.

.....

Aplicații pentru activitatea de grup

Exercițiul 1. Completați tabelul referitor la stilul didactic al profesorului indicând avantajele și limitele fiecărui stil.

Stil didactic	Avantaje	Dezavantaje

Exercițiul 2. Analizați fișa de lucru din Anexa 4. Luați cunoștință de tipologia modelelor profesionale ale pedagogului propusă de Т. Тален.
Comparați tipologia lui Talen cu tipologia lui Sorin Cristea. Prin ce se deosebesc?
……
Care din cele 7 modele prezentate de Talen favorizează relația profesor – elev? ……
……

Exercițiul 3. Citiţi următoarea listă de factori inhibitori ai comunicării.

Dominare Manipulare Subminare Refuz Amenințare A da ordine A critica Dirijarea („trebuie să…”; „nu trebuie să…”) Tăinuirea informaţiilor cheie Acordarea unui sfat necerut Schimbarea subiectului	Punerea în prim plan a propriei persoane Stereotipii Concluzii grăbite Lipsa de interes Dificultăţi de exprimare Erori de percepţie Teama de a nu deranja Teama de părerea celorlalţi Teama de ridicol Teama de eşec

Alegeţi din lista propusă 5 factori inhibitori ai comunicării, care, consideraţi, frecvent se întâlnesc în comportamentul profesorului şi enumeraţi efectele pe care le produc asupra elevului.1……
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....

Exerciţiul 4. Zig Ziglar (2011) denumeşte12 dimensiuni de care depinde eficienţa procesului de
comunicare - 12 arii vitale ale comunicării. În tabelul de mai jos haşuraţi în dreptul fiecărei dimensiuni, marcând astfel, măsura în care valorificaţi în comportamentul dvs. aceste arii ale comunicării. 1 reprezintă „în cea mai mică măsură”, „5 reprezintă în cea mai mare măsură”

Nr. crt. Ariile	1	2	3	4	5
1. Aspectul exterior					
2. Postura					
3. Gesturile					
4. Contactul vizual					
5. Expresiile feţei					
6. Vocea					
7. Controlul ticurilor verbale					
8. Atitudine suportivă					
9. Precizie în răspunsuri					
10. Simţul umorului					
11. Abilitatea de autoprezentare					
12. Stimulare vizuală					

Conform rezultatelor obținute, concluzionați, care 2-3 dimensiuni sunt predominante în procesul de comunicare pentru dvs.

Laborator: Valorificarea strategiilor de motivare spre învățare.

Obiective:

- Să realizeze evaluarea propriului tip de motivație;
- Să contureze profilul unui elev motivat;
- Să asocieze tipul de motivaţie corespunzătoare (intrinsecă – extrinsecă) unor situaţii de învăţare
- Să identifice câteva metode pe care le pot folosi profesorii în stimularea motivaţiei elevilor;
- Să realizeze propriul profil motivaţional;

Exercițiul 1. În baza Anexei 5 autoevaluați tipul motivației aflării dvs. la facultate. Ce concluzie puteți forma în urma rezultatelor obținute?

……
……

Exercițiul 2. Conturează profilul unui elev motivat! În viziunea mea un elev motivat se comportă astfel:

Exercițiul 3. Există două tipuri de motivație: motivație intrinsecă și extrinsecă. Motivaţia intrinsecă îşi are sursa în însăşi activitatea desfăşurată şi se satisface prin îndeplinirea acelei activităţi. Motivaţia extrinsecă este aceea a cărei sursă se află în exteriorul individului şi a activităţii desfăşurate.

Fișa de lucru: identificați tipul de motivație în baza următoarelor situații:

a) Copilul simte că are control asupra învățării și poate lua decizii cu privire la cum, cât, când și ce învață
b) Copilul știe care este utilitatea și importanța activității pe care o face sau lucrurilor pe care le învață
c) Copilul se teme că va primi o notă mică, va fi certat de profesori sau părinți.
d) Copilul învață pentru că vrea să obțină o notă bună, un cadou sau afecțiunea părinților.
e) Copilul simte că vrea să afle mai multe , iar informațiile noi îi aduc bucurie.
f) Copilul depune efort pentru a nu eșua și pentru a evita astfel, consecințele eșecului.
g) Copilul învață sau exersează pentru a obține un rezultat mai bun decât al altor copii.
h) Copilul simte că este acceptat și apreciat într-un grup.
i) Copilul simte că poate face activități, dar și că face progrese vizibile.

Exercițiul 4. *Mi-ar plăcea ca viața mea peste cinci ani să fie ….*

Ce anume ați putea face ca să ajungeți acolo? Care ar fi avantajele acestei realizări? Cum se împacă persoana care sunteți acum cu persoana care vă doriți să fiți peste cinci ani?

Exercițiul 5. Exemplificaţi situaţii concrete din activitatea şcolară în care dinamica motivaţională porneşte de la exterior spre interior şi invers!

Bibliografie:



1. ANTOCI, Diana; MAFTEUȚA, Doina. Motivația pentru învățare în contexte educaționale., Materialele conferinței republicane a cadrelor didactice, UST, 1-2 MARTIE 2019, Vol. IV, Educație preșcolară și primară, - Chișinău: S. n., 2019 (Tipografia UST) - ISBN 978-9975-76-266-3.
2. BRICEAG, Silvia. Psihologia educațională. Curs universitar / Silvia Briceag; Univ. de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, Fac. de Ştiinţe ale Educaţiei, Psihologie şi Arte. Bălţi: S. n., 2019 (Tipogr. “Indigou Color”). – 233 p. ISBN 978-9975-3267-7-3.
3. CUCIUREANU, Monica. coord. Motivația pentru învățare în școală. Practici educaționale. București: Universitară, 2017. 172 p. ISBN: 978-606-28-0632-3
4. CREŢU, D. Dezvoltarea motivației învățării. Sibiu: Editura Psihomedia, 2003, 262 p. ISBN 973-86122-8-4.
5. DARII, Ludmila, DABIJA, Ana. Factorii ce condiționează succesul școlar. STUDIA UNIVERSITATIS, Revista științifică a Universității de Stat din Moldova, 2010, nr.5(35), Pedagogie, Seria “Științe ale educației”, p. 91-95, ISSN 1857-2103
6. GILI, Mișel. Elev bun şi elev slab. București, 1976.
7. JIGAU, Mihaela. Factorii reușitei școlare, Ed. GRAFOART, București, 1998;
8. KONOPNICKY, Jan. Etiologia insucceselor școlare. București: Editura Didactică şi. Pedagogică, 1978. 99 p.
9. KULCSAR, Tiberiu. Factorii psihologici ai reușitei școlare. București: Editura Didactică şi. Pedagogică, 1978, 234 p.
10. NECULAU, Adrian. A fi elev, Bucureşti: Editura ALBATROS, 1983, 228 p., ISBN: 7348-098-6
11. POPESCU, V. V. Succesul și insuccesul școlar – precizări terminologice, forme de manifestare, cauze. În: Revista de pedagogie, 1991, nr. 12. ISSN: 0034-8678
12. POPESCU-NEVEANU Paul. Curs de psihologie generală. Bucureşti, 1977
13. PAUN, Emil. Sociopedagogie școlară. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982, 166 p. ISBN 978- 9975-4367-7-6

14. SĂLĂVĂSTRU, D. Psihologia educaţiei. Iaşi: Polirom, 2004
15. SILISTRARU Nicolae. Note de curs la pedagogie. Chişinău, 2000
16. STĂNCIULESCU, Elisabeta. Sociologia educației familiale. Volumul I. Strategii educative ale familiilor contemporane. POLIROM, Iași, 1997, 141 p., ISBN: 973-9248-69-1
17. ȚÎMPĂU, Victorina. Metode de stimulare a motivației învățării la disciplina matematica (ciclul gimnazial). Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice, Vol. I, UPSC, Chișinău, 2018, p.104-108, ISBN: 978-9975-76-305-9
18. ZLATE, Mielu. Psihologia socială a grupurilor școlare. Bucureşti: Editura: Politica, 1972, p.300

Tema 5. DIMENSIUNEA PSIHOLOGICĂ A PREGĂTIRII PROFESORULUI

Unitatea de învățare:



5.1.Caracteristicile competențelor profesorului: viziune științifică și psihopedagogică.
5.2. Tactul și vocația pedagogică.
5.3. Motivația pentru cariera didactică.
5.4. Analiza problematicii stării de bine a cadrelor didactice.

Obiective:



Studenții vor fi capabili:

- Să cunoască și analizeze competențele profesorului din perspectiva științifică și psihopedagogică;
- Să explice sintagma de aptitudine pedagogică, să descrie componentele aptitudinii pedagogice;
- Să caracterizeze stilurile educaționale numind avantajele și dezavantajele fiecărui stil;
- Să delimiteze și explice conceptele de tact și vocație pedagogică;
- Să identifice factorii ce motivează profesorii spre cariera didactică.

5.1. Caracteristicile competențelor profesorului: viziune științifică și psihopedagogică.

Concepte – cheie: competența științifică, competența psihopedagogică, competența psihosocială, aptitudinea pedagogică, stil educaţional, clișee comportamentale

Cauzele de ordin pedagogic sunt atribuite tuturor factorilor care intervin în câmpul acţiunii instructiv-educative. Vina cea mai importantă este atribuită, în acest context, educatorului - învăţător sau profesor - factor educaţional situat în centrul complexului de componente ale procesului educaţional.

Aspecte pedagogice care prejudiciază reuşita şcolară a copilului:

- sărăcia informaţiei ştiinţifice sau excesul de informaţie,
- incapacitatea de a realiza integrarea noilor informaţii în sistemul de cunoştinţe al elevului,
- incapacitatea de a realiza o comunicare pedagogică optimă,
- necunoașterea varietății repertoriului de metode, procedee şi mijloace de învăţământ,
- organizarea şi desfășurarea nediferenţiată a procesului didactic,

- prezentarea într-un mod neatractiv, insuficient de logic şi de inteligibil a conţinutului lecţiei,
- exagerarea valorii unor obiecte de învăţământ,
- insuficienta cunoaștere a elevilor, absenţa grijii faţă de cei care au situaţii speciale,
- existența unor tensiuni între educator - învăţător sau profesor- şi elevi,
- subiectivismul şi arbitrariul în examinarea şi notarea elevilor etc.

Se poate vorbi despre un comportament eficient al profesorului atunci când el cunoaşte temeinic trei domenii:

a) conţinutul specialităţii,
b) instrumentele de lucru (căi, mijloace, metode)
c) universul psihic al elevilor săi.

Dacă unul din aceste domenii este deficitar, succesul muncii sale şi al elevilor săi este prejudiciat. Niciodată un profesor nu va putea vorbi despre succesele sale profesionale făcând abstracţie de rezultatele elevilor săi, după cum nimeni nu va putea remarca succesele sau insuccesele unor elevi, fără să meargă cu gândul la principalul autor moral al acestora: profesorul.

Respectiv, inevitabil, succesul sau insuccesul şcolar furnizează informaţii şi despre calitatea acţiunii pedagogice şi personalitatea profesorului.

Cercetările la acest subiect pun evidență rolurile pe care le joacă profesorul. Spre exemplu, după E. Losîi, menționează rolul dublu al profesorului în activitatea pe care o desfăşoară: conducător al procesului educativ la disciplina pe care o predă și executor al acestui proces [5, p.129].

În acest context, față de profesor sunt înaintate unele cerințe:

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

Cu referire la **aptitudinea pedagogică** care este considerată unul dintre principalii factori de succes în procesul instructiv-educativ, autorii aduc mai multe definiții la această sintagmă:

N. Mitrofan - „o formaţiune psihologică complexă la nivelul personalităţii didactice, bazată pe un anumit nivel de dezvoltare şi funcţionare a proceselor şi fenomenelor psihice, care asigură un comportament acţional-educaţional eficient” [6].

S. Marcus (1987, p. 32) - „o particularitate individuală care surprinde şi transpune în practică modalitatea optimă, conform particularităţilor elevilor, de transmitere a cunoştinţelor şi de formare a intereselor de cunoaştere, a întregii personalităţi a elevului”.

A. Chircev - „un ansamblu de însuşiri ale personalităţii educatorului, care-i permit să obţină maximum de rezultate în orice împrejurare, în orice clasă”. [apud D. Salavăstru, pp.152-162]

Nicolae Mitrofan (1988) în urma analizei structurii aptitudinii pedagogice, o analiză bazată pe cercetări experimentale a stabilit următoarele componente ale aptitudinii pedagogice: *competenţa ştiinţifică, competenţa psihopedagogică şi competenţa psihosocială*. Aceste componente se întâlnesc în structura personalităţii profesorului în mod integrat, ele nu funcționează izolat. [6].

Competenţa ştiinţifică presupune o solidă pregătire de specialitate, aptitudinea didactică.

Competenţa psihopedagogică este asigurată de ansamblul capacităţilor necesare pentru „construirea" diferitelor componente ale personalităţii elevilor. Ea cuprinde: capacitatea de a determina gradul de dificultate al materialului de învăţare pentru elevi; capacitatea de a face materialul de învăţare accesibil prin găsirea celor mai adecvate metode şi mijloace; capacitatea de a înţelege elevul, de a pătrunde în lumea sa interioară; creativitatea în munca psihopedagogică şi capacitatea de a crea noi modele de influenţare instructiv-educativă, în funcţie de cerinţele fiecărei situaţii educaţionale.

Competenţa psihosocială cuprinde ansamblul de capacităţi necesare optimizării relaţiilor interumane, cum ar fi: capacitatea de a adopta un rol diferit, capacitatea de a stabili uşor şi adecvat relaţii cu ceilalţi, capacitatea de a influenţa grupul de elevi, precum şi indivizii izolaţi, capacitatea de a comunica uşor şi eficient cu elevii, capacitatea de a utiliza adecvat puterea şi autoritatea, capacitatea de a adopta diferite stiluri de conducere.

Alți autori, la fel evidențiază **componentele aptitudinii didactice**:

- *Calităţile gândirii* (cum ar fi capacitatea de analiză şi sinteză, flexibilitatea, profunzimea, originalitatea, spiritul critic şi autocritic etc.);
- *Calităţile limbajului* (ex. inteligibilitatea, claritatea, plasticitatea, expresivitatea, fluenţa etc.);
- *Calităţile atenţiei* (concentrarea, stabilitatea, distribuţia, comutarea etc.);
- *Calităţile memoriei* (rapiditatea memoriei, trăinicia păstrării şi promptitudinea recunoaşterii şi reproducerii);
- *Imaginaţia pedagogică* (imaginaţia reproductivă , creatoare);
- *Spiritul de observaţie* (capacitatea ce permite sesizarea celor mai fine nuanţe şi manifestări ale acţiunii educative);
- *Aptitudinea empatică* (capacitatea empatică este transpunerea în situaţia copiilor pe plan perceptiv, intelectual şi imaginative);
- *Aptitudinea de a cunoaşte şi înţelege elevul* (intuiţie pedagogică, capacitatea de a pătrunde şi sesiza rapid particularităţile psihice individuale ale copiilor, de a acţiona în conformitate cu ele);
- *Aptitudinea de a comunica accesibil cunoştinţele* (capacitatea de a selecta, sintetiza şi organiza cunoştinţele care trebuie să fie communicate);
- *Aptitudinea organizatorică* (pregătirea profesională continuă, proiectarea şi organizarea propriei activităţi şi pe cea a copiilor);
- *Tactul pedagogic*
- *Măiestria pedagogică* (reprezintă o sinteză a tuturor însuşirilor general-umane şi psihopedagogice ale personalităţii educatorului, care determină o performanţă ridicată a activităţii sale cu copiii). [2, p.152-153; 5, 130-131].

Autorul V. Kruteţki propune o variantă generalizată a aptitudinilor pedagogice:

Aptitudini didactice - capacităţi de predare accesibilă a informaţiei instructive:

Aptitudini academice - capacităţi într-un domeniu al ştiinţei (matematică, biologie, psihologie, literatură, etc

Aptitudini perceptive - capacităţi de percepţie a lumii interioare a elevului, a stărilor lui psihice *Aptitudini verbale* - capacităţi de îmbinare eficientă a mijloacelor verbale;

Aptitudini organizaţionale - capacităţi de organizare a colectivului de elevi şi a propriei activităţi;

Aptitudini autoritare - capacităţi de influenţă emoţional-volitivă asupra elevilor şi abilitatea de a obţine, în baza acestora autorităţi profesionale; (menţionăm că autoritatea se menţine nu doar în baza acestor influenţe);

Aptitudini comunicative - capacităţile de comunicare cu copii, prezenţa tactului pedagogic;

Imaginaţie pedagogică - capacităţi pronostice;

Aptitudini de distribuţie a atenţiei.[19,1976]

Vizavi de conceptul aptitudine pedagogică a fost impus de către Stroe Marcus (1999) **conceptul de competență didactică** care cuprinde o arie mult mai largă incluzând și rezultatele activității, producerea modificărilor observabile ale elevilor, nu doar ceea ce ține de eficiența, calitatea predării [16].

Această idee se regăsește în programele de formare a profesorilor în S.U.A. (Gherghinescu, 1999, p. 21).

Analizând calitatea predării, autorii au identificat trăsături de personalitate ale profesorului ce influențează rezultatele elevilor, astfel accentuând profilul psihologic al profesorului. Ryans (1960), Ausubel, Robinson (1981, pp. 536-538) au constatat trei *structuri de comportament* definitorii ale profesorilor arătând că se poate stabili o legătură între afecţiunea profesorului şi randamentul şcolar al elevului:

- *structura A* - se caracterizează prin afecţiune, inţelegere şi prietenie, fiind opusă structurii definite prin atitudine distantă, egocentrism şi mărginire;
- *structura B* - se caracterizează prin responsabilitate, spirit metodic şi acţiuni sistematice, fiind opusă structurii definite prin lipsă de planificare, şovăială şi neglijenţă;
- *structura C* - se caracterizează prin putere de stimulare, imaginaţie şi entuziasm, fiind opusă structurii care se defineşte prin inerţie şi rutină. [Apud 2, p.155].

La fel, și Stroe Marcus (1987) susţine că profesorii trebuie sensibilizaţi spre o atitudine empatică, indispensabilă în relaţiile cu ceilalţi. Potrivit autoarei D. Salavăstru, se insistă asupra necesităţii formării unei *competenţe pedagogice relaţionale,* care să faciliteze comunicarea cu elevii şi să-i determine să se implice în situaţia pedagogică [16, p.156].

Analiza interacţiunii profesor-elev, a particularităţilor procesului de comunicare sau a gradului de dirijare a activităţii de învăţare a dedus anumite diferenţe de

comportament ale profesorilor și a condus la definirea şi caracterizarea unor **stiluri educaţionale**.

Conform lui E. Geissler (1977, p.77) stilul educaţional este *expresia modurilor de comportament preferate, care revin cu o anumită regularitate.* B.O. Smith consideră că stilul educational este *modul caracteristic în care actele de predare sunt executate.* Stilul educaţional este personal şi oarecum unic pentru fiecare individ. Dan Potolea [12, p.161]: „*Stilul este asociat comportamentului, se manifestă sub forma unor structuri de influenţă şi acţiune, prezintă o anumită consistenţă internă, o stabilitate relativă şi apare ca produs al ,,personalizării" principiilor şi normelor care definesc activitatea instructiv-educativă*".

În plan comportamental, stilul educaţional se exprimă în modul de conducere şi organizare a clasei, modalităţile de control şi sancţiune, planificarea conţinutului, strategiile de instruire folosite, tehnicile motivaţionale şi procedeele de evaluare.

Modelele oferite de R. Lippitt, R. White şi K. Lewin (1964) privind stilurile autoritar, democratic şi laissez-faire examinate experimental (în anii1939-1940) au fost folosite multă vreme pentru caracterizarea comportamentului de conducere al profesorului.

Stilul de conducere autoritar - liderul (în cazul clasei şcolare, profesorul) determină întreaga desfăşurare a activităţii.

Stilul de conducere democratic - problemele sunt discutate şi deciziile sunt luate cu participarea întregului grup, care beneficiază de încurajarea şi asistenţa liderului.

Stilul de conducere laissez-faire - presupune un rol pasiv al liderului. Membrii grupului au întreaga libertate de decizie în ceea ce priveşte etapele de desfăşurare a activităţii şi metodele utilizate.

Efectele celor trei stiluri de conducere au arătat: (Lippitt, White, 2001, pp. 109-115):

a) Grupurile conduse *autoritar* au reacţionat diferit la conducerea autoritară: agresiv faţă de lider, reacţie apatică, acceptarea pasivă a frustrărilor induse în mod obiectiv de conducerea autoritară, situaţii de prietenie în autocraţia tratată agresiv. În cazul unei conduceri autoritare, elevii îşi dezvoltă mai greu o motivaţie proprie. Rezolvarea sarcinilor apare ca un sistem de comenzi şi ordine externe, care barează calea oricărei independenţe de acţiune. Copiii lucrează doar atât timp cât liderul este prezent, iar în absenţa acestuia încetează lucrul. După trecerea de la o conducere autoritară la o conducere democratică sau laissez-faire s-au înregistrat explozii bruşte de agresivitate, iniţierea de jocuri gălăgioase, ceea ce denotă o eliberare a comportamentului după eliminarea presiunii liderului.

S-a constatat că un grup care a suportat pasiv un lider autoritar la începutul istoricului său era mai frustrat şi opunea mai multă rezistenţă unui al doilea lider autoritar, după ce, între timp, experimentase o conducere democratică.

b) În grupurile conduse *democratic*, relaţiile dintre membrii grupului, precum şi relaţiile cu liderul sunt cordiale. Datele dovedesc că membrii grupului democratic

se simt mult mai liberi şi mai doritori să se implice în organizarea grupului decât membrii celorlalte grupuri. Există mai multe solicitări reciproce de atenţie şi aprobare din partea membrilor grupului, ei fiind mai dispuşi să-şi recunoască reciproc valoarea. Rezolvarea problemelor apare ca rezultat al propriei activităţi a subiecţilor. Acest fapt induce o motivaţie intrinsecă pentru sarcina de lucru. Copiii manifestă mai puţină dependenţă faţă de lider, iar comportamentul lor se schimbă foarte puţin atunci cand acesta lipseşte. Stilul democratic previne încărcarea cu tensiune şi agresivitate.

c) *Stilul laissez-faire* - elevii acţionând la întâmplare, nu se angajează propriu-zis în sarcină. Sunt neatenţi şi descurajaţi de neimplicarea profesorului. De aici şi eficienţa scăzută. În momentul în care liderul părăsea grupul, acesta era activ, dar lipsit de productivitate. Climatul socioafectiv este unul pozitiv, doar că satisfacţia membrilor este provizorie, temporară, deoarece neimplicarea liderului şi absenţa unui scop precis al activităţii generează nesiguranţă şi anxietate.

O constatare importantă dedusă se referă la **factorii care influențează eficiența stilului educational**, și anume: natura sarcinii, a situaţiei cu care se confruntă grupul, vârsta copiilor, caracteristicile de personalitate ale elevilor și ale profesorilor, natura obiectivelor etc.

La fel, studiile au dovedit că în dependență de modul în care se combină factorii de rol cu trăsăturile de personalitate ale profesorului au fost derivate trei stiluri comportamentale [10, p. 84]):

- *stilul normativ* este cel care maximalizează rolul şi expectaţiile de rol în defavoarea caracteristicilor de personalitate; este un stil centrat pe sarcină, care urmăreşte cu prioritate eficacitatea şi performanţa în realizarea scopurilor instituţionale; în relaţia educaţională este accentuată asimetria, iar problemele elevilor trec în plan secundar;
- *stilul personal* maximalizează caracteristicile de personalitate; autoritatea este descentralizată, relaţia cu elevii este mai flexibilă, mai puţin directivă; sancţiunile au un caracter intrinsec, întrucât comportamentul profesorului este orientat spre membrii grupului;
- *stilul tranzacţional* este un intermediar între stilurile anterioare, care permite, în funcţie de situaţie, să se pună accent fie pe aspectele instituţionale, fie pe cele personale, fără a le minimaliza pe unele în raport cu celelalte; acţiunea educaţională este concepută ca o tranzacţie dinamică între roluri şi personalităţi, fiecare individ identificandu-se cu scopurile instituţiei şcolare.

A. Neculau [9, pp. 212-213] descrie câteva **clişee comportamentale** tipice identificate asupra modului în care profesorul relaţionează cu elevul:

- *profesori care „păstrează distanţa" formală şi afectivă faţă de elevi* - această conduită poate genera neîncredere, suspiciune, tensiuni şi conflicte;
- *profesori cu comportament „popular"* - familiaritatea în relaţiile cu elevul arată că ei se pot simţi minimalizaţi, trataţi cu lipsă de respect, desconsideraţi şi, deseori, reacţionează cu obrăznicie;
- *profesori cu comportament „prudent"* - o atitudine ce izvorăşte dintr-o

anumită „teamă" de elevi şi preocuparea continuă de a nu fi ridicoli în faţa acestora;

- *profesori „egali cu ei înşişi"* - indiferent de împrejurări, se feresc să fie prea entuziaşti ori să se descarce afectiv în faţa elevilor, dezvoltand astfel un comportament artificial, contrafăcut;
- *profesori care „dădăcesc"* - urmare a faptului că nu au încredere în elevi, în capacitatea lor de a se autoconduce şi autoorganiza.

Un alt autor Ph. Gammage [apud 12, pp.163-165], susține că analiza stilurilor educaționale trebuie să se axeze pe următoarele considerente:

a) profesorul deţine integral controlul învăţării, este dominator - *stil centrat pe profesor*;
b) profesorul le permite elevilor să participe la decizii privind organizarea şi conducerea învăţării - *stil centrat pe elevi*;
c) profesorul nu are nici un impact asupra grupului, nu asigură nici o structură de invăţare.

Totodată, subliniază Gammage, doar stilul centrat pe elev pare a fi cel mai profitabil în vederea
eficienţei învăţării, al satisfacţiei şi al motivaţiei.

Alte rezultate ale studiilor relevă că sociabilitatea şi căldura au o mai mare valoare pentru elevii claselor mici şi sunt relativ neglijabile la clasele mari; stilurile de predare îi influenţează diferit pe elevii introvertiţi şi pe cei extravertiţi (Hans şi Michael Eysenck, N. Bennett); elevul extravertit se simte foarte bine într-o atmosferă lipsită de formalism, permisivă, în timp ce introvertiţilor li se potrivesc mai bine situaţiile bine structurate, formale, metodele algoritmice, care le permit să se concentreze asupra unor elemente precise, fiindcă ei par a fi deranjaţi de schimbările frecvente din situaţiile mai puţin structurate (Eysenck, 1998, pp. 190-193); stilul educaţional să fie adecvat la motivaţia elevului (David Ausubel).

D. Salavăstru concluzionează că nu există un stil educaţional general valabil pentru toate situaţiile didactice. Alegerea variantei optime presupune, din partea profesorului, un ansamblu de competenţe referitoare la: analiza corectă a situaţiei, imaginarea mai multor alternative de acţiune, anticiparea consecinţelor lor pozitive sau negative. Toate acestea denotă măsura competenţei pedagogice a profesorului .salavăstru [14, pp.152-162]

Întrebări pentru reflecție:



1. Identificați cauzele de ordin pedagogic care duc la scăderea motivației elevilor spre învățare.
2. Ce înțelegeți prin aptitudinea pedagogică?
3. Explicați esența competențelor pedagogice în viziunea lui Mitrofan.
4. Caracterizați stilurile educaționale.

5.2. Tactul și vocația pedagogică.

Concepte – cheie: tact pedagogic, criteriile tactului pedagogic, vocație pedagogică, elementele vocației pedagogice

Tactul pedagogic prezintă un aspect important al relaţiilor educator – educat. Termenul provine de la latinescul *tactus*, care semnifică influenţa, simţul măsurii. Acţiunea pedagogică, indiferent de natura şi caracterul ei, trebuie să respecte măsura: în exigenţă, în atitudine, în gesturi, în vorbe şi în fapte.

Tactul pedagogic reprezintă o aptitudine generală, foarte complexă, ce se interpătrunde cu numeroase alte aptitudini specifice activităţii didactice. Tactul presupune o anumită supleţe psihologică, capacitate de a vedea în fiecare copil o personalitate irepetabilă şi în fiecare situaţie pedagogică ceva nou, original.

Tactul este întotdeauna un act creator şi este opus rutinei, practicismului îngust, închistării. El contribuie la crearea unei atmosfere optime în relaţia cadru didactic – copil, a unui climat microsocial adecvat activităţii creative cu copiii.

Josef Stefanovic (1979) menţionează rolul ***tactului pedagogic:*** tactul pedagogic sau lipsa de tact apar numai pe fundalul interacţiunii profesor-elev.

Tactul pedagogic se defineşte ca fiind „gradul calitativ al interacţiunii sociale dintre profesor şi elev, caz în care **criteriile acestei calităţi** ar fi următoarele:

a) gradul de adecvare a comportamentului profesorului faţă de fiecare elev;
b) gradul motivaţiei pozitive a rezultatelor la învăţătură şi a comportamentului elevului;.
c) gradul de dezvoltare a personalităţii elevului;
d) gradul de respectare a particularităţilor psihice ale elevului şi asigurarea unui climat psihic optim al activităţii instructiv-educative;
e) rezultatele obţinute în atingerea obiectivelor propuse în activitatea instructiv-educativă" [17, p.13].

O cercetare realizată de Stefanovic în randul profesorilor şi al elevilor în scopul de a detalia conţinutul noţiunii de tact pedagogic și a lipsei de tact a dovedit următoarele:

în opinia profesorilor tactul pedagogic se exprimă în:

- capacitatea de a înţelege elevul,
- respectarea personalităţii elevului,
- stăpanire de sine, calm, echilibru,
- aprecierea corectă şi obiectivă a elevilor,
- principialitatea şi consecvenţa în aplicarea normelor pedagogice,
- nivelul profesional corespunzător, conştiinciozitate, perseverenţă,
- spirit de răspundere în activitatea pedagogică.

în opiniile elevilor tactul pedagogic este condiţionat de:

- atitudinea corectă a profesorului faţă de elev,
- respectarea trăsăturilor individuale ale elevului,
- capacitatea de a-l motiva pe elev pentru activitatea de învăţare (modul de

distribuire a recompenselor şi pedepselor, încurajarea elevilor în caz de eşec, întărirea încrederii în sine a elevului, stimularea interesului pentru obiectul de studiu),

- calităţile profesionale (nivelul profesional ridicat, îndeplinirea cu conştiinciozitate a obligaţiilor didactice, aprecierea corectă şi obiectivă a elevilor),
- calităţile personale (caracter integru, discreţie, stăpanire de sine, echilibru, răbdare, politeţe).

Drept sinteză, pentru profesori tactul pedagogic este condiţionat, în primul rand, de calităţile personale ale profesorului, în timp ce elevii pun pe primul plan relaţiile bune, corecte existente între ei şi profesor.

Dezvoltarea tactului pedagogic depinde, pe de o parte, de predispoziţiile înnăscute (intuiţie, empatie), iar pe de altă parte, de anumiţi factori cum ar fi cunoştinţele şi experienţa dobândite sau autoeducaţia. A da dovadă de tact pedagogic presupune multă inventivitate, ingeniozitate, ceea ce echivalează cu un autentic act de creaţie.

Vocaţia pedagogică. Potrivit Dicţionarului explicativ al limbii române, conceptul de „vocaţie" semnifică o aptitudine deosebită, chemare, predispoziţie pentru un anumit domeniu de activitate sau pentru o anumită profesie [3]

Rene Hubert (1965) consider că vocația prezintă principala calitate a profesorului ce este exprimată în „a te simţi chemat, ales pentru această sarcină şi apt pentru a o îndeplini". Autorul consideră că vocaţiei pedagogice îi sunt caracteristice trei elemente:

- iubirea pedagogică,
- credinţa în valorile sociale şi culturale,
- conştiinţa responsabilităţii faţă de copil, faţă de patrie, faţă de întreaga umanitate pedagogică, ce este înainte de toate, de a te pune la dispoziţia copiilor, de a simpatiza cu ei, de a le înţelege universul, de a le sesiza interesele care îi animă, se întemeiază în mare parte pe un dar, pe care candidaţii la funcţia de profesor îl au sau nu îl au. [5]

Conform D. Salavăstru, „o bună formare a profesorului poate ajuta acest dar să se dezvolte unde există şi, mai ales, acolo unde, din păcate, nu există, această formare reuşind, într-o oarecare măsură, să atenueze catastrofa pricinuită de lipsa sa şi să-i facă mai puţin nocivi, un pic mai puţin inadaptaţi la sarcină pe tinerii angajaţi dintr-o eroare într-o profesie pentru care nu erau făcuţi"[14, p. 152].

A. Neculau susţine că, în societatea actuală, devine un imperativ al şcolii de a angaja nu doar profesori, ci profesori de vocaţie. Acesta atrage atenţia asupra faptului că nu doar munca coştiincioasă şi sistematică, mobilizarea voinţei şi sentimentelor, ingeniozitatea, creativitatea, calitatea gândirii, erudiţia şi pregătirea ştiinţifică constituie cheia succesului în activitatea pedagogului, ci vocaţia lui pentru ceea ce face. Cercetătorul este de părerea că prin vocaţie se înţelege convergenţa tuturor eforturilor cadrului didactic spre anumite manifestări, în direcţia cărora simte că se realizează pe sine şi are sentimentul propriei libertăţi, propriei afirmări, iar forma

sub care vocaţia se manifestă constituie îndeletnicirea constantă a pedagogului de vocaţie [9, p.34].

Psihologul C. Radulescu-Motru consideră vocația ca fiind „o sinteză de însuşiri care obligă la manifestări personale, originale, creatoare de valori”[13]. Astfel, vocaţia include organizarea ierarhică a rolurilor sociale prin care se exprimă o personalitate. Din aceste motive, profesorul trebuie să aibă calităţi şi competenţe necesare centrării, cu precădere, pe aşteptările, trebuinţele şi interesele elevilor

M.A. Bloch susţine că vocaţia pedagogică se întemeiază în mare masură pe un dar, o artă pedagogică, ce este înainte de toate arta de a te pune la dispoziţia copiilor, de a simpatiza cu ei, de a le înţelege universul, de a le sesiza interesele care îi animă.

A.S. Makarenko a declarat că în profesia de pedagog nu e obligatoriu vocaţia, ci doar cunoaşterea bună a meseriei, şi că pedagog poate să devină oricine ce însuşeşte meseria. Această idee este susţinută şi de Ion-Ovidiu Pânişoară care consideră că un profesor bun nu poate să se bazeze doar pe vocaţie. El trebuie să deprindă tehnologia predării, să înveţe să-şi cunoască elevii şi să se cunoască pe sine [11].

V.Mândâcanu în lucrarea *Arta de a deveni şi a fi pedagog* susţine că profesorul cu vocaţie nu trebuie înţeles ca un pedagog ideal, ci ca o persoană ca toate celelalte, dar cu vocaţie în domeniul educaţiei care îşi dezvoltă permanent prin munca iubită de el aptitudini speciale şi urmează acel traseu de formare pentru cariera pedagogică încă din şcoală, apoi la facultate şi este preocupat de propriul succes printr-o calificare specială cu mare şi multă dorinţă de a-şi îmbogăţi competenţa în ceea ce ştie şi ceea ce face [8, p.30-31].

Vocaţia pedagogică înseamnă, de fapt ştiinţă, tehnică şi artă. Vocaţia pedagogică reprezintă caracteristica definitorie a unui profesor de succes, care este ancorată în permanenţă prin muncă activă, în vederea cunoaşterii în profunzime a fundamentelor domeniului pedagogiei.

Întrebări pentru reflecție:



1. Delimitați conceptele de tact și vocație pedagogică.
2. Descrieți contribuția adusă de Josef Stefanovic în studierea tactului pedagogic.
3. Identificați elementele vocației pedagogice.
4. Dați-vă cu părerea referitor la prioritatea tactului sau vocației pentru o carieră didactică de succes.

5.3. Motivația pentru cariera didactică.

Concepte – cheie: motivația pentru cariera didactică, elementele decizionale, motive, factori pentru alegerea profesiei de pedagog.

În prezent motivația pentru cariera didactică se referă nu doar la sfera învățământului, ci poate fi privită la nivel social. Atractivitatea pentru cariera de pedagog este un aspect destul de dificil cu atât mai mult că acesta solicită cele mai valoroase resurse umane.

Elemente definitorii pentru decizia de a alege inițial profesia de cadru didactic:

- „dorinţa de a lucra cu persoane tinere,
- valoarea şi semnificaţia educaţiei în societate,
- interesul pentru un anumit domeniu" (2001, chestionarul Status of the American Public School Teacher, elaborat sub egida National Education Association);
- „dragostea pentru disciplina/materia şcolară, ceea ce poate genera necesitatea de a împărtăşi şi celorlalţi această pasiune pentru un domeniu,
- plăcerea activităţii cu copiii şi tinerii,
- statutul social dobândit astfel şi apartenenţa la o organizaţie atractivă din punct de vedere social" (2002, în Raportul Ministerului Educaţiei Naţionale din Franţa),
- relativa uşurinţă cu care se intră în carieră (prin comparaţie cu altele);
- influenţa părinţilor,
- identificarea cu un profesor pe care respectivii studenți l-au avut anterior şi a funcţionat ca un model pentru evoluția personală (Wang H.-H., Fwu B.-J. vol.11, Nr.4, p.390-400].

Principalele **motive pentru care cariera didactică** devine un atractor pentru studenți:

- „lucrul cu copiii/oamenii, impactul asupra vieţii elevilor şi, prin aceasta, schimbarea socială care se poate produce;
- creativitatea de care pot da dovadă şi autonomia crescută;
- timpul avut la dispoziţie (flexibilitatea programului, intervalul de relaxare oferit de către vacanţe etc.);
- securitatea crescută oferită de către un atare loc de muncă.

Autorul Andre Bishay, referindu-se la motivația față de profesiunea didactică în spaţiul american a observat tendința spre creștere pe măsura unei mai mari experiențe în domeniul pedagogiei. Motivația crescută este explicată de rolul social al cadrului didactic; profesorii cu vechime în muncă au un control crescut asupra modului în care se desfășoară activitatea instructiv-educativă comparativ cu cei tineri; mulți dintre ei s-au obișnuit cu ideea de a fi profesori, fiindu-le greu să se „vadă" în altă profesie; profesorii cu vechime dispun de compensații financiare sensibil mai mari decât cadrele didactice tinere; gradul de responsabilitate deținut (cei profesori care

deținеau poziții de responsabilitate, spre exemplu, roluri administrative în școală, declarau şi un grad mai mare de satisfacție profesională şi de motivație pentru carieră.

Într-o altă cercetare autorii susțin că principalul motiv pentru a urma cariera didactică presupune impactul pe care această profesie îl are în dinamica socială [Mora et. al., 2001; Hammond, 2002; Thornton et al., 2002, apud 18] și enumeră mai multe **categorii de factori importanţi pentru cei care aleg cariera didactică:**

1. *Factori pragmatici*: vacanţele prelungite de care beneficiază cadrele didactice; faptul că profesia didactică oferă o bună securitate a locului de muncă; uşurinţa cu care se obţine acest loc de muncă, odată ce ai calificarea necesară.
2. *Factori sociali*: sprijinul pe care profesia didactică îl oferă la progresul societăţii; faptul că este social meritoriu să ai o astfel de profesie; profesia didactică presupune o considerabilă varietate şi provocare, pot fi predate o varietate mare de subiecte.
3. *Factori legați de activitatea cu copiii*: şcolile sunt locuri de muncă plăcute; activitatea de predare în sine este un demers plăcut; plăcerea oferită de activitatea cu o categorie specifică de vârstă (copiii); dorinţa de a ajuta elevii să aibă succes.
4. *Factori extrinseci*: încurajarea provenită de la alte persoane pentru a urma cariera didactică; în viziunea unora dintre cei intervievaţi cariera didactică devine o trambulină pentru alte cariere; alegerea profesiei didactice este generată de perceperea subiecţilor că se află în imposibilitate de a urma o altă profesie.
5. *Factori subiectivi*: experienţele anterioare ca elev au generat dorinţa de a fi profesor; pasiunea pentru domeniul care urmează a fi predat.

Cercetătorii, Malone şi Lepper, propun o serie de factori, axaţi pe facilitarea motivaţiei pentru învăţare şi anume: provocarea, curiozitatea, imaginaţia, competiţia, cooperarea, aprecierea. Aceşti factori conduc la stimularea motivaţiei intrinseci şi la o dezvoltare armonioasă a personalităţii, la formarea unui specialist competitiv, care îşi va dezvolta continuu competenţele profesionale. [18].

La același subiect, rezultatele unui alt studiu relevă următoarele motive în alegerea profesiei de pedagog, care se regăsesc și în cercetările citate:

- ajutarea tinerilor în demersul lor de a învăţa;
- activitatea desfăşurată cu o categorie de vârstă anume (copii şi tineri);
- modelul pozitiv pe care l-au avut din partea unei persoane care le-a fost profesor;
- nevoia de a oferi ceva înapoi comunităţii (în sensul recunoştinţei);
- natura provocatoare a însăşi profesiunii de cadru didactic;
- vacanţele îndelungate;
- pasiunea pentru un domeniu, consolidarea implicării în acest sens;
- securitatea oferită de către profesiunea didactică;
- „modelul" negativ oferit de către un cadru didactic în experienţa anterioară de elev intervievatului, dorinţa de a fi un profesor mai bun

decât cei pe care subiectul însuşi i-a avut în trecut;

- statusul profesional, prestigiul presupus de către profesiunea didactică (2004, Hobson A. J., Tracey L., Kerr K., Universitatea din Nottingham;, Malderez A., Pell G. (Universitatea din Leeds) şi Simm C., Johnson F. (Institutul de Cercetare Socială MORI),

Printre argumentele pro cariera didactică se numără: „nobleţea" profesiei, respectabilitatea, securitatea și volumul de muncă mai mic (autori indieni Ramachandran V., Pal M., Jain S., Shekar S., Sharma J. (2005); climatul şcolar în general şi climatul educaţional din clasa de elevi în special Ozigi, (1992); profesiunea didactică ca una importantă pentru schimbarea socială, esenţială pentru evoluţia societăţii prin indivizii care o compun (Sebnem Suslu de la Hacettepe University (Ankara, Turcia) etc.

Studiul UNESCO realizat în 2006 (Paris) a prezentat lista următoarelor motive considerate satisfăcătoare pentru cadrul didactic, ca elemente de echilibrare şi de susţinere a dezvoltării în carieră:

- dedicarea pentru profesie şi pentru activitatea cu copiii;
- succesul obţinut în sala de clasă – recompensele profesionale pe care cadrul didactic le are când observă realizările elevilor;
- statutul obţinut în comunitate prin aceea că exercită o profesie respectată;
- pregătirea obţinută prin formarea iniţială şi continuă în domeniu;
- condiţii de muncă favorabile exercitării în bune condiţii a profesiei (unde intră atât disponibilitatea materialelor didactice necesare, cât şi sprijinul oferit din partea managementului şcolar, implicarea părinţilor etc.);
- posibilitatea de promovare şi avansare în carieră.

Insatisfacţiile care conduc la o demotivare pentru cariera didactică:

- determinarea unui număr prea mare de elevi pentru un profesor;
- problemele generate de către infrastructura şcolară;
- problemele salariale;
- activitatea cu elevii provenind din comunităţile considerate inferioare din punct de vedere educativ;
- profesorul trebuie să desfăşoare o activitate suplimentară datorată faptului că elevii nu frecventează permanent şcoala (printre motive, mobilitatea forţei de muncă, ceea ce conduce la „migraţii" ale părinţilor împreună cu copiii lor)
- factorii emoţionali – faptul că trebuie să facă multe lucruri într-un timp scurt poate conduce la o epuizare emoţională;
- cadrul didactic poate deveni o persoană cinică, frustrată şi criticistă în relaţie cu cei cu care interacţionează (şi în special cu colegii) afectată fiind de fenomenul de depersonalizare;
- dacă cadrul didactic simte că nu are suficiente realizări şi satisfacţii

profesionale, el poate deveni descurajat şi deziluzionat.

- birocratizarea activităţilor presupuse de meseria de profesor (prea multe „hârtii” pe care trebuie să le facă).
- lipsa de apreciere adecvată din partea societăţii
- lipsa de motivaţie a elevilor şi a părinţilor pentru actul instructiv-educativ.
- schimbările frecvente ce se petrec la nivelul sistemului de învăţământ [11, 15, 20].

Întrebări pentru reflecție:



1. Identificați elementele definitorii pentru decizia de a alege cariera didactică.
2. Caracterizați categoriile de factori pentru cei care aleg cariera didactică.
3. Numiți insatisfacțiile care conduc la o demotivare pentru cariera didactică.
4. Aduceți exemple de constatări în urma studiilor motivelor în alegerea profesiei de pedagog.

5.4. Analiza problematicii stării de bine a cadrelor didactice

Concepte – cheie: motivația pentru cariera didactică, elementele decizionale, motive, factori pentru alegerea profesiei de pedagog

Succesul reformelor în educație depinde în mare măsură de profesor, nu numai din competența sa profesională, dar și de bunăstarea sa psihologică. Un mediu educațional sigur, creativ, psihologic favorabil este capabil să creeze doar o persoană cu o experiență de transformare pozitivă a sie însăși, a activități sale individuale. Activitatea profesorului este legată direct cu intensitatea comunicării interpersonale și implicării emoționale ridicate în cadrul relațiilor. În acest sens, probabilitatea de ardere profesională poate împiedica bunăstarea psihologică.

Syntagma de *starea de bine* sau *wellbeing,* sensul căreia se referă la „calitatea vieții unei persoane în termeni de sănătate, stare materială, accesul la educație sau servicii sociale de calitate” [3].

Aspecte subiective ale stării de bine:

- gradul de satisfacție al persoanelor față de viața lor,
- potențialul de dezvoltare,
- sănătatea mentală a acestora,
- calitatea relațiilor sociale.

Sursele nivelului ridicat de stres al profesorilor:

- directorii școlilor se simt copleșiți de volumul excesiv de muncă (orele de lucru) care este accentuat de așteptările și lipsa de sprijin administrativ în școli; o treime din directorii de școală trăiesc incidente de atac fizic de 6 ori mai frecvent decât alți lucrători (Milburn, 2012).
- relaționarea cu părinții (Tomazin, 2008). Majoritatea atacurilor sau amenințărilor provin de la părinți; directorii din zonele rurale sunt mai expuși riscului decât cei din oraș (Michael, 2013).
- condițiile de muncă (inclusiv, clima), precum și așteptările;
- comportamentul elevilor (lipsa de motivare și efort, lipsă de respect, violență, autoritate provocatoare);
- climatul școlar; agresiune din partea elevilor și a părinților;
- presiunile obiectivelor de evaluare și ale inspecțiilor;
- conflictele cu conducerea și colegii;
- adaptarea și implementarea noului curriculum;
- predarea eficientă și achiziționarea de noi competențe;
- stima de sine scăzută și percepțiile false ale profesorilor;
- lipsa de oportunități profesionale;
- lipsa implicării la nivelul de luare a deciziilor, reformele educaționale etc. [20].

Potrivit cadrelor didactice, ca măsură de reducere a suprasolicitării, majoritatea (78,5% dintre respondenți) a cerut „angajarea mai multor profesori”, în parte, în împărțirea obligațiunilor profesorilor și a dirigenției clasei, precum și angajarea pentru activitățile extrașcolare și a altui personal auxiliar.

Autoritățile școlare, dimpotrivă, au reacționat negativ la ideea de a angaja personal suplimentar, alegând măsuri care nu necesită o finanțare suplimentară, și anume, reducerea timpului pentru ședințele pedagogice și un rol mai activ în managementul școlii [20].

Rezultatele unui sondaj (UST, 2018) referitor la motivaţia cadrelor didactice (din sectorul privat şi cel public) faţă de activitatea pedagogică au arătat că:

- nivelul stimei de sine a cadrelor didactice în ambele cazuri este destul de scăzut: circa jumătate din respondenți din ambele grupe sunt gata *să facă ceea ce nu le place doar pentru a fi plătiți* (5,88 puncte pentru sectorul public şi 5,18 pentru cel privat, maximal fiind 10 puncte);
- doar 9% din educatorii instituțiilor de învățământ privat *vin la serviciu din plăcere*, în timp ce la instituțiile de învățământ preșcolar public cifra este mai îmbucurătoare - de 35 %;
- 70% din respondenții gradiniței de stat și 55% din grădinițele private se simt *fericiţi şi productivi la locul de muncă* (adică cadrele didactice din instituțiile de învățământ preșcolar privat sunt mai puţin mulţumite de dotarea locului de muncă);
- la fel, dacă în cazul grădinițelor publice circa jumătate din respondenți sunt *mulțumiți de locul de muncă*, în grădinițele private doar 35 % din respondenți trăiesc starea de mulțumire la serviciu;
- cadrele didactice din sectorul privat (60%) mai puţin sunt mulţumite *de dotarea locului de muncă* (ţinând cont de faptul că dotarea acestora corespunde practic tuturor cerințelor reglementate în documentele oficiale), comparativ cu colegii lor din instituţiile preşcolare de stat (80%);
- 73 % din respondenții instituției private vor cere bani *pentru a achiziționa necesarul la locul de muncă*, pe când 82% din respondenții instituției de stat vor improviza.

Rezultatele aceluiaşi studiu dovedesc că creşterea motivaţiei extrinseci inhibă creativitatea, posibilitatea angajatului de a se manifesta, libertatea de a acționa, iar activitatea lui limitându-se la *sunt bani* sau *nu sunt bani*.

Circa 90% din respondenți ai grădiniței de stat sunt gata fie să accepte, fie să se gândească la oportunitatea de a fi angajați la un alt loc de muncă cu aceleași condiții, dar salarii mai mari. Mai mult, respondenții, preponderent cei din instituțiile de stat, sunt gata să lucreze și în condiții mai defavorabile pentru un salariu mai mare, concluzie confirmată de răspunsul *să fii plătit pentru ceea ce nu îți place să faci* (47% dintre respondenţi). Respectiv, în goana după motivațiile extrinseci aproximativ fiecare al doilea angajat este gata să-și „înșele" valorile supreme. Astfel, un manager care-și propune să motiveze eficient angajații trebuie să înceapă de la activizarea acestor nivele, astfel încât subalterii să conștientizeze importanța ierarhizării nevoilor, acordând prioritate alimentării și satisfacerii celor superioare: autoactualizare și bineînțeles transcendență (trebuință superioară a oamenilor de a contribui la reușita altora, la dezvoltarea unei comunităţi bazate pe interese comune).

Ipotezele mai multor cercetători despre fenomenului motivației au confirmat idea precum recompensele extrinseci diminuează motivația intrinsecă. Acest lucru este posibil în condițiile în care în instituțiile de învățământ privat sunt alimentate nevoile extrinseci ale cadrelor didactice: salarii mai mari, condiții de lucru mai bune etc. Rezultatele chestionarelor reflectă influența satisfacerii nevoilor extrinseci asupra factorilor de motivație intrinseci.

Starea de bine a cadrelor didactice nu este doar o problemă profundă a acestora; ea are, de asemenea, un impact major asupra rezultatelor la învățătură ale elevilor, a dezvoltării copiilor. Departamentul de Cercetare în Psihologie Organizaţională, Colegiul Birkbeck, Universitatea din Londra, a arătat că starea de bine a profesorilor are un impact semnificativ nu numai asupra rezultatelor examenelor elevilor, dar, de asemenea, are un efect asupra propriei bunăstări sociale şi emoţionale a copiilor, creând un mediu de studiu negativ, ceea ce duce la deteriorarea calităţii relaţiilor dintre profesori şi elevi.

Pentru a creşte starea de bine la locul de muncă **specialiştii** din domeniu **recomandă**:

- investirea de timp şi bani pentru sprijinirea stării de bine a cadrelor didactice (experienţa londoneză - timp dedicat în fiecare săptămână astfel încât profesorii pot solicita o pauză dacă se simt copleşiţi);
- plăți pentru profesori suplimentari în perioade deosebit de stresante ale anului şcolar (întocmirea rapoartelor, finalizarea documentelor etc.);
- o jumătate de oră în plus de somn, realizarea unor exerciţii fizice pot avea un impact mult mai mare asupra rezultatelor elevilor decât planificarea lecţiilor de a doua zi până la punctul de epuizare etc.
- de a crea programe de formare profesională, de gestionare a stresului (Flook et al., 2013; Woodward, 2006;
- de a face un lucru în fiecare săptămână care să amintească de ce a devenit profesor în primul rând;
- de a adopta o mentalitate de creștere, de a încerca lucruri noi, de a reflecta asupra unor idei noi;
- de a se concentra pe bunătate și recunoștință, pe emoțiile pozitive, conexiuni sociale mai puternice;
- de a crea limite clare între casă și școală (ex.: de încercat de dezvoltat un “ritual” de sfârșit de zi - schimbarea hainelor când se ajunge acasă, de mers la o plimbare după-amiază sau petrecut timpul cu familia și prietenii, de limitat cantitatea de muncă școlară adusă acasă etc.);
- de creat unele structuri eficiente de informare și mentorat: de concentrat mai degrabă pe soluții decât pe probleme;
- de stabilit obiceiuri de dormit bine pentru menținerea sănătății fizice și psihologice, de dezvoltat o rutină obișnuită pentru dormit, care poate include o baie caldă, o lectură liniștită pentru o vreme sau o băutură caldă de lapte;

- de găsit modalități proactive de a gestiona stresul pentru a forma o rezistență emoțională (hobby-urile, citirea unei cărţi, yoga, meditația sau exercițiile care implică respirația profundă etc.);
- de concentrat asupra obiectivelor;
- „mângâierea psihologică" sau recompensa de fiecare dată pentru atingerea unui obiectiv (plimbare în natură, o baie caldă, o cina preferată sau un masaj etc.);
- de construit noi legături și relații [11, 15, 20].

În final, să ne amintim de cuvintele lui Dalai Lama: „Mai multă compasiune şi o preocupare crescută pentru starea de bine a altora este sursa fericirii".

Întrebări pentru reflecție:



1. Ce înțelegeți prin starea de bine?
2. Descrieți sursele nivelului ridicat de stres al profesorilor.
3. Analizați rezultatele sondajului realizat în cadrul UST (p.85-86) și încercați să faceți o sinteză asupra lor.
4. Analizați recomandările specialiștilor în vederea creșterii stării de bine a profesorilor și selectați 5 dintre ele care le considerați mai eficiente. Argumentați alegerea.

Aplicații pentru activitatea individuală:



1. Elaborează o listă de motive care te-au determinat să alegi specialitatea de psihopedagog.
2. Profesorul de succes pentru mine este .....

3. Dacă ar fi să poți face schimbări în sistemul educațional, care ar fi 3 schimbări majore pe care le-ai vrea realizate?
4. Scrie un eseu cu tema „Portretul profesorului de azi".

Aplicații pentru activitatea de grup

Dezbateți: pro / contra alegerea carierei didactice.

Exercițiul 1. Alcătuiți o listă cu 15 calități pe care le consideri cele mai necesare unui pedagog. Ierarhizați-le după importanța lor.

Exercițiul 2. În tabelul de mai jos grupați calitățile din p.2 conform competențelor aduse de N. Mitrofan:

Competența științifică	
Competența psihopedagogică	
Competența psihosocială	

Exercițiul 3. Ce personalități din mediul educațional autohton vă inspiră pentru o carieră didactică de succes?

Exercițiul 4. Cum credeți, a fi profesor este o meserie, o artă, o vocaţie sau un rol? Trebuie învăţat sau nu rolul de profesor? Argumentați răspunsul.

Exercițiul 5. Consultați din *Fișa unității de curs* sursele indicate în cadrul normativ și identificați în Fișa postului ce abilități, atitudini/comportamente se solicită de la un psihopedagog.

Bibliografie

1. AUSUBEL, D., ROBINSON, F. Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti; 1981
2. BRICEAG, Silvia. Psihologia educațională. Curs universitar / Silvia Briceag ; Univ. de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Fac. de Ştiinţe ale Educaţiei, Psihologie şi Arte. – Bălţi : S. n., 2019 (Tipogr. “Indigou Color”). – 233 p. ISBN 978-9975-3267-7-3.



3. Dictionarul explicativ al limbii române, 1975.
4. GEISSLER, Erich E. Mijloace de educaţie. Colectie, Pedagogia secolului XX, Editia A 4-A. Bucuresti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1977, 358 p.
5. HUBERT, R. Profesiunea didactică – vocaţie sau provocare, 1965. Disponibil:http://www.scritub.com/profesor-scoala/Profesiunea-didacticavocatie-84699.php
6. LOSÎI Elena, Psihologia educației. Chișinău, 2014 http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3757/Psihologia-educatiei.pdf?sequence=1&isAllowed=y
7. MITROFAN, Nicolae. Aptitudinea pedagogică. Editura Academiei Române, București, 1988, 216 p.
8. MÂNDÂCANU, V. Arta de a deveni şi a fi pedagog. Chişinău: Pontos**,** 2004. 796 p.
9. NECULAU, Adrian. A fi elev, Bucureşti: Editura ALBATROS, 1983, 228 p., ISBN: 7348-098-6
10. PĂUN, Emil. Sociopedagogie școlară. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982,

166p. ISBN 978- 9975-4367-7-6

11. PÂNIŞOARĂ, Georgeta, PÂNIŞOARĂ Ion-Ovidiu. Motivaţia pentru cariera didactică – condiţie importantă a progresului social. STUDIA UNIVERSITATIS, Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova, 2008, nr.5(15), p. 46-53
12. POTOLEA, Dan. Strategii, structuri şi performanţe în învăţământ Bucureşti: Ed. Academiei R.P.R., 1989, 280 p.
13. RADULESCU-MOTRU, Constantin. Vocația. Factor hotărâtor în cultura popoarelor. Timp și destin. Editura Casei Școalelor, 1932, 151 p.
14. SĂLĂVĂSTRU, D. Psihologia educaţiei. Iaşi: Polirom, 2004
15. STRATAN, Victoria. Motivația pentru cariera didactică – formare inițială și continuă. În: Știință și educație: noi abordări și perspective. Materialele conferinţei ştiinţifice internaţionale, 21-22 martie 2024. Seria XXVI. Volumul 2. Științe ale educației. Universitatea Pedagogică de Stat «Ion Creangă» din Chișinău. Chișinău: CEP UPSC, 2024. pp. 237-244. ISBN 978-9975-46-943-2. ISBN 978-9975-46-945-6 (Vol. 2).
16. STROE, Marcus. (coord.) Competența didactică. Perspectiva psihologică. 176 p.1999, ISBN: 973-684-016-6
17. STEFANOVIC, Josef. Psihologia tactului pedagogic al profesorului. Bucureşti: Editură, Didactica si Pedagogica. Colecție, Pedagogia secolului XX. 1979, 407 p.
18. ŢICU, C.; MACOVEI, E.; ORZAN, A.; NECHITA, V. Implicarea motivaţională, operaţionalizare şi primele studii de validare a unei scale standardizate. Analele Ştiinţifice ale Universităţii „Alexandru Ioan Cuza” din Iaşi. Psihologie, Editura Universităţii,, Al. I. Cuza, Volumul XVII, 2008 p.5-29. ISSN 1453-0775.
19. КРУТЕЦКИЙ, В. А. Психология обучения и воспитания школьников: Книга для учителей и классных руководителей. М.: Просвещение, 1976. 303р.
20. Relaţii dintre ardere profesională şi satisfacţie în muncă. https://www.scribd.com/.../Relaţii-dintre-ardere-profesională-.(vizitat 22.11.24).

ANEXE

Anexa 1. Fişă de apreciere a sociabilităţii copilului preşcolar/ şcolarului mic (după Octavian Bărbulescu)

Numele şi prenumele: .....

.....

Vârsta (în ani împliniţi): .....Grupa de vârstă:

N.		În foarte mică măsură	În mică măsură	Într-o oarecare măsură	În mare măsură	În foarte mare măsură
	puncte	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
	Aprecierea nivelului de adaptare socială					
1.	Integrat în colectiv					
2.	Stabilește rapid relații cu ceilalți					
3.	Manifestă spontaneitate în a stabili relații					
	Capacitățile sociale					
4.	Dovedește |autonomie					
5.	Manifestă inițiativă, vine cu idei și propuneri					
6.	Îndeplinește sarcinile propuse					
7.	Absența conflictelor cu colegii					
8.	Respectă consemnele, regulile.					
9.	Este activ, interesat de activități.					
	Aprecierea nivelului de integrare socio-afectivă					
10.	Manifestă solidaritate					
11.	Manifestă destindere (relaxare, calmitate)					
12.	Aprobare pasivă					

Observații: _____

Fișă de apreciere a sociabilității elaborată de Octavian Bărbulescu (după modelul „Fişei de cunoaştere şi evaluare a copilului ” prezentată de către E. Verza şi F.E. Verza şi după sistemul de categorii utilizat de Robert F. Bales, sistem ce include douăsprezece categorii interacţionale, dispuse în perechi pozitive şi negative, ordonate în doua dimensiuni referitoare la: comportamentul afectiv şi comportamentul intelectual (E. Verza şi F.E. Verza ,1994, pp.271-303) poate fi aplicată atât în cadrul studierii adaptării copilului preşcolar la mediul din grădiniţă, cât şi la debutul şcolar. După autorul dat, Fișa de apreciere a sociabilităţii include 13 itemi de observaţie prin acordare de puncte:

- 5 puncte pentru prezenta însuşirii respective într-o foarte mare măsură,
- 4 puncte pentru prezenta însuşirii în mare măsură,
- 3 puncte pentru prezenta însuşirii într-o oarecare măsură,
- 2 puncte pentru prezenta în mică măsură,
- 1 punct pentru prezenta ei într-o foarte mică măsură

Instrumentul folosit este construit pe trei dimensiuni ale sociabilităţii ce vizează aspecte legate de: *adaptarea socială, capacitatea socială şi integrarea socio-afectivă*.

Adaptarea socială, ca dimensiune a sociabilităţii, este caracterizată de gradul de integrare în colectivul grupei şi de gradul de expansiune a copilului în colectivitate, adică de uşurinţa şi rapiditatea în stabilirea relaţiilor, de numărul de copii cu care stabileşte relaţii şi de spontaneitatea manifestată în stabilirea acestor relaţii. Adaptarea socială se defineşte ca un proces complex de interacţiuni permanente şi dinamice între un individ şi membrii societăţii care îi recunosc identitat ea, locul şi capacităţile. Aceasta se referă la posibilităţile generale ale copiilor de a face faţă solicitărilor ambianţei sociale, fiind astfel un proces dinamic de schimbare, dezvoltat în mod voluntar sau involuntar, în scopul replasării organismului într-o poziţie avantajoasă faţă de mediul înconjurător şi presupunînd capacitatea de a învăţa.

Capacitatea socială se concretizează în autonomie, iniţiativa şi absenţa conflictelor cu colegii, aplanarea conflictelor, în capacitatea de a acţiona în conformitate cu scopul dirijat spontan. Capacitate socială reprezintă posibilitatea de reuşită şi competenţa corelată cu particularităţi ale voinţei şi trăsături de caracter manifestate în procesul de integrare, în colectivitatea de copii şi faţă de activitate: capacitatea de a îndeplini, traduce în viată decizia (sarcina), de a dovedi iniţiativa şi independenţa în îndeplinirea sarcinii, de a respecta adultul şi munca acestuia, de a fi disciplinat şi capacitatea de a formula independent scopuri în activităţile obligatorii şi activităţile de joc.

Integrarea socio - afectivă se referă la relaţiile socio-afective, la factorii socio-afectivi necesari pentru integrarea socială ulterioară. Relaţiile socio-afective sunt reprezentate de receptivitatea şi reactivitatea socio-afectivă faţă de normele de convieţuire în colectivitate, faţă de activităţile instructive-educative, de rezultatele acestor activităţi, faţă de copii şi de cadre didactice. Alături de reactivitatea socio-afectivă se prezintă şi reactivitatea emoţională.

Anexa 2. Tipurile de inteligență după H. Gardner

Psihologul H. Gardner a constatat că există anumite diferenţe între modalităţile de cunoaştere folosite de fiecare om aparte. Unii pot învăţa mai uşor, dacă citesc singuri, alţii – dacă cineva le comunică verbal informaţia; sunt elevi care formulează mult mai uşor ideile sprijinindu-se pe acţiuni, iar alţii, cu predominarea inteligenţei muzicale – când aceste metode se vor baza pe ritmuri, melodii, sunete muzicale. etc. Pentru a desemna aceste particularităţi ale proceselor de cunoaştere şi învăţare, H. Gardner a evidenţiat următoarele tipuri de inteligenţă.

Inteligenţa vizual-spaţială – presupune capacitatea de a gândi în imagini, de a-şi reprezenta în imagini informaţiile. Persoanele învaţă folosind imagini, observând, efectuând reprezentări grafice. Cei la care predomină acest tip de inteligenţă preferă să deseneze, să construiască, să modeleze, să proiecteze, preferă culorile, imaginile, să efectueze schiţe,б scheme. Domeniile de performanţă sunt proiectarea, arhitectura, artele plastice.

Inteligenţa corporal - kinestezică implică utilizarea cu eficienţă a mişcărilor corporale. Persoanele învaţă prin implicare directă, manevrare de obiecte, activităţi practice, mişcare. Domenii de performanţă: sport, dans, activităţi practice.

Inteligenţa umanistă/interpersonală se referă la capacitatea de a lucra cu ceilalţi oameni, de a-i înţelege, de a le intui scopurile, motivele, intenţiile. Persoanele se implică în activităţi comune, sunt buni organizatori, au talent în privinţa comunicării şi negocierii, preferă interacţiunea, colaborarea, relaţiile sociale. Profesii care solicită acest tip de inteligenţă: profesor, avocat, psiholog, asistent social, jurnalist etc.

Inteligenţa introvert/intrapersonală – *filosofică/existenţială* reprezintă capacitatea de a-şi analiza propriile emoţii, gânduri, scopuri. Persoanele de acest gen au un puternic simţ al identităţii, sunt încrezători în forţele proprii, preferă să lucreze singure şi să-şi aleagă activităţile. Domenii de performanţă: cercetare, literatură, filozofie, munca ştiinţifică**.**

Inteligenţa verbal-lingvistică implică uşurinţă în exprimarea şi perceperea nuanţelor limbajului verbal. Persoanele preferă să citească, să scrie, să povestească, discuţiile, dezbaterile, asociaţiile de cuvinte. Domenii de performanţă: jurnalism, literatură, psihologie, justiţie etc.

Inteligenţa logico-matematică presupune capacitatea de a elabora raţionamente, de a recunoaşte şi folosi scheme şi relaţii abstracte. Persoanele de acest tip preferă numerele, structurile, formulele, tehnologia, conceptele matematice, abstractizările, raţionamentele

Inteligenţa naturalistă: observă, notează, descrie schimbările din mediul înconjurător, îi place să crească/îngrijească animale/plante; desenează/fotografiază obiecte din natură; clasifică/operează cu categorii clar definite.

Inteligenţa muzicală: dovedeşte sensibilitate la sunete; creează melodii şi ritmuri; confecţionează un „instrument muzical” şi îl foloseşte pentru a explica ceva; indică modele ritmice, fredonează; reacţionează imediat la muzică.

Inteligenţa existenţială**:** snt preocupaţi de sensul lumii, a propriei vieţi... de realitatea ultimă; caută o practică spirituală de autodezvoltare, de comuniune cu divinitatea; îi interesează partea lucrurilor mai puţin vizibilă pe care o valorizează mai mult; fac eforturi să nu vadă lucrurile superficial ci în profunzimea lor.

(Howard Gardner, Frames of Mind:
The Teoryof Multiple Intelligences, 1993, p.173)

Anexa 3. Fișa de lucru. Stilurile de învățare după Peter Honey și Alan Mumford

Peter Honey și Alan Mumford au adaptat modelul de învățare experiențială a lui Kolb. În primul rând, ei au redenumit etapele din ciclul de învățare conform cu experiența de conducere: având o experiență, analizând experiența, trăgând o concluzie din experiență, iar planificarea următorii pași. În al doilea rând, ei au aliniat aceste etape pentru patru stiluri de învățare, numite:

Activ. Acele persoane care învață făcând. Ele trebuie să intre în acțiune și să experimenteze ceea ce încearcă să învețe. Aceste tipuri de persoane au de obicei o minte deschisă, le place să facă brainstorming și sunt deschise la discuții de grup și la sesiuni de rezolvare a problemelor.

Teoretician. Studenții care au acest stil de învățare în mod inerent încearcă să înțeleagă teoria din spatele acțiunii. Le place să urmeze modele și să citească despre fapte pentru a se implica mai bine în procesul de învățare. Teoreticienii adoră să citească povești și citate și apreciază cât mai multe informații de fond pe care le pot obține.

Pragmatic. Pragmaticii vor să știe să pună în practică ceea ce învață în lumea reală. Nu le plac conceptele sau jocurile abstracte. Ei experimentează cu teorii, idei și tehnici și își fac timp să se gândească la modul în care ceea ce au făcut se raportează la realitate.

Reflexiv. Dacă întâlnești un om care are acest stil de învățare, trebuie să știi că acesta învață cel mai bine urmărind oamenii și gândindu-se la ce se întâmplă. Acești oameni observă de pe margine și colectează date, apoi identifică experiențe asemănătoare pe care le-au perceput într-un anumit mod și ajung la o concluzie adecvată.

Anexa 4. Fișa de lucru: Tipologia modelelor profesionale ale pedagogului propusă de T. Тален

Autorul distinge şapte modele de stabilire a relaţiei pedagog-elev, calitate de criteriu selectat pentru organizarea acestei tipologii a servit: selectarea de către pedagog a rolului său în conformitate cu necesităţile proprii şi nu ale educabililor:

Modelul I. – „*Socrate”* – pedagog cu reputaţie de amator de discuţii, pe care singur şi le provoacă în timpul lecţiilor. Specific pentru aşa pedagogi este – individualismul, lipsa de sistematizare în predare. Pozitiv este că elevii se învaţă a-şi expune opinia şi a o susţine.

Modelul II. – *„Conducător de discuţii*”. Pedagogii care urmează acest model, consideră, că esenţial în activitatea pedagogică este stabilirea unui climat pozitiv, constructiv, sie rezervându-şi rol de mediator pentru care discuţia nu contează atât de mult, mai importantă fiind concilierea democratică.

Modelul III. – *„Maistru”.* Pedagogul este exemplu de urmat: şi nu atât în activitatea instructivă cât în atitudinea lui faţă de viaţă (opiniile, valorile, concepţiile, etc.).

Modelul IV. – *„General”.* Aşa tip de pedagogi sunt foarte duri, exigenţi, ei consideră că în toate situaţiile au dreptate, iar elevului nu-i rămâne nimic decât să se supună fără discuţii. (Autorul menţionează, că acest model, în opinia lui, este cel mai frecvent).

Modelul V. – *„Manager”.* Pedagogii care urmează acest model tind să discute individual cu elevii, să aprecieze calitativ atât realizările intermediare, cât şi finale. De regulă apreciază iniţiativa şi independenţa elevilor.

Modelul VI. – *„Antrenor”*. Atmosfera de comunicare este influenţată de spiritul corporativ. Elevii în această situaţie sunt percepuţi ca jucării care „nu costă” nimic în afara echipei. Pedagogului i se rezervează rol de animator a eforturilor comune, pentru care important este rezultatul final (succes).

Modelul VII. – *„Ghid”.* Imaginea personificată a unei enciclopedii – laconic, sigur, discret. Este impecabil dar deseori plicticos.

[Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. - 544 с, 423]

Sorin Cristea propune o clasificare a stilurilor didactice în raport cu: maniera de conducere a procesului de instruire; modul de organizare a procesului de instruire; modul de concepere a activităţii didactice.

Aşadar, se evidenţiază trei stiluri pedagogice:

a) **stilul pedagogic democratic**, care valorifică integral resursele corelaţiei dintre subiectul şi obiectul educaţiei, respectând autoritatea finalităţilor asumate, dar şi libertatea de intervenţie metodologică, perfectibilă pe diferite circuite de conexiune inversă;

b) **stilul pedagogic autoritar**, care dezechilibrează corelaţia dintre subiectul şi obiectul educaţiei, prin accentuarea rolului educatorului în defavoarea celui educat, ceea ce blochează canalele de conexiune inversă externă, necesare pentru perfecţionarea permanentă a activităţii educatorului;

c) **stilul pedagogic permisiv/liberal**, care dezechilibrează corelaţia dintre subiectul şi obiectul educaţiei prin accentuarea rolului celui educat în defavoarea educatorului, ceea ce blochează canalele de conexiune inversă internă, necesare pentru perfecţionarea permanentă a activităţii celui educat.

Anexa 5. Diagnosticarea tipului de motivaţie la studenţii contemporani

Acest test ţi ne de motivul aflării tale la facultate! La fiecare întrebare te rog să raspunzi prin „da" sau „nu" în tabelul de pe pagina următoare. Dacă eşti de acord cu afirmaţia dată încercuieşte numărul din tabel corespunzător întrebării ,dacă nu treci la următoarea. Fii cît se poate de sincer pentru a reflecta tabloul motivaţional real! SUCCES!!!

1. Cred că, liderul grupei trebuie să fie studentul care are rezultate bune la învăţătură.
2. Părinţii întotdeauna mă laudă pentru rezulate bune.
3. Îmi place mult să aflu lucruri noi.
4. Îmi place să-mi asum însărcinări dificile, să trec peste greutăţile îndeplinirii lor.
5. Vreau ca colegii să mă creadă un student bun .
6. Eu aspir la lauda profesorilor , dacă îndeplinesc corect sarcina.
7. Întotdeauna le vorbesc părinţilor despre succesele mele la facultate.
8. Mă neliniştește riscul de a fi exmatriculat pentru rezultate proaste.
9. Foarte des ascund rezultatele rele de părinţii mei pentru a evita pedeapsa.
10. Învăţ în primul rînd pentru că cunoştinţele imi vor folosi în viitor, îmi ajuta să-mi găsesc un serviciu bun.
11. Facultatea pentru mine este în I rînd comunicarea cu prietenii.
12. Mi-ar plăcea să particip la mai multe manifestări artistice în universitate şi să nu pierd atîta timp la ore.
13. Pentru moment , învăţătura pentru mine este cea mai importantă sferă unde eu pot să mă afirm.
14. Colegii mei au o atitudine negativă faţă de cei care nu învaţă , chiar dacă se descurcă bine în alt domeniu.
15. Studiile mele des devin o temă de discuţie în familia mea.
16. Îmi place să fac propriile mele cercetări, să fac careva descoperiri.
17. Este important pentru mine să-mi dovedesc mie însumi că sunt capabil să învăţ bine.
18. Atunci cînd primesc o notă bună, mă strădui ca colegii mei să afle despre aceasta.
19. Mă întristez atunci cînd profesorul nu-mi apreciază munca şi străduinţa.
20. Depun efort la ore , atunci cînd ştiu că, părinţii mă vor răsplăti cu ceva.
21. Încep să învăţ cînd ştiu că rezultatele bune ale mele vor fi discutate la adunările profesorilor.
22. Depun mai mult efort ca să învăţ, atunci cînd ştiu că voi fi pedepsit de părinţi pentru rezultate rele.
23. Este important pentru mine să devin un om inteligent şi dezvoltat.

24. Îmi plac acele ore unde am posibilitatea să lucrez în grup, să discut cu colegii materialul la cursul dat.
25. Aş putea spune că mă interesează mai mult alte lucruri decît orele în timpul zilei.
26. Îmi place să particip la diferite conferinţe ,seminare deoarece îmi dau posibilitatea să mă afirm.
27. Colegii mei mereu se interesează despre rezultatele celorlalţi.
28. Pentru părinţii mei este foarte important să obţin rezultate bune la învăţătură.
29. Îmi place să inventez noi metode de pregătire a temelor.
30. Mi-ar plăcea să fiu cel mai bun student în grupă.
31. Vreau să mă prezint într-o lumină favorabilă în faţă colegilor, de aceea învăţ bine.
32. Îmi place cînd la sfîrşitul orei profesorul numeşte pe cei care sau prezentat cel mai bine .
33. Este important pentru mine ca părinţii să mă creadă un bun student.
34. Mă întristează notele proaste deoarece sunt sigur că profesorul mă crede un student leneş.
35. Mă întristez mult cînd părinţii cred că nu sunt capabil să reuşesc şi să am succes.
36. M-am gîndit mult atunci cînd mi-am ales facultatea.
37. Mă bucur mult cînd orele sunt amînate şi am posibilitatea să comunic cu colegii.
38. Aş vrea ca în zi să fie mai multe pauze decît ore.
39. Îmi place ca la ore să-mi spun punctul de vedere şi să-l apăr cu vehemenţă.

Nr. scalei	1		2	3	4			5		6	7	8	9
	1a	1b	2	3	4a	4b	4c	5a	5b	6	7	8	9
Răspunsul participanților	1 14 27	2 15 28	3 16 29	4 17 30	5 18 31	6 19 32	7 20 33	8 21 34	9 22 35	10 23 36	11 24 37	12 25 38	13 26 39
Suma punctajului													
Punctajul conform scalelor													

Interpretarea rezultatelor

Scala 1a şi 1b: încă nu prezintă cu sine însuşi motivele învăţării, ci sunt indicatorii prestigiului învăţării în grupă şi familie. După ei noi putem judeca despre prezenţa sau lipsa importanţei pentru subiect a procesului de învăţare.

Scala 1a: Prestigiul învăţării în grupă. Această scală demonstrează cât de important în colectivul grupei este succesul în învăţare. După analiza rezultatelor individuale primim o demonstraţie subiectivă despre fiecare participant, prin analiza rezultatelor grupei-rezultatul obiectiv al prestigiului acestei caracteristici.

Scala 1b: Prestigiul învăţarii în familie. Această scală arată, cât de important în familia tânărului este aşa caracteristică ca succesul la învăţătură.

Scala 2: Interesul pentru a cunoaşte. Arată manifestările participantului la propriile cunoştinţe, la infomaţiile noi. Participanţii cu interesul de a cunoaşte pronunţat primesc plăcere de la însuşi procesul de învăţare , de cunoaştere a ceva nou.

Scala 3: Motivul atingerii scopului. Exprimă manifestările la participant a motivului atingerii scopului de a fi cel mai bun, de a se cunoaşte pe sine ca capabil, deştept...Participanţii cu asemenea motivaţie învaţă în primul rând din dorinţa de a-ţi demonstra sie că sunt capabili de multe.

Scala 4: Motivul aprobării sociale. Demonstrează importanţa aprobării pentru subiect, recunoaşterea din partea altora a succeselor sale. Aceşti studenţi învaţă în primul rând pentru laudă, stimulare, încurajare.

Scala 4a: Motivul aprobării sociale din partea colegilor. Vorbeşte despre importanţa pentru subiect a aprobării colegilor.

Scala 4b:Motivul aprobării sociale din partea profesorilor. Pentru subiect este foarte importantă atenţia profesorilor la succesele sale.

Scala 4c: Motivul aprobării sociale din partea părinţilor. Demonstrează importanţa pentru student a aprobării succeselor sale de către părinţi.

Scala 5: Frica de pedeapsă. Este factorul care vorbeşte despre frica subiectului de pedeapsă din partea altor persoane. Aceştea luptă pentru a avea succese doar ca să nu fie pedepsiţi sau certaţi.

Scala 5a: Frica de pedeapsa profesorilor. Sunt motivaţi să înveţe pentru a nu fi pedepsiţi de profesori sau negaţi de colegi .

Scala 5b: Frica de pedeapsă din partea familiei. Este vorba de frica studentului de a apărea incompetent şi fără succes în faţa familiei, frica de pedeapsa părinţilor .

Scala 6: Conştientizarea necesităţii sociale. Demonstrează stăruinţa subiectului de a deveni un om cu studii superioare. Subiecţii cu acest tip de motivaţie susţin că studiile sunt necesare pentru a avea un viitor bine organizat.

Scala 7: Comunicarea. Arată tendinţa subiecţilor spre comunicare cu semenii. Studenţii cu o astfel de motivaţie sunt cointeresaţi mai mult de activităţile ce le permite comunicarea la maxim.

Scala 8: Motivaţia extrauniversitară. Demonstrează interesul subiecţilor faţă de activităţile ce nu ţin de studiul la facultate ci mai mult ţin de activităţile artistice. Studenţii cu asemenea motivaţie sunt mult mai activi la activităţile ce se petrec înafara orelor.

Scala 9: Motivul autorealizării. Demonstrează interesul studenţilor faţă de sfera propriei autorealizări, aceasta oferindu-i posibilitatea de a-şi demonstra capacităţile.