

Ioana Simion

Email: ioana.simion@ueb.education

Tel: 0723.500.222

PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

Introducere

Pe baza concluziilor rezultate din experimente și altor tipuri de studii din psihologie care ne arată ce se poate face la o anumită vârstă, putem lua decizii în educație. Fundamentarea științifică a acestor decizii, atât cât este posibil, constituie un punct forte al activității, asigură mai multe șanse de reușită comparativ cu fundamentarea doar pe cunoașterea cotidiană, empirică.

Conținutul propus de acest curs se organizează în jurul a trei nuclee (1) abordarea diferențiată a personalității elevului, (2) învățarea și (3) grupurile școlare.



Obiectivele cursului

După parcurgerea cursului, studenții vor fi capabili să:

1. utilizeze sistemul de concepte al psihologiei educației în explicarea fenomenelor subiective din viața elevilor și a grupurilor de elevi;
2. să abordeze critic și constructiv conținuturile teoretice și practice ale disciplinei;
3. să fundamenteze strategiile și intervențiile educaționale pe cunoașterea obiectivă a elevilor, pe autocunoaștere și pe cunoașterea învățării;
4. să manifeste interese științifice pentru abordarea psihologică a vieții școlare;
5. actualizeze atitudini favorabile pentru activitatea educațională.



Competențe conferite

1. Utilizarea sistemului de concepte al psihologiei în explicarea fenomenelor psihosociale din viața elevilor și a grupurilor de elevi;
2. Raportarea critică și constructivă la conținuturile teoretice și practice ale disciplinei;
3. Aplicarea cunoștințelor psihologice în cunoașterea personalității elevului;
4. Aplicarea cunoștințelor psihologice în optimizarea activității educative



Resurse și mijloace de lucru

Pentru parcurgerea cursului nu vă sunt necesare instrumente, materiale speciale.

Vă recomandăm să vă programați realist învățarea, lăsând timp și pentru recapitulare și pentru efectuarea temelor de control. Resursa „timp” este importantă!

Folosiți metoda studiului individual, lucrul cu manualul. La început, faceți **lecturi liniare** pentru a vă orienta asupra textului, fără să insistați pe detalii. Continuați cu o **lectură problematizată**, dirijându-vă singur după o listă de cerințe stabilită de Dv sau solicitată prin itemii de evaluare sau prin temele de control. Dacă sunteți pasionat, dacă aveți un nivel de aspirație mai înalt, folosiți **lectura paralelă** și pe cea **selectivă**: prelucrați cel puțin două texte care prezintă același

subiect, selectați informațiile după criterii comune pentru a desprinde asemănări, deosebiri, elemente originale. Cu excepția lecturii de orientare, în toate celelalte realizați scheme, comparații, căutați exemplificări, altele decât cele oferite de manual. Repetați ceea ce ați prelucrat pentru a reține mai temeinic. Supraînvățați ușor!

Este util ca lectura cursului să fie însoțită de folosirea unui **dictionar**. Cei care doresc să cunoască și alte abordări ale tematicii propuse pot căuta alte manuale de psihologie educațională pentru ciclul universitar, unele fiind deja menționate în bibliografie.

Activitatea de învățare individuală este mai eficientă dacă alternați cu **învățarea în grupuri mici**: dezbateți ideile cu 2-3 colegi, confrunțați modurile de înțelegere, de rezolvare a temelor. Cu ei vă puteți întâlni față în față sau puteți să comunicați prin chat și e-mail.

Dacă participați la tutorialele organizate de universitate (**grupuri mari**) vă veți confrunța modul de înțelegere cu al mai multor colegi pentru a învăța de la aceștia și a vă împărtăși ideile personale, experiența. De asemenea, la activitățile comune primiți feedback din mai multe surse, și de la colegi și de la profesori, primiți confirmări ale ideilor dv. sau aflați că există și alte abordări.



Structura cursului

- 10 U.I;
 - 3 teme de control;
 - teste de evaluare si sugestii de rezolvare grupate pe UI;
 - Temele de control se vor transmite cadrului didactic pe platforma google classroom.
- Rezultatele evaluărilor se vor transmite studenților prin încărcarea pe aceeași platforma.



Cerințe preliminare

Cunoștințe de bază din Psihologia generală (liceu)

Discipline deservite: Psihologia învățării, Consiliere educațională, Fundamentele pedagogiei, Fundamentele pedagogiei speciale



Durata medie de studiu individual

3 ore



Evaluarea

În nota finală:

- evaluarea sumativă (predare proiecte) va avea ponderea de 50%
- evaluările pe parcurs (teme de control) vor avea ponderea de 50%

Cuprins

Introducere	4
Chestionar de evaluare - prerechizite	10
 U.I. 1. Relația ereditate-mediu-educație în dezvoltarea ființei umane.....	11
1. Introducere.....	11
2. Obiective	11
3. Durată	12
4. Conținut	
1. Caracteristici ale dezvoltării umane... ..	12
2. Dezvoltarea psihică	17
3. Dezvoltarea psiho-socială	19
4. Teorii ale dezvoltării umane.....	20
5. Rezumat.....	22
6. Test de evaluare.....	23
 U.I.2 Dezvoltarea cognitivă, morală și psihosocială.....	24
1. Introducere.....	24
2. Obiective	25
3. Durată	25
4. Conținut	
1. Cicluri și dimensiuni ale dezvoltării.....	25
2. Stadii ale dezvoltării.....	26
3. Dezvoltarea cognitivă și implicațiile ei în educație.....	26
4. Dezvoltarea limbajului	31
5. Dezvoltarea morală	33
6. Dezvoltarea psihosocială.....	39
5. Rezumat.....	42
6. Test de evaluare.....	42
7. Anexe... ..	43
 U.I.3 Structura și dinamica personalității în contextul învățării.....	45
1. Introducere.....	45
2. Obiective	46

3. Durată	46
4. Conținut	
1. Temperamentul... ..	46
2. Aptitudinile	53
3. Caracterul	55
4. Interacțiuni ale dimensiunilor personalității... ..	62
5. Rezumat.....	63
6. Test de evaluare	64
 U.I.4 Învățarea școlară.....	65
1. Introducere	65
2. Obiective	65
3. Durată	66
4. Conținut	
1. Niveluri și produse ale învățării... ..	67
2. Procesul de învățare și produsele lui	71
3. Teorii actuale ale învățării... ..	73
5. Rezumat.....	79
6. Test de evaluare	80
7. Temă de control... ..	80
 U.I.5 Factorii noncognitivi ai învățării	82
1. Introducere... ..	82
2. Obiective	82
3. Durată.....	82
4. Conținut	
1. Motivația pentru învățare... ..	83
2. Factorii afectivi ai învățării... ..	89
3. Atenția și rolul ei în învățare... ..	90
5. Rezumat	91
6. Test de evaluare.....	92
 U.I.6 Factorii cognitivi ai învățării.....	93
1. Introducere	93
2. Obiective	93
3. Durată	93
4. Conținut	
1. Receptarea informației	94

2. Stocarea informației -memoria	95
3. Reprezentarea cunoștințelor... ..	97
4. Formarea cunoștințelor procedurale... ..	103
5. Rezolvarea de probleme	105
5. Rezumat.....	106
6. Test de evaluare.....	106
U.I.7 Succes școlar și eșec școlar.....	107
1. Introducere.....	107
2. Obiective	107
3. Durată	107
4. Conținut	
1. Abordări ale rezultatelor școlare	108
2. Eșecul școlar... ..	111
3. Situații de risc pentru eșecul școlar	114
4. Sindromul de suprarealizare/ subrealizare... ..	119
5. Abandonul școlar	119
5. Rezumat.....	120
6. Test de evaluare.....	124
7. Temă de control... ..	121
U.I.8 Rolul metacogniției în învățare.....	122
1. Introducere.....	122
2. Obiective	122
3. Durată	122
4. Conținut	
1. Componente ale metacogniției	123
2. Mediul metacognitiv de învățare	128
3. Efecte ale metacogniției asupra învățării... ..	132
5. Rezumat.....	134
6. Test de evaluare	134
U.I.9 Organizarea timpului școlar	135
1. Introducere.....	135
2. Obiective	135
3. Durată	135

4. Conținut	
1. Ritmurile și timpul școlar...	136
2. Oboseala școlară	139
3. Organizarea activităților școlare	143
5. Rezumat.....	145
6. Test de evaluare	146
U.I.10 Grupurile școlare.....	147
1. Introducere	147
2. Obiective	147
3. Durată	148
4. Conținut	
1. Grupurile sociale	148
2. Clasa de elevi ca grup socio-educativ... ..	149
3. Efecte pedagogice ale mărimii și omogenității grupului-clasă.....	152
4. Relațiile intergrupale în mediul școlar... ..	157
5. Metode de cunoaștere și caracterizare a grupului școlar	164
5. Rezumat.....	161
6. Test de evaluare	162
7. Temă de control... ..	162
Sugestii de rezolvare a testelor de evaluare... ..	163
Răspunsuri la testul de evaluare inițială	169
Bibliografie	170

CHESTIONAR DE EVALUARE ÎNȚIALĂ

Citiți cu atenție itemii de mai jos și marcați răspunsurile corecte prin încercuire. Fiecare item are un singur răspuns corect.

1. *Psihologia studiază:*

- a. fenomenele parapsihologice;
- b. comportamentul;
- c. activitatea mentală;
- d. obiectele b și c.

2. *Temperamental este:*

- a. dimensiunea valorică a personalității;
- b. dimensiunea energetică a personalității;
- c. dificil de cunoscut;
- d. dimensiunea instrumentală a personalității.

3. *Succesul școlar este influențat de:*

- a. caracteristici înnăscute;
- b. reputația școlii;
- c. de priceperea și pasiunea profesorului;
- d. toți factorii de mai sus.

4. *Aptitudinile sunt:*

- a. prezente doar la unele persoane;
- b. independente de zestrea nativă;
- c. formate prin exercițiu;
- d. o combinație de nativ și dobândit.

5. *Atenția:*

- a. este un proces psihic;
- b. influențează performanțele cognitive;
- c. este independentă de motivație;
- d. dependentă de aptitudinile școlare.

6. *Reprezentările sunt:*

- a. imagini formate în absența obiectelor;
- b. procese motivaționale;
- c. procese logice;
- d. absente la bolnavii psihici.

7. *Rezolvarea de probleme este:*

- a. o calitate a adulților;
- b. o formă a memoriei;
- c. dependentă de organizarea informațiilor;
- d. un proces senzorial.

8. *Motivația este:*

- a. o sursă de energie pentru comportament;
- b. o cauză internă a comportamentului;
- c. un sistem de mobiluri;
- d. caracterizată de toate notele de mai sus.

9. *Imaginea de sine este persoana:*

- a. așa cum ar dori să fie;
- b. așa cum este;
- c. așa cum crede că este;
- d. așa cum o văd alții.

10. *Copilăria:*

- a. are ca limită superioară 6 ani;
- b. este fericită, fără crize;
- c. se remarcă prin cea mai bună memorie;
- d. nici o notă de mai sus nu este adevărată.

Răspunsurile corecte le găsiți la pagina 169.

RELAȚIA EREDITATE-MEDIU-EDUCAȚIE ÎN DEZVOLTAREA FIINȚEI UMANE

Cuprins

1. Introducere	11
2. Obiective	11
3. Durată	12
4. Conținut	
1. Caracteristici ale dezvoltării umane	12
2. Dezvoltarea psihică	17
3. Dezvoltarea psiho-socială	19
4. Teorii ale dezvoltării umane	20
5. Rezumat.....	22
6. Test de evaluare	23



1.1. Introducere

Unitatea de învățare 1 abordează raportul ereditate-mediu-educație. Sunt prezentate principalele teze formulate de psihologi, ca și argumentele propuse. Studiul acestei teme constituie poarta de intrare în problematica psihologică a educației. Maniera de a răspunde la întrebarea „Ereditatea sau educația?” fundamentează concepția pedagogică a educatorilor și transpare în comportamentele cotidiene ale acestora, în practica școlară. Argumentele privind interacțiunea factorilor genetici și a celor de mediu se vor îmbogăți treptat prin studierea și a altor teme.



1.2. Obiective

După parcurgerea acestei unități de curs, studenții vor fi capabili:

- să compare dezvoltarea biosocială și dezvoltarea psihică;
- să găsească exemple prin care să ilustreze rolul mediului în dezvoltare;
- să găsească exemple prin care să ilustreze rolul eredității în dezvoltare;
- să construiască argumente pentru a respinge abordările inexistente și ambientalistă;
- să găsească exemple care să întemeieze teza dublei determinări a dezvoltării.



1.3. Durata medie de parcurgere a primei unități de învățare este de 3 ore.

Pe baza experienței cotidiene, psihologia populară a produs idei adesea contradictorii cum sunt cele din cunoscutele proverbe „Ce naște din pisică șoareci mănâncă.” și „Cine are carte are parte.” Care din cele două afirmații exprimă adevărul? Să credem că toate pisicile mănâncă șoareci, adică așa cum sunt părinții vor fi și copiii sau adevărată este cealaltă idee, care susține că acela care învață va avea un viitor mai bun decât al părinților săi? Cu alte cuvinte, ce factori sunt implicați în dezvoltarea omului - ereditatea sau educația? *Nature or nurture?* cum spun englezii. Parcurgând această unitate de învățare vom reflecta asupra principalelor idei psihologice privind raportul ereditate-mediu-educație, iar argumentele se vor îmbogăți pe măsură ce vom studia și alte teme.

1. Caracteristici ale dezvoltării umane

La specia umană, dezvoltarea este procesul de transformare ireversibilă biologică, psihologică și psiho-socială, prin care se produc treceri de la inferior la superior, de la simplu la complex, de la nediferențiere la organizare, într-o succesiune de etape (Popescu-Neveanu, 1978). În procesul dezvoltării sunt angajați factori innăscuți (programul genetic) și dobândiți a căror pondere și ale căror relații au constituit o temă îndelung și intens dezbătută de către psihologi, sociologi și filosofi. Studiul acestor factori este circumscris azi „științei dezvoltării” definită ca „studiu al schimbărilor legate de vârstă privind comportamentul, gândirea, emoțiile și relațiile sociale” (Bee, 2007, p. 3).

În concepția multor psihologi dezvoltarea omului se desfășoară în stadii, adică este stadială:

- comportamentele sunt organizate specific, în jurul unei “teme” dominate;
- există deosebiri calitative între diversele perioade de viață (stadii);
- stadiile se parcurg într-o anumită ordine, aceeași pentru toți copiii;
- fiecare nou stadiu le încorporează pe cele precedente;
- viteza de parcurgere a stadiilor este diferită de la un individ la altul, în funcție de interacțiunea cu mediul (Piaget, 1961, 1968).

Asupra stadiilor specifice dezvoltării cognitive sau morale vom reveni în lecțiile care urmează.

1.1. Dezvoltarea biosocială

Dezvoltarea preponderent dependentă de programul genetic, întâlnită la toți copiii, indiferent de cultura, de țara în care au crescut a fost numită de Arnold Gessel (1925) **maturizare** (maturare). Maturizarea mai este numită creștere sau dezvoltarea biologică.

Potențialul ereditar al indivizilor influențează atât caracteristicile lor fizice, cât și pe cele psihice. Creșterea (fizică și psihomotorie) sau dezvoltarea biologică constă în mărirea dimensiunilor fizice (înălțime, greutate etc.) și în modificarea unor parametri funcționali (forță, rezistență, precizie, motricitatea globală, motricitatea de finețe). Ea este influențată de factori interni, ce acționează în timpul vieții intrauterine și al căror ansamblu formează **factorii înnașcuți**. În dezvoltare acționează și **factori externi**, naturali ori sociali: calitatea vieții familiei, nutriția copilului, cultura în care este integrat copilul, educația primită, clima. Acești factori pot influența statura și greutatea individului, starea lui de sănătate, aptitudinile, atitudinile față de propriul corp etc. Din acest motiv, dimensiunea a primit numele „biosocială” (Berger, 2003, p. 6).

Creșterea nu este liniară, ea se desfășoară în ritmuri diferite de la un organ la altul. Aceste ritmuri sunt mai rapide la vârste mici, se reactivează la pubertate provocând așa-numitele “pusee de creștere” (12 ani la fete și 14 ani la băieți) și încetinesc la vârsta adultă. Creșterea se realizează cu decalaje transversale, ce presupun diferențe de maturizare ale organelor și sistemelor de organe în aceeași etapă de vârstă.



Exemple

Creșterea inimii și a plămânilor nu este sincronizată la 12 ani creând copiilor probleme de adaptare: amețală, senzație de sufocare, oboseală rapidă.

Există și decalaje longitudinale în dezvoltare: primii dinți pot să apară la unii copii la 8 luni, la alți copii la 12 luni, menarha (prima menstruație) apare la 9-10 ani, la 12 ani sau mai târziu.



Aplicații

Inventariați 3-4 momente biografice relevante privind maturizarea pentru un copil pe care îl cunoașteți mai bine și descrieți-le pe scurt.

1.2. Ponderea eredității și a mediului în dezvoltare

Pentru a identifica ponderea eredității și a mediului a fost utilizată **metoda gemenilor**. Această metodă presupune compararea performanțelor gemenilor univitelini/ monoziagoți (frați care au aceleași caracteristici ereditare) sau ale celor bivitelini / dizigoți (frați care au caracteristici ereditare parțial comune) la unele teste. Rezultatele obținute arată că gemenii monoziagoți, chiar în situația în care sunt separați de la naștere, prezintă mai multe asemănări relativ la nivelul inteligenței (tab.1), o mai mare asemănare a caracteristicilor de personalitate (emotivitatea, de exemplu) sau a predispoziției față de unele tulburări psihice (schizofrenia, de exemplu) comparativ cu gemenii dizigoți (Atkinson et al., 2002).

Grupuri investigate	Coeficienți de corelație
Gemenii identici crescuți în același mediu	0,85
Gemenii identici crescuți în medii diferite	0,67
Frați (diferiți genetic) crescuți în același mediu	0,58
Frați (diferiți genetic) crescuți în medii diferite	0,24

Tab.1. Relații între nivelurile de inteligență ale fraților



Numai pentru pasionați...

Utilizarea metodei gemenilor a condus la obținerea unor rezultate interesante privind raportul ereditate - mediu. Corelațiile între nivelurile de inteligență ale fraților scad treptat de la „gemenii identici crescuți în același mediu” ($r=0,85$) la frații care cresc în medii diferite ($r=0,24$) (Bouchard & McGue, 1981, apud H. Bee, 2007, p. 7).

Să ne reamintim...



- Dezvoltarea omului se desfășoară stadial.
- Viteza de parcurgere a stadiilor este diferită de la un individ la altul, în funcție de influența mediului, dar ordinea stadiilor rămâne aceeași la indivizi diferiți.
- Dezvoltarea dependentă preponderent de programul genetic, întâlnită la toți copiii, indiferent de cultura, de țara în care au crescut a fost numită **maturizare**.
- Dezvoltarea biologică este influențată de factori interni (factorii înnașcuți) și factori externi, naturali ori sociali.
- Creșterea se realizează cu decalaje transversale sau cu decalaje longitudinale.
- Prin metoda gemenilor se poate identifica ponderea eredității și a mediului în dezvoltarea unor funcții psihice.

1.3. Interacțiunea ereditate-mediu în dezvoltarea biologică

Dintre toate organismele, afirma F. Jacob (1972, p. 7) „omul este cel care posedă cel mai deschis și mai elastic program genetic” astfel încât determinarea biologică nu rămâne singura și uneori nici nu este cea mai importantă. Dezvoltarea biologică nu este independentă de mediul în care trăiește copilul: un mediu neadecvat poate influența negativ dezvoltarea. Unii factori care acționează în mediul intrauterin - malnutriția mamei, consumul de alcool și droguri, boli ca varicela, rubeola, virusul HIV (numiți și factori teratogeni) favorizează apariția unor boli cu efecte marcante asupra dezvoltării copilului.

Unele experimente privind ponderea mediului și a educației nu sunt acceptabile din perspectivă deontologică la om. Ele au fost înlocuite cu observații efectuate în mediul natural ori cu compararea dezvoltării la om și animale. Conform rezultatelor obținute, putem afirma

că dezvoltarea post-natală permite structurilor cerebrale să se dezvolte prin interacțiune cu mediul fizic.



Exemple

Copilul are un creier ce reprezintă 25% din creierul adultului, spre deosebire de creierul unui pui de maimuță care reprezintă 60% din creierul unei maimuțe-adult.

În perioada achiziției limbajului, creierul unui copil se mărește, în medie, cu 200g.

La om, maturizarea post-natală a creierului se desfășoară pe un interval care reprezintă 1/5- 1/6 din viață, iar greutatea creierului crește de trei ori față de greutatea avută la naștere, în special prin mărirea neuronilor din hipocamp și din creierul mic.

Mediul extern influențează dezvoltarea copilului după naștere prin diverse caracteristici: sărăcia prin slaba calitate și cantitatea mică a hranei, ori jucăriile neadecvate oferite copilului, calitatea relațiilor interpersonale adult-copil sau copil-copil. Din această perspectivă, mediile de dezvoltare sunt medii sărace (nu oferă copilului oportunități de activitate) și medii bogate. Mediu sărac sau mediu bogat nu fac trimitere, în acest context, la statutul socioeconomic al familiei.



Exemplu

Încă din 1939, Skeels & Dye au studiat 13 copii care trăiseră la orfelinat (un mediu sărac, nestimulativ) și care, ulterior, au fost transferați într-un mediu stimulat. După nouăsprezece luni, s-a constatat că aveau un coeficient de inteligență care crescuse cu 27,2 puncte. Pentru copiii din lotul rămas în orfelinat s-a înregistrat un declin al inteligenței.

Studiul fiind longitudinal, copiii deveniți adulți au fost reinvestigați în 1965: cei plecați din orfelinat aveau un loc de muncă, erau mulțumiți de ei înșiși, în timp ce adulții care rămăseseră în copilărie și adolescență în mediul nestimulativ lucrau doar în proporție de 50 % ca muncitori necalificați.

Concluziile studiilor asupra animalelor au fost adesea extinse la om ori au constituit premise ale reflecției sau ale unor experimente. Psihologul Zing-Yang Kuo (1930) a crescut pui de pisică în trei condiții experimentale diferite: a) izolați de adulții consumatori de șoareci, b) împreună cu șoarecii și c) împreună cu pisica-mamă ce mânca șoareci. Rezultatele arată că dintre pisoii crescuți în izolare față de alte animale și crescuți în același loc cu șoarecii (situațiile 1 și 2) mai puțini sunt agresivi cu șoarecii (17%) pe când dintre pisoii care au învățat să vâneze de la pisica mamă (situația 3) mult mai mulți sunt agresivi față de șoareci (85%) (tab. 2). Concluzia lui Kuo este că instinctele sunt influențate de mediu. Concluzia conform

căreia nu tot ce naște din pisică mănâncă șoareci contrazice gândirea cotidiană, care este diferită calitativ de gândirea științifică.

Condiții experimentale	% de pui ce vânează șoareci
1. Puii crescute izolați de alte animale	17
2. Puii crescute cu șoarecii în același loc	17
3. Puii crescute cu pisica-mamă ce mănca șoareci	85

Tabelul 2. Ponderea comportamentului de vânăre a șoarecilor la puii crescute în condiții diferite

Dezvoltarea biologică nu este izolată de alte dimensiuni, ci are efecte directe sau indirecte asupra dezvoltării psihicului sau a dezvoltării sociale: o statură percepută ca prea înaltă sau prea scundă influențează negativ imaginea de sine a unui copil sau tânăr, instalarea precoce sau tardivă a pubertății are efecte diferite asupra indivizilor și în funcție de genul acestora - fete ori băieți. Accelerarea creșterii somatice a copiilor față de epocile anterioare, constatată la începutul secolului al XX-lea (Rees, 1993), poate fi considerată și o consecință a modificărilor din mediul social.



Exemple

Adolescenții de azi depășesc media la înălțime cu aproape 10 cm față de generațiile anterioare, iar media de greutate cu 5 kg.

Media de vârstă a primei menstruații era în 1860 - 16,6 ani, în 1920 - 14,6, scădea la mijlocul secolului al XX-lea la 13,1 ani și a ajuns în 1980 la 12,5 ani. Pentru 2010 se prognozează apariția menarhei la 10-11 ani.

Fenomenul accelerare a creșterii somatice este explicat de specialiști prin extinderea procesului de urbanizare, aport sporit de vitamine, creșterea cantității de informații cu care este bombardat copilul, efecte ale anticoncepționalelor. Volumul mare de informații furnizat de mass-media, accelerarea artificială a dezvoltării conduc și la supraîncărcarea copiilor, cu efecte negative asupra organizării cunoștințelor, la instalarea oboselii, a instabilității emoționale, la apariția mai frecventă a conflictelor.



Să ne reamintim...

Omul este organismul care posedă cel mai deschis și mai elastic program genetic. Unii factori care acționează în mediul intrauterin - malnutriția mamei, consumul de alcool și droguri, varicela, rubeola, virusul HIV favorizează apariția la copil a unor boli grave.

Dezvoltarea copilului după naștere este influențată de calitatea și cantitatea hranei,

de jucăriile oferite copilului, de calitatea relațiilor interpersonale adult-copil sau copil-copil.

Începând din primele decenii ale secolului anterior, s-a constatat fenomenul de accelerare a creșterii somatice a copiilor în raport cu epocile anterioare.

2. Dezvoltarea psihică

Dezvoltarea psihică a ființei umane este progresivă. Ea constă în perfecționarea structurilor deja existente și în constituirea altora noi, mai complexe, în apariția de comportamente mai adaptate la solicitările mediului. Ele contribuie la satisfacerea trebuințelor și la apariția de noi trebuințe și mijloace de a le satisface (Șchiopu, 1997).



Exemple

Transformarea psihică progresivă face trecerea, pe verticală, de la senzații la percepție, de la imaginile primare la cele secundare, de la senzorial la logic, de la emoții la sentimente, de la percepție la gândire. În același timp, au loc restructurări și în cadrul aceluiași proces psihic: memoria mecanică devine logică, motivația devine preponderent intrinsecă, sentimentele se diversifică - apare sentimentul de dragoste față de părinți, patriotismul.

În contextul evoluției ființei umane au loc și regrese, involuții, cuprinse sub numele de dezvoltare negativă (Clinciu et al., 2005), cum ar fi pierderea capacității de memorare sau a limbajului datorată unor accidente sau unor boli.

Punctul de maxim al dezvoltării psihice este considerat în psihologia tradițională maturitatea, care urmează adolescenței. Abordări mai noi, cum este cea a lui E. Erickson susțin că dezvoltarea psihică nu se încheie decât la finalul vieții, existând permanent oportunități de schimbare pozitivă a structurilor psihice.

2.1. Perioadele sensibile ale dezvoltării

Perioadele mai propice dezvoltării accelerate a unei anumite funcții psihice ce polarizează în jurul ei alte funcții și conferă o coloratură distinctă vieții copilului au fost numite **perioade sensibile** (Atkinson, 2002, p. 88; Radu, 1999, p.38). Perioadele sensibile sunt perioade în care au loc evenimente cruciale care condiționează dezvoltarea normală ulterioară. Limitele temporale ale perioadelor sensibile nu sunt fixe, ele variază în funcție de caracteristici individuale sau de implicarea mediului social în educarea copilului.



Exemple

- La copiii născuți cu cataractă, efectuarea unei intervenții chirurgicale înainte de șapte luni va determina o dezvoltare aproape normală a văzului, pe când depășirea acestei vârste va conduce la o incapacitate vizuală permanentă.
- Perioada optimă pentru dezvoltarea limbajului este, de regulă între 2 și 7 ani, dar copiii nestimulați verbal până la 6-7 ani au dificultăți de achiziție a limbajului.
- Primii ani de viață sunt hotărâtori pentru formarea sentimentului de atașament față părinți /persoane adulte, sentiment ce intervine în dezvoltarea psihosocială a adultului.
- Perioada școlară este decisivă pentru dezvoltarea sistemului de concepte. Un copil solicitat cognitiv, care trăiește într-un mediu bogat se va dezvolta mai repede decât unul care trăiește într-un mediu sărac ce nu îi oferă posibilități de acțiune.

Existența perioadelor sensibile pune problema oportunității intervențiilor educative direcționate spre acele funcții care sunt mai receptive la dezvoltare într-o anumită perioadă. Intervențiile educaționale ar trebui orientate în prima copilărie spre dezvoltarea perceptivă, la preșcolari spre dezvoltarea memoriei, în școlaritatea mică se va urmări achiziția instrumentelor esențiale citit, scris, socotit, iar în școlaritatea mijlocie și mare, intervențiile vor viza formarea conceptelor și a sistemelor de concepte (inclusiv a operațiilor corespunzătoare). O învățare care se produce prea târziu, în afara perioadei sensibile, nu acționează asupra tuturor funcțiilor și proceselor nematurizate, nu le accelerează și nu le organizează.

Pe lângă perioadele sensibile la dezvoltarea anumitor funcții, există și **perioade sensibile globale**, când întreaga personalitate a copilului este mai receptivă la influențele din jur. Acestea sunt plasate, aproximativ, între 0 și 3 ani și între 11 și 14 ani (Radu, 1999).

2.3. Perioadele critice ale dezvoltării

Perioadele sensibile la o dezvoltare accelerată sunt în același timp și perioade sensibile la regres, motiv pentru care au fost numite **perioade critice**. În perioadele critice, anumite funcții sunt mai ușor alterabile decât altele și decât în alte perioade. Prin urmare, într-o perioadă sensibilă stimularea funcției specifice ca și evitarea deteriorării acesteia vor constitui obiective ale dezvoltării și educației.



Exemple

- Demutizarea trebuie să se producă în perioada de achiziție a limbajului oral, adică în copilăria mică (3-5 ani). În caz contrar, nedeveloparea limbajului oral va influența negativ formarea conceptelor, va conduce la apariția deficiențelor de

scris și citit, va face dificilă relaționarea socială etc., iar deficiența se poate transforma în handicap.

- Corectarea deficiențelor de vorbire este dezirabilă înainte de clasa I, pentru a evita transpunerea lor în scris sau citit.

Să ne reamintim...



- Dezvoltarea psihică nu se încheie decât la finalul vieții, existând permanent oportunități de schimbare pozitivă a structurilor psihice.
- Perioadele mai propice dezvoltării accelerate a unei anumite funcții psihice, ce conferă o coloratură distinctă vieții copilului, au fost numite perioade sensibile.
- În perioadele critice, anumite funcții sunt mai ușor alterabile decât altele.
- Intervențiile educative trebuie direcționate spre acele funcții care sunt mai receptive la dezvoltare într-o anumită etapă.

3. Dezvoltarea psiho-socială

Dezvoltarea psiho-socială este simultană și interdependentă cu celelalte două dimensiuni. Ea constă în interiorizarea progresivă a normelor și a valorilor ce conferă persoanei capacitatea de a participa ca membru activ la viața și activitatea socială, prin integrare în muncă, asumare de roluri maritale și parentale.

Unele componente psihice ale personalității apar ca rezultat al interacțiunii dintre dezvoltarea biologică, psihică și psihosocială, cum este caracterul, ale cărui componente esențiale sunt valorile, atitudinile și trăsăturile voluntare de caracter. Caracterul nu este înăscut, el se formează în copilărie și adolescență și se poate schimba pe tot parcursul vieții. Copilul găsește în grupul său valori și modele de comportament gata constituite care îi sunt propuse pentru a se adapta. În funcție de respectarea sau nerespectarea lor, copilul este recompensat ori sancționat. Prin repetarea comportamentelor de același fel, valoarea devine, din cerință externă a grupului, normă interioară și apoi valoare a persoanei. Când comportamentul copilului se conformează normelor grupului, trăsăturile sale de caracter sunt apreciate ca pozitive de acest grup.

Mediul de joacă al copiilor, jucăriile folosite de aceștia le influențează aptitudinile și atitudinile. Observăm cu ușurință că băieții sunt mai preocupați de domeniile tehnici și fetele de problemele casnice. Aceste comportamente au fost explicate de către psihologi și prin influența “jucăriilor genizate”- jucării considerate de adulți ca fiind potrivite pentru un anumit gen, masculin sau feminin.



Exemple

- Grădinița reprezintă pentru copii o sursă de dezvoltare, de exemplu o sursă de formare a conceptului „prietenie”. Sociologul Corsaro consideră că la grădiniță copiii descoperă că toate concepțiile legate de proprietate, posesie, participare, împărțire a lucrurilor sunt diferite de ceea ce se întâmplă în familie, unde fiecare are lucrurile sale. Acasă, doar ocazional copiii unici trebuie să-și împartă jucăriile. La grădiniță, jucăriile sunt proprietate comună, astfel că utilizarea lor depinde de negocierea acestora pentru dreptul de proprietate temporară. Ei învață reguli, învață să le respecte ori să le impună altora, deci învață să stăpânească dimensiunea socială a jocului. A te juca presupune să știi mai mult decât regulile jocului. Impune să negociezi reguli, să împarți obiecte, să interpretezi situația de joc ca și celălalt, să derulezi o acțiune așa cum a fost decisă, deci să stăpânești dimensiunea socială a jocului (Danic et al., 2006, p. 44).
- Băieților li se oferă frecvent jucării mecanice sau jucării care imită armele, fetelor li se oferă păpuși, jucării care imită articolele de menaj. Băieții învață să aprecieze unele culori, fetele altele.



Aplicații

Inventariați 5-7 jucării specifice fetelor și băieților și arătați cum influențează ele dezvoltarea unor comportamente de la vârsta adultă.

4. Teorii ale dezvoltării umane

Relațiile între dezvoltarea biologică, psihică și psihosocială și mediu au conturat deja problema rolului diferit al celor trei factori ereditate, mediu și educație în dezvoltarea umană. Ea este sintetizată în vechea controversă nature vs. nurture, dobândit sau înăscut. Explicațiile privind educabilitatea umană au primit de-a lungul istoriei răspunsuri ce se grupează polar:

a) teoriile ereditariste (ineiste) ce accentuează rolul eredității limitând posibilitatea intervențiilor pedagogice; ele generează fatalismul pedagogic;

b) teoriile ambientaliste ce exagerează rolul mediului, promovând un optimism pedagogic naiv.

Aceste puncte de vedere s-au exprimat în teorii diferite ale învățării, în atitudini sociale care au condus la organizarea unor sisteme educaționale diferite și continuă să se exprime, mai puternic sau mai slab, în atitudini ale profesorilor sau părinților față de educație.

Ambele teorii sunt reduționiste, ceea ce a condus la căutarea unei a treia explicații, o sinteză, cunoscută sub numele de “teoria dublei determinări”, ce integrează punctele de vedere extremiste, enunțate anterior. Conform tezei dublei determinări, dezvoltarea personalității este rezultat atât al eredității, cât și al influenței mediului, al educației (Plomin,

1999). Fiecare individ se naște cu un potențial biologic propriu care nu se valorifică decât într-un mediu și cu o educație adecvată.



Aplicații

Găsiți în dezvoltarea unor personalități din știință și artă câte 3 exemple pentru teoriile inexistente și ambientalistă.

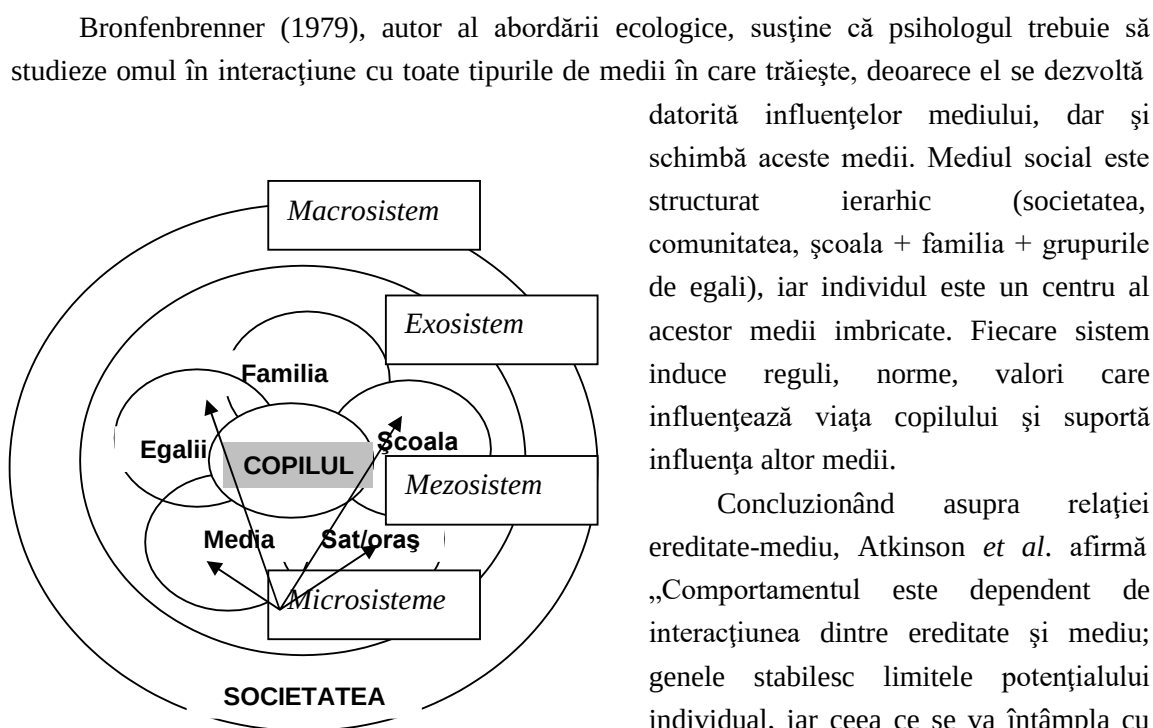


Fig. 2 Modelul ecologic al dezvoltării

datorită influențelor mediului, dar și schimbă aceste medii. Mediul social este structurat ierarhic (societatea, comunitatea, școala + familia + grupurile de egali), iar individul este un centru al acestor medii imbricate. Fiecare sistem induce reguli, norme, valori care influențează viața copilului și suportă influența altor medii.

Concluzionând asupra relației ereditate-mediu, Atkinson *et al.* afirmă „Comportamentul este dependent de interacțiunea dintre ereditate și mediu; genele stabilesc limitele potențialului individual, iar ceea ce se va întâmpla cu acest potențial depinde de mediu” (Atkinson *et al.*, 2002, p. 78). În acord cu această teză, cercetările asupra dezvoltării au un grad mai mare de

relevanță, dacă se înscriu în **modelul ecologic** care propune studierea tuturor mediilor în care este integrat copilul: comunitate, familie, școală, clasă, grup de prieteni (Birch, 2000).



Să ne reamintim...

Teoriile ereditariste accentuează rolul înzestrării genetice și limitează intervențiile pedagogice. Teoriile ambientaliste exagerează rolul mediului, promovând un optimism pedagogic naiv. Teza dublei determinări: dezvoltarea personalității este rezultat atât al eredității cât și al influenței mediului, al educației.

Psihologul trebuie să studieze omul în interacțiune cu toate tipurile de medii în care trăiește, deoarece este influențat de mediu, dar și îl schimbă (teoriile ecologice).

Din analiza raportului ereditate-mediu-educație se pot extrage recomandări pentru educatori:

- un mediu intern favorabil trebuie asigurat încă din perioada intrauterină;
- primii educatori sunt părinții, ei trebuie să ofere copiilor un mediu stimulativ, bogat, care să faciliteze învățarea și dezvoltarea creierului, începând cu primii ani de viață;
- profesorii trebuie să fie experți în dezvoltarea umană, să evite atitudinile negative și profețiile defavorabile, să stimuleze mișcarea, să ofere spațiu și să încurajeze căutarea, explorarea mediului, să construiască provocări pe măsura copilului;
- societatea trebuie să acorde atenție formării timpurii prin introducerea unor programe care să susțină copiii proveniți din medii dezavantajate cultural.



Rezumat

Dezvoltarea umană este procesul de transformare ireversibilă biosocială, psihologică și psiho-socială, prin care se produc treceri de la inferior la superior, de la simplu la complex, de la nediferențiere la organizare, într-o succesiune de etape.

Dezvoltarea biologică este dependentă de zestrea ereditară a indivizilor, dar este influențată de factori interni, intrauterini (nutriția mamei, consumul de alcool și droguri, unele boli, starea de relaxare) și externi (un mediu sărac sau bogat).

Dezvoltarea psihică presupune perfecționarea vechilor structuri și apariția altora noi ce permit manifestarea unor comportamente mai bine adaptate la mediu. O modalitate de a identifica ponderea eredității și a mediului pe baza comparării performanțelor la testele de inteligență este metoda gemenilor. Perioadele mai propice dezvoltării accelerate a unei anumite funcții psihice ce polarizează în jurul ei alte funcții au fost numite perioade sensibile. Ele trebuie cunoscute și folosite în educația copilului. Perioadele sensibile la o dezvoltare accelerată sunt și perioade sensibile la regres (perioade critice).

Dezvoltarea psiho-socială constă în interiorizarea progresivă a normelor și a valorilor ce conferă persoanei capacitatea de a participa la activitatea din diverse medii sociale, asumându-și roluri profesionale, maritale și parentale.

Explicațiile privind educabilitatea umană a primit răspunsuri ereditariste (accentuează rolul eredității, limitând posibilitatea intervențiilor pedagogice) ambientaliste (exagerează rolul mediului, promovând un optimism pedagogic naiv) și explicații care acceptă dubla determinare a dezvoltării (realism pedagogic). Conform teoriei dublei determinări, genele stabilesc limitele

potențialului individual, iar ceea ce se va întâmpla cu acest potențial este dependent de mediu. Fiecare tip de explicație fundamentează o concepție pedagogică, explicită sau implicită și influențează comportamentul educatorului în relația cu elevul.



Test de evaluare a cunoștințelor

1. Folosind cuvintele proprii, definiți conceptele dezvoltare, perioadă sensibilă, dubla determinare, abordare ecologică.
2. Pe baza unor exemple din istoria științei și a artei, ilustrați rolul mediului și al eredității în dezvoltarea aptitudinilor unor personalități.
3. Argumentați pe baza exemplelor din viața unor persoane cunoscute, ideile exprimate de proverbele:
 - a. Ce ți-e scris în frunte ți-e pus.
 - b. Lupul își schimbă părul, dar năravul, ba!
 - c. Cine se scoală de dimineață departe ajunge.
4. Trasați o linie imaginară a vieții pentru muzicianul Mozart, presupunând că s-ar fi născut în Anglia, într-o familie foarte săracă, de religie puritană. Considerați că tatăl său nu ar fi fost violonist ci pantofar și nici nu ar fi avut abilitățile pedagogice bine dezvoltate. Imaginați-vă că talentul lui Mozart nu s-ar fi bucurat de susținere din partea unor persoane înstărite, că nu ar fi trăit în capitala mondială a muzicii clasice și că muzica nu ar fi fost apreciată în acea vreme. Argumentați din perspectiva abordării ecologice concluziile Dv. folosind conceptele asimilate în această unitate de curs.

Sugestii de rezolvare a sarcinilor propuse se găsesc începând de la pagina 163.

DEZVOLTAREA COGNITIVĂ, MORALĂ ȘI PSIHOSOCIALĂ

Cuprins

1. Introducere	24
2. Obiective	25
3. Durată	25
4. Conținutul	
1. Cicluri și dimensiuni ale dezvoltării	25
2. Stadii ale dezvoltării	26
3. Dezvoltarea cognitivă și implicațiile ei în educație	26
4. Dezvoltarea limbajului	31
5. Dezvoltarea morală	33
6. Dezvoltarea psihosocială	39
5. Rezumat	42
6. Test de evaluare	42
7. Anexe	43



1. Introducere

Unitatea a doua este focalizată pe dezvoltarea cognitivă, morală și psihosocială de la copilărie și până la vârsta adultă, accentuând copilăria și adolescența. Cunoașterea stadiilor de dezvoltare este utilă educatorului pentru a-și adapta obiectivele și mijloacele de intervenție caracteristicilor de vârstă ale celor care învață – copii, adolescenți sau adulți. Din acest motiv, vom insista asupra implicațiilor pe care diversele caracteristici ale dezvoltării stadiale le au în educație, studiul extins al dezvoltării stadiale fiind abordat pe larg la altă disciplină. Fundamentarea științifică a intervențiilor educatorilor, atât cât este posibilă, constituie un punct forte al activității, asigură mai multe șanse de reușită comparativ cu fundamentarea doar pe idei ale gândiri cotidiene



2. Obiectivele unității de învățare

După parcurgerea acestei teme, studenții vor fi capabili:

- să argumenteze implicațiile teoriilor dezvoltării cognitive, morale și psihosociale asupra educației;

- să descrie dezvoltarea cognitivă;
- să descrie dezvoltarea morală;
- să descrie dezvoltarea psihosocială;
- să proiecteze intervenții simple pe baza cunoștințelor privind dezvoltarea cognitivă, morală și psihosocială.



3. Durata medie de parcurgere a unității de învățare este de 3 ore.

Este copilul un adult în miniatură? Diferențele dintre copil și adult se rezumă doar la deosebiri de înălțime și greutate, iar modurile de a gândi, de a aprecia binele și răul, de a relaționa cu ceilalți sunt identice? Răspunsurile la aceste întrebări devin esențiale în contextul învățării școlare și al formării adulților. Dezvoltarea psihică, psihosocială și biologică a persoanei de la forma embrionară până la vârsta adultă, numită **dezvoltare ontogenetică**, constituie un punct central al educației, iar **stadialitatea** – un reper al optimizării activității educative.

1. Cicluri și dimensiuni ale dezvoltării

Ciclurile de viață sunt caracterizate printr-o organizare proprie a însușirilor și privesc schimbările semnificative manifestate în decursul vieții sub aspectul biologic, psihic și psihosocial al personalității. Aceste schimbări tind spre armonizare, echilibru cu mediul și cu propriile aspirații sau valori (Șchiopu, 1997). Se diferențiază cicluri de creștere (copilăria și adolescența), cicluri ale vârstei adulte (tinerețea, adultul tânăr, de mijloc și tardiv) și cicluri de involuție (bătrânețea).

Cu unele variații ale limitelor temporale, fundamentate de consistența variațiilor interindividuale, se înregistrează următoarele cicluri ale vieții:

- 0-10 /11ani - copilăria;
- 11-18/19 ani - adolescența; datorită prelungirii școlarității, această etapă este extinsă, în psihologia contemporană până la 24/25 de ani, fiind numită **adolescența târzie**; adolescența se „dilată” și în jos incluzând preadolescența (11-14 ani);
- 24/25- 55/60 de ani - vârsta adultă, maturitatea;
- peste 60/65 de ani - bătrânețea sau vârsta a treia (Șchiopu, 1997, p. 44-50).

În ciclurile enumerate, dezvoltarea ființei umane se realizează în stadii și se poate analiza pe dimensiunea fizică și motorie, cognitivă, psihosocială (Vezi anexele!).

2. Stadii ale dezvoltării

Stadiile dezvoltării psihice se diferențiază după următoarele criterii:

- activitatea fundamentală (copilărie – jocul, adolescență – învățarea, vârsta adultă – munca);

- relații specifice în care se angajează ființa umană: în copilărie – relații tutelate, în adolescență și la vârsta adultă – relații independente;
- formele de subidentități: subidentitatea de apartenență familială, profesională, a integrării socio-culturale bazate pe confruntări de diverse tipuri.

Situațiile generatoare de tensiune dominante în diversele stadii sunt solicitările familiale și școlare pe de o parte și posibilitățile copilului de a răspunde la ele pe de altă parte, cerințele interne, subiective ale copilului pe de o parte și posibilitățile grupului de a răspunde acestor cerințe.



Exemple

U.Șchiopu și E. Verza (1997) susțin că în dezvoltare pot să apară tensiuni între:

- diferitele laturi ale personalității (temperament și aptitudini la vârste mici; temperament și caracter la vârste mai mari);
- între structurile psihice vechi și structurile psihice noi ale elevului (între motivația extrinsecă din copilărie și motivația intrinsecă pentru studiu în adolescență);
- între structurile psihice conștiente, subconștiente și inconștiente (între afecte și rațiuni la vârsta adultă).

3. Dezvoltarea cognitivă și implicațiile ei în educație



J.Piaget (1896-1980)

Jean Piaget a stipulat că dezvoltarea inteligenței umane se desfășoară în patru stadii (tab.1). El a utilizat metoda clinică, bazată pe observație și pe interviul semistrukturat, pe care o descriem și ilustrăm în paginile următoare.

3.1. Stadiile dezvoltării cognitive în concepția lui Piaget

Studiile transculturale (efectuate în țări diverse) au demonstrat că stadiile descrise de Piaget sunt universale deși limitele lor temporale nu au fost confirmate de toate cercetările. O descriere în sinteză a achizițiilor specifice fiecărui stadiu se află în tabelul 1. Teoria lui Piaget nu a fost focalizată pe ceea ce se petrecea în școală, dar ea a influențat modul de investigare a copiilor, a propus elemente de diferențiere față de adult, a subliniat importanța participării copilului la acțiune, a materialelor concrete în lecție, a procesualității formării conceptelor.

Stadiul	Caracteristici Copilul / adolescentul...
Stadiul senzorio-	• Folosește abilitățile motorii și percepțiile pentru a cunoaște lumea. • Devine capabil să declanșeze acțiuni: scutură o jucărie pentru a suna

motor 0-2 ani	mai tare sau mai încet. • Diferențiază forma obiectelor • Achiziționează „obiectul permanent”: caută o jucărie ascunsă în prezența sa după mai multe paravane. • Achiziționează primele conduite inteligente: conduita suportului, a sforii, a bastonului. • Diferențiază propriul corp de alte obiecte.
Stadiul preoperator 2-6/7 ani	• Își reprezintă obiectele absente prin imagini și le înlocuiește cu alte obiecte, cu cuvinte (începe să-și dezvolte funcția simbolică). • Învăță limbajul ca mijloc de reprezentare a obiectelor. • Clasifică după un singur criteriu – culoare, formă (însușiri concrete). • Achiziționează conservarea numărului în jur de 7 ani. • Gândește „egocentric”: acceptă cu dificultate punctul de vedere al celuilalt, susține doar ceea ce vede din perspectiva proprie.
Stadiul operațiilor concrete 7-11/ 12 ani	• Aplică operații logice manipulând obiecte sau imagini. • Achiziționează conservarea masei la 7 ani, a greutateii la 9 ani și a volumului la 11 ani. • Clasifică obiectele după mai multe criterii folosite simultan, achiziționează idei științifice.
Stadiul operațiilor formale 11/12-18 ani	• Gândește logic asupra abstracțiilor, folosind propoziții. • Emite și verifică sistematic ipoteze. • Utilizează raționamentul ipotetico-deductiv și explorează viitorul. • Își poate analiza propria gândire, experiență. • Imaginează alternative la evenimente, idei.
După 18 ani	• Își perfecționează gândirea.

Tab. 1. Caracteristici ale dezvoltării inteligenței umane



Aplicații

Observați o persoană cu vârsta între 2 și 18 ani și extrageți din comportamentele acesteia 2-3 caracteristici ale stadiului în care se află din punct de vedere cronologic și care se regăsesc în tabelul 1.



Exemplu de utilizare a metodei clinice

Unui copil i se cere să compare două șiruri de nasturi, de mărime egală (A și B), apoi i se cere să compare șirul B cu șirul C. Șirul C a rezultat din modificarea șirului A, chiar în prezența copilului.

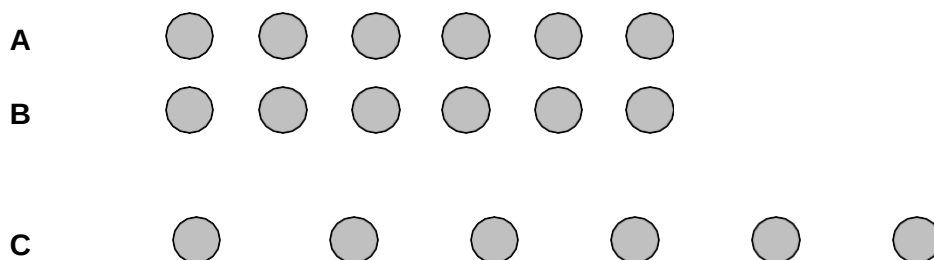


Fig.1 Conservarea cantității

Răspunsurile vor fi diferite în funcție de stadiul dezvoltării cognitive în care se află copilul:

- dacă se află în stadiul preoperațional (până la 4-5 ani) va răspunde că șirul C are mai mulți nasturi pentru că este mai lung; acest copil nu este capabil să depășească percepția și apreciază cantitatea după spațiul ocupat;
- dacă se află la finalul stadiului preoperațional (6-7 ani) va sesiza că, deși lungimea șirurilor B și C este alta, cantitatea a rămas aceeași.



Aplicații

Refaceți experimentul de mai sus cu un copil de 3-4 ani și cu unul de 6 ani. Înregistrați comportamentele acestora și analizați-le prin raportare la caracterizarea stadiilor furnizată de Piaget.

3.2. Implicații în practica educațională

Elevii și adepții lui Piaget, numeroși contemporani au fost preocupați de aplicarea ideilor acestuia în activitatea școlară. Pentru proiectarea și implementarea predării, se recomandă educatorilor să aplice direct idei ale lui Piaget, utilizând caracteristicile stadiilor pentru a observa comportamentul elevilor și a stabili obiective ale învățării în acord cu acestea.

În funcție de caracteristicile dezvoltării în fiecare stadiu, au fost formulate recomandări pentru educatori - părinți, profesori, învățători (apud Elliott, 2000). Vi le prezentăm mai jos.

Stadiul senzorio-motor (0-2 ani)

- Încurajați manipularea obiectelor, demontarea, montarea acestora, explorarea spațiului.
- Antrenați copilul în căutarea unor obiecte ascunse chiar în prezența lui.
- Exersați cu copilul, în jocuri adecvate, conduita sforii, a bastonului, a suportului.

Stadiul preoperațional (2-7 ani)

- Continuați să încurajați manipularea obiectelor, demontarea, montarea lor, modificarea unor procese.
- Provocați copiii să imite animale, mașini, activități în absența acestora pentru a consolida sistemul de reprezentări și a sprijini formarea conduitelor simbolice. Exemplu: mașina lui Cornel făcea zgomot așa”brrrrumm”, struțul de la grădina zoologică alerga așa (se imită mișcările). Mai târziu, propuneți jocuri de dramatizare a diferitelor procese, relații, concepte. Ca exemplu: Rotirea Pământului și a Lunii în jurul Soarelui se poate „dramatiza” distribuind roluri elevilor (Terra, Luna, Soarele) și solicitând execuția adecvată a mișcărilor.
- Solicitați copiilor să povestească ceea ce văd. Nu îi ajutați prea mult și nici nu pretindeți că ați înțeles ceea ce vor să spună. Ajutați-i să expună clar, să reformuleze pentru a se face înțeleși, dar fără să fiți perfecționiști. Cereți-le să deseneze ceea ce au văzut.
- Inițiați **jocuri de clasificare** folosind obiecte uzuale pentru copil (sortați hainele: pantofii într-o cutie, rochițele în alta, bluzele în alt loc, puneți toate hainele albastre într-o cutie, pe cele roșii în alta), **de seriere** (aranjați pantofii/ pantalonii membrilor familiei de la cel mai mare la cel mai mic).
- Exersați memoria formelor și a ordinii. Descrieți diferite obiecte, prezentați-le, ascundeți-le, apoi solicitați copilului să le descrie din amintire.

Stadiul operațiilor concrete (7-11 ani)

- Pentru a ilustra diversele idei, evenimente solicitați copilului să folosească obiecte concrete, desene.
- În asimilarea conceptelor, porniți de la activitățile externe cu obiectele sau cu înlocuitori ai acestora (imagini, machete, scheme grafice). Prea multe cuvinte, descrierile verbale încărcate pot să blocheze înțelegerea în acest stadiu. Folosiți frecvent imaginile.

Stadiul operațiilor formale (11-18 ani)

- Amintiți-vă că nu toți elevii ajung în același timp la operațiile formale, unii nu vor ajunge niciodată, deci folosiți predarea mai aproape de concret sau mai departe de concret, în funcție de dezvoltarea cognitivă a elevilor cu care lucrați.
- La diverse discipline, elevii se pot afla la niveluri cognitive diferite; prin urmare, mențineți manipularea obiectelor pentru că ușurează înțelegerea chiar și la adulți.
- Oferiți-le cât mai des ocazia să experimenteze utilizând obiecte fizice și fenomene naturale.
- Furnizați elevilor exemple variate, suficiente înainte de o generalizare.
- Prezentați elevilor probleme pe care nu le pot rezolva doar cu cunoștințele pe care le posedă la un moment dat. Nu propuneți însă probleme prea dificile, eșecul este demotivant.
- Prin atitudinea Dv. și prin întrebările formulate, încurajați căutarea mai multor soluții, mai multor consecințe ale acelorași cauze. Solicitați adolescenților să diferențieze ceea ce este posibil de ceea ce este real, prezentul de viitor.

Să ne reamintim...



Dezvoltarea ființei umane se realizează în stadii ce se pot analiza pe dimensiunea fizică și motorie, cognitivă, psihosocială.

Cele 4 stadii ale dezvoltării cognitive sunt: stadiul senzorio-motor, stadiul preoperator, stadiul operațiilor concrete, stadiul operațiilor formale.

Stadiile dezvoltării cognitive descrise de Piaget sunt universale, întâlnite la toți copiii. Teoria lui Piaget asupra dezvoltării cognitive a influențat modul de investigare a copiilor, a propus elemente de diferențiere față de adult, a subliniat importanța participării copilului la acțiune, a materialelor concrete în lecție, a procesualității formării conceptelor.

3.3. Dezvoltarea inteligenței la adulți

Studiile post piagetiene privind dezvoltarea inteligenței au evidențiat existența unui stadiu post-formal, specific adultului: gândirea este mai complexă, mai nuanțată, deciziile sunt bazate pe constrângeri situaționale, emoțiile sunt integrate cu principiile logice. În opoziție, gândirea formală a adolescenților este absolutistă, implică luarea de decizii bazate pe experiența personală și de logică, integrarea emoțiilor este mai slabă, solicită eforturi și timp mai mari decât în cazul adulților.

În perspectiva clasică asupra inteligenței, dezvoltarea acesteia este apreciată ca fiind încheiată la finalul adolescenței. Studii mai noi asupra adulților presupun existența a două tipuri de inteligență (Cattell și Horn, 1967) inteligența fluidă și inteligența cristalizată, cu caracteristici și evoluții diferite. Tipul de inteligență este corelat cu vârsta performanțelor maxime în diferite domenii. În matematică, muzică, chimie, poezie, este solicitată preponderent inteligența fluidă, iar în istorie, astronomie, filosofie, psihologie – inteligența cristalizată.

Inteligența fluidă depinde de proprietățile funcționale ale sistemului nervos, este plastică, se manifestă în rapiditatea învățării și a înțelegerii. Poate fi măsurată prin teste de viteză privind perceperea relațiilor, raționamente abstracte, formarea conceptelor, rezolvarea problemelor folosind conținuturi simbolice, figurative, pe orice conținuturi. Horn și colaboratorii au arătat că inteligența fluidă are dezvoltarea maximă între 17 și 30 de ani și apoi descrește discret, cu 3-7 puncte IQ pe decadă, între 30 și 60 de ani. Inteligența cristalizată este învățată, începe să crească ușor după 20 de ani și mai accentuat după 35 de ani. Poate fi măsurată prin teste de abilități verbale și cunoștințe culturale. Principala ei caracteristică este specializarea: este cu atât mai eficientă cu cât acumulează mai mulți algoritmi, proceduri.

Studii longitudinale arată că inteligența începe să scadă după 60 de ani, dar acest lucru nu este evident în activitatea cotidiană (Schaie, 2002). Riscul declinului inteligenței la vârsta adultă poate fi diminuat, oprit dacă persoana are: stil flexibil de personalitate, status socio-economic înalt, satisfacții în viață, mediu cultural stimulat, partener cu status cognitiv înalt, dacă sunt absente bolile grave (mai ales cardio-vasculare) (Dacey, 1996, p. 444).

Antrenamentul funcțiilor cognitive, prin îmbogățire instrumentală este posibil și după 60 de ani, ceea ce conduce la restabilirea unor performanțe mai înalte.



Numai pentru pasionați... Programe de îmbogățire instrumentală

În condiții critice, cum ar fi de exemplu viața copilului într-un lagăr nazist sau producerea unui accident cerebral, dezvoltarea inteligenței poate fi blocată. Blocarea are cauze variate: atitudinea de pasivitate, retragerea din situații dificile, teama de asumare a riscurilor, lipsa de încredere în sine, deprivarea culturală. Aceste situații nu constituie o fatalitate, susține psihologul Reuven Feuerstein (1992) deoarece inteligența este o conduită ca oricare alta ce se poate învăța. Stimularea inteligenței, a capacității de rezolvare a problemelor se poate realiza prin programele de restructurare a funcțiilor cognitive, utilizate pentru copiii, adolescenții cu deficiențe, inadaptați ca și pentru adulți sau bătrâni. Restructurarea funcțiilor cognitive se realizează prin programele de îmbogățire instrumentală.



Exemplu de utilizare a îmbogățirii instrumentale

- se determină coeficientul de inteligență al unui subiect, folosind teste diagnostice (Learning Potential Assessment Device - LPAD);
- apoi subiectul este antrenat într-un program de învățare cu probe de dificultate progresivă. Fiecare probă stimulează un tip de capacități cognitive;
- în ultima etapă, subiectul este testat din nou cu testul inițial și rezultatele obținute se raportează nu la un etalon, ca în psihodiagnoză, ci la rezultatul obținut înainte de învățare. Din comparație rezultă potențialul de învățare al individului (Apud Zlate, 1999, pp. 334-336).



Aplicații

Analizați condițiile care contribuie la diminuarea declinului inteligenței prin raportare la propria persoană. Pe care dintre ele credeți că le puteți utiliza în avantajul dv.?

4. Dezvoltarea limbajului

În lucrările psihologului rus, L.S. Vîgotski, limbajul este considerat ca fiind instrumentul cel mai important, a cărui dezvoltare influențează întreaga evoluție a copilului. La Piaget, dezvoltarea limbajului este independentă de a gândirii, în timp ce contemporanul său Vîgotski susținea că ele sunt interconectate. În concepția lui Vîgotski, dezvoltarea funcțiilor superioare se face pe două planuri: în planul interpsihic ca schimb social cu ceilalți și în plan intrapsihic, prin folosirea limbajului intern. Transformarea unui proces interpersonal (de exemplu dialogul) în proces intrapersonal (limbajul intern, dialogul cu sine) este rezultatul unei serii de activități în care unealta folosită este limbajul. Înțelegerea cuvintelor pregătește copiii pentru dezvoltarea

funcțiilor superioare și pentru controlul acestora ca și pentru înțelegerea textelor scrise. Dezvoltarea limbajului trece prin patru stadii:

- limbajul preintelectual ce are o sursă biologică;
- psihologia naivă: sunt explorate obiecte concrete, sunt etichetate. Copiii ajung să înțeleagă că formele verbale folosite le influențează gândirea și relațiile cu ceilalți;
- limbajul egocentric: copilul vorbește indiferent dacă este sau nu este ascultat;
- limbajul intern care este orientat spre interior și conduce comportamentul.

Vîgotski recunoaște rolul factorilor biologici în dezvoltare, dar analizele sunt focalizate pe rolul factorilor sociali, pe cooperarea copilului cu adultul care îl poate conduce spre a realiza ceea ce nu poate face singur.



L.S.Vîgotski (1896 – 1934)

Implicații pentru activitatea educațională

Pe baza ideilor lui Vîgotski, puteți acționa pentru a favoriza dezvoltarea copiilor, elevilor.

- Dezvoltați fluiditatea verbală a copiilor prin diverse activități. Exemple: găsiți cât mai multe cuvinte care să înceapă cu același sunet, găsiți cât mai multe cuvinte care să exprime sensul „mare”.
- Construiți dialoguri, cereți copiilor să deseneze un obiect pe baza descrierii verbale oferite de altă persoană, oferiți-le feed-back sub formă de imagini.
- Prezentați probleme incomplete și solicitați copiilor să formuleze întrebări pentru a găsi datele absente.
- Solicitați copilului să reflecteze asupra propriului mod de a gândi.

Activitatea desfășurată de adult pentru a-i ajuta pe elevi să facă ceea ce nu ar putea să realizeze singuri în prezent a fost numită prin analogie cu domeniul construcțiilor „**schelărie**” sau **eșafodaj**. „Schela” propusă de adult este necesară la începutul învățării, dar se îndepărtează treptat, pe măsură ce elevul progresează (Bruner, 1950). Rolul acordat în predare-învățare schelăriei este similar cu medierea propusă de Feuerstein pentru deblocarea funcțiilor cognitive.

Să ne reamintim...



Studiile asupra adulților a dezvăluit existența a două tipuri de inteligență: fluidă și cristalizată. Inteligența fluidă, dezvoltată maxim între 17 și 30 de ani, depinde de proprietățile funcționale ale sistemului nervos, este plastică, se manifestă în rapiditatea învățării și a înțelegerii. Inteligența cristalizată este învățată, începe să crească ușor după 20 de ani și mai accentuat după 35 de ani. Este cu atât mai eficientă cu cât acumulează mai mulți algoritmi.

Riscul declinului inteligenței la vârsta adultă poate fi diminuat.

5. Dezvoltarea morală

Dezvoltarea cognitivă a copilului nu influențează doar modul de înțelegere a mediului fizic ci și înțelegerea mediului social. Această idee apare la Jean Piaget și este preluată și de alți psihologi. Dezvoltarea morală se referă la modalitatea de raportare a indivizilor la acțiunile umane din perspectiva binelui și răului. Ca și cea cognitivă, dezvoltarea morală se desfășoară în stadii. Pe baza caracteristicilor evoluției morale a copiilor, Piaget formulează două întrebări privind educația:

- a) Care este scopul educației - supunerea la reguli sau autonomia?
- b) Care sunt mijloacele pentru a forma judecata morală: lecțiile despre morală sau practicarea efectivă de activități împreună cu egalii?

5.1. Judecata morală în accepțiunea lui Piaget

Intercondiționarea dezvoltare cognitivă – dezvoltare morală a fost propusă de J. Piaget în lucrarea *Judecata morală la copil* (1932). Teoria a fost elaborată pe baza observării unui joc cu bile la care participau copii de diferite vârste. Copiii au fost selectați în funcție de vârstă și gen (de la 2 la 10 ani, fete și băieți). Piaget a propus copiilor să îi explice regulile jocului și, apoi, să joace împreună. Această abordare a permis studierea concepției copilului asupra regulilor (cum își reprezintă aceste reguli) și studierea practicării regulilor de către copil (cum aplică regulile).

Stadiul motric și individual

Piaget a constatat că în prima etapă, copiii realizează **jocuri paralele**: ei nu se joacă împreună cu alți copii, ci doar alături de aceștia. Pot să își fixeze reguli (rostogolesc întâi bilele mari, apoi pe cele mici) dar aceste reguli nu servesc, până la 4-5 ani, nici cooperării, nici competiției. Ele nu sunt reguli colective.

Stadiul egocentric

După 4/5 ani, copiii sunt capabili să se joace cu alți copii, iar regulile sunt primite de la alte persoane. Aceste reguli sunt strict respectate, apreciate ca emanând de la o autoritate, părinții sau Dumnezeu (reguli codificate). Ele sunt considerate sacre, obligatorii. Deoarece gândirea morală ascultă de principiile rezultate din respectul unilateral (respectul copilului pentru adult) această etapa a fost numită **“morală heteronomiei”**.

Pentru a studia judecata morală, Piaget a folosit altă metodă, cu următorii pași:

1. a compus povestiri pe care le-a prezentat copiilor.
2. a pus întrebări copiilor asupra minciunii, vinovăției, a pedepsei meritate de personajul din povestire.



Exemple de povestiri (1)

a) Andrei îi povestește mamei sale că învățătoarea i-a dat o notă mare și l-a felicitat. De fapt el minte.

b) Cosmin merge la plimbare. El întâlnește un câine care îl sperie. Reîntors acasă, îi povestește mamei sale că a întâlnit un câine mare cât o vacă.

Întrebarea experimentatorului: Care băiat este mai mincinos?

Rezultatele obținute arată că înainte de 8 ani, copiii răspund astfel:

- Cosmin este mai mincinos decât Andrei și el trebuie pedepsit.
- Andrei minte ca să nu fie pedepsit, al doilea minte ca să primească o bomboană.

Copiii apreciază minciuna spusă de Cosmin ca fiind mai gravă decât cea spusă de Andrei pentru că “nu există un câine mare cât o vacă”. Interpretarea autorului este următoarea: la această vârstă copiii se supun „**realismului moral**” un amestec de reguli fizice și morale, unde faptele nu sunt judecate după intenții, ci după apropierea lor de adevărul fizic. Actorul care gândește, care are intenții nu este luat în calcul. Realismul moral este rezultatul gândirii egocentrice a copilului, afirmă Piaget.

Alte analize conduc la concluzii similare. Folosind alte povestiri, focalizate pe consecințele faptelor și intențiile actorilor, copiii au fost întrebați vinovăției și a pedepsei meritate de personaj.



Exemple de povestiri focalizate pe consecințele faptelor și intențiile (2)

a) Ana fură dulceață și sparge farfurioara din care a mâncat.

b) Maria spală farfuriile și, din greșeală, sparge două farfurii

Întrebarea experimentatorului: Care fetiță este mai vinovată?

În cazul de mai sus, răspunsurile copiilor, până la 8 ani sunt următoarele: Marie este mai vinovată decât Ana pentru că a spart două farfurii. Prin urmare, copiii judecă acțiunile în funcție de consecințele acestora și nu de intențiile agenților.



Exemple de povestiri focalizate pe dreptate și supunerea față de regulă (3)

1. a. Mama îi cere unuia dintre copii să facă mai multe servicii decât îi cere celuilalt.

1. b. Mama îl răsplătește mai mult pe copilul docil, decât pe copilul care nu se supune.

2. Întrebarea experimentatorului: Este corect ceea ce face mama?

Înainte de 7-8 ani, copiii răspund că dacă mama procedează astfel, este drept. Conform explicației lui Piaget, regula este respectată pentru că emană de la un adult, este dată de o autoritate. Noțiunea de dreptate, spune autorul, nu poate fi despărțită la această vârstă de

supunerea față de regulă. După 8 ani, copiii afirmă că nu este dreaptă cerința mamei, dar ar fi bine să faci ceea ce ea îți cere sau chiar ai putea să refuzi. Prin urmare, dreptatea și regula încep să se diferențieze, copilul înțelege că regulile sunt făcute de oameni. Deci regula morală nu mai apare ca predeterminată și permanentă, încălcarea ei nu mai atrage o pedeapsă inevitabilă.

Stadiul egalitarismului progresiv

A treia etapă (7/8–11 ani) este a „egalitarismului progresiv” sau a “cooperării născânde”. Acum apare preocuparea pentru respectarea regulilor: în jocul cu bile nu mai câștigă toți jucătorii, dar informațiile pe care membrii aceluiași grup le dau despre regulile jocului sunt diferite de la un copil la altul.



Exemplu de povestire focalizată pe egalitate (4)

Tata îi cere unuia dintre copii să îi spună tot ce face fratele /sora acestuia.

Întrebarea experimentatorului: Este corect ceea ce îi cere tatăl copilului?

Cererea tatălui este apreciată ca incorectă, din solidaritate între frați. În acest mod egalitatea (dintre frați) se opune obedienței față de tată. Dreptatea începe să fie gândită independent de regula impusă de către adult. De la morala **heteronomiei** începe să se treacă la morala **autonomiei**. Se instaurează primatul egalității față de autoritate: nu mai sunt acceptate cu docilitate sancțiunile adultului și nu mai sunt ascultate doar ordinele acestuia. Copilul înțelege că regulile morale sunt convenții sociale și că **intențiile** individului sunt mai importante moral, iar pedeapsa morală nu este inevitabilă, ci este rezultat al unei opțiuni umane.

Stadiul autonomiei morale

A patra etapă (după 11/12 ani) este numită a “autonomiei morale” și are ca note specifice comportamentul bazat pe respectarea reciprocă a drepturilor și a datoriilor și pe conceperea drepturilor egale în raport cu situația fiecărui individ. Individul este considerat ca sursă generatoare de reguli pentru diversele situații sociale și nu doar personale. Dreptatea rezultă din respectul reciproc și din cooperare. Noțiunea de justiție nu se naște din relația copilului cu adultul, ci apare în cooperarea dintre copii în cadrul activităților comune. În evoluția morală, viața socială a clasei de elevi și autoguvernarea colectivului sunt esențiale, susține Piaget.

Să ne reamintim...



Dezvoltarea cognitivă a copilului influențează înțelegerea mediului social, dezvoltarea lui morală. Stadiile dezvoltării morale, în concepția lui Piaget, sunt stadiul motric și individual, stadiul egocentric, stadiul egalitarismului progresiv, stadiul autonomiei morale.

De la morala eteronomiei, copilul trece treptat la morala autonomiei.



Aplicații

Răspundeți la cele 2 întrebări formulate de Piaget privind educația morală a copiilor (pag.33): din perspectiva ideilor susținute de Piaget și din perspectiva ideilor Dv. Argumentați răspunsul propriu.

5.2. Dezvoltarea morală în teoria lui Kohlberg



L.Kohlberg
(1927–1987)

În teoria sa, Kohlberg (1927–1987) folosește același punct de plecare ca și Piaget: dezvoltarea morală a indivizilor este consonantă cu dezvoltarea lor cognitivă. Studiile sale au fost realizate folosind “dileme morale” - povestiri al căror final presupune două evaluări la fel de îndreptățite (1971). Subiecții sunt invitați să analizeze faptele personajului central și să le argumenteze, după care sunt solicitați să descrie propriul mod de acțiune în aceeași situație și să-și argumenteze comportamentul posibil (apud Elliott, 2000).



Exemplu de dilemă morală (Kohlberg)

<Soția lui Heinz este foarte bolnavă și poate să moară. Ea ar putea fi salvată dacă ar primi un medicament rar și foarte scump. Heintz încearcă să împrumute bani, dar nu găsește toată suma necesară. El merge la farmacistul care deține medicamentul util soției și încearcă să-l convingă să-i vândă acest medicament cu mai puțini bani, dar nu reușește.

Ce trebuie să facă Heinz: să spargă farmacia și să ia medicamentul pentru soție sau să-și lase soția să moară?>

Analizând răspunsurile unor băieți de vârste diferite, Kohlberg a constatat că judecățile lor morale sunt similare. Prezintă argumente oferite de subiecți aflați în stadii diferite ale dezvoltării morale, în funcție de una din cele două soluții posibile: a)Heinz nu trebuie să fure; b)Heinz trebuie să fure (tab.3).



Exemple de argumente pentru soluția „Heinz nu trebuie să fure”:

Stadiul 1. Pentru că polițiștii îl vor duce la închisoare.

Stadiul 2. Pentru că poate să-și găsească altă soție.

Stadiul 3. Pentru că nu va fi acceptat de colegi dacă fură.

Stadiul 4. Pentru că este interzis să furi.

Stadiul 5. Pentru că respectul proprietății este înscris în Constituție.

Stadiul 6. Pentru că dreptul la proprietate este un principiu universal.



Exemple de argumente pentru soluția „Heinz trebuie să fure”:

Stadiul 1. Pentru că va fi pedepsit de Dumnezeu dacă își lasă soția să moară.

Stadiul 2. Pentru că vrea ca soția lui să-i pregătească masa.

Stadiul 3. Pentru că nu va fi acceptat de colegi dacă nu își salvează soția.

Stadiul 4. Pentru că a nu acorda asistență persoanelor aflate în pericol se pedepsește de lege.

Stadiul 5. Pentru că sănătatea este un principiu al stării de bine.

Stadiul 6. Pentru că dreptul la viață este un principiu universal.

Pe baza analizei răspunsurilor au fost identificate trei niveluri de dezvoltare morală, aflate în succesiune logică - preconvențional, convențional, postconvențional - cu câte două stadii fiecare (Tab. 2). Studiul lui Kohlberg a fost criticat pentru că rezultatele ar fi influențate negativ de stereotipul de gen. Studii ulterioare realizate de profesoara Carol Gilligan (1982) au demonstrat că evoluția morală a fetelor este diferită de a băieților.

Nivelul de moralitate	Stadiul	Caracteristica esențială
Preconvențional (până la 10 ani)	1	Supunerea la reguli pentru evitarea pedepsei.
	2	Supunerea la reguli pentru câștigarea recompensei sau pentru schimb de beneficii.
Convențional (după 13 ani, în stadiul operațiilor formale)	3	Conformarea pentru a evita dezaprobarea din partea celorlalți (a primi aprecieri de tipul fată bună/ băiat bun).
	4	Acceptarea regulilor sociale pentru că legea trebuie respectată și sentimentul de vinovăție, rezultat din încălcarea ei, trebuie evitat.
Post convențional (la adulți sau niciodată)	5	Ghidarea acțiunilor prin principii comune cu ale celorlalți, rezultate dintr-un contract social, care aduce respectul altora și respect de sine.
	6	Ghidarea acțiunilor prin principii ale propriei conștiințe, rezultate din valori interiorizate.

Tab. 2. Stadiile dezvoltării morale la Kohlberg



Numai pentru pasionați...

Moralitatea abordată din perspectiva masculină se bazează pe existența unor drepturi elementare care trebuie respectate (etica dreptății) - afirmă cercetătoarea Carol Gilligan. Din acest motiv, spune ea, fetele obțin scoruri mai mici, care le situează la un nivel de dezvoltare morală mai scăzut comparativ cu băieții. Moralitatea feminină este bazată pe empatie și pe responsabilitatea față de ceilalți (etica inimii, a ajutorului acordat altuia, a sentimentelor materne).

Gilligan identifică trei stagii ale dezvoltării morale la femei: stadiul egoist, stadiul moralității convenționale și stadiul postconvențional. În stadiul moralității convenționale persoana învață să fie îngrijorată pentru alții și învață

că egoismul nu este acceptat. Interesul pentru sine este pus în balanță cu interesul altora pentru sine. În stadiul moralității post convenționale, se învață că este corect să ignori interesul față de propria persoană pentru a stabili legături cu ceilalți.

Să ne reamintim...



Studiile psihologului american Kohlberg au fost realizate folosind “dileme morale” care pun respondentul într-o stare de ambivalență, de indecizie cu privire la soluție.

Kohlberg a identificat trei niveluri de dezvoltare morală, aflate în succesiune logică - preconvențional, convențional și postconvențional.

Studiul lui Kohlberg a fost criticat pentru că rezultatele ar fi relevante doar pentru băieți și nerelevante pentru fete.



Aplicații

Construiți, după modelul lui Kohlberg, 2-3 povestiri de tip „dilemă morală”. Aplicați-le la 2-3 copii, înregistrați răspunsurile acestora și analizați-le din perspectiva nivelului de dezvoltare morală.

5.4. Implicații în educație

Dilemele propuse de Kohlberg sau altele similare se pot folosi pentru a provoca dezbateri, cu condiția ca ele să fie adaptate vârstei copiilor: la copii mai mici dilemele vor fi simple și se vor complica treptat, adăugând dimensiuni noi (Elliott, 2000). Pentru a declanșa dezbateri, profesorii pot folosi incidentele din școală, clasă, comunitate. Modul de utilizare va fi similar manierei în care Kohlberg și-a realizat cercetarea:

- se prezintă dilema;
- se formulează întrebări generale, comune: personajul central a procedat corect? de ce da? de ce nu?
- se formulează întrebări particulare; ca exemplu: este greșit, din punct de vedere moral să furi chiar dacă lupți pentru salvarea unei vieți omenești ? de ce da? de ce nu?
- dacă personajul nu și-ar fi iubit soția, ar mai fi furat? de ce da? de ce nu?
- se introduce întrebarea „Ce ai fi făcut tu, în aceeași situație? de ce? de ce da? de ce nu?”



Exemple de dileme pentru elevi

1. Dacă un copil sparge un geam și nu recunoaște, ce trebuie să facă prietenii acestuia? a) Să comunice învățătoarei cine a spart geamul ; b) Să nu-l pârască pe coleg.
2. Dacă un băiat sau o fată află că sora /fratele se droghează trebuie: a) să povestească acest lucru părinților; b) să nu le spună nimic.

Pentru ca dezbaterile să fie eficiente este necesară o atmosferă favorabilă, în care comportamentul profesorului are rol important. O atmosferă favorabilă dezbaterii este bazată pe sentimentul de încredere al elevilor în profesor care le permite să fie sinceri, să-și exprime ideile. Pot fi invitați elevi din clase mai mari pentru a împărtăși celor mai mici opiniile lor. Atmosfera va favoriza dezbaterile dacă elevii sunt fi valorizați, au încredere în educator, întreaga clasă se angajează în discuții.



Exemplu

Pentru a favoriza implicarea elevilor în dezbateri este necesar ca profesorul:

- să le acorde drept la opinie, la tăcere, la replică;
- să nu-i ridiculizeze, să nu-i umilească, să nu-i pedepsească pentru ideile lor.
- să evite discuțiile dureroase pentru elevii care au probleme similare cu cele vizate de dilema folosită;
- să evite retragerea elevilor în discuții private;
- să încurajeze dezbaterile în grupul reunit (Elliott, 2000).

5.4. Studii recente asupra dezvoltării morale și implicațiile lor educaționale

Abordările actuale ale dezvoltării morale propun intervenții educaționale integrate, care privesc dezvoltarea emoțiilor și a cognițiilor morale. Studiile asupra strategiilor profesorilor recomandă abordări bazate pe rezolvarea de probleme în grupuri mici, dialog și interacțiuni între elevi, orientate de diferențele sociale dintre aceștia (Schuitema, Jaap, 2008). Alte studii propun abordările inspirate de gândirea critică, folosirea unor exemple de conflicte autentice și îmbogățirea lor prin complicarea circumstanțelor. Analiza acestor conflicte va utiliza credințele și atitudinile inițiale ale elevilor, jocul de rol, atitudinile empatică, înțelegerea normelor, învățarea prin modelare (Clarcken, 2009).

Proiectarea curriculum-ului și predarea vor include valorile morale, vor urmări dezvoltarea inteligenței morale și capacitățile conative ale elevilor (Diessner, 2002). Taxonomia domeniul conativ, nou propusă, va include recunoașterea problemelor morale, autodeterminarea, perseverența, răbdarea, deprinderi de autodisciplinare, luarea de decizii, planificare și evaluare a propriului comportament moral (Clarcken, 2009).

Să ne reamintim...



Modelul de abordare a subiecților în studiile psihologului american Kohlberg au fost utilizate pentru a derula activități educative cu elevii.

Taxonomia domeniul conativ, propusă după anul 2000, include recunoașterea problemelor morale, autodeterminarea, perseverența, răbdarea, deprinderi de autodisciplinare, luarea de decizii, planificare și evaluare a propriului comportament moral.

6. Dezvoltarea psihosocială

Psihiatrul american Erik H. Erickson stabilește opt stadii ale dezvoltării personalității (Tab. 3) în funcție de o însușire dominantă, rezultată din tipul de relații pe care le stabilește individul și de criza majoră pe care trebuie s-o rezolve (apud Atkinson *et al.*, 2002).



E.H. Erickson
(1902-1994)

6.1. Caracteristici ale stadiilor dezvoltării psihosociale

În concepția lui Erickson, dezvoltarea ființei umane este marcată de două procese opuse, dar complementare - socializarea și individuarea. *Socializarea* presupune formarea și menținerea de relații cu alte persoane, reglarea comportamentelor în funcție de norme sociale, *individuarea* - atingerea unui maxim în dezvoltarea personală, în formarea respectului de sine și a capacității de autocontrol. Această criză se poate rezolva în stadiul care a produs-o, mai târziu sau niciodată.

Educatorul poate utiliza însușirile esențiale ale stadiilor de dezvoltare pentru a diagnostica dezvoltarea normală la elevii cu care lucrează și a propune obiective adecvate pentru elevii săi.

Stadiul	Însușirea esențială	Criza	Rezolvarea crizei
1. Sugarul (0-1 an)	Sentimentul de încredere	Încrederea opusă neîncrederii	Încredere și optimism
2. Prima copilărie (1-2 ani)	Sentimentul autonomiei	Autonomia opusă nesiguranței	Simțul autocontrolului
3. Vârsta jocului (3-5 ani)	Tendința de a lua inițiative	Inițiativa opusă vinovăției	Abilitatea de a-și direcționa activitatea, de a avea inițiative.
4. Vârsta școlară (6-10/12 ani)	Sârguință și pricepere	Priceperea opusă sentimentului de inferioritate	Competența în domeniul intelectual, social, al exercițiilor fizice
5. Adolescența	Identitatea personală	Identitatea opusă confuziei	Integrarea diferitelor imagini ale Eului într-una unitară, reprezentativă .
6. Adultul tânăr	Intimitatea	Intimitatea opusă izolării	Abilitatea de a stabili relații durabile, de a-și determina viața prin asumarea de obligații.
7. Adultul de mijloc	Facultatea generativă, de creație	Creația opusă consumului	Dăruirea pentru familie, societate, tânăra generație
8. Ultimii ani (bătrânețea)	Integritate și acceptare	Acceptarea opusă disperării	Satisfacție față de propria viață și acceptarea declinului, a morții

Tab. 3. Dezvoltarea psihosocială



Să ne reamintim...

În concepția lui Erickson, dezvoltarea se desfășoară în opt stadii, fiecare marcat de o criză specifică. Această criză se poate rezolva în stadiul care a produs-o, mai târziu sau niciodată. Educatorul poate utiliza însușirile esențiale ale stadiilor de dezvoltare pentru a diagnostica dezvoltarea normală la elevii cu care lucrează și pentru a propune obiective adecvate pentru munca sa.

6.2. Recomandări privind activitatea educatorilor

Pe baza proprietăților stadiilor de dezvoltare psihosocială, s-au formulat recomandări care să asigure rezolvarea crizei specifice și dezvoltarea armonioasă a personalității elevilor.

Pentru stadiile 1 și 2 (0-5 ani), obiectivul educațional principal privește dobândirea controlului asupra corpului propriu. Pentru atingerea lui se recomandă protejarea copilului de lovituri și evitarea lovirii altor persoane de către copil, crearea de ocazii pentru demonstrarea abilităților. Este interzisă umilirea copilului, dar introducerea disciplinei și respectarea regulilor stabilite de către adult sunt necesare pentru copil. Aceste reguli vor fi rezonabile, iar respectarea lor de către copil va fi recompensată. Pedepsa nerezonabilă va fi evitată, se va evita apariția și cultivarea fricii. În acest mediu securizant, copilul va desfășura activități adecvate vârstei: va construi, picta, va aranja jucării, obiecte uzuale, i se vor oferi modele pe care să le imite.

Al treilea stadiu are ca obiectiv încurajarea inițiativei, a jocului, ca surse de dezvoltare cognitivă (prin joc se explorează mediul, se dobândesc experiențe noi), de rezolvare a unor probleme emoționale (în joc copiii se implică fără teama de eșec, pot fi creativi dacă restricțiile adultului nu sunt foarte mari) sau de dezvoltare socială (sunt recunoscute drepturile celorlalți, se diminuează egocentrismul).

Stadiul 4 (6-11 ani) corespunde activității școlare intense, cu implicații accentuate asupra dezvoltării copilului. Erickson afirmă, în acord cu această idee, că „fiecare copil este ceea ce învață”. Pentru a dezvolta abilitățile copiilor, educatorii vor propune obiective posibil de atins, care să dezvolte încrederea copiilor în ei înșiși.

Stadiul 5 (12-18 ani) are ca obiectiv integrarea elevilor, iar pentru atingerea lui aceștia vor fi tratați cu respect, li se va oferi posibilitatea de a experimenta independența și libertatea. Li se vor oferi prilejuri de confruntare cognitivă, în grup supravegheat prin dezbateri, analize, studii de caz. Profesorii cu cele mai puternice influențe sunt cei în care elevii au încredere, care alternează munca și jocul, care sunt respectați de comunitate.

Pe baza experimentelor și altor tipuri de studii psihologice care ne arată ce se poate face la o anumită vârstă, putem lua decizii în educație. Fundamentarea științifică a acestor decizii, atât cât este posibilă, constituie un punct forte al activității, îi asigură mai multe șanse de reușită comparativ cu fundamentarea doar pe idei ale gândirii cotidiene.



Rezumat

Problematica dezvoltării ontogenetice devine esențială în contextul unor programe de intervenție educativă. Stadiile dezvoltării psihice se diferențiază după tipul fundamental de activitate, tipul de relații specifice în care se angajează ființa umană, tipul de tensiuni.

Studii transculturale au demonstrat că stadiile dezvoltării cognitive (senzorio-motor, preoperațional, al operațiilor concrete, al operațiilor formale) descrise de Piaget sunt universale, deși limitele lor temporale nu au fost confirmate de toate cercetările. Pentru fiecare stadiu, au fost formulate recomandări pentru educatori, părinți sau profesori, învățători.

Funcțiile cognitive, inteligența sunt conduite ca oricare altele care se pot învăța sau bloca. Stimularea inteligenței, a capacității de rezolvare a problemelor se poate realiza prin programele de îmbogățire instrumentală, aplicate pe grupuri sau personalizate. Dezvoltarea cognitivă și cea morală sunt intercondiționate în concepția lui Piaget. Dezvoltarea morală parcurge patru stadii: stadiul motric și individual, stadiul egocentric, stadiul egalitarismului progresiv și stadiul autonomiei morale. Ideea este reluată de Kohlberg care stabilește următoarele stadii de dezvoltare morală: preconvențional, convențional și postconvențional. Pentru dezvoltarea morală a fetelor, Gilligan propune stadiile egoist, al moralității convenționale și stadiul post convențional.

Dezvoltarea stadială este prezentă și pe dimensiunea psihosocială. Erikson identifică opt stadii, ce acoperă întreaga viață, marcate fiecare de o criză specifică. Stadialitatea este un reper al optimizării activității educative.

Noua taxonomie a domeniului conativ include recunoașterea problemelor morale, autodeterminarea, perseverența, răbdarea, deprinderi de autodisciplinare, luarea de decizii, planificare și evaluare a propriului comportament moral.



Test de evaluare a cunoștințelor

1. Definiți termenii ontogeneză, stadiu de dezvoltare, dezvoltare cognitivă, dezvoltare morală folosind formulări personale.
2. Analizați comparativ caracteristicile stadiilor dezvoltării morale așa cum sunt văzute de Piaget.
3. Stabiliți asemănări și deosebiri între metodele de cercetare folosite de Piaget și Kohlberg.
4. Construiți 2-3 dileme pe care le puteți folosi în activitățile cu elevii din două stadii diferite.
5. Analizați specificul abordării dezvoltării psihosociale în concepția lui Erikson.
7. Completați tabloul general al dezvoltării pe durata școlarității convenționale valorificând informații din curs sau din alte surse. Completarea se va realiza în acest moment și după finalizarea cursului.

Sugestii de rezolvare a sarcinilor propuse se găsesc începând de la pagina 163.

Tab. 4. Dezvoltarea pe durata preșcolarității (Sinteză realizată pe baza lucrărilor U. Șchiopu, 1996; H. Bee, 1997; A. Birch, 2002)

Dimensiunea dezvoltării	1 an	2 ani	3 ani	4 ani	6/7 ani
Dezvoltare fizică și psihomotorie	Creștere intensă Activitatea principală – hrănirea Apariția mișcărilor voluntare Mersul independent		Descoperirea propriului corp Perfecționarea mișcărilor Formare de noi deprinderi motorii		Schema corporală formată evidentă în desenul omulețului.
Dezvoltarea cognitivă	Inteligența senzorio-motorie Primele conduite inteligente: suportul, bastonul, sfoara Obiectul permanent	<i>Ce este asta?</i> Stadiul preoperațional al gândirii (clasificare, seriere) Funcția semiotică	<i>De ce?</i> Testele de dezvoltare evidențiază doar întârzierile nu Q.I. Activitatea principală este jocul.	Dezvoltarea memoriei, limbajului, atenției Imaginație bogată (fabulație animism) Egocentrism	Activitatea principală - învățarea (+joc) Începe formarea conceptelor Începe conservarea cantității și a lungimii Logică predominant inductivă Moralitatea ascultării și supunerii (Kohlberg)
Dezvoltarea psihosocială	Dezvoltarea comunicării nonverbale Jocuri de manipulare, inițiate de adult Nevoie de afecțiune Criza specifică: încredere vs. neîncredere Formarea atașamentului	Dezvoltarea comunicării verbale Rezolvarea conflictelor prin agresivitate fizică		Contacte sociale variate Începe formarea Eului relațional prin oglindire în ceilalți Morală heteronomă (Piaget)	Segregare după gen, în joc Agresivitatea fizică este înlocuită, treptat, cu cea verbală Preferă jocul cu reguli
Dezvoltarea personalității		Criza de opozabilitate	Dorința de independență	Imagine de sine pozitivă Rolurile contribuie la dezvoltarea personalității	Conceptul de sine este predominant pozitiv

Tab. 5. Dezvoltarea pe durata școlarității convenționale 8-20 de ani(Sinteză realizată pe baza lucrărilor U. Șchiopu, 1996; H. Bee, 1997; A. Birch, 2002)

Dimensiunea dezvoltării	8 ani... ani	10 ani... 13 ani	14 16 ani	17/18-19 ani	Peste 20
Dezvoltare fizică și psihomotorie	Cresc mobilitatea, echilibrul, coordonarea mișcărilor Debutul precoce al pubertății la fete	11 ani – debutul precoce al pubertății la băieți 12 ani - puseul de creștere la fete	14 ani - puseul de creștere la băieți 16 ani - finalul pubertății la fete	18 ani - finalul pubertății la băieți	Funcționarea optimă a proceselor biologice
Dezvoltarea cognitivă	9 ani - conservarea suprafeței și a greutatei	11 ani - conservarea volumului 12 - debutul gândirii deductive, al achiziției de concepte Debutul operațiilor formale	16 ani - se consolidează operațiile formale Apar structurile operatorii la unii adolescenți.	Gândirea adultă are caracteristici noi: este mai pragmatică, caută soluții alternative, înțelege relativitatea adevărului, memoria logică este mai bine dezvoltată	
Dezvoltarea psihosocială	Este încă atașat de familie	11 ani încep conflictele cu adulții (părinți, profesori) Dorește să fie acceptat de egali	15 ani - se consolidează prietenii în cupluri Debutul relațiilor amoroase		Se stabilizează relațiile de dragoste. Începe căutarea partenerului Se asumă roluri noi: profesionale, maritale, parentale.
Dezvoltarea personalității	Imaginea de sine devine mai obiectivă, apar „modelele”	Începe perioada de confuzie a identității. Scade stima de sine.	16 ani - stima de sine începe să se stabilizeze.	Se creează o identitate clară.	Identitatea se îmbogățește prin creșterea numărului de roluri, relații sociale.

STRUCTURA ȘI DINAMICA PERSONALITĂȚII ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂRII

Cuprins

1. Introducere	45
2. Obiective	46
3. Durată	46
4. Conținut	
1. <i>Temperamentul</i>	46
2. <i>Aptitudinile</i>	53
3. <i>Caracterul</i>	56
4. <i>Interacțiuni ale dimensiunilor personalității</i>	63
5. Rezumat	64
6. Test de evaluare	65



1. Introducere

Unitatea de învățare 3 abordează personalitatea pe dimensiunile tradiționale temperament, aptitudini, caracter, în relație cu sarcinile de învățare, preferința pentru diverse forme de organizare a activității ori cu dominantele activității profesorului. Tratarea separată a acestor dimensiuni, izolată inițial din motive didactice, este completată de prezentarea interacțiunilor dintre ele.

Importanța studierii acestei unități rezultă din rolul personalității de premisă și rezultat al învățării, din restricțiile pe care trăsăturile de personalitate le introduc în predare învățare. Recunoașterea acestor fapte a condus la schimbarea focalizării predării-învățării de la clasa ca întreg la tratarea diferențiată și chiar la personalizarea învățării.

Studiul unități de învățare furnizează argumente noi pentru a demonstra rolul predominant al educației în ontogeneză și a întemeia științific deciziile profesorilor.



2. Obiective

După parcurgerea acestei teme, studenții vor fi capabili:

- să identifice relații între temperament, aptitudini, caracter și performanțele școlare;
 - să explice relațiile dintre dimensiunile personalității și violența în spațiul școlar;
 - să argumenteze oportunitatea unor dominante educaționale pentru tipurile temperamentale;
 - să prezinte fundamentarea psihologică a unor abordări pedagogice ale managementului clasei de elevi;
 - să schițeze, argumentat, modalități de intervenție ale profesorului în funcție de specificul personalității unui elev;
- să evalueze sumar, din perspectivă psihologică, o intervenție din mediul școlar.



3. Durata medie de parcurgere a unității de învățare este de 3 ore.

Observând elevii la o lecție, orice educator constată că unul efectuează rapid calcule, altul discută în șoaptă cu vecinul, unul construiește o figură geometrică la tablă, altul privește în gol. Aceeași situație – răspunsuri diverse, bazate pe însușiri psihice diferite. Însușirile psihice se grupează în însușiri temperamentale, aptitudinale și caracteriale. Indivizii care posedă multă energie (însușire temperamentală) sunt activi indiferent de împrejurări, obosec greu și se refac ușor. Alții, deși nu posedă foarte multă energie, lucrează destul de mult, se implică în activitate, sunt harnici (însușire caracterială). Unele însușiri psihice sunt predominant înnăscute (cele temperamentale) altele se dobândesc în cursul vieții (caracterul), aptitudinile se modelează în activitate folosind potențialul ereditar.

1. Temperamentul

Învățătorii și profesorii, părinții care au mai mulți copii observă că unul este nerăbdător, agitat, altul liniștit; unul obosește ușor, altul mai greu; un copil este, de obicei vesel, comunicativ, altul mai retras; unul are o vorbire rapidă, însoțită de multe gesturi, altul este mai lent, inexpresiv. Aceste însușiri sunt însușiri temperamentale.

1.1. Manifestări temperamentale

Însușirile temperamentale se manifestă în vorbire, gesturi, emotivitate, în modul de desfășurare a activităților. Dar aceleași idei valoroase (conținutul activității) pot fi prezentate atât într-o expunere rapidă sau într-una lentă (aspecte formale ale activității). Însușirile temperamentale se constată încă din primele săptămâni de la naștere și rămân aproape neschimbate pe tot parcursul vieții, educația modelându-le, fără să le modifice radical.

1.2. Explicarea diferențelor temperamentale

I.P.Pavlov, fiziolog rus, a explicat deosebiriile dintre temperament pe baza caracteristicilor activității nervoase superioare. Pe baza cercetărilor experimentale efectuate asupra animalelor și apoi asupra omului, a determinat următoarele însușiri ale sistemului nervos: forța, mobilitatea și echilibrul. Din combinarea acestor însușiri rezultă patru tipuri de sistem nervos care au fost puse în corespondență cu temperamentele din antichitate (Tab. 1).

Forța	Mobilitate	Echilibru	Temperament corespunzător
Puternic	Mobil	Echilibrat	Sangvinic
		Neechilibrat - excitabil	Coleric
	Inert	-	Flegmatic
Slab	-	-	Melancolic

Tab. 1. Tipurile de ANS și temperamentele

S-a presupus că însușirile temperamentale ar fi înăscute, determinate de proprietăți organice, de procese fiziologice sau de constituția individului. Teorii mai noi încearcă să justifice manifestările temperamentale prin modul de funcționare al glandelor cu secreție internă; ex. hiposecreția glandei tiroide conduce la încetineală în mișcări sau gânduri, pe când secreția în exces este însoțită de iritabilitate sau nervozitate.

Eysenck a introdus două caracteristici noi ale temperamentului: introversiunea – extroversiunea și instabilitatea – stabilitatea. Acestea au fost reprezentate prin două axe perpendiculare obținând tipurile introvertit–stabil, introvertit-instabil, extrovertit-instabil și extrovertit-stabil pe care le-a asociat cu cele patru temperament clasice. Acestora le-au fost determinate printr-o metodă specială trăsături puternic legate între ele.



Numai pentru pasionați...

Temperamentul este mai larg decât tipul de sistem nervos, posedând și însușiri psihologice, specific umane. O extensiune a noțiunii de temperament a fost realizată de psihologul Hans Eysenck care a introdus o proprietate nouă – gradul de nevrozism/ stabilitate emoțională – și a preluat de la Carl Gustav Jung însușirea de intraversiune - extraversiune.

Intraversiunea – extroversiunea a fost stabilită în funcție de orientarea predominantă a persoanei spre sine, respectiv spre lumea exterioară. Între cele două extreme a fost plasat tipul ambivert (ambivalent) la care orientarea spre Eu și spre exterior sunt echilibrate (Jung, 1994). Studii realizate la sfârșitul secolului al XX-lea au demonstrat că introversiunea–extraversiunea au o bază fiziologică identificată în funcționarea sistemului reticular activator ascendent: la introverți

nivelul activării corticale este mai ridicat, la extraverți mai scăzut.

Introvertitul este orientat preponderent spre sine însuși, spre lumea subiectivă, se adaptează greu, noul îi stârnește teama parcă ar ascunde primejdii necunoscute, se simte legat sufletește de obiecte vechi, schimbarea îl supără, are sentimente delicate, este puțin comunicativ, retras, dar cei apropiați îl prețuiesc. Este orientat spre trecut, înclinat spre autoanaliză și autocritică, se subestimează, este înclinat spre reverie, se teme să acționeze. **Extrovertitul** este orientat spre obiecte, decide în funcție de împrejurările exterioare, este stăpânit de spirit practic, se adaptează rapid la situații noi. Are raporturi afective excelente cu cei din jur, este comunicativ, acționează și este orientat spre prezent. Viața lui afectivă nu este nuanțată și nu este prea exigent cu sine, autocritica e slabă (Jung, 1994).

Gradul de nevrozism este tot un concept cu doi poli, stabilitate emoțională și instabilitate emoțională. **Instabilitatea emoțională** se exprimă în reacții exagerate, neadecvate la stimuli noi, dezechilibru emoțional, autocontrol slab, respect de sine scăzut, anxietate, lipsa integrării. Copiii instabili emoțional sunt dificil ca elevi, iritabili, anxioși, au afecte predominant negative, reacționează exagerat la stres. **Stabilitatea emoțională** presupune echilibru emotiv, adecvarea reacțiilor la situație, reactivitate mică la stres, autocontrol puternic, respect de sine, calm.

1.3. Descrierea tipurilor temperamentale

Deși tipurile temperamentale pure sunt rare, 80% dintre indivizi având structuri echilibrate în raport cu extremele (Cosmovici, 1976) – cunoașterea lor este utilă. Față de descrierile din manualele de liceu, vom adăuga la fiecare tip temperamental informații relevante pentru situațiile de învățare, privind adaptarea la sarcini noi, atitudinea față de lucrul în grup, atenție, viteza învățării, erori.



Exemple

Sanguinicul are un ritm rapid de activitate, se adaptează ușor la sarcini noi, dar schimbă activitățile devenind uneori superficial, oportunist. Se plictisește când sarcinile școlare sunt monotone sau desfășurate în singurătate. Atenția lui este mobilă, distributivă, iar când activitatea este atractivă se concentrează pe perioade lungi. Învăță repede și face greșeli puține, are încredere în sine, este optimist, dar realist. Poate aștepta fără încordare, dar mobilitatea accentuată face dificilă fixarea scopurilor și consolidarea intereselor. Poate fi supraevaluat ca nivel de inteligență datorită ușurinței cu care stabilește relații interpersonale.

Colericul are reacții emoționale puternice, face risipă de energie, lucrează în asalt, își întrerupe activitatea doar când ajunge la epuizare. Atenția

involuntară este promptă, cea voluntară mobilă și distributivă, dar se concentrează și se adaptează greu la activități monotone ca și sangvinicul. În activitățile complexe, cu sarcini variate se adaptează mai ușor, este capabil de inițiative îndrăznețe. Învăță repede, dar se grăbește și face greșeli multe. Atracția față de o activitate îl face neobosit, îndrăzneț. Este impulsiv și poate deveni agresiv.

Flegmaticul se adaptează cu consum mare de energie, trece cu dificultate de la o activitate la alta, dar odată angajat într-o sarcină, este meticulos. Înclinat spre rutină, are un ritm lent care nu corespunde întotdeauna exigențelor de viteză ale unor acțiuni. La sarcini școlare noi sau la grupuri de colegi noi se adaptează greu. Atenția lui este deosebit de stabilă, se concentrează ușor, dar trece cu dificultate de la o sarcină la alta. Preferă să lucreze singur, nu respinge sarcinile monotone. Învăță mai greu, dar face puține greșeli. Poate deveni rigid, conformist. La primele contacte, poate fi confundat cu un elev slab, pentru că este lent, pare neinteresat și pare mai puțin inteligent.

Melancolicul este emotiv, sensibil, are dificultăți de adaptare. Este șovăitor, nu riscă, se îndoiește mereu de sine, grijile îl împovărează. Își analizează minuțios, îndelung propriul trecut și viața interioară. Rezistența la eforturi este mică, dar în condiții nestresante acționează normal. Este timid, nu are încredere în sine. Atenția lui este instabilă, se concentrează greu, face greșeli multe, are nevoie de încurajare. Însușirile dependente de mobilitate și echilibru readuc pe fondul unei mici cantități de energie trăsături prezente la tipurile puternice sangvinic, flegmatic, coleric.



Aplicații

Extrageți din 2 portrete temperamentale, la alegere, avantajele și dezavantajele în funcție de diverse situații.



Numai pentru pasionați... Diagnoza temperamentului

Evaluarea temperamentului se realizează cu ajutorul chestionarelor autoaplicate sau aplicate adulților care cunosc copilul, în special mamei. Se mai folosesc metoda observației naturale sau standardizate, inventarele specifice.

Deși constituie dimensiunea cea mai ușor de diagnosticat, temperamentul poate fi mascat de existența unor boli, de influențele educaționale puternice sau de acțiunea specifică unor ocupații sau medii sociale. De exemplu un diplomat sau un preot cu temperament coleric sunt constrânși să-și educe stăpânirea de sine, mascându-și impulsivitatea.

1. 4. Dominanțe educaționale specifice tipurilor temperamentale

Deoarece temperamentul are stabilitate temporală și situațională, diferențele temperamentale dintre elevi și impactul acestora asupra performanțelor școlare și a dezvoltării ca adult permit și solicită intervenții personalizate, dar care prezintă similarități în funcție de tipul vizat. În același timp, trăsăturile temperamentale influențează reacțiile persoanelor din jur; de exemplu, stilul educativ al părinților influențează și este influențat de personalitatea copilului (Stevenson-Hinde, 1986).

În relația cu **elevii melancolici** se va urmări formarea încrederii în propria persoană, creșterea nivelului stimei de sine, prin susținere continuă, evitarea pedepselor, furnizarea de feedback realist, dar pozitiv. Ei vor fi ajutați să-și dezvolte competențele sociale, să se afirme în grup pentru a-și ameliora sentimentul de autoeficacitate. În relația cu **elevii colerici**, focalizarea intervenției va fi pe formarea stăpânirii de sine, diminuarea tendinței de a se grăbi, de a fi excesiv de dominatori. La acești elevi, disciplina, răbdarea, autocontrolul se educă greu. Impulsivitatea, reactivitatea emoțională exagerată îl fac pe puberul sau adolescentul coleric, aflați în situații de risc, mai sensibil la modele comportamentale antisociale, deci anturajul acestuia va fi supravegheat.

În cazul elevilor cu **temperament flegmatic**, educatorii vor urmări dezvoltarea competențelor sociale și de comunicare, accelerarea ritmului de lucru. Este util de știut că la acești elevi, perseverența, spiritul de disciplină se formează cu ușurință, dar ultima se poate transforma în obediență. Elevii cu **temperament sanguinic** beneficiază de o relație educativă focalizată pe formarea unor interese cognitive puternice, a unei motivații stabile care să asigure evitarea superficialității și dirijarea energiei spre scopuri clare și utile social ca și spre educarea perseverenței.

Climatul de grup va fi valorizant și permisiv în cazul elevilor melancolici, cu reguli clare și ferme pentru colerici și sangvinici. Diferențierea învățării impune pentru extraverți identificarea de sarcini complexe, variate care să evite monotonia, desfășurate frecvent în grup, valorificând sociabilitatea acestora. Pentru intraverți se vor evita sarcinile deosebit de solicitante, se va asigura ghidarea și furnizarea de ajutor diferențiat, iar flegmaticii vor fi ușor supramotivați pentru a lucra mai eficient.

Deși sunt preponderent înnăscute, temperamentele se pot „lua în stăpânire” prin valorificarea avantajelor sau mascarea dezavantajelor.



Exemple

Colericul trebuie să-și educe stăpânirea de sine pentru a-și contracara impulsivitatea, să-și formeze spiritul de ordine și disciplină; dacă reușește, poate deveni un conducător energic, temerar. Sanguinul trebuie să-și consolideze interesele pentru a evita superficialitatea și oportunismul. Flegmaticul se implică ușor în activități de durată, meticuloase, dar trebuie să-și educe un ritm mai accelerat de activitate. Melancolicului îi este utilă cultivarea încrederii în sine,

dezvoltarea competențelor de comunicare, evitarea situațiilor și profesiilor suprasolicitante.

Cunoașterea temperamentului este utilă și în exercitarea cu succes a unor profesii. În stabilirea rutei vocaționale trebuie respectate:

- preferința pentru activități variate prezintă la sangvinic sau coleric și respingerea activităților stereotipe;
- preferința pentru operații care se repetă întâlnită la flegmatic;
- preferința pentru activități care solicită contacte sociale numeroase, specifică sangvinicului sau tendința de a lucra mai mult singur, întâlnită la melancolic;
- gustul pentru activități în care se înfruntă pericole mai frecvent la colerici, opus preferinței pentru siguranță și calm specifice introverților;
- evitarea situațiilor stresante în cazul melancolicilor și utilizarea unei tensiuni psihice ușor ridicate la flegmaticii.

1.5. Caracteristici temperamentale și tulburări de conduită

Efectele temperamentului sunt mediate de caracteristici ale mediului familial: personalitatea părinților, stilul parental. Prin urmare există un profil temperamental de risc pentru apariția comportamentului agresiv sau antisocial, a tulburărilor de conduită din adolescență (Côté *et al.*, 2002). Aceste note temperamentale influențează negativ procesul de socializare și adaptare a copilului: copilul are dificultăți în stabilirea și menținerea relațiilor interpersonale, în autocontrol (Kagan, Snidman, 1991).

Cercetările asupra temperamentelor dificile caracterizate prin impulsivitate, autocontrol, slab diagnosticate la 7 ani au arătat că sunt asociate cu conduite antisociale prezente la 12-16 ani (Maziade *et al.*, 1990), cu apariția tulburărilor de atenție, hiperactivitate sau cu anxietatea și depresia. Această relație este prezentă doar la copiii crescuți în familiile cu anumite disfuncții, cum ar fi absența controlului asupra comportamentului

Unul din primele studii asupra relației dintre tipul temperamental și comportamentul violent a fost realizat de norvegianul D. Olweus (1980). Acesta a demonstrat că există asocieri puternice între temperamentul băieților caracterizat prin activitate intensă, reacții motorii puternice și stilul parental negativ al mamei marcat de lipsa de afecțiune, ostilitate, respingere. La polul opus, stilul permissiv, în care regulile lipsesc, greșelile nu sunt pedepsite este un factor care menține tulburările de comportament ale copilului.

Petermann și Petermann (2006) arată că temperamentul dificil în copilărie (plâns excesiv, probleme alimentare, ritm neregulat somn-veghe, neliniște motorie, iritabilitate) constituie un factor de risc pentru comportamentul violent. Controlul insuficient al emoțiilor și reglarea emoțională deficitară îi împiedică pe acești copii să elaboreze strategii adecvate de rezolvare a conflictelor cu părinții și cu egali.

1.6. Temperament și sarcini de învățare

Tipurile temperamentale influențează tipul de metode de predare preferate sau eficace pentru elevi. Cercetările lui Leith (1974) asupra metodelor active (sau centrate pe elev/ student) și pasive (centrate pe profesor) au demonstrat că pentru extravertiți este preferabilă metoda învățării prin descoperire, în timp ce pentru introvertiți mai productivă este metoda expunerii, condamnată de didactica tradițională pentru pasivismul indus celui care învață. Alte experimente ale aceluiași autor demonstrează că



H. Eysenck
1916-1997

“în condițiile în care personalitatea elevilor este lăsată deoparte” între metoda exploratorie și metoda expozitivă nu apar deosebiri importante la nivelul eficacității, dar pentru anxioși, metoda exploratorie este mai puțin eficientă. Concluzia lui Eysenck & Eysenck (1998) este că nici una dintre acestea (metodele active și cele pasive) nu este în sine eficace sau ineficace rea: randamentul ei depinde de personalitatea elevului căruia îi este aplicată.

În sarcinile școlare, colericii și sangvinici preferă activitățile variate, pe când melancolicii și flegmaticii pe cele fără mari variații. În relația cu extraverții, profesorul trebuie să introducă reguli ferme, clare, să-i ajute în asumarea scopurilor. În relația cu intraverții, profesorul va oferi încurajare, va mobiliza, va valoriza. Melancolicul nu va fi pedepsit, dar pentru ca flegmaticul să lucreze mai eficient va fi pus în situație de ușoară tensiune psihică. Aceste concluzii îndreptătesc îndemnul formulat de Leith, conform căruia profesorii au obligația de a-și adapta strategiile de predare la caracteristicile celor care învață (Eysenck & Eysenck, 1998, pp.132-133).

Să ne reamintim...

Însușirile temperamentale se manifestă în vorbire, gesturi, emotivitate, în modul de desfășurare a activităților.

Deosebirile dintre temperamentele se explică pe baza caracteristicilor activităților nervoase superioare.

Nu există temperamentele bune sau rele, fiecare tip are avantaje și dezavantaje care pot fi valorificate, luate în stăpânire sau mascate.

Educatorul trebuie să-și personalizeze intervențiile asupra elevilor cu temperamentele diferite relative la tipul metodelor de predare, gradul de ghidaj necesar, orientarea profesională.

Temperamentele diagnosticate la 7 ani ca dificile, caracterizate prin impulsivitate, autocontrol slab, sunt asociate cu conduite antisociale prezente la 12-16 ani.



Aplicații

Construiți o listă de recomandări pentru educatorii care lucrează cu elevii melancolici și colerici.



2. Aptitudinile

Unii indivizi obțin cu ușurință succese într-unul sau mai multe domenii, alții depun eforturi mai mari; muzicianul remarcabil nu este și sportiv, iar pictorul nu este întotdeauna un matematician apreciat. Reușita în activități este datorată și unui grup de însușiri grupate sub numele „aptitudini”. Într-un sens apropiat cu al termenului aptitudini, se utilizează termenii abilitate sau capacitate.

Teoriile despre originea și formarea aptitudinilor sunt variate:

- orientarea ereditaristă consideră că aptitudinile sunt însușiri înnăscute, determinate genetic. Susținătorii ei își argumentează ipoteza cu exemplul familiilor în care se găsesc subiecți deosebit de înzestrați (Darwin, Bach, Strauss) sau cu gemenii univitelini ce posedă inteligențe foarte apropiate ca nivel; în același mod se încearcă și explicarea existenței, în aceeași familie, a debilităților mintale;
- orientarea ambientalistă acordă o mai mare importanță în determinarea aptitudinii, mediului și educației. Psihologul american Watson scria, entuziasmat de această idee, că mediul și educația pot modela oricum combinațiile genetice ale copiilor.
- în psihologia contemporană, cele două poziții anterioare sunt respinse, propunându-se teza dublei determinări (Larmat, 1977): fiecare individ se naște cu un potențial biologic propriu care nu se valorifică decât într-un mediu și cu o educație adecvată.

1.1. Inteligență și performanță școlară

Cei mai mulți specialiști consideră inteligența ca fiind aptitudinea generală relevantă pentru înțelegerea și rezolvarea de probleme și pentru rezolvarea celor mai frecvente sarcini școlare. Inteligența este puternic valorizată în mediul social, inclusiv în cel școlar, atât de către părinți cât și de către profesori, conducând uneori la un „elitism discriminator” (Doise, Mugny, 1990, p. 21).

Clasificările tradiționale pe niveluri de inteligență, dar corelate și cu nivelul estimat al educabilității prezintă următoarele caracteristici ale grupelor de deficiențe intelectuale (DMS, III R, pp. 46-47, Tabelul 2).

Nivel de inteligență	C.I.	Vârstă mintală	Educabilitate
Intelectul de limită	70-79/85	10-12 ani	Educabil până la clasa a V-a, cu ajutor adecvat
Retardare mentală ușoară	50-69	7-10 ani	Educabil, dar cu obiective speciale
Retardare mentală moderată	35-49	5-7 ani	Parțial educabil
Retardare mentală severă	20-35	2-7ani	Are nevoie de supraveghere strictă

Retardare mentală profundă	Sub 20	Până la 2 ani	Are nevoie de protecție permanentă
Retardare mentală de severitate nespecificată	Există prezumția fermă de retardare mentală, dar inteligența nu poate fi măsurată cu testele standard.		

Tab. 2. Relația dintre nivelul de inteligență și gradul de educabilitate

Utilitatea necontestată a testelor de inteligență rezultă din capacitatea lor de a prognoza, în anumite limite, performanțele școlare ale copiilor. Astfel Carver (1990, apud Birch, 2000) arată că între rezultatele la testul de inteligență și rezultatele școlare există o corelație de 0,60 ceea ce înseamnă o corelație bună, dar nu foarte puternică (o corelație puternică ar fi depășit 0,75 și una perfectă ar fi fost 1,00). Măsurarea inteligenței prin teste nu a demonstrat că ar exista inegalități semnificative între băieți și fete, mediile celor două grupuri fiind egale.

În afara inteligenței, există și aptitudini speciale relativ la care se postulează existența unor deosebiri de gen: băieții ar fi superiori la aptitudinile spațiale, raționament, înțelegerea relațiilor mecanice, iar fetele ar obține rezultate mai bune la factorii verbali, calcul numeric, capacități perceptive (Atkinson et al., 2000).



Numai pentru pasionați... Inteligențele multiple

În psihologia contemporană, H. Gardner a elaborat un model al inteligențelor multiple, conform căruia există inteligențe lingvistice, logico-matematice, vizual-spațiale, intrapersonale, interpersonale, naturaliste, muzicale, kinestezice.

În acord cu teoria lui Gardner, fiecare persoană are un profil unic al inteligenței, cu puncte tari în unele tipuri și cu puncte slabe în altele, dar care ar putea fi dezvoltate. Pe baza teoriei lui Gardner au fost propuse stiluri de învățare pe baza cărora se pot diferenția activitățile de predare-învățare.

2.5. Copiii supradotați

Copiii dotați sau supradotați constituie o categorie a cărei notă definitorie este obținerea de performanțe înalte, comparativ cu copiii de aceeași vârstă, în domenii specifice – școlar, științific, conducere, creație artistică, tehnică, sport etc. Ei reprezintă o minoritate care merită o atenție specială, motiv pentru care au fost incluși, în ultima vreme, în clasa copiilor cu nevoi speciale, pentru a se sublinia necesitatea ajutorului diferențiat pentru a dezvoltarea potențialului.

Au fost identificate următoarele caracteristici ale copiilor supradotați: curiozitate intelectuală, dorință de cunoaște lucruri și domenii diverse, gamă largă de interese, imaginație activă, perspicacitate, capacitate de a improviza și de a gândi creator, de a-și forma repede concepte, fluentă în idei, memorare rapidă, reținere îndelungată și reactualizare promptă, sensibilitate la situații-problemă.

În școala contemporană, soluțiile pentru tratarea supradotaților sunt variate – accelerarea, îmbogățirea, separarea – și au efecte secundare diferite. Accelerarea presupune schimbări în programul școlar normal astfel încât să permită finalizarea studiilor înainte de timp, începerea timpurie a școlii, absolvirea a doi ani într-unul, admiterea mai rapidă la liceu sau la universitate. Îmbogățirea constă în adăugarea la programul normal a unor experiențe stimulative noi: lecturi suplimentare, angajarea în activități extracurriculare care să permită cercetări individuale sau în echipă, angajarea unor profesori speciali care să ajute pe ceilalți profesori ai clasei în tratarea diferențiată. Separarea se deosebește de cele anterioare care mențin elevul în școala publică, prin crearea unor clase ori școli unde învață doar supradotați.

Să ne reamintim...

Indivizii se nasc cu un potențial biologic propriu care nu se valorifică decât într-un mediu și cu o educație adecvată.



Inteligența este relevantă pentru sarcini școlare de tip înțelegere și rezolvare de probleme. Inteligența este puternic valorizată în mediul școlar conducând uneori la un „elitism discriminator”.

Copiii supradotați sunt curioși, au dorința de cunoaște lucruri, domenii diverse, o gamă largă de interese și imaginație activă, își formează ușor concepte, memorează rapid, sunt sensibili la situații-problemă. Accelerarea, îmbogățirea, separarea sunt soluțiile pentru tratarea copiilor supradotați.



Aplicații

Identificați doi elevi pe care profesorii îi consideră deosebit de inteligenți. Listați alte 5-6 trăsături de personalitate care îi caracterizează și credeți că sunt implicate în obținerea performanțelor școlare.

3. Caracterul

Caracterul este un sistem de însușiri psihice, formate în timpul vieții, care privesc relațiile unei persoane cu semenii ei și valorile după care se conduce. Caracterul nu este înăscut, el se formează în copilărie și adolescență și se poate schimba pe tot parcursul vieții.



Numai pentru pasionați...

Caracterul este dependent de judecățile individului și presupune alegeri între bine și rău, adevăr și minciună, dreptate și nedreptate etc.; înseși trăsăturile caracteriale se prezintă în cupluri: harnic – leneș, drept – nedrept, egoist – altruist etc. Caracterul valorifică și controlează temperamentul și aptitudinile, veghează chiar la propria formare; din această cauză este considerat cea mai înaltă componentă a personalității având funcția de reglaj și autoreglaj. La persoana

adultă alegerea anumitor comportamente este realizată în funcție de convingerile, idealurile, sentimentele acesteia organizate în concepția despre lume și viață care îndeplinește funcția de orientare a personalității.

Cunoașterea caracterului este mai dificilă decât a altor componente ale personalității deoarece:

- însușirile caracteriale nu se observă, ele se deduc din comportament;
- același comportament poate fi manifestarea unor însușiri diferite;
- indivizii pot masca, pentru un timp, unele însușiri caracteriale negative sau pot simula prezența celor pe care le știu apreciate de către grup.

3.1. Componentele caracterului

Componentele caracterului au fost numite trăsături, însușiri, factori sau atitudini. Atitudinea este un mod stabil de a reacționa la persoane, situații, idei, evenimente care se impune cu necesitate din interior acționând ca un vector.



Exemple

Atitudini față de ceilalți oameni

Respect și grijă față de om, iubirea față de aproape, recunoașterea valorii altora, respectarea libertății de opinie, toleranță, conciliere, altruism, exigență rațională, încredere în oameni, cinste, loialitate;

Rasism, șovinism, xenofobie, indulgență, intoleranță, minciună, egoism exagerat, obrăznicie, aroganță, mizantropie.

Atitudini față de sine

Demnitate, umilință narcisism, modestie, cultivarea valorii proprii, încredere în sine, lipsă de încredere în sine, îngâmfare.

Atitudini față de muncă

Sârguință, lene inițiativă, disciplină în muncă, grija pentru lucrul bine făcut, nevoia de competență (de excelență), atitudini ecologice.

Trăsăturile voluntare de caracter sunt însușiri care prezintă însemnătate numai în măsura în care sunt corect orientate din punct de vedere social (Zisulescu, 1978). Ele posedă însă grade diferite de dezvoltare, de la dezvoltare scăzută la una ridicată. Trăsăturile voluntare se constituie târziu, în școlaritatea mare sau tinerețe. În realizarea cu succes a activităților școlare intervin frecvent trăsăturile voluntare de caracter.



Exemple de trăsături voluntare de caracter

- perseverența (efort continuu în realizarea scopurilor);
- stăpânirea de sine (controlul propriilor emoții, dominarea impulsurilor primare)

și subordonarea lor unor scopuri valoroase social);

- spiritul hotărât (a lua decizii adecvate și a le executa fără amânări);
- cutezanța (acceptare conștientă a unui scop ce implică dificultăți și riscuri);
- curajul (depășirea stării de teamă și înfruntarea directă a situațiilor de risc).

Perseverența în învățare (learning persistence) a fost studiată ca atitudine (Bartley, 1970) sau ca valoare a aptitudinii (Gardner & Smythe, 1975). În ambele abordări, perseverența se exprimă în timpul acordat învățării și efortul pentru a continua să învețe. Este pozitiv influențată, în ciclul primar, de relația cu clasa și profesorul, de plăcerea de a învăța, de nivelul autoeficacității (Schunk, 1994). În ciclul secundar, persistența în învățare este asociată direct cu achiziția tot mai bogată de concepte din domeniu, caracterul extrinsec ori intrinsec al motivației.

Să ne reamintim...



Caracterul nu este înăscut, el se formează în copilărie și adolescență și se poate schimba pe tot parcursul vieții. La elevi, caracterul are oscilații care creează dificultăți educatorului, părinte sau profesor. Pe parcursul școlarității, formarea caracterului este un obiectiv esențial al educației, dar mijloacele necesare pentru atingerea lui nu sunt bine cunoscute. Caracterul valorifică și controlează temperamentul și aptitudinile.

Perseverența se exprimă în timpul acordat învățării și efortul pentru a continua să învețe.



Aplicații

Identificați doi elevi pe care profesorii îi consideră deosebit de harnici, perseverenți. Analizați efectele acestor trăsături asupra rezultatelor lor școlare.

3.2. Schimbarea comportamentului

În formarea și modificarea caracterului se utilizează mai multe căi, având eficacitate diferită. Vom prezenta: schimbarea comportamentului prin sistemul de recompense și sancțiuni, modelele sociale, modele de management al clasei de elevi (modelele Glaser, Kounin și Canter).

Rolul familiei în formarea caracterului

Pentru înțelegerea modului în care se formează caracterul, relațiile părinții-copii sunt esențiale. Un model al stilurilor familiale și efectele lor asupra comportamentului copiilor este descris în tabelul 3. Modelul stilurilor familial este realizat pe două dimensiuni: a) **prezența cerințelor și exercitarea controlului** ce diferențiază două tipuri de părinți: cei ce impun copiilor cerințe și controlează respectarea lor și cei ce nu solicită respectarea unor reguli; b) **prezența afecțiunii pentru copil**, a acceptării lui; în funcție de acest criteriu se disting părinți care își

acceptă copiii, sunt centrați pe aceștia și părinți care sunt centrați pe ei înșiși, își resping copiii. Din combinarea celor două caracteristici rezultă patru tipuri de părinți și concomitent patru comportamente diferite la copii, capabile să le influențeze performanțele școlare și dezvoltarea personală (Maccoby&Martin, 1983, apud Atkinson, 2002, pp. 584-586).

Caracteristici ale părinților	Comportamente ale copiilor
<i>Părinți cu autoritate</i> - solicită respectarea regulilor; - își acceptă copiii; - le acordă importanță, le solicită opinia când se iau decizii.	<i>Copii independenți</i> - tind să se afirme; - sunt motivați pentru succes social; - cooperează; - sunt prietenoși cu alți copii.
<i>Părinți indulgenți</i> - au cerințe puține, nu impun reguli; - își acceptă copiii; - le acordă timp și importanță	<i>Copii cu vitalitate deosebită</i> - control slab asupra propriilor impulsuri; - respect și încredere în sine scăzute; - tind să rămână imaturi.
<i>Părinți autoritariști</i> - impun reguli stricte și standarde ridicate; - exercită un control riguros al respectării cerințelor - își acceptă mai puțin copiii; - solicită respectarea autorității, a ordinii și tradiției.	<i>Copii responsabili</i> - au relații sociale puține, sunt retrași; - sunt lipsiți de spontaneitate; - nu sunt motivați pentru succes social; - băieții sunt agresivi cu alți băieți, fetele sunt dependente de părinți.
<i>Părinți neglijenți</i> - formulează puține cerințe; - se concentrează asupra propriei activități; - nu se implică în activitatea copiilor; - îi acceptă mai puțin.	<i>Copii impulsivi</i> - nu sunt interesați de școală; - nu-și propun scopuri îndepărtate; - pot prezenta tulburări de integrare socială.

Tab. 3. Stiluri parentale și efectele lor asupra comportamentului copiilor

Schimbarea comportamentului prin sistemul de recompense și sancțiuni

Această modalitate de influențare a comportamentului și, pe termen lung, a caracterului este fundamentată de teoria comportamentalistă (behavioristă) care susține că acele comportamente care sunt urmate de recompense au tendința să se repete, pe când cele urmate de pedepse au tendința de a-și reduce frecvența. Pentru a favoriza creșterea frecvenței unor comportamente, Skinner a propus programele de întărire care se pot utiliza pentru îmbunătățirea comportamentului în clasă, învățarea regulilor de igienă, încurajarea comunicării la copiii autiști (Birch, 2000, p.184).

Conform experimentelor behavioriste, aplicarea recompenselor este mai eficientă dacă:

- până la învățarea comportamentului, recompensa se aplică frecvent;
- se aplică recompensele la intervale variabile;
- elevului i se explică în detaliu motivele recompensării;
- se recompensează respectarea regulilor stabilite anterior;
- se relaționează comportamentul prezent cu cel anterior, orientând elevul spre comparația cu sine;
- elevul este ajutat să aprecieze exact eficacitatea propriului comportament;
- se evită comparația cu ceilalți.

Recompensele sunt inefficiente dacă se acordă la întâmplare, se aplică la reacții globale fără a sesiza elementele special recompensate, se folosesc la intervale fixe (periodic), se recompensează participarea și se ignoră performanța, mărimea recompensei nu are legătură cu efortul depus, se orientează elevul spre compararea cu ceilalți (Blair, apud Stan, 1999, pp. 51-52).

O intervenție eficientă a educatorului constă în ignorarea comportamentului indezirabil și întărirea celui acceptat social. Pentru că blamarea directă a unui elev turbulent este mai puțin eficientă, ea va fi înlocuită cu întărirea concomitentă a comportamentului unui elev care efectuează sarcina didactică impusă de derularea lecției, solicitată de profesor. Efectul nefavorabil al aplicării pedepsei se datorează faptului că prin blamarea directă a celui indisciplinat i se acordă atenție de către profesor, ceea ce îi întărește comportamentul indezirabil. În plus, a-l certa pe elevul indisciplinat echivalează cu furnizarea, din partea profesorului, a unui model de comportament agresiv, similar cu cel pe care elevul însuși îl desfășoară.

Aplicarea recompenselor și sancțiunilor cu ignorarea comportamentelor indezirabile poate să le reducă pe acestea din urmă de la 75% până la 25%. Pentru adolescenți, tehnicile de mai sus sunt mai puțin eficiente, notează Davitz (1978, pp. 345-380).

3.3. Modele de prevenire a comportamentelor indezirabile social

Tehnicile de prevenire a comportamentelor indezirabile social sunt apreciate ca fiind mai eficiente decât măsurile de înlăturare sau diminuare a comportamentelor indezirabile. Vom prezenta mai multe modele.

1. Modelul Glaser (1985) sau modelul alegerilor raționale consideră elevii ca ființe care își pot controla comportamentul pentru a-l adapta la diversele situații, dacă doresc să o facă. Ca mijloace de disciplinare, se recomandă profesorului:

- să creeze un climat care să-i motiveze pe elevi în reducerea comportamentului indisciplinat; în acest scop va stabili cu elevii reguli flexibile, deschise care privesc comportamentul și viața grupului; să recompenseze respectarea acestor reguli;
- să ajute elevii pentru a face alegeri adecvate, care să-i ducă la succes;
- să evidențieze responsabilitatea elevilor în respectarea regulilor;
- să sugereze alternative de soluționare a problemelor;

- să lase grupului de elevi sarcina de a aborda problemele și de a se implica în rezolvarea lor; când apare o problemă, un incident, elevii se vor așeza în cerc și identifică problema apărută, apoi caută soluții; profesorul, retras în afara cercului, va evita să își formuleze opinia, dar va relansa unele întrebări și le va direcționa spre grup pentru a fi găsite soluții. Depășirea abordării tradiționale a grupului de elevi va fi realizată prin dezvoltarea sentimentului de apartenență la grup, a motivației de a lucra pentru grup și a ajuta pe cei mai slabi. În acest mod, elevii sunt eliberați de dependența excesivă față de profesor și se ajută reciproc.

2. Modelul Kounin (1977) accentuează efectul de undă și managementul de grup. Efectul de undă este influența produsă de sancționarea unui elev asupra restului clasei care nu a participat la actul de indisciplină sancționat. Mărimea efectului de undă este dependentă de statusul social al elevului sancționat, fiind mai mare în cazul elevilor cu status mai înalt. Când profesorul reușește să-și impună controlul asupra unui elev rebel cu status înalt, autoritatea lui este acceptată cu mai multă ușurință și de către ceilalți membrii ai clasei. Dacă disciplinarea elevului rebel cu status înalt eșuează, incidentele se vor înmulți, profesorul va pierde din autoritate. Efectele pozitive sunt condiționate de calitatea intervenției:

- claritatea mesajului care trebuie să diferențieze între comportamentul deviant și cel dezirabil;
- intransigența cererii - profesorul solicită încetarea imediată a comportamentului nedorit și să nu reîncepe lecția înainte de îndeplinirea comenzii;
- centrarea pe activitatea de învățare - profesorul să orienteze elevul indisciplinat spre efectuarea sarcinii școlare, să insiste asupra acesteia și nu asupra relației sale cu elevul;
- indicarea comportamentului dorit - profesorul nu își va reduce intervenția la admonestarea elevului, îi va indica acestuia ce trebuie să facă;
- evitarea asprimii, a amenințării pentru că ele provoacă furie, resentimente și produc noi comportamente indezirabile;
- antrenarea elevilor cu status înalt în grup pentru a-i influența pe ceilalți colegi (Kounin, 1977). Modelul Kounin este mai eficace la ciclul primar, la cel secundar fiind mediat de prestigiul profesorului.

3. Modelul Canter, numit și **modelul disciplinei asertive**, solicită profesorului să comunice cerințele lui clar, de la începutul anului școlar, să nu încalce drepturile, interesele fundamentale ale elevilor și să se abțină de la amenințări. Profesorul va stabili reguli prin negociere cu elevii, iar încălcarea acestora nu o va accepta în nici un caz.

În clasă, profesorul va conștientiza că are următoarele **drepturi**: dreptul de a stabili un mediu optim pentru învățare, dreptul de a solicita și se așteaptă un comportament adecvat din partea elevilor, dreptul de a primi ajutor de la administratorii școlii și de la părinți atunci când este necesar. Și elevii au drepturi de bază: dreptul de a avea profesori care să limiteze comportamentele necorespunzătoare, dreptul de a alege cum să se comporte, înțelegând consecințele propriilor alegeri. Respectarea regulilor și a drepturilor reciproce trebuie urmată de recompense materiale și sociale adecvate, iar nerespectarea - de sancțiuni de tipul retragerea unei recompense.

Oferim o sinteză a criteriilor de intervenție asupra grupului de elevi, ilustrate cu reacții recomandate și de evitat (Tab.4).

Calități ale intervenției profesorului	Reacții recomandate	Reacții de evitat
Claritatea mesajului și indicarea comportamentului dorit	George, taci și termină exercițiul!	Încetați vorbăria!
Centrarea pe temă	Fii atent la demonstrație!	Fii atent la mine!
Obiectul recompensei	Îmi place cum lucrezi!, Îmi place să te văd preocupat de lecție! (Se recompensează comportamentul prosocial și regulile stabilite anterior)	Bravo, copii! (Recompensă aplicată la întâmplare)
Atenție distributivă	Observă întreaga clasă	Observă doar unii elevi
Reacție rapidă și pertinentă	Imediat ce a apărut un comportament indezirabil, el este sancționat în funcție de regulile acceptate	Profesorul acceptă numeroase comportamente indezirabile și se înfurie la unul minor
Deplasările în clasă	Profesorul ia în stăpânire tot teritoriul clasei, ocupând diferite locuri. Se deplasează spre elevul gălăgios	Profesorul rămâne la catedră sau în fața primei bănci
Utilizarea timpului didactic	Trece rapid la un moment nou al lecției la altul, elevii lucrează mereu.	Există „timpuri morți” în care elevii nu lucrează nimic.

Tab. 4. Reacții ale profesorului la comportamente indezirabile ale elevilor.

Intervenții de tipul celor de mai sus sunt eficace și în condițiile unor conduite indezirabile majore. Pentru a modifica comportamente indezirabile minore, nu este necesară întotdeauna sancționarea elevilor ci aplicarea unor tehnici specifice care să nu întrerupă lecția, să nu distragă atenția celorlalți elevi. Menționăm: contactul din priviri (privire rece, fixă), contactul prin gesturi (atingere pe umăr, pe cap, încruntarea, ridicarea sprâncenelor, amenințare cu degetul), deplasare spre elevul neastâmpărat (Martin & Sugarman, 1993, pp. 55-57).

Modelele sociale

Utilizarea modelelor este o altă modalitate de formare / modificare a caracterului, teoretizată de Albert Bandura. Condiții ale producerii imitației: se imită mai mult comportamente recompensate, modelele adulte afectuoase și instructive, se imită comportamentul adulților care dețin puterea și acordă recompense sau se imită mai mult când subiectul este stimulat, îndemnat

direct să imite. Modelele cu status social înalt sunt imitate mai mult decât cele cu status scăzut, dar diferența de status elev-model nu trebuie să fie foarte mare. Se imită mai mult comportamentele persoanelor despre care se spune că seamănă cu elevul, se pot imita și modele descrise nu doar observate (Bandura, 1961).

4. Interacțiuni ale dimensiunilor personalității

În evoluția omului există interacțiuni permanente între potențialul genetic și mediul ambiant, exprimate prin interacțiunile dintre diferite trăsături de personalitate. Însușirile temperamentale, expresie psihologică a proprietăților sistemului nervos și a influențelor sistemului endocrin, se modelează în funcție de activitatea desfășurată de individ, de educația primită. Mascarea sau compensarea unor dezavantaje și valorificarea avantajelor fiecărui tip este sintetizată în conceptul de luare în stăpânire sau autoreglare a comportamentului. Pe baza unor însușiri temperamentale se formează mai ușor unele însușiri de caracter și mai greu altele.



Exemple

- Impulsivitatea colericilor face dificilă formarea stăpânirii de sine, a disciplinei, dar ei sunt capabili de inițiative îndrăznețe, pot deveni organizatori energici.
- Sangvinicii riscă să devină superficiali, risipitori sau oportuniști mai ușor decât flegmaticii. dacă își consolidează motivația, devin deosebit de activi într-un domeniu.
- La flegmatici, inerția sistemului nervos face mai ușoară educarea spiritului de ordine, a punctualității, a perseverenței. dar dacă aceste însușiri sunt sub-ordonate realizării unor scopuri mai puțin valoroase, elevul devine pedant, rigid.

Din forța sistemului nervos nu decurge automat hărnicia: între colerici, sangvinici și flegmatici se întâlnesc și persoane leneșe.

Valorificarea însușirilor temperamentale se realizează și în orientarea carierei. Sociabilitatea sangvinicilor, ușurința cu care comunică îi recomandă pentru profesii ce presupun relații cu publicul, răbdarea flegmaticilor îi ajută la desfășurarea cu succes a unor acțiuni meticuloase, de lungă durată. Energia, inițiativele îndrăznețe ale colericilor îi fac potriviți pentru rolurile de conducere a grupului.

Între aptitudini, temperament și caracter se stabilesc relații reciproce, complexe: o inteligență de nivel superior poate compensa parțial lipsa de încredere în sine a introvertului, altruismul la un melancolic îl va determina să relaționeze mai mult, să fie mai puțin retras. Dublarea aptitudinilor pentru muzică de o motivație pozitivă, de perseverență conduce la formarea capacităților muzicale, la obținerea de performanțe artistice și la afirmarea personalității. O persoană cu o bună înzestrare ereditară pentru artele plastice nu-și va transforma aptitudinea în capacitate dacă nu exersează zilnic, dacă nu-și sacrifică unele mici plăceri

cotidiene, dacă este lipsită de dorința auto-depășirii sau de exigență față de sine.

Interacțiunea aptitudinilor și a trăsăturilor de caracter este atât de puternică încât s-a considerat că formează „axa personalității”, trăsăturile de caracter favorizând dezvoltarea aptitudinilor sau blocând-o. Ideile care fundamentează politicile de stimulare a dezvoltării potențialului, încurajate la nivel mondial transpar și în reflecțiile unui cunoscut psiholog român din prima jumătate secolului trecut.

Să ne reamintim...

Relațiile părinții-copiii sunt esențiale pentru înțelegerea modului în care se formează caracterul copilului.

Comportamentele sunt urmate de recompense au tendința să se repete, pe când cele urmate de pedepse au tendința de a-și reduce frecvența.

Modelul Glaser consideră elevii ca ființe raționale care își pot controla comportamentul pentru a-l adapta la diversele situații, în funcție de alegerile lor.

Mărimea efectului de undă, întâlnită în modelul Kounin, este dependentă de statusul social al elevului sancționat, fiind mai mare în cazul elevilor cu status mai înalt.

Modelul Canter solicită profesorului să comunice cerințele lui clar, de la începutul anului școlar, să nu încalce drepturile, interesele fundamentale ale elevilor și să se abțină de la amenințări.



Rezumat

Înșușirile psihice se grupează în însușiri temperamentale, aptitudinale și caracteriale. Înșușirile temperamentale se constată încă din primele săptămâni de la naștere, au stabilitate în timp. Educația le influențează, dar nu le modifică radical. Intervenția pedagogică se adaptează avantajelor și dezavantajelor fiecărui tip temperamental, dar în același timp, trăsăturile temperamentale influențează reacțiile persoanelor din jur. În funcție de temperamentul elevilor există preferințe pentru unele metode de predare-învățare, relaționare sau pentru anumite sarcini școlare.

Între rezultatele la testele de inteligență și performanțele școlare există o corelație situată în jurul a 0,60. Pentru a estima eficacitatea predării-învățării este utilă cunoașterea gradului de educabilitate caracteristic grupelor de deficiențe intelectuale.

O perspectivă nouă asupra aptitudinilor a introdus teoria inteligențelor multiple care valorizează o diversitate de persoane și performanțe. Copii dotați constituie o categorie a cărei notă definitorie este obținerea de performanțe înalte, comparativ cu copiii de aceeași vârstă. Soluțiile pedagogice pentru tratare sunt accelerarea, îmbogățirea, separarea. Caracterul, spre deosebire de temperament și aptitudini, se formează în funcție de norme și valorile grupurilor din care face parte copilul sau adolescentul. Între cele trei dimensiuni interacțiunile sunt continue și

trebuie monitorizate pentru a asigura dezvoltarea optimă a fiecărui copil.

Formarea sau modificarea caracterului solicită existența unor modele care se imită, aplicarea de recompense și pedepse, utilizarea unor tehnici speciale de management al clasei și de disciplinare a elevilor.



Test de evaluare a cunoștințelor

1. Folosind evoluția unor persoane cunoscute, identificați relații între temperament, aptitudini și caracter.
2. Explicați relația dintre violența școlară și temperamentul elevilor.
3. Comparați intervențiile educaționale asupra a doi elevi cu temperamente diferite.
4. Pe baza textului din manual, argumentați dominantele educaționale pentru 2 tipuri temperamentale, la alegere.
5. Analizați pro și contra soluțiile de tratare pedagogică a supradotaților.
6. Identificați 2-3 idei psihologice ce fundamentează soluțiile propuse de Canter, Kounin și Glaser pentru modificarea comportamentului elevilor.
7. Analizați enunțul de mai jos și identificați, în contextul românesc actual exemple care îl susțin „*Pentru a ne asigura existența națională și pentru a ne ține rangul în lume, suntem siliți mai mult decât celelalte popoare, mai mari, mai bine organizate decât noi, să economisim cu cea mai mare grijă forțele noastre umane și mai ales să utilizăm în modul cel mai rațional și științific forțele omenești de care dispunem.*” (Florian Ștefănescu-Goangă).

Sugestii de rezolvare a sarcinilor propuse se găsesc începând de la pagina 163.

ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ

Cuprins

1. Introducere	65
2. Obiective	65
3. Durată	66
4. Conținut	
1. Niveluri ale învățării	66
2. Procesul și produsele învățării	71
3. Teorii actuale ale învățării	73
5. Rezumat	79
6. Test de evaluare	80
7. Temă de control	80



1. Introducere

Unitatea de învățare 4 abordează învățarea din perspectivă psihologică, cu aplicații și implicații pedagogice. Sunt tratate unele forme elementare și complexe ale învățării, produsele și procesul învățării. În final sunt descrise câteva teorii ale învățării cu impact major în școala contemporană.

Studierea acestei teme este utilă deoarece învățarea constituie principala activitate a copiilor (alături de joc) și a elevilor, activitate în care se formează personalitatea acestora, dar în care sunt implicate, ca intrări, trăsături pe care copilul/elevul le are deja formate. În procesul de învățare sistematică organizat în școală se folosesc aceste însușiri, dar se și formează altele. Tema este relaționată cu cele anterioare care prezintă caracteristicile de vârstă.



2. Obiective

După parcurgerea acestei unități de curs, studenții vor fi capabili:

- să caracterizeze procesul învățării școlare;
- să compare cel puțin două teorii ale învățării;
- să identifice, în diverse situații de învățare, una-două teorii aplicate;
- să argumenteze opțiunea pentru o teorie a învățării într-o situație dată;
- să identifice adecvarea tipului de învățare la caracteristici personale și de

vârstă ale elevilor implicați în învățare.



3. Durata medie de parcurgere a acestei unități de învățare este de 3 ore.

Ce înseamnă pentru Dv. a învăța:

1. ... a recepta cunoștințe transmise de cineva?
2. ... a-ți schimba modurile de a acționa?
3. ... a imita, a reproduce ceea ce ți s-a arătat?
4. ... a interioriza valorile esențiale ale grupului?
5. ... a încerca, a greși și a descoperi în final?
6. a rezolva probleme?
7. ... a negocia sensuri cu alte persoane ?

Oricare dintre aceste semnificații este acceptată într-un anumit context. Diversitatea situațiilor, a formelor de învățare a determinat cercetări și abordări variate, a creat dispute și tabere, conducând în final la constituirea unei noi discipline *Psihologia învățării*.

În secolul anterior, s-au impus trei perspective asupra învățării. Perspectiva behavioristă sau comportamentalistă, care a dominat secolul trecut în prima lui jumătate, definea învățarea ca schimbare permanentă a comportamentului, schimbare care nu rezultă din maturizare și care poate fi observată din afară. A doua abordare, cu debut în anii '70, numită revoluția cognitivă, a considerat învățarea ca activitate cognitivă, de procesare a informației, prin care se achiziționează cunoștințe utilizabile în rezolvarea de probleme și se reflectează asupra lor. Cea mai nouă perspectivă apare în anii '90, depășește definirea învățării ca activitate individuală și se referă la modalitățile în care indivizii achiziționează cunoștințe în grup, prin participare la activități sociale și își dezvoltă identitatea ca practicieni.

Dintre definițiile cele mai cunoscute ale învățării, propunem spre analiză trei, elaborate în perioade diferite.

- Învățarea este procesul prin care o anumită activitate ia naștere ori se transformă într-o situație, cu condiția ca esența schimbării să nu poată fi explicată pe baza maturizării, a tendințelor înnăscute de a răspunde sau a altor stări temporare ale organismului (Hilgard & Bower, 1966).
- Învățarea este constituită de procesele de achiziție sau de schimbare internă a unei persoane, care stimulată de dorința și voința de dezvoltare, construiește reprezentări noi, explicații coerente și durabile ale lumii sale plecând de la percepția materialelor, a stimulilor din mediu, de la interacțiunea între datele interne și cele externe și de la priza de conștiință personală” (Legendre, 2005).
- Învățarea este o cale de a fi acceptat ca practician. Novicele învață într-un context specific, asumându-și inițial roluri periferice ale unei ocupații, asistă la activități, la discuții ale

experților, are acces la echipamente, trăiește alături de aceștia, căpătând treptat o nouă identitate (Encyclopedia of Educational Psychology, 2007, SAGE).

Elaborate din perspectivă psihologică, definițiile de mai sus prezintă elemente comune: învățarea este o activitate întâlnită atât la animale cât și la om, efectuată la nivel elementar sau complex, realizată de om cu mijloace specifice și desfășurată în forme superioare, condiționate de prezența gândirii, limbajului și creativității. Esența învățării este dată de achiziția sau de transformarea performanței observate, ca efect al interacțiunii între datele interne și cele externe persoanei care învață. Ea se desfășoară individual sau în grup. Schimbările produse de învățare trebuie diferențiate de cele datorate maturizării (de ex.: înotul mormolocilor sau zborul păsărilor sunt datorate maturizării și nu învățării; limbajul la copil apare și se dezvoltă prin interacțiunea maturizării și învățării) sau tendințelor înnăscute ale organismului ori stărilor temporare ale acestuia (de ex.: instalarea somnului, oboseala, efectele cauzate de droguri).

Din perspectivă pedagogică, învățarea este activitatea proiectată de cadrul didactic pentru a determina schimbări la nivelul personalității elevului prin valorificarea capacității acestuia de a dobândi cunoștințe, deprinderi, strategii și atitudini (Cristea, 2000). Învățarea este dependentă de mai multe caracteristici ale elevului (factori interni) și de caracteristici ale mediului (factori externi) care vor fi studiate în capitolele următoare.

1. Niveluri ale învățării

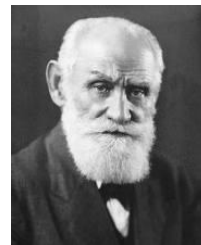
Învățarea se desfășoară la om la niveluri diferite de complexitate: nivelul elementar și complex, diferențiate prin procesele implicate, prin consecințele lor asupra personalității, prin elemente de ordin practic.

1.1. Nivelul elementar

Învățarea elementară constă în reacția de răspuns la acțiunea mediului și a fost numită condiționare. Există, în funcție de modul de asociere a stimulului și a reacției, mai multe forme de condiționare: clasică (pavloviană), prin contiguitate, operantă (skinneriană).

Condiționarea clasică

Condiționarea clasică sau pavloviană, teoretizată de I. P. Pavlov, constă în asocierea unui stimul necondiționat (SNC) la care apare în mod normal o reacție (R) cu un stimul nou (SC) inițial indiferent, la care, prin repetare, începe să se producă reacția R. Acest tip de condiționare a fost descoperit de Pavlov, la începutul secolului al XX-lea pe baza experimentelor efectuate cu animale și a fost generalizat la om.



I. P. Pavlov
1849–1936

Condiția învățării este constituită de repetarea legăturii între SNC, SC și R. Această formă de condiționare este prezentă la om în învățarea reacțiilor emotive la stimuli anterior neutri.



Exemple

Diversele discipline școlare sunt, la începutul școlarității, stimuli neutri pentru copil (SC), dar unuia începe să îi placă desenul (R) pentru că a fost asociat, de repetate ori cu stări afective plăcute (SNC) create de adult, ocazionate de succes, de recompensele primite; altuia începe să nu îi placă matematica pentru că este certat frecvent pentru greșelile făcute sau amenințat cu insuccesul.

Acțiunea profesorului este reprezentată de asigurarea experienței școlare emoționale plăcute și de evitarea experiențelor neplăcute. Acțiunea elevului este limitată și foarte slabă, el nu acționează, ci doar reacționează. În mediul școlar, învățarea prin condiționare explică aversiunea față de unele materii, chilul, evitarea temelor dificile, evitarea activității școlare. Învățarea prin condiționare este aplicată în tratarea fobiei școlare, nevrozelor, a alergiei, a alcoolismului etc.

Condiționarea prin contiguitate

Condiționarea prin contiguitate (Guthrie) constă în asocierea repetată a unui stimul oarecare (S) cu o reacție (R). S și R sunt prezentați în același timp sau consecutiv. Condițiile de producere sunt reprezentate de prezentarea stimulului și a reacției în același context temporal sau spațial și de repetarea asocierii. În școală, acest tip de condiționare se aplică în învățarea prin memorare mecanică a comportamentelor motorii sau verbale.



Exemple

Copilul începe să recunoască litere, cifre, alte simboluri (ele constituie stimuli - S) pentru că îi sunt arătate și i se cere să producă o reacție (R) la ele, mereu aceeași. Stimulul poate fi “2x3”, reacția copilului este “6”, stimulul poate fi “Bulgaria” răspunsul este “Sofia”.

Acțiunea profesorului constă în prezentarea stimulului și solicitarea unui răspuns rapid, precis, iar acțiunea elevului constă în memorarea răspunsului și producerea lui la cerere. Teoria, deși poate explica și alte comportamente decât cea pavloviană, a exagerat caracterul mecanic al învățării și rolul repetiției în achiziția cunoștințelor și a dezavantajat învățarea conștientă, creatoare.

Învățarea prin condiționare instrumentală

Condiționarea instrumentală sau operantă, teoretizată de F.B. Skinner, constă în asocierea unui stimul oarecare cu o reacție oarecare, în condițiile în care reacția este urmată de o întărire. Condițiile producerii acestui tip de învățare sunt:



F.B. Skinner
1904 – 1990

- existența unei situații-problemă la care copilul găsește răspunsul dorit de adult prin tatonare;
- aplicarea întăririi imediat și frecvent la începutul învățării, apoi aplicarea unor programe de întărire cu interval sau cu rată variabilă.



Exemple

În școală, învățarea prin condiționare operantă se aplică în achiziția comportamente dezirabile social (deprinderi igienice – spălarea mâinilor înainte de masă, deprinderi sociale – salutul persoanelor cunoscute), a oricăror deprinderi atunci când elevul este lăudat pentru ceea ce face. Mai puțin eficace, dar utilă totuși, este formarea reacțiilor prin utilizarea pedepsei – copilul este sancționat pentru greșeli.

Acțiunea profesorului presupune analiza comportamentului pe care copilul trebuie să îl învețe, alegerea unor întăriri adecvate fiecărui copil și aplicarea lor la momentul potrivit. Se folosesc **întăriri primare** (hrana, apa, somnul) sau **secundare** (premiile, distincțiile, banii, zâmbetul, încurajarea). Acțiunea elevilor este mai intensă decât în formele de învățare anterioare: ei caută soluții prin tatonare pentru a ieși din situația problemă, căutare care este mai mult sau mai puțin dirijată, uneori total independentă. Activismul celui care învață este totuși limitat, comportamentul său consolidându-se prin recompense și pedepse aplicate de o altă persoană.

Acest tip de condiționare se utilizează în practica pedagogică cotidiană, în învățarea programată, în evaluarea asistată de calculator, în sistemele tutoriale inteligente, în e-learning.

O modalitate de a aplica condiționarea operantă în școală este efectul Premack. Psihologul american care l-a propus (David Premack, 1965) susține că activitatea preferată de elev poate servi ca întărire dacă este precedată de activitatea dorită de educator, dar neplăcută pentru elev.

Prin aceste modalități de învățare, comportamentul elevilor este controlat de o persoană din afară, fapt frecvent mai ales la vârste mici. Pentru elevii mai mari, rolul școlii se complică, obiectivele educaționale vizând învățarea autocontrolului.



Exemple - efectul Premack

Dacă elevii au dificultăți în învățarea unor forme verbale la limba engleză, educatorul le poate promite că, după ce vor rezolva exercițiile propuse, vor avea voie să-și descarce în 10 minute poșta electronică sau să asculte muzică în engleză.

1.2. Nivelul superior al învățării

Învățarea complexă se deosebește de cea elementară prin interpunerea între stimul și răspuns a unui filtru. Acest filtru poate fi o reprezentare, o idee sau situația în care se află cel

care învață. Ea include învățarea de cunoștințe declarative (factice, noționale) și de cunoștințe procedurale (deprinderi, abilități).

- Cunoștințele factuale se referă la obiecte sau la clase de obiecte. Exemple: *Casa este construită din cărămizi. Jean Piaget a trăit în Elveția.* Activitatea celui care învață nu se reduce la memorare, ci presupune diferențiere, comparare, abstragere.
- Cunoștințele noționale se referă la proprietăți sau relații abstracte. Ele se dobândesc prin acțiune sau prin transmitere de la adult și presupun raportarea la cunoștințe anterioare. Ex. *Pătratul este un poligon. Percepția este un proces cognitiv.*
- Cunoștințele procedurale (a ști să faci) se referă la acțiuni sau la operații mentale (a desena un triunghi, a arunca o minge, a ridica un număr la pătrat, a prepara o prăjitură). Între cele trei tipuri de cunoștințe există relații puternice, mai ales în unele domenii.



Exemple

În geometrie și algebră cunoștințele procedurale se întemeiază pe cunoștințe factuale și noționale. De ex., procedura de efectuare a operațiilor $10 + (-3)$ presupune și cunoștințe factuale și noționale. Elaborarea unui referat presupune cunoștințe de organizare a informației, de citare, de identificare a autorilor, dar și cunoștințe specifice domeniului.

Să ne reamintim ...

Esența învățării este dată de achiziția sau de transformarea performanței observate, ca efect al interacțiunii între datele interne și cele externe persoanei care învață sau între cel care învață și context.

Din perspectivă pedagogică, învățarea este activitatea proiectată de cadrul didactic pentru a determina schimbări la nivelul personalității prin valorificarea capacității indivizilor de a dobândi cunoștințe, deprinderi, strategii și atitudini.

Învățarea elementară – condiționarea – constă în reacția de răspuns la acțiunea mediului.

În funcție de modul de asociere a stimulului și a reacției, există mai multe forme de condiționare: clasică (pavloviană), prin contiguitate, operantă (skinneriană).

Factorii învățării elementare sunt contiguitatea (simultaneitatea prezentării stimulilor sau prezentarea lor la interval foarte scurt de timp), repetarea asocierii acestora, intensitatea stimulului sau mărimea recompensei primite de cel care învață.

Învățarea complexă interpunerea între stimul și răspuns un filtru: o reprezentare, o idee sau situația în care se află cel care învață. Ea include învățarea de cunoștințe declarative (factice, noționale) și de cunoștințe procedurale (deprinderi, abilități).





Aplicații

Comparați condiționarea pavloviană și cea operantă.

Construiți o situație imaginară în care să aplicați efectul Premack.

2. Procesul de învățare și produsele lui

Procesul de învățare, abordat din perspectivă pedagogică, parcurge mai multe faze succesive care debutează cu motivarea – orientarea activității spre scopul propus și furnizarea de energie necesară acesteia, continuă cu achiziția și se finalizează cu demonstrarea performanței.

2.1. Secvențialitatea învățării

Faza de **motivare** îi oferă elevului imaginea a ceea ce învățarea îi va permite să realizeze. În acest scop este necesară captarea atenției, provocarea curiozității, a unei atitudini de deschidere prin prezentarea obiectivelor învățării într-un context semnificativ pentru elev, a unor probleme din activitatea elevilor sau din viața comunității. Faza de **achiziție** include reactualizarea cunoștințelor anterioare necesare și prezentarea sau descoperirea noului conținut, iar în faza de **performanță** se verifică măsura în care s-a produs învățarea.

Mecanismele învățării școlare implică trei clase de operații, integrate în acțiuni didactice:

- modificarea cantitativă a unor cunoștințe deja dobândite (învățarea prin augmentare sau prin adaos);
- selecția și memorarea anumitor fapte constate sau comunicate de altcineva (învățare relațională); pentru a fi memorate, noile cunoștințe sunt puse în legătură cu altele deja deținute.
- activități mintale superioare folosite pentru a dobândi cunoștințe noi, pe baza celor deja existente.

Dobândirea de cunoștințe noi pornind de la cele achiziționate deja se face pe căi diverse: transfer clasic (utilizarea cunoștințelor vechi în situații noi), transfer analogic: descoperirea unei asemănări între vechile și noile cunoștințe, folosirea unor cunoștințe existente într-o situație nouă, formularea și testarea de ipoteze, inducție și generalizare, particularizare (asimilarea noului prin raportare la un exemplu cunoscut), clasificarea situațiilor și problemelor urmată de folosirea unei strategii cunoscute pentru o problemă nouă (Legendre, 2005).

Abordarea cognitivă a evidențiat două planuri ale învățării specific umane:

- a) unul **componential**, alcătuit din componentele motivațional-afective și componentele cognitive care alternează sau se suprapun;
- b) altul **metacomponential** ce constă în gândirea/reflecția asupra planului componential pentru a asigura un control cognitiv al acestuia (Sternberg, 1979). Planul metacomponential se dezvoltă mai târziu în ontogeneză, apărând spontan și frecvent la elevii cu bune performanțe.

Abordarea temei metacogniției va fi reluată în unitatea a 9-a de învățare. Operațiile metacognitive sunt: anticiparea, monitorizarea și controlul, realizate înainte de învățare, în timpul învățării și, respectiv, după învățare propriu-zisă. Lor le corespund întrebări pe care elevul învață să și le pună pentru a obține rezultate mai bune. În acest mod, el învață și învață să învețe. Sternberg a evidențiat importanța predării explicite a competențelor meta-componențiale pentru transferul sau generalizarea învățării.



Exemple de întrebări care favorizează formarea operațiilor metacognitive:

Ce dificultăți s-ar putea să întâmpin?

Ce asemănări și deosebiri are cu alte teme?

Este necesar să refac lucrarea?

Ce am simțit în timpul rezolvării?

Sunt mulțumit de rezultat?

Cum pot utiliza în împrejurări noi ceea ce am învățat azi?



Aplicații

Lucrați cu un coleg la o temă propusă pentru seminar și formulați, în fiecare fază, întrebările specifice care favorizează formarea operațiilor metacognitive.

Notați reacțiile colegului și problemele pe care le întâlniți în timpul antrenamentului.

Aplicați aceleași întrebări pentru dv. înșivă. Notați observațiile și discutați-le cu colegii în forum. Solicitați ajutorul profesorului, dacă apar neînțelegeri.

Să ne reamintim...



Învățarea complexă se deosebește de cea elementară prin interpunerea între stimul și răspuns a unui filtru. Învățarea complexă include învățarea de cunoștințe declarative (factice, noționale) și cunoștințe procedurale.

Cunoștințele factuale se referă la obiecte sau la clase de obiecte.

Cunoștințele noționale se referă la proprietăți sau relații abstracte.

Cunoștințele procedurale (a ști să faci) se referă la acțiuni sau la operații mentale.

Cele trei tipuri de cunoștințe se condiționează reciproc.

2.2. Produse ale învățării

Din perspectiva celui care învață, învățarea constituie o modalitate de achiziție a cunoștințelor, capacităților sau atitudinilor (Larousse, Grande Dictionnaire de la Psychologie, 1994). Produsele învățării sunt numite prin termenul general “cunoștințe” și se pot detalia în

psihologia clasică în informații logice (noțiuni, judecăți, raționamente), în deprinderi (motorii sau intelectuale), strategii cognitive, atitudini. În psihologia cognitivă, produsele învățării sunt cunoștințele declarative și procedurale.

Apariția acestor produse presupune un proces complex ce angajează toate dimensiunile personalității, în grade diferite, în funcție de disciplina studiată, de vârsta celor care învață, de modelul de predare-învățare preferat de profesor. În funcție de produsele preponderent obținute, învățarea este:

- cognitivă/intelectuală - se acumulează cunoștințe despre diverse domenii ale realului și se formează capacități cognitive);
- psiho-motorie - se coordonează senzații, percepții și mișcări, se construiesc deprinderi și priceperi);
- socio-afectivă - se asigură dezvoltarea psiho-morală a elevului, se dezvoltă competențele sociale, se achiziționează valori, norme, se formează atitudini).

3. Teorii actuale ale învățării

Explicarea diferitelor modalități de învățare, a apariției variatelor produse ale învățării nu se poate realiza, în acest moment de evoluție a psihologiei, într-un model unic, general valabil. Varietatea teoriilor învățării este rezultat nu al neputinței sau contradicțiilor gratuite între specialiști, ci al complexității procesului de învățare. Din numeroasele teorii ale învățării, am selecționat câteva apreciate ca relevante în acest moment. Tratarea extinsă a teoriilor se poate studia din lucrarea noastră E. Cocoradă „Psihologia învățării” (2010).

3.1. Învățarea constructivistă

Jean Piaget a ajuns la concluzia că orice copil reconstruiește realul (lumea) pe plan mintal și această construcție este semn al dezvoltării cognitive. Elementele principale ale construcției sunt schemele și operațiile. Schemele sunt reprezentări interne ale acțiunilor fizice sau mentale, planuri, hărți ale acțiunilor (înnăscute sau dobândite). Operațiile sunt definite ca structuri mentale absente la naștere și care se învață mai târziu, după 7 ani, rezultând din interiorizarea acțiunilor externe efectuate de copil. Schemele și conceptele evoluează prin asimilare (în vechea schemă este inclus un obiect nou) și acomodare (o informație nouă schimbă schema existentă, producând alta nouă).

Concepția lui Piaget despre învățare este numită constructivism deoarece copilul reconstruiește mental realul, își construiește propriile structuri cognitive în același timp cu achiziția de cunoștințe. Învățarea are la bază activitatea copilului (acțiuni externe sau acțiuni interne/ operații). Pentru a construi noile cunoștințe, se utilizează cunoștințele anterioare ca mijloace de reprezentare, de calcul, de reflexie asupra propriilor acțiuni. A învăța presupune o succesiune de echilibrări, care ia următoarea formă:

1. există un echilibru inițial, în cadrul căruia schemele existente permit abordarea tuturor situațiilor întâlnite până la momentul dat;
2. apare o situație nouă;
3. se creează un dezechilibru în structura cognitivă a elevului;
4. se modifică vechea schemă (asimilare) sau se creează o schemă nouă (acomodare);
5. se instalează un echilibru nou, superior, ce permite o adaptare mai bună.



Exemple

Suptul are în schema originală doar sânul ca obiect, apoi **asimilează** și alte obiecte: colțul păturii, degetul etc.

Un copil caracterizează vrabia ca fiind pasăre și **asimilează** la această categorie și rața. Dar când vede un avion, poate spune, în primul moment, că este pasăre pentru că zboară. Avionul este asimilat la schema “pasăre”. Aflând alte caracteristici ale avionului, copilul trebuie să-și schimbe schema, să facă o **acomodare**, introducând ceva nou în structura de cunoștințe: obiecte care zboară, dar nu sunt păsări.

Ideile lui Piaget au avut un impact major asupra educației din întreaga lume:

- cel care învață se implică activ, interacționează cu mediul fizic, cu obiectele ceea ce duce la înțelegere și la retenție mnezică mai bună; în acest scop, educatorul va desfășura activități stimulative, va pune întrebări copiilor în timpul învățării, îi va încuraja să lucreze;
- în predare vor fi folosite materiale concrete, cel puțin până la constituirea operațiilor formale; chiar după acest stadiu, materialele concrete se pot utiliza ca punct de plecare pentru abstractizări;
- pentru a dezvolta noi structuri, noi concepte, educatorul va porni de la vechile cunoștințe, angajând mecanismul de asimilare; va ține seama de ceea ce știu deja copiii și va urmări reprezentările vechi care, uneori, pot să împiedice schimbarea structurilor existente.



Exemplu

Pentru a stabili cum variază aria unui dreptunghi în funcție de lungimea și lățimea lui, educatorul le va solicita elevilor: *Veți încerca acum să construiți toate dreptunghiurile posibile, utilizând cele 12 cartoane plasate unul lângă altul. Ori de câte ori ați realizat un dreptunghi, veți calcula lungimea celor două laturi.*

Copiii lucrează, apoi se deduce formula ariei.

Pentru Piaget, procesul dezvoltării nu poate fi grăbit, învățarea urmează dezvoltarea. Prin urmare, educatorul nu trebuie și nici nu poate să “deranjeze” procesele de dezvoltare. El trebuie doar să se adapteze “nevoilor elevului”. Ideea că, pentru a învăța, copilul trebuie să

posede structuri cognitive formate, l-a condus pe Vîgotski, un psiholog rus, contemporan cu Piaget, la critica concepției piagetiene ca una care “face din învățare remorca dezvoltării”. Ideile lui Piaget au fost preluate la nivel de politici naționale, au constituit fundamente ale unor programe de reformă a învățământului.

3.2. Învățarea prin descoperire

După Bruner, autorul teoriei învățării prin descoperire, învățarea devine mai eficace prin descoperire, decât prin transmitere de la un adult. Ca și Piaget, Bruner este adeptul constructivismului și al dezvoltării stadiale a gândirii, dar acordă o pondere mai mare influenței sociale.

Etaple învățării prin descoperire sunt:

1. se cere copiilor să facă ceva, să realizeze o experiență (să construiască o propoziție, o frază, un dispozitiv);
2. aceștia se lansează în procesul de încercare și eroare în vederea obținerii răspunsului cerut;
3. prin raportare la experiența lor, copiii induc concluzii adecvate procesului/ produsului solicitat;
4. copiii fac generalizări ale concluziilor inferate din acțiune, stabilesc principii care se referă și la alte situații decât cele studiate inițial;
5. în final, elevii sunt capabili să aplice principiile generale la cazuri noi, să elaboreze alte fraze sau să aplice regulile în alte contexte (Bruner, 1960). Putem constata cu ușurință că în învățământul tradițional, secvențele de învățare se dispun în ordine inversă.

Avantajele reale ale învățării prin descoperire sunt numeroase: motivează, memorarea este mai bună, favorizează relațiile interpersonale, crește încrederea elevului în sine și în ceilalți. Adepții au creat o “mistică” a acestei modalități de învățare, evidențiind cu entuziasm și exagerând punctele ei tari. Adversarii acestei teorii au identificat și dezavantaje ale învățării prin descoperire: consumă timp, generalizarea este uneori dificilă, valoarea educativă a lecției scade datorită acțiunii de a descoperi în sine, reușita în acțiune nu antrenează capacitatea de verbalizare.

3.4. Învățarea ierarhică

R.Gagné este reprezentantul curentului american al designului instrucțional și definește învățarea ca proces de interacțiune între individ și mediul său. Autorul propune cinci niveluri/ categorii de învățare: învățarea abilităților motorii, învățarea atitudinilor și a valorilor, învățarea informațiilor verbale, învățarea abilităților intelectuale și învățarea strategiilor cognitive. Un individ învață, spune Gagné, atunci când există o schimbare în performanța acestuia, fiind influențat de condiții interne (motivația) și condiții externe (feedback primit de la o persoană din afară, de la profesor). Lucrările sale privesc direct învățarea din școală sub aspectul îmbunătățirii condițiilor de învățare.

Actul de învățare rezultă dintr-o înlănțuire de secvențe în care intervin receptorii, registrul senzorial, memoria de scurtă și de lungă durată, generatorii de răspunsuri. Acest act este divizat în opt faze numite **evenimentele lecției**: 1.motivarea/captarea atenției; 2.aprehensiunea; 3.achiziția; 4.retenția; 5. evocarea/ reactualizarea; 6.generalizarea; 7.performanța; 8.retroacțiunea (feedback-ul).

Pentru a favoriza învățarea, profesorul trebuie să creeze condiții externe favorabile: să stimuleze motivația elevului, să îl informeze asupra obiectivelor învățării, să-i activeze atenția, să stimuleze activarea cunoștințelor anterioare necesare, să ghideze învățarea, să ofere feedback etc. (Gagné, 1978).

3.5. Învățarea socială

O mare parte din învățarea umană se bazează pe observarea comportamentului altor persoane și imitarea acestora. Indivizii, copii sau adulți, nu fac doar ceea ce li se spune că este bine să facă ci și ceea ce observă că fac ceilalți.

Acest tip de învățare a fost studiat de Albert Bandura (1969, 1973, 1977) care l-a numit învățare prin observație (observațională) sau învățare prin modelare. Prin observare, susține Bandura, subiecții pot dobândi reacții noi, pot să-și consolideze sau să-și diminueze reacțiile existente ori să reactiveze răspunsuri mai vechi, aparent uitate. Se pot învăța prin modelare comportamente sociale, atitudini, valori, dar și unele deprinderi (șofatul, pronunția într-o limbă străină etc.).



A. Bandura
1925 - prezent

Demonstrațiile realizate de educator în fața elevilor sunt metode de predare fundamentate pe învățarea observațională. Ele sunt eficiente dacă cel care oferă modelul îndemnă la imitarea lui, anunțând că ea va fi recompensată, solicită verbalizarea reacțiilor observate și formarea imaginii comportamentului observat.

Pe baza teoriei lui Bandura s-au formulat recomandări pentru activitatea de învățare.

- Modelele oferite elevilor pot fi persoane reale sau personaje de film atractive.
- Observarea dublată de verbalizare este mai eficientă, ducând la imitări mai fidele.
- Profesorii pot fi modele pentru cei care învață.
- Prezentarea eroilor, a personalităților de succes în diferite domenii și analiza comportamentele lor, în special a cauzelor (de ce reușesc), a momentelor (când reușesc) favorizează învățarea.
- Pentru ca imitarea să fie mai puternică, persoanele, personajele propuse ca modele trebuie să aibă statut înalt, să fie competente, să aibă putere, să fie respectate.
- Persoanele propuse ca modele trebuie să aibă statut înalt, dar nu foarte înalt față de elevi.
- Este oportună invitarea unor personalități la cursuri care să discute cu elevii.
- Filmarea activităților, a reacțiilor adulților și analiza comportamentelor, găsirea unor soluții de ameliorare este benefică.
- Formarea sentimentului autoeficacității personale trebuie să devină un obiectiv al formării.

- A oferi întotdeauna feedback-uri pozitive, dar realiste în general, informație, direcție și speranță, ajută pe cel care învață să-și cunoască mai bine performanțele și să le îmbunătățească, păstrându-și o stimă de sine înaltă.

3.6. Teoria socio-culturală a învățării

Psihologul rus L.S. Vîgotsky a studiat dezvoltarea cognitivă a copilului aproape simultan cu J. Piaget ale cărui lucrări le-a cunoscut și față de care și-a exprimat frecvent opiniile critice. Ideile centrale ale psihologului rus sunt:

- în interacțiunea subiect – mediu, esențială este medierea cognitivă, realizată prin cunoștințe, instrumente; această caracteristică îl apropie de Piaget, dar sursa dezvoltării este la Piaget acțiunea individuală, pe când la Vîgotsky este contextul social;
- dezvoltarea funcțiilor superioare (formarea conceptelor, memoria, gândirea matematică) se realizează prin cooperare cu ceilalți, adulți sau egali;
- învățarea nu coincide cu dezvoltarea, dar ea activează dezvoltarea mentală a copilului, stimulând procesele evolutive care nu pot fi actualizate fără ajutorul învățării. Singura învățare bună este cea care precede dezvoltarea, spunea Vîgotski și în acest scop el a introdus conceptul „zonă a proximei dezvoltări” relaționat cu cel de mediere și eșafodaj.

Zona proximei dezvoltări

Prin raportare la o anumită competență, elevul se poate situa unul din trei zone, niveluri: zona dezvoltării actuale (indică ceea ce poate face singur), **zona dezvoltării proxime** (arată ceea ce poate face ajutat de cineva) și zona dezvoltării viitoare (pentru ceea ce nu poate face nici singur, nici ajutat). Zona dezvoltării proxime devine un pasaj obligatoriu pentru dezvoltare, presupunând o interacțiune socială asimetrică, cu o persoană avansată în stăpânirea competențe care va fi formată. Profesorul, părintele, un coleg mai priceput devin facilitatori ai învățării care se produce prin interiorizarea individuală, progresivă a cunoștințelor. Cu alte cuvinte, cunoștințele își au originea în interacțiuni sociale.

Medierea și eșafodajul

Rolul educatorului este esențial în învățare. El ajută elevul la începutul învățării, ca și cum ar construi o schelă (eșafodaj) la un edificiu; apoi reduce sprijinul pe măsura ce se dobândesc mai multe cunoștințe. Când într-o clasă sunt foarte mulți elevi, adultul nu poate să se ocupe de toți, deci îi va folosi pe cei mai buni pentru a lucra împreună cu colegii care au dificultăți într-un anumit moment. Activitatea este cunoscută sub numele de mentorat sau tutorat (Birch, 2000, p. 117).

Implicații ale teoriei istorico-culturale în învățarea școlară:

Deoarece semnificațiile se construiesc social, educația nu va fi centrată pe copil, așa cum susținea Piaget, ci pe interacțiunea copil-ceilalți. Acțiunea copilului este importantă, dar

el trebuie să interacționeze cu adulții și colegii mai experimentați. Învățarea devine o modalitate de co-construcție a cunoștințelor, realizată împreună cu altul. Deci profesorul nu este doar un facilitator, rolul lui este decisiv în învățare.

Învățarea trebuie astfel organizată încât să preceadă dezvoltarea; ea se realizează în situații sociale, de comunicare care sunt sursa funcțiilor aflate în zona proximei dezvoltări. Educatorul trebuie să organizeze astfel de situații și să favorizeze discuții, dezbateri cu alte persoane, să încurajeze copilul să-și exprime ideile prin limbaj, să treacă de la percepție la o mai bună înțelegere. În învățare sunt antrenate cunoștințe anterioare achiziționate în situații similare prin depășirea reprezentărilor false, a conceptelor empirice și asimilarea celor mai importante instrumente psihice - conceptele științifice.

3.7. Socio-constructivismul

Dacă Piaget, autorul constructivismului genetic, considera acțiunea individului ca sursă a dezvoltării cognitive, elevii săi (Doise, Mugny, Perret-Clermont) văd sursa acestei dezvoltări în interacțiunea socială. Constructivismul genetic devine socioconstructivism. În explicarea mecanismului de îmbunătățire a capacităților cognitive individuale, socioconstructivismul utilizează conceptul “**conflict de centrare**” conform căruia subiecții progresați atunci când în același grup există abordări, soluții diferite ale aceleiași probleme. Apare un conflict de centrare dacă există răspunsuri eterogene într-o interacțiune, iar elevii sunt nevoiți să-și coordoneze acțiunile, deci să lucreze, să fie activi pentru a elabora împreună un răspuns unic. Eterogenitatea răspunsurilor este creată prin opunerea unor subiecți de niveluri cognitive diferite sau prin opunerea unor centrări diferite, idei/ soluții ale unor subiecți cu același nivel (conflict sociocognitiv). Ea poate crea o dublă conștientizare: subiectul își dă seama de inadecvarea propriilor răspunsuri și, simultan, de existența unor răspunsuri diferite de ale sale.

Conflictul socio-cognitiv are efecte și când răspunsul elaborat nu este corect, iar învățarea devine o modalitate de co-construcție a cunoștințelor realizată împreună cu altul, prin interacțiuni simetrice (elev-elev) sau asimetrice (elev-adult). Dacă în constructivism, elevul interacționează cu sarcina, în socioconstructivism, interacțiunea se produce în triunghiul elev-sarcină-altul.

Implicații asupra învățării în școală

Primele încercări de utilizare pedagogică a rezultatelor neo-constructivismului au vizat stimularea dezvoltării structurilor cognitive ale copiilor defavorizați, cărora trebuie să li se ofere, susțin autorii, ocazia coordonării acțiunilor în cadrul unor interacțiuni marcate social. Mai târziu, s-a demonstrat că orice grupuri cu niveluri cognitive diferite pot beneficia de învățarea centrată pe conflictul sociocognitiv, de la învățământul primar până la formarea adulților.

Pe baza teoriilor sociale ale învățării s-au propus tehnici de formare /predare care folosesc grupul. Folosirea grupului în învățare relevă probleme inedite pentru predare, privind gestiunea clasei și evaluarea progresului individual, conflictele care pot să apară între elevi sau între profesor și elevi. Avantajele acestei modalități pot fi amenințate de lipsa de familiarizare a elevilor cu metoda de lucru în grup, de slaba dezvoltare a abilităților cognitive și sociale care creează condiții defavorabile pentru învățare, de lenea socială, de monopolizarea activității de către unii elevi. Un factor care influențează negativ învățarea este transformarea conflictului cognitiv în conflict interpersonal (elevii se ceartă, se insultă pentru că un punct de vedere, o abordare a problemei, o soluție sunt altfel decât cea proprie); poate să se producă între elevi sau chiar între elevi și profesor (apud Bourgeois et al, 2006).



Aplicații

Comparați constructivismul cu socioconstructivismul

Comparați constructivismul cu teoria socio-culturală a învățării

Identificați avantaje și dezavantaje ale învățării prin descoperire.

Să ne reamintim...

Constructivismul: orice copil reconstruiește realul (lumea) pe plan mental, iar această construcție este semn al dezvoltării cognitive a copilului, realizate cu scheme și operații.



Teoria istorico-culturală: dezvoltarea funcțiilor superioare (formarea conceptelor, memoria, gândirea matematică) se realizează prin cooperare cu ceilalți; un elev progresează dacă este ajutat să facă azi ceea ce nu poate face singur.

Învățarea prin imitație: o parte din învățarea umană se bazează pe observarea comportamentului altor persoane și imitarea acestora

Avantajele reale ale învățării prin descoperire: motivează, memorarea este mai bună, favorizează relațiile interpersonale, crește încrederea elevului în sine și în ceilalți.

Socioconstructivismul: elevii progresează doar când în același grup există abordări diferite ale aceleiași probleme, iar elevii sunt activi.



Rezumat

Învățarea este un concept cu sensuri variate, cu abordat din perspectivă psihologică și pedagogică. Este o activitate întâlnită atât la animale, cât și la om, efectuată la nivel elementar sau complex, realizată de om cu mijloace specifice și desfășurată în forme superioare, condiționate de prezența gândirii, limbajului și creativității. Esența învățării este dată de achiziția sau de transformarea performanței observate ca efect al interacțiunii între datele interne ale subiectului și cele externe.

Învățarea elementară constă în reacția de răspuns la acțiunea mediului. În funcție de

modul de asociere a stimulului și a reacției, există mai multe forme de condiționare: clasică (pavloviană), prin contiguitate, operantă (skinneriană).

Explicarea diferitelor modalități de învățare se realizează printr-o varietate de teorii din care sunt selectate teorii moderne. Teoriile constructivismul și socio constructivismul, teoria istorico culturală, învățarea prin imitație și prin descoperire, învățarea cu semnificație și învățarea ierarhică prezentate succint sunt masiv utilizate în învățământul contemporan. Implicațiile acestor teorii asupra activității de predare-învățare sunt detectabile în activitatea practică, în reformele din diferite țări. Adesea, identificarea unei teorii în activitatea de predare-învățare nu este ușoară.

Teoriile prezintă elemente de complementaritate ce argumentează utilitatea cunoașterii și utilizării lor pentru a construi situații de învățare adaptate obiectivelor urmărite, disciplinei predate și grupurilor de elevi.



Test de evaluare a cunoștințelor

1. Identificați elemente de învățare elementară în activitatea dvs.
2. Extrageți 2 definiții ale învățării din teoriile descrise și stabiliți elementele lor comune și diferite.
3. Analizați un proiect de lecție și identificați evenimentele propuse de Gagné.
4. Comparați învățarea constructivistă și învățarea socioconstructivistă.
5. Analizați asemănările dintre teoria istorico culturală a învățării și teoria socioconstructivistă.
6. Analizați deosebirile dintre teoria istorico culturală și teoria constructivistă a învățării.
7. Identificați dezavantaje și avantaje ale învățării prin descoperire.
8. Identificați o teorie a învățării care fundamentează metodele de predare-învățare care vă sunt propuse la una-două discipline din mediul universitar.
9. Analizați următorul enunț socioconstructivist: „Pentru a fi benefică, interacțiunea socială trebuie să asigure, în același timp, o deplină derulare a conflictului sociocognitiv, nu numai să aibă în vedere o soluție pur relațională în termeni de înțelegere sau neînțelegere. (Doise, 1995, p. 131) ”

Sugestii de rezolvare a sarcinilor propuse se găsesc începând de la pagina 163.

Temă de control



1. Analizați următoarea situație de învățare și identificați teoriile învățării care o fundamentează. Argumentați răspunsul.

„Învățătorul dă fiecărui elev (aceștia nedispunând de nici un instrument de măsurat) câte un pachet cu 36 de pătrățele de carton, având latura de 10 cm

fiecare, și spune, adresându-se întregului grup: <Aveți la dispoziție un anumit număr de pătrățele, cu latura de 10 cm. Trebuie să faceți pe caietul vostru un dreptunghi, plasând toate pătrățelele unul alături de altul și utilizându-le pe toate. Una din laturile dreptunghiului trebuie să măsoare 40 de cm. Când veți termina, va trebui să-mi spuneți care este lungimea celeilalte laturi>.

Elevii încep să lucreze și după câteva încercări sunt în măsură să răspundă individual în scris. Când toți au găsit răspunsul, învățătorul îi întreabă cum au procedat și ajunge să elucideze modul de lucru. Pe urmă spune: <Veți încerca acum să construiți toate dreptunghiurile posibile, utilizând mereu cartoanele plasate unul lângă altul, și ori de câte ori ați realizat un dreptunghi, veți calcula lungimea celor două laturi>.

Elevii calculează dreptunghiurile posibile (1x36, 2x18, 3 x12, 4 x9 , 9 x , 1 2 x , 18 x2 , 3 6 x 1). Învățătorul întreabă atunci dacă au înțeles formula generală a calculului unei laturi, când se cunoaște suprafața și dimensiunea celeilalte laturi. Ajută elevii să clarifice acest al doilea procedeu (adaptat după Mucchielli, 1987).

Tema se va efectua pe 1,5-2 pagini A4 și se va transmite tutorilor pe suport hârtie. Soluția fiecărei teme va fi însoțită de 2 evaluări realizate de colegi. Nu se admit evaluări încrucișate.

Aprecierile vor fi postate pe platforma electronică. Nota obținută la tema nr. 1 are o pondere de 15% în nota finală.

FACTORII NONCOGNITIVI AI ÎNVĂȚĂRII

Cuprins

1. Introducere.....	82
2. Obiective.....	82
3. Durată	82
4. Conținut	
1. Motivația	83
2. Factorii afectivi ai învățării	89
3. Atenția și rolul ei în învățare	90
5. Rezumat	91
6. Test de evaluare	92



1. Introducere

Această unitate descrie factorii noncognitivi ai învățării: motivație, procese afectiv-emoționale, atenție și explică relațiile dintre aceștia și performanțele în învățare. Cunoașterea motivației, a vieții afective, a modului de concentrare a atenției este utilă educatorului pentru a cunoaște mai bine elevii cu care lucrează și a se cunoaște pe sine însuși. El poate să construiască situațiile de învățare mai eficace, să stimuleze motivația elevilor săi ajutându-i să investească în propria formare.



2. Obiective

După parcurgerea acestei teme, studenții vor fi capabili:

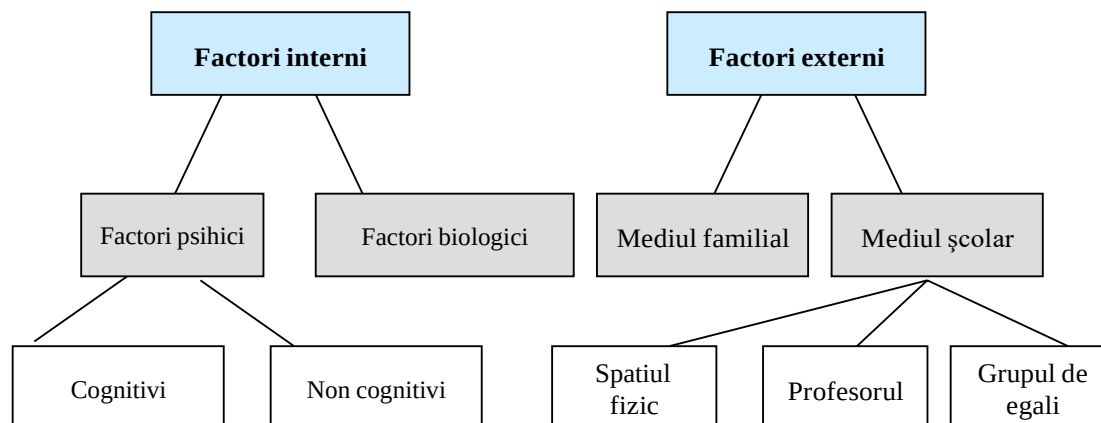
- să explice rolul factorilor noncognitivi în învățare;
- să identifice relații între factorii noncognitivi ai învățării;
- să schițeze situații care să motiveze elevii pentru învățare.



3. Durata medie de parcurgere a unității de învățare este de 2 ore.

O analiză recentă a UNESCO argumenta metaforic absența similarității dintre fabrică și școală: prima își poate propune să scoată piese standardizate, pe banda rulantă, la viteză mare, a doua nu trebuie să-și propună această finalitate și nici nu poate s-o atingă (UNESCO, 2005). Învățarea este dependentă de caracteristici ale elevului care fac imposibilă standardizarea:

- factori interni/ personali (biologici și psihologici și psihofizici;
- factori/ condiții externe ale învățării, reprezentate de elemente ale spațiului școlar,
- caracteristici ale profesorului sau grupului din care face parte elevul (fig.1).



Factorii interni au fost grupați, în funcție de procesul psihic dominant, în factori cognitivi (percepție, memorie, gândire, structură și dezvoltare cognitivă, stil cognitiv) și factori noncognitivi (motivație, afectivitate, atenție). Cei biologici includ starea de sănătate, gradul de fatigabilitate, ritmurile de învățare etc.

1. Motivația pentru învățare

Când învățăm, de ce învățăm? Este o întrebare al cărei răspuns ne introduce direct în problematica motivației. Motivația învățării este constituită de totalitatea mobilurilor care declanșează, susțin energetic și direcționează activitatea de învățare. Identificăm unele din aceste mobiluri răspunzând la întrebarea deja enunțată. Motivația a fost comparată cu motorul (intensitatea) și volanul (direcția) unui automobil (Gage&Berliner, 1984) și constituie o cauză internă a activității. Motivația se diferențiază de „motivare” – activitatea și mijloacele pe care educatorul le desfășoară pentru a stimula motivația de învățare elevilor.

1.1. Piramida lui Maslow

O ierarhizare a tuturor motivelor umane cu impact asupra învățării este prezentă la A.

Maslow (2005) (fig. 2). Cunoașterea acestei ierarhii este utilă în explicarea comportamentului elevilor și motivarea lor pentru învățarea școlară. Primele trepte includ trebuințe/ motive înnăscute, iar celelalte trebuințe dobândite care se dezvoltă treptat în copilărie, adolescență, mai târziu sau niciodată. În acest model, intensitatea trebuințelor scade de la bază spre vârf: trebuințele fiziologice, de securitate sunt urgente, nesatisfacerea lor punând în pericol viața, cele de la vârf nu sunt urgente. O trebuință superioară nu se satisface decât dacă au fost satisfăcute, într-o oarecare măsură, cele inferioare ei.

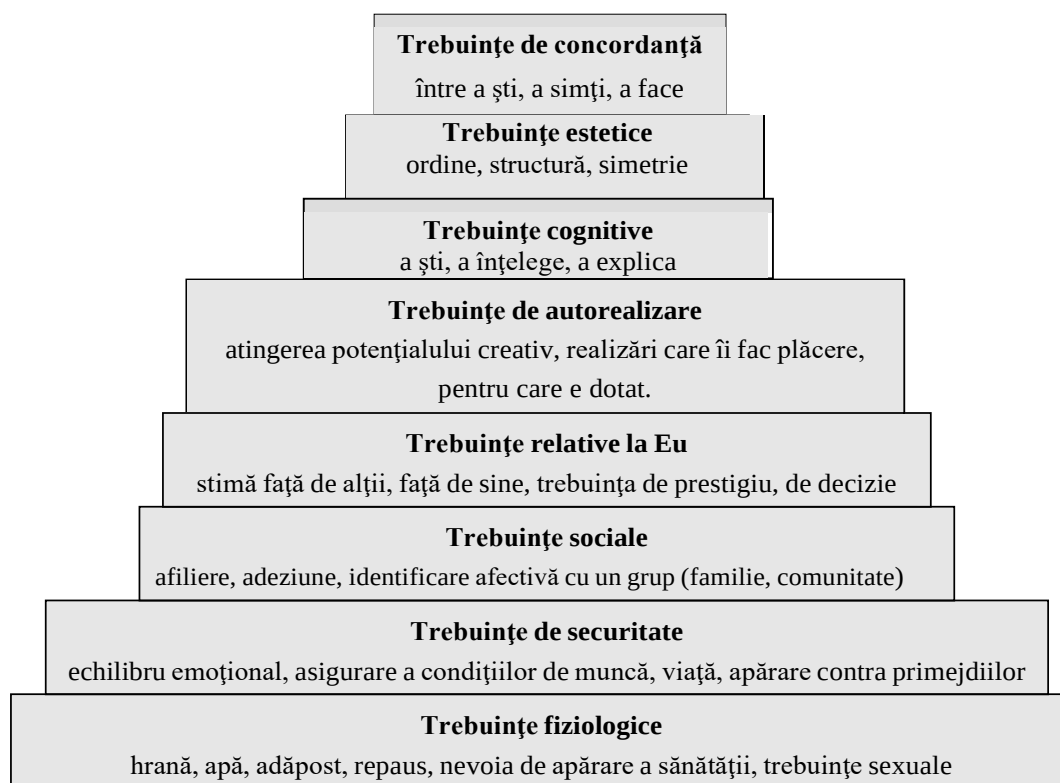


Fig. 2. Piramida trebuințelor



Exemple

Este dificil pentru un profesor să activeze trebuința de a ști a unui elev dacă cele de hrană nu sunt satisfăcute.

Un elev nu își poate satisface nevoia de realizare dacă nu se simte în siguranță în grupul de colegi (Maslow, 2007, pp. 82-111).

1.2. Frustrarea

Dacă în calea satisfacerii unei trebuințe există un obstacol, atunci apare o stare de încordare, de tensiune, nemulțumire numită frustrare. Răspunsurile elevilor la frustrare sunt variate, mai frecventă fiind agresivitatea (tab. 1).

Denumirea reacției	Exemple
Agresivitate în plan real	Distrugerea unor obiecte, jignirea profesorului care a acordat o notă mică.
Agresivitate în plan imaginar	Închipuirea unui șir de nenorociri în care sunt implicați colegii care l-au respins.
Agresivitate deplasată (se descarcă asupra unui obiect sau persoană mai puțin periculoasă decât cea frustrantă)	Un elev admonestat de profesor devine agresiv cu colegul de bancă. Copiii crescuți într-un mediu sever sunt agresivi cu jucăriile.
Regresiunea (subiectul se întoarce la forme de comportament specifice unui stadiu anterior)	Copilul de șapte ani reîncepe să-și sugă degetul, când mama lui este grav bolnavă.
Fantezia (satisfacerea dorințelor neîmplinite prin realizări imaginare)	Elevul nemulțumit de note se consolează visând că este premiant.

Tab. 1. Reacții la frustrare

Frustrarea este un fenomen inevitabil în viața copiilor, a elevilor. Când este moderată, ea are efecte benefice asupra dezvoltării personalității, conducând la depășirea situației frustrante. Personalitățile echilibrate posedă toleranță la frustrare, suportând, în anumite limite, stări de tensiune intensă fără a dezvolta comportamente agresive, patologice. Când frustrările sunt repetate, numeroase apar probleme de adaptare: comportamente violente, indisciplină.

Pentru a crește toleranța la frustrare aplicați următorul **program**:

- Ajutați elevii să aprecieze câștigurile și costurile pe termen scurt ale evitării disconfortului creat de sarcinile școlare, apoi să evalueze beneficiile tolerării pe termen scurt a acestui disconfort.
- Folosiți efectul Premack: condiționați finalizarea temelor de îndeplinirea unor activități preferate de elevi (Internet, jocuri etc.)
- Ajutați elevii să-și modifice credințele iraționale privind activitatea școlară și relațiile din acest mediu. Exemplu: „Nu pot să stau 2 ore pe scaun pentru a lucra la matematică!”, în sensul „Nu-mi place să consum 2 ore pentru matematică, dar pot suporta acest disconfort pentru a depăși momentul dificil.” Reamintiți-le că au reușit și în alte momente.
- Învățați elevii să fragmenteze sarcinile dificile, să caute ajutor sănătos.
- Recompensați finalizarea fiecărei sarcini mici și frustrante.

Când grupul este amenințat, când elevii se simt victime ale nedreptății apare comportamentul violent sub diverse forme: refuz de a se supune ordinelor profesorului, insulte, violențe directe. O formă de violență ce apare în grupurile de elevi este violența deplasată asupra unui coleg mai slab sau asupra unui profesor care nu se poate apăra - „țapul ispășitor”. Țapul

ispășitor este mai adesea un coleg de clasă nou venit, izolat, fără prieteni sau care nu acceptă regulile grupului. Ostilitatea față de profesor poate lua forma rebeliunii, a nesupunerii sau anorexia școlară – atitudine de respingere globală a școlii (Weil, 1992, apud Auger & Boucharlat, 2006).

1.3. Motivația extrinsecă și motivația intrinsecă în învățare

În psihologia tradițională, motivația pentru învățare se clasifică în motivație intrinsecă (se satisface chiar prin activitatea de a învăța) și motivație extrinsecă (se satisface prin alte activități, diferite de cea de învățare – a primi o notă mare, aprobare etc.). Motivația extrinsecă apare prima în învățare, este specifică școlarilor mici, dar nu dispare nici la școlarii mari și nici la adulți. Cele mai importante componente ale motivației extrinseci pentru învățare sunt tendința de afiliere și tendința de afirmare (Ausubel, 1981, pp. 417-421).

Trebuința de afiliere este orientată spre obținerea aprobării din partea unei persoane sau a unui grup cu care elevul se identifică. Este mai puternică în copilărie și este orientată spre părinți. La pubertate și adolescență, scade și începe să se orienteze spre colegi; la această vârstă, prezența motivației de afiliere poate duce la scăderea randamentului școlar, dacă învățarea nu constituie o valoare pentru grupul din care face parte elevul.

Trebuința de afirmare poate fi satisfăcută de un randament școlar ridicat sau de activități profesionale înalte. Este însoțită de îngrijorare accentuată, de teamă, rezultate din anticiparea pe plan psihic a pierderii situației sociale, din coborârea stimei de sine. Trebuința de afirmare este mai puternică la adolescenți și la adulți decât la copii, fiind foarte puternică la persoanele active, cărora le menține un nivel de aspirație ridicat. Este necesar să fie cultivată moderat la elevi pentru că la puțini oameni impulsul cognitiv sau interesele științifice sunt puternic dezvoltate. Intensitatea prea mare a trebuinței de afirmare conduce, în eșec, la anxietate, la prăbușirea stimei de sine. Ea este limitată ca durată: după ce poziția socială vizată a fost câștigată, învățarea încetează. Competiția școlară exacerbează trebuința de afirmare, deci se recomandă profesorului să încurajeze cooperarea, compararea elevilor cu ei înșiși. Unele comportamente indezirabile din mediul școlar (conduita rebelă sau de măscărici) sunt explicabile prin dorința de afirmare a elevilor cu slabe rezultate școlare.

Motivația intrinsecă pentru învățare este constituită, preponderent, de motivația **cognitivă**, o motivație specific umană. Sursa ei se află în curiozitate, formată pe baza impulsului de orientare. Durata curiozității este însă mică, dependentă de complexitatea stimulilor: este mai mică la stimulii simpli și mai mare la cei complecși. Curiozitatea este utilizată în momentele de debut ale lecției pentru a orienta atenția asupra conținuturilor propuse învățării. Ea se poate intensifica prin disonanța cognitivă - o contradicție între două idei opuse ale aceluiași individ care produce o stare de disconfort psihic. Pentru că este greu de suportat, susține L. Festinger, individul va căuta să o depășească, va căuta noi informații. În activitatea de predare-învățare, **disonanța cognitivă** este conștientizată de către educator și trebuie controlată la nivelul cotei de problematic. Nivelul optim al cotei de problematic trebuie să întrețină curiozitatea: un nivel prea scăzut apare plictiseala, un nivel prea înalt blochează

eforturile de căutare. Pentru a evita ultima situație, sarcina de învățare se descompune în părți mai simple, se eșalonează (Sarcina se divide pentru a fi stăpânită!).

Impulsul cognitiv este trebuința, dorința de a cunoaște, a ști, a înțelege fără altă recompensă decât cea rezultată din activitatea de învățare, de cercetare. Este o formă de motivație orientată exclusiv spre învățare, prin urmare este util să fie întărită.



Exemple de întrebări prin care se stimulează disonanța cognitivă

Ce înseamnă a fi chel?

Are găina urechi?

Un ansamblu de 3 elemente este o mulțime? Dar de 1000 elemente? Dar de 0 elemente?

Interesele științifice sunt structuri motivaționale complexe ce constau în orientarea precisă, stabilă asupra unor obiecte sau activități de învățare. Ele debutează cu preferința pentru un domeniu al cunoașterii și se stabilizează treptat. Prezența intereselor științifice este marcată de investiții energetice mari, apariția cu întârziere a oboselii, perseverență, cunoștințe solide într-un domeniu, plăcere de a învăța, renunțarea la alte activități, la relaxare. Ele apar mai târziu în ontogeneză fiind evidente la tineri, adulți și, în mod excepțional, în adolescență. La pre-adolescenți sunt prezente **preferințele** pentru anumite activități sau discipline, instabile, pasagere, dar care pot deveni, mai târziu, interese științifice.

1.4. Relația dintre motivație și performanță

Într-o accepție restrânsă, performanța este un rezultat care depășește nivelul mediu al realizărilor dintr-un anumit domeniu. În accepțiunea mai largă, performanța numește orice rezultat obținut de către elevi. Este determinată de mai mulți factori: intensitatea motivației, tipul sarcinii, perceperea dificultății sarcinii de către cel care învață, imaginea de sine, nivelul de aspirație, atractivitatea performanței etc.

Intensitatea motivației

Cercetările efectuate acum o sută de ani de R.M.Yerkes și J.D.Dodson (1908) au demonstrat că performanța în învățare este proporțională cu intensitatea motivației, până la un punct, numit **punctul critic**, după care rezultatele stagnează un timp sau încep să scadă dacă intensitatea motivației continuă să crească. Graficul de mai jos (fig. 3) arată că eficiența activității de învățare este maximă la o anumită mărime a intensității motivației, numită **optim motivațional**. Optimul motivațional și punctul critic sunt diferite de la o persoană la alta și de la o activitate la alta:

- la elevii hiperemotivi, punctul critic apare mai repede decât la cei cu emotivitate normală sau scăzută;
- în activitățile dificile, punctul critic apare mai devreme decât în cele ușoare.

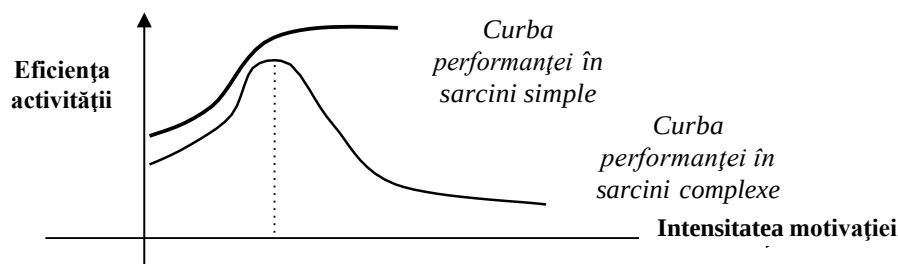


Fig. 3. Relația motivație-performanțe

Relația exprimată de optimul motivațional nu este valabilă pentru motivația cognitivă; în acest caz cu cât interesele, pasiunea pentru a cunoaște este mai intensă, cu atât eficiența activității este mai înaltă. Pentru obținerea de performanțe (înalte) se recomandă o ușoară supramotivare pentru sarcinile percepute ca facile, simple, iar pentru sarcinile percepute ca fiind grele o ușoară submotivare. Profesorul poate interveni pentru a manipula motivația elevilor săi în scopul de a-i ajuta să obțină succese pe măsură.

Nivelul de aspirație

Alt factor al performanței este **nivelul de aspirație**, definit ca „nivelul de îndeplinire a scopului la care subiectul se declară satisfăcut” (Popescu-Neveanu, 1987). Un nivel de aspirație optim trebuie plasat ușor deasupra posibilităților de moment pentru a-i permite subiectului să se autodepășească. Un nivel de aspirație egal cu al posibilităților sau aflat sub ele conduce la



C. Rogers
1902 – 1987

stagnarea, respectiv la involuția personalității. Când este prea ridicat, echivalând cu neacceptarea limitelor proprii, nivelul de aspirație determină instalarea surmenajului, a decepției, a inadapării.

Niveluri prea ridicate de aspirație apar când părinți au condiționat dragostea de buna purtare a copilului. Din acest motiv, psihologul american Rogers recomandă prețuirea necondiționată ca fiind necesară fiecărui copil.

Dacă un copil simte că este acceptat, iubit de părinți, el va suporta mai ușor eșecurile ca adult fiindcă a existat cineva în copilărie care l-a acceptat indiferent de comportamentul său (Hayes, 2003, p. 212).

Nivelul de aspirație este o trăsătură relativ stabilă a personalității, mai ales după adolescență. Nivelul de aspirație este dependent de :

- resursele energetice ale elevului;
- gradul de obiectivitate al imaginii de sine (subestimarea este asociată cu un nivel de aspirație scăzut, iar supraestimarea cu nivel de aspirație ridicat);
- mediul familial, grupul școlar; de exemplu elevul dintr-o clasă mediocră are, de regulă, aspirații mai scăzute decât într-o clasă medie;
- succesele sau eșecurile anterioare ale elevului: succesul ridică nivelul de aspirație în aproximativ 51% din cazuri; eșecul îl coboară la 64% dintre indivizi. Există însă și „comportamente atipice” (diferite de ale majorității) când eșecul este stimulator, iar succesul

generează delăsare.

1.5. Rolul educatorului în stimularea motivației pentru învățare

“Nici un copil nu se naște cu trebuința de a obține rezultate bune la învățătură, așa că este clar că el trebuie să o dobândească într-un fel oarecare” (Ausubel, 1981, p. 415). În stimularea motivației (motivarea) pentru învățare, educatorul poate folosi mai multe căi de acțiune:

- nu așteaptă apariția spontană a motivației, ci creează condiții de învățare stimulative: prezintă clar scopurile, evidențiază perspectiva aplicabilității cunoștințelor și sporul de cunoștințe;
- dezvoltă impulsul cognitiv reducând accentul pe învățarea pentru notă, examene; utilizează noul, surpriza, disonanța cognitivă;
- captează și menține interesul prin alegerea unor exerciții atractive, prin propriul entuziasm față de disciplina predată;
- utilizează competiția și comparația cu sine și mai puțin cu colegii;
- evită nivelurile foarte înalte de motivație și presiunea continuă asupra elevului (Ausubel, 1981, p.447);
- analizează și reajustează sistemul de recompense și pedepse în funcție de evoluția elevilor;
- valorizează elevul ca personalitate, îi apreciază succesele, calitățile;
- creează situații de interactivitate;
- folosește eroarea ca ocazie de învățare, acordă elevului dreptul de a greși;
- evaluează formativ, evită amenințările cu nota mică, nepromovarea, încurajează interevaluarea și autoevaluarea (Auger et al., pp. 78-81).

Întărirea impulsului cognitiv al elevilor se realizează prin: evidențierea plăcerii de a învăța, de a înțelege ca scop în sine, căutarea unor metode de predare care să favorizeze învățarea conștientă, explorarea ori crearea succesului al cărui produs secundar este chiar impulsul cognitiv. Dacă nici una din modalitățile de motivare nu are succes, profesorul va predă în absența motivației și va asigura mici succese, succesul devenind factor motivațional pentru activitățile de învățare ulterioare.

2. Factorii afectivi ai învățării

În general, stările afective pozitive influențează favorabil performanțele, rolul profesorului fiind de a crea situații plăcute de învățare pe care elevul să le asocieze cu școala, cu disciplina predată. Valoarea acordată elevilor de către profesor, așteptările acestuia față de elevii săi au un impact semnificativ asupra învățării: elevii au tendința de a conferi mai multă valoare activităților pentru care se simt competenți și se simt mai competenți în activitățile pe care le valorizează și pentru care sunt valorizați de către profesori.

Gradul de angajare în sarcinile școlare, selectarea strategiilor de învățare depind de reprezentările pe care elevii le au asupra șanselor lor de succes. Studii realizate asupra performanțelor la matematică arată că succesele elevilor sunt influențate de percepția de către părinții elevului a dificultății disciplinei și de către așteptările, încurajările oferite de profesor.

Sentimentele de slabă eficacitate personală privind studiul matematicii explică performanțele scăzute ale fetelor comparativ cu cele ale băieților (Chouinard & Fournier, 2002, p. 130).

Profesorul va evita apariția anxietății, a fobiei școlare, a didactogeniilor (Poenaru & Sava, 1998). La începutul școlarității, diversele discipline școlare sunt stimuli neutri pentru copil, dar unuia începe să îi placă muzica pentru că a fost asociată, de repetate ori cu stări afective plăcute create de adult, ocazionate de succes, de recompensele primite. Altuia începe să nu îi placă fizica pentru că este certat frecvent pentru greșelile făcute. Învățarea deprinderilor sub presiune, prin asociere cu stări afective negative, conduce la reactualizarea lor împreună cu aceleași stări, ceea ce poate explica refuzul față de unele activități școlare, dificultățile de angajare în sarcină.

O sursă de stări afective negative este constituită de repetarea situațiilor de insucces care creează neîncredere în forțele proprii, rememorarea doar a aspectelor negative conducând treptat la **neajutorarea dobândită**. Intervenția profesorului consta în valorizarea elevilor, abținerea de la generalizarea eșecului, oferirea unui feedback realist însoțit de direcție și speranță, formarea **optimismului**. Când sentimentul de neajutorare dobândită este foarte puternică, se impune intervenția psihologului școlar.

3. Atenția și rolul ei în învățare

În directă legătură cu motivația pentru învățare acționează atenția. Concentrarea energiei psihice organizează procesele cognitive într-o direcție precisă: un obiect este perceput clar, o idee este înțeleasă sau memorată mai bine. În plan subiectiv atenția este resimțită ca o stare de încordare, dar, fiind o activitate internă, nu se cunoaște direct, ci se deduce din indicii comportamentale:

- întoarcerea capului, fixarea privirii asupra obiectului, a persoanei vizate; dacă obiectul atenției este un gând, o imagine, o amintire, privirea este „pierdută în depărtare, în gol“;
- reținerea, inhibarea mișcărilor inutile; în cazul atenției fixate asupra unei sarcini intelectuale sunt prezente imobilitatea sau tăcerea; atenția la o mișcare implică un control mai fin, execuție precisă, cu eliminarea mișcărilor inutile;
- scăderea frecvenței respirațiilor; în momentele de concentrare maximă mișcărilor respiratorii se inhibă pentru scurt timp.

Atenția involuntară este o formă simplă, declanșată spontan, desfășurată fără efort, dar cu o durată relativ scurtă. Ea apare în prezența unor factori externi sau interni și constituie un avantaj pentru predarea-învățarea la școlarii mici. Factorii externi ce declanșează atenția involuntară sunt forma nouă, neobișnuită a obiectelor sau fenomenelor, mișcarea unui obiect pe un fond fix, apariția sau dispariția bruscă a unor obiecte, sunete, lumini, complexitatea stimulilor, intensitatea puternică a stimulilor.

Factorii interni care pot declanșa și întreține atenția sunt interesul elevilor pentru un obiect, fenomen, activitate, stările afective pozitive (bucurie, satisfacție, speranță etc.) create de unele obiecte sau activități.

Atenția voluntară este o formă superioară, declanșată intenționat, desfășurată cu efort pe intervalul de timp dorit de elev. Instalarea ei este determinată de hotărârea de a fi atent, iar menținerea ei este favorizată de următoarele condiții:

- claritatea scopului, a rezultatului urmărit;
- înțelegerea semnificației, a importanței obiectului sau a sarcinii de realizat;
- desfășurarea activității într-un mediu lipsit de factori perturbatori (zgomot, dezordine);
- alternarea perioadelor de activitate cu cele de odihnă;
- gradul de antrenament al elevului pentru sarcina desfășurată.

Atenția voluntară consumă energie psihică și este urmată de oboseală care determină o slabă eficiență a activității sau chiar întreruperea ei. Atenția post-voluntară apare datorită repetării neschimbate a condițiilor de activitate. Este „deprinderea de a fi atent” la lecție, la efectuarea temelor pentru acasă, la explicațiile altor persoane. Acest tip de atenție apare la elevi după 14 ani, se desfășoară intenționat, are un scop precis, dar efortul necesar este mai mic. Oboseala se instalează în acest caz mai greu decât la atenția voluntară.

Cele trei forme ale atenției nu sunt strict delimitate, între ele existând relații genetice (în copilărie atenția este preponderent involuntară, apoi începe să se declanșeze voluntar și devine o deprindere pentru adolescent și adult) și funcționale (în cadrul aceleiași activități există treceri de la o formă la alta a atenției). Atât atenția externă, cât și cea internă pot fi declanșate și menținute prin mecanisme diferite, involuntare sau voluntare. Mai ales în formele ei superioare, atenția este un rezultat al activității de învățare și a modului de organizare a acesteia. În același timp, ea este și o condiție a desfășurării oricărei activități. Atât forma involuntară, cât și cea voluntară sunt favorizate de motivație: în atenția involuntară, interesul, componentă a motivației, este unul dintre cei mai puternici factori de declanșare a atenției. În cazul atenției voluntare, decizia de a fi atent este consecința alegerii unor motive și a renunțării la altele.

Atenția poate fi facilitată sau îngreunată de procesele afective. Frica, sentimentul datoriei sau pasiunea pentru un domeniu avantajează instalarea atenției, nepăsarea, indiferența favorizează distragerea sau fluctuația atenției.



Rezumat

Învățarea este dependentă de factori interni (biologici și psihologici) și de factori externi reprezentați de caracteristici ale spațiului școlar, ale grupului de elevi sau de personalitatea profesorului. Din categoria factori interni fac parte motivația, stările emoționale, atenția. Cele mai importante componente ale motivației extrinseci pentru învățare sunt tendința de afiliere și tendința de afirmare, iar motivația intrinsecă este reprezentată de curiozitate, impulsul cognitiv, interesele științifice. Motivația este influențată de factori de personalitate cum sunt atribuirea cauzală, autoeficacitatea, stima de sine. Deoarece motivația pentru învățare nu este innăscută, profesorul trebuie să o formeze și să o mențină pe diverse căi. El dezvoltă impulsul cognitiv, utilizează surpriza, disonanța cognitivă, captează și menține interesul, evită nivelurile foarte înalte de motivație și presiunea continuă asupra elevului, adaptează

dinamic sistemul de recompense și pedepse, valorizează elevul ca personalitate, creează situații de interactivitate, folosește eroarea ca ocazie de învățare.

În legătură cu motivația pentru învățare, acționează stările afective pozitive sau negative apărute ca urmare a experiențelor de viață ale elevilor. Anxietatea, fobia școlară, neajutorarea dobândită, unele emoții negative pot bloca învățarea și funcționarea cognitivă a elevului.

Motivația pentru învățare este sursa energetică pentru un fenomen psihic absolut necesar învățării: atenția, în formele ei voluntare, postvoluntare sau involuntare. Concentrarea energiei psihice organizează procesele cognitive, într-o direcție precisă, favorizează învățarea. În plan subiectiv atenția este resimțită ca o stare de încordare, dar, fiind o activitate internă, nu se cunoaște direct, ci se deduce din indicii comportamentale. Cele trei forme ale atenției – involuntară, voluntară și postvoluntară - nu sunt strict delimitate, între ele existând relații genetice și funcționale.



Test de evaluare a cunoștințelor

1. Construiți exemple pentru a ilustra relațiile treptelor piramidei trebuințelor.
2. Găsiți, la câteva persoane cunoscute, exemple de reacții agresive apărute ca urmare a frustrării.
3. Comparați motivația de afiliere și motivația de afirmare.
4. Explicați rolul intensității motivației în sarcini de complexitate variată.
5. Identificați și explicați relațiile nivelului de aspirație cu alte trăsături de personalitate implicate în învățare.
6. Identificați semne ale concentrării atenției în sarcini cognitive și motorii la o persoană cunoscută.
7. Explicați cum se poate trece de la o formă a atenției la alta, la vârsta școlară mică și mijlocie.
8. Enumerați 5-7 factori care distrag atenția unui preșcolar sau unui școlar mic.

Sugestii de rezolvare a sarcinilor propuse se găsesc începând de la pagina 163.

FACTORII COGNITIVI AI ÎNVĂȚĂRII

Cuprins

1. Introducere	93
2. Obiective	93
3. Durată	93
4. Conținutul	
1. Receptarea informației	94
2. Stocarea informației - memoria	95
3. Reprezentarea cunoștințelor	98
4. Formarea cunoștințelor procedurale	104
5. Rezolvarea de probleme	105
5. Rezumat	106
6. Test de evaluare	106



1. Introducere

Factorii interni ai învățării au fost grupați, după procesul psihic dominant, în noncognitivi (motivație, afectivitate, atenție, voință) studiați anterior și factori cognitivi (percepție, memorie, gândire, imaginație). Studiarea factorilor cognitivi ai învățării ne ajută să înțelegem cum adaugă elevii informații noi la stocul existent, cum acced la cunoștințele posedate și cum le folosesc în diverse situații. Cunoașterea modului de construcție a cunoștințelor este esențială în elaborarea situațiilor de învățare de către profesor, în diferențierea acestora în diferite stadii și pentru personalizarea intervențiilor în cazuri speciale.



2. Obiective

După parcurgerea acestei teme, studenții vor fi capabili:

- să caracterizeze factorii cognitivi care influențează performanțele școlare;
- să identifice într-un caz dat, acțiunea unor factori cognitivi;
- să explice rolul factorilor cognitivi în învățare;
- să stabilească relații între factorii cognitivi și noncognitivi ai învățării.



3. Durata medie de parcurgere a unității de învățare este de 3 ore.

Cum învățăm? Gândim mereu sau numai memorăm? Lucrăm ca un calculator? Avem o bază de date din care extragem informația necesară la un moment dat? Ce se întâmplă cu informațiile nou construite, dar cu cele vechi? Pentru a gândi este necesară intrarea în funcțiune a altor procese psihice – memorie, imaginație, procese senzoriale ? Ce poate face educatorul, cum poate organiza mai bine situațiile de învățare pentru ca el/ ea și elevii lor să învețe mai repede, mai trainic, mai plăcut?

1. Receptarea informației

Pentru a se produce învățarea este necesar ca individul să comunice cu mediul înconjurător, să primească informații pe care ulterior le va transforma în cunoștințe. Poarta de intrare a informațiilor care vor fi prelucrate ulterior la nivelul proceselor superioare este **percepția**. Percepția este un proces cognitiv elementar de semnalizare unitară a totalității însușirilor concrete ale obiectelor, fiind implicată în orice sarcină de învățare. În învățare, percepția este influențată de starea de pregătire a elevului, de atitudini și motivație, de prezența reprezentărilor similare, a cunoștințelor anterioare, de vârsta acestuia. Deoarece constituie primul pas cognitiv în preluarea informațiilor care vor fi prelucrate ulterior la nivelul proceselor superioare, stimularea activității perceptive în sarcinile școlare este o condiție a reușitei predării-învățării.

Pentru a stimula percepția elevii sunt necesare prezentarea unor materiale didactice bogate, care să se adreseze simultan mai multor simțuri, dar care să evite supraîncărcarea cognitivă, desfășurarea de activități cu obiectele observate - manipulare, inspecție, analiză, desenare. Acestea vor fi observate, iar observațiile realizate de elevi vor fi variate ca tip - observație dirijată și liberă, observație individuală și observație realizată în grup, după fiecare fiind benefică transpunerea însușirilor observate în desen sau în descrieri verbale.

Pentru ca percepția să fie urmată de efecte pozitive asupra învățării, educatorul trebuie să cunoască unele caracteristici ale percepției:

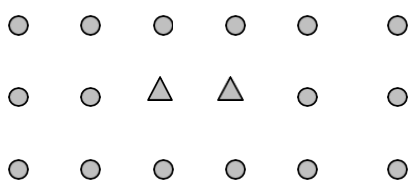


Fig. 1. Organizarea stimulilor

- stimulii relevanți pentru un elev sunt explorați insistent, cei nerelevanți rămân în planul secund;
- modul de organizare a stimulilor determină calitatea percepției, existând tendința de a grupa elementele aflate în proximitate spațială sau elementele similare (fig. 1);
- valoarea atribuită unor elemente de către cel care percepe influențează procesarea acestora.

Ca urmare, în predare-învățare, se va urmări ca elementele relevante să treacă în primul plan al percepției: se vor sublinia prin colorare, prin folosirea unor litere mai mari, îngroșate, animare în mediul virtual etc. Cele nerelevante se vor estompa. Profesorul va folosi materiale care să permită formarea de **modele ale informațiilor**, de structuri în care există relații între stimuli sau între stimuli și experiență, ori cunoștințele celui care învață.



Exemple

În percepția desenului alăturat (fig. 1) se grupează cercurile și triunghiurile, relatându-se prezența a “două triunghiuri înconjurate de cercuri”. Cunoașterea proprietății este utilă pentru învățarea cu sens, profesorul având posibilitatea să dirijeze, pentru elevii săi, formarea de modele relevante ale informațiilor. Prezentarea de informații organizate de către profesor evită surmenajul cognitiv al elevilor, dar este utilă și antrenarea acestora pentru a învăța să-și organizeze singuri informațiile (Crahy, 2009, p. 67).

Organizarea elementelor percepției devine esențială în rezolvarea de probleme, mai precis în sesizarea situației-problemă, unde ceea ce este relevant se află adesea mascat de elemente ne semnificative. Astfel de situații constituie obstacole în învățare, elevii având dificultăți în sesizarea înțelesului unor materiale nefamiliare, cu aglomerare de detalii.



Exemple

În expresiile algebrice, în exerciții, parantezele de diverse tipuri, puterile scrise cu caractere suprapuse sunt uneori sesizate cu dificultate, fiind mascate de alte forme mai mari. Într-un text literar, unele expresii, adesea un singur cuvânt, unele semne ortografice, deși ocupă puțin spațiu, sunt relevante pentru caracterizarea unui personaj, a stilului artistic.

2. Stocarea informației - memoria

Cunoștințele pe care le deține un elev se află stocate în memoria lui permanentă, o memorie de lungă durată, numită uneori „baza de cunoștințe”. A învăța în accepțiunea cognitivă înseamnă a integra informații noi în memoria permanentă. Psihologia cognitivă acceptă existența unor modele diferite ale memoriei: a) memorie episodică și semantică; b) memorie senzorială/ de lucru și memorie de lungă durată.

Memoria episodică conține informații personale, biografice: “Am ascultat formația Iris sâmbătă.”). Memoria semantică conține concepte, principii, reguli, imagini mentale, planuri de acțiune: „Iris este numele unei zeițe egiptene!” „Irisul este o parte a ochiului” „Irisul este o plantă”. Conținutul memoriei poate fi divizat în **cunoștințe declarative** (concepte, idei, imagini) și **cunoștințe procedurale** (sisteme de reguli pentru efectuarea unei acțiuni mintale sau motorii).

Atkinson & Shiffrin (1968) au propus un model multietajat al memoriei, organizat pe trei registre/niveluri între care există relații funcționale: registrul senzorial, memoria de scurtă durată (de lucru sau operațională) și memoria de lungă durată. **Registrul senzorial** conservă informația pentru a fi transmisă în alte etaje, dar această informație se poate pierde în mai puțin de o secundă, prin pierdere spontană sau prin apariția altor informații concurente. Acest etaj este selectiv, ceea ce ajută la protejarea sistemului psihic. La acest nivel acționează percepția care acordă semnificații stimulilor în funcție de cunoștințele deținute. Prin urmare, unele informații care apar în timpul lecției pot să fie filtrate chiar de la nivel senzorial, elevul neavând cunoștințe

care să-l ajute în interpretarea stimulilor. Și din cauza neatenției, elevul poate să nu sesizeze unele elemente foarte importante din perspectiva profesorului.

Memoria de scurtă durată / de lucru (MSD) are conținuturi activate din memoria de lungă durată și din memoria senzorială care pot fi reținute pe termen nedeterminat. Volumul memoriei de scurtă durată este de 7 ± 2 elemente, șapte fiind considerat „numărul magic” (Miller, 1956). MSD operează la nivel conștient, prelucrează informațiile filtrate prin analizatori și le integrează în structura cunoștințelor anterioare. Pentru a crește volumul MSD în învățare, informațiile vor fi organizate, dar organizarea este diferită de la un elev la altul în funcție de semnificațiile personale atribuite stimulilor.



Exemple

Șirul de cifre 0601198217 poate reprezenta pentru un elev data nașterii – ziua, luna, anul, ora, pentru altul poate fi numărul de telefon etc. Pentru a favoriza formarea de unități cu semnificație care se păstrează și se reproduc ușor, profesorul va căuta să lege ceea ce se învață cu experiența de viață a elevilor săi și apoi îi va învăța să realizeze ei înșiși astfel de legături.

Memoria de lungă durată (MLD) are conținuturi conștiente sau inconștiente care pot fi stocate pe toată durata vieții sau pierdute. Ea poate fi episodică și semantică. În funcție de nevoile învățării, din această bază de date se extrag informații, realizând recunoașterea sau reproducerea. Reproducerea cunoștințelor depășește recunoașterea, construind o copie a informației și ea se produce mai rapid dacă informația este organizată în memorie. Pentru eficientizarea învățării se recomandă o ușoară supra-învățare, încurajarea înțelegerii și recursul la rezolvarea de probleme, organizarea de activități de repetare. Îndemnul de a repeta, adresat elevilor este inefficient! Profesorul va organiza activități de recapitulare și îi va învăța pe elevii cum să-și organizeze timpul și cum să repete.

Neutilizarea informației memorate conduce la ștergerea ei, observabilă în primele zile/ ore după învățare. Dintre cauzele uitării s-au menționat în psihologia cognitivă: neutilizarea informației, experiențele negative pe care subiectul încercă să le uite, interferența/ contaminarea informațiilor, reorganizarea informației. Unele abilități odată formate, se susține în psihologia cognitivă nu se uită (a schia, a merge cu bicicleta) iar informația memorată nu se pierde integral. Pentru a explica această situație s-a apelat la motivația subiectului: pentru ca informația aflată la un moment dat în memoria de lucru (în timpul rezolvării diverselor sarcini, antrenamente, exerciții) să treacă în memoria de lungă durată este necesar ca elevul să fie motivat.



Numai pentru pasionați ...

Uitarea defensivă este o uitare motivată prin impactul afectiv negativ, prin anxietatea asociată informației memorate. Când experiența negativă este accentuată, poate interveni chiar amnezia parțială sau totală.

Interferența acționează drept cauză a uitării, fiind retroactivă sau

proactivă. Este retroactivă când noile informații le influențează negativ pe cele existente (Învățarea teoriei socioconstructiviste poate influența negativ cunoștințele studentului privind teoria constructivă datorită asemănărilor dintre ele și sublinierii insuficiente a deosebirilor acestora) și proactivă, când informațiile deja achiziționate le influențează pe cele noi (unele reguli gramaticale din limba maternă contaminează regulile noi, specifice unei limbi străine, mai ales în perioada inițială a studiului).

Să ne reamintim...



Percepția este poarta de intrare a informațiilor care vor fi prelucrate ulterior la nivelul proceselor superioare – memorie logică, gândire, imaginație.

În predare-învățare, se va urmări ca elementele relevante să treacă în primul plan al percepției și să se organizeze în structuri cu sens. Supraîncărcarea cognitivă este nocivă pentru învățare.

Neutilizarea informației memorate conduce la ștergerea ei, dar există și abilități care, o dată formate, nu se uită.



Aplicații

Identificați în cursul de *Psihologia educației*, modalități de subliniere a informației relevante și de organizare a ei în structuri mai ușor de memorat. Elaborați un text pe o pagină A4 în acord cu cerințele învățării relative la percepție și memorie.

3. Reprezentarea cunoștințelor

Conceptul *reprezentare* are un înțeles diferit în psihologia cognitivă față de psihologia tradițională, numind orice reflectare pe plan mintal a realității externe. Pentru reprezentarea cunoștințelor, a informației, se utilizează două coduri: imaginile (imagistica mentală) și cuvintele (procesarea verbală).



Exemple

Cuvântul “învățare” este o reprezentare a învățării în școală sau în familie care se poate exprima printr-o **etichetă verbală**. Închipuiți-vă un copil care așezat la masa de lucru, cu capul ușor aplecat asupra caietului de teme. **Imaginea mentală** apărută este tot o reprezentare.

Reprezentarea este elementul central al procesării informației, procesare numită cotidian “gândire”. Imaginea vizuală nu este o fotografie stocată în memoria umană. În timp ce fotografia este dependentă de proprietățile vizuale ale obiectelor reale, imaginile mentale au un grad mai

mare de generalitate, sunt dependente până la deformare de cunoștințele subiectului (Anderson, 1985, apud Elliott, 2000). Deformările cunoștințelor sunt frecventă și amuză uneori pe cunoscători care le numesc „perle ale elevilor”. Studiul „perlelor cognitive” este util pentru cunoașterea obstacolelor în învățare și organizarea mai adecvată a predării-învățării.



Exemplu

Anderson a demonstrat afirmația de mai sus prin următorul experiment: a prezentat subiecților din două grupuri, două cercuri legate printr-un segment de dreaptă. Unui grup i-a comunicat că imaginea este a unei haltere, celuilalt că este imaginea unor ochelari. La reactualizare, subiecții din primul grup îngroșau sau dublau linia de legătură dintre cercuri, ceilalți o curbau ușor.

Concluzia psihologului a fost că informațiile pe care le are subiectul îi deformează, în anumite limite, amintirile despre proprietățile fizice ale obiectelor. Această deformare nu este prezentă într-o fotografie.

3.1. Categorizarea

În condițiile bombardamentului informațional cotidian, omul se adaptează grupând stimulii similari și reacționând asemănător la cei aflați într-un grup. Acest proces s-a numit categorizare. Avantajele categorizării au fost subliniate acum o jumătate de secol de J. Bruner *et al.* în lucrarea “*A study of Thinking*”.

Categorizarea:

- reduce complexitatea mediului ambiant, subiectul reacționând nu la fiecare obiect separat, ci la o clasă;
- permite identificarea unui obiect prin plasarea lui într-o categorie (Iată un măr!);
- micșorează nevoia de învățare, de adaptare continuă; când se identifică un obiect ca aparținând unei clase, se conchide că el posedă însușirile clasei;
- oferă suport pentru activități - la vederea unui semn de circulație care indică obligatoriu la stânga, șoferii nu virează la dreapta;
- încurajează ordonarea claselor și stabilirea de relații între ele; după ce un obiect a fost identificat ca triunghi, el este plasat și în categoria “poligoane” și relaționat prin opoziție cu categoria “linii curbe”.



Exemplu

Întâlnirea termenului “pasăre” readuce în mintea subiectului (fără a fi nevoie de prezența în câmpul perceptiv a unei anumite păsări) caracteristici comune vrăbii, pițigoiului, berzei sau găinii: are aripi, depune ouă, de regulă, zboară etc. Pe baza acestor caracteristici se fac predicții asupra comportamentului fiecărui exemplar al clasei: dacă mă apropiu de un porumbel, probabil va zbura. Acest mod de procesare a informației s-a numit categorizare.

3.2. Concept și prototip

Reprezentările posibile ale unei categorii sunt conceptul și prototipul, ambele diferite de eticheta lingvistică atașată. Conceptul este o reprezentare exprimată printr-o definiție care cuprinde **proprietățile necesare și suficiente ale unei categorii** (Miclea, 1999, p. 145). Fiecare concept are o expresie lingvistică succintă, o etichetă verbală, numită termen în logică. Exemple: poligonul este o linie frântă închisă, romanul este o specie literară în proză, de mare întindere.



Aplicații

Desenați un fruct! Întrebați pe colegii dv. ce au desenat. Veți fi surprinși constatând că mulți, foarte mulți au același desen – un măr.
Notați 4-5 însușiri care vă vin în minte când auziți cuvântul „spaniol”;
comparați-le cu ale colegilor dv. Ce constatați?

Prototipul este elementul considerat tipic pentru o categorie. El poate fi:

- **un exemplar real** al categoriei, care apare cu cea mai mare frecvență când se cer exemplificări ale respectivei clase; anterior, este foarte probabil ca dv. și mulți dintre colegi să fi desenat un măr, prototipul pentru fruct în numeroase culturi.
- **un exemplar ideal**, un portret-robot, care însumează caracteristici ale celor mai multe elemente ale categoriei; ca exemplu prototipul pentru “nordic” este o persoană înaltă, cu ochi albaștri, păr blond. Prototipul nu este unic, ci poate varia în funcție de context.

Implicații asupra învățării

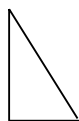
Informațiile dobândite recent despre prototip și concept se pot folosi în predare – învățare.

- Prezentarea unei categorii se realizează sub formă de concept și de prototip.
- Construirea rețelelor semantice și propoziționale este esențială în învățare.
- O categorie trebuie inclusă în rețele și utilizată în învățare.
- Prototipul este uneori mai ușor de evocat decât conceptul, deci formarea lui este necesară; formarea prototipului nu este suficientă, deoarece el nu este unic ci variază după context, defavorizând uneori înțelegerea.

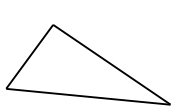


Exemplu

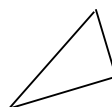
Prototipul pentru triunghiul dreptunghic este cel din desenul A. Dacă elevilor nu li s-au oferit suficiente exemple, vor avea dificultăți în recunoașterea altor triunghiuri dreptunghice (B și C). În acest caz, prototipul poate defavoriza înțelegerea.



A



B



C

- Conceptul este necesar în judecăți și raționamente, clarifică gândirea, facilitează învățarea și rezolvarea de probleme, sprijină memorarea și reactualizarea.
- Conceptul și prototipul nu sunt exclusive; preferința pentru unul sau altul în învățare este dependentă de stilurile cognitive, de vârsta celor care învață sau de tipul categoriei reprezentate.
- În predare se va respecta specificul vârstei relativ la utilizarea prototipului sau conceptului: prototipul este specific copilăriei, conceptul este prezent mai ales la persoanele instruite, dar ambele coexistă la adult.



Exemplu

Pentru categoriile abstracte, este preferabilă, uneori singura posibilă, reprezentarea prin concept (de ex. ființă), pe când categoriile naturale se reprezintă, de preferință, prin prototip (de ex. școlar), iar alte categorii au o reprezentare dublă (fruct, patruped, patruleter).

- În predare, în locul unor liste lungi de atribute se vor prefera exemplele, prototipul fiind mai ușor de evocat. Pentru că utilizarea prototipului în locul conceptului conduce la fixitate funcțională, se vor varia exemplele pentru a se extrage trăsături generale. Prototipul poate ghida rezolvarea de probleme prin căutarea în memorie a unei probleme asemănătoare. Eșecul în rezolvare conduce pe unii elevi la reorientare asupra conceptului, pe alții îi blochează.

Conceptele nu se reduc la simbolurile lor, la etichetele lingvistice care le exprimă, esențială este **semnificația**. Formarea corectă a conceptelor nu este ușoară. Ea necesită achiziția etichetei lingvistice, a definiției, exemplelor și contraexemplurilor; conceptele trebuie organizate în rețele, prin stabilirea relațiilor de ordonare. Și în evaluare se vor solicita sarcini prin care elevii să definească, să explice, să stabilească noțiuni subordonate și supraordonate, să rezolve probleme, să demonstreze în moduri variate stăpânirea unui concept.

Să ne reamintim ...

Reprezentările posibile ale unei categorii sunt conceptul și prototipul.



Pentru elevi, prezentarea unei categorii se realizează sub formă de concept și de prototip. Prototipul este elementul considerat tipic pentru o categorie și poate fi un exemplar real sau ideal al categoriei date. Conceptul se exprimă printr-o definiție care cuprinde proprietățile necesare și suficiente ale unei categorii. La elevii mai mici, conceptele sunt foarte rare și incomplete, dar prototipul este frecvent. Din caracteristicile prototipului și conceptului se pot extrage recomandări utile pentru proiectarea și implementarea învățării.

3.3. Organizarea cunoștințelor

Conceptele se integrează în structuri organizate pe baza a două tipuri de relații: relații de incluziune ierarhică și relații parte-întreg (Crahy, 2009, p. 371). Relația de incluziune

organizează cunoștințele în rețele semantice și propoziționale, relația parte întreg organizează cunoștințele în scheme și scripturi.

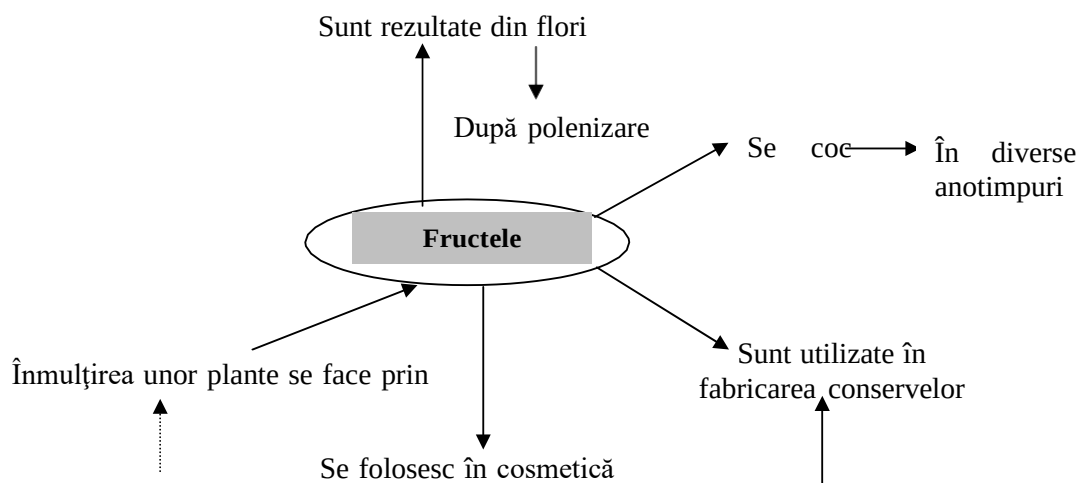


Fig. 3. *Rețea propozițională*

Rețele semantice și propoziționale

Rețele semantice sunt un mod de organizare a cunoștințelor declarative pe bază de noduri și arce, unde fiecare nod este un concept și fiecare arc o relație între două concepte (relație de subordonare ori de supraordonare) sau între un concept și proprietățile lui (relația de predicatie) (Miclea, 1999, p. 247). Rețelele semantice pot fi reprezentate grafic sub formă de arbori.

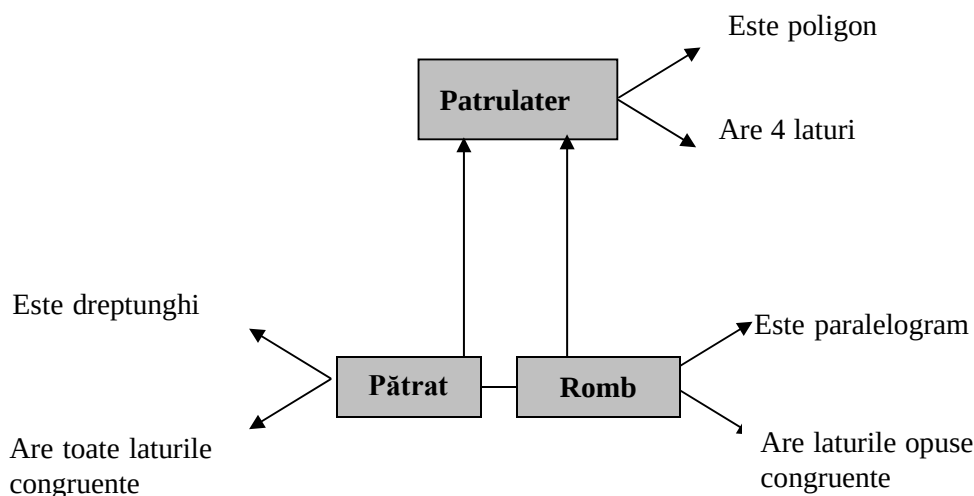


Fig. 2. *Rețea semantică*

Rețelele semantice descriu modul de organizare a cunoștințelor în memorie, dar sunt adecvate și pentru modelarea în predare-învățare a organizării cunoștințelor din domenii bine structurate, deci pentru a ușura învățarea (fig. 2).

Rețelele propoziționale constituie un mod de organizare a cunoștințelor exprimate în propoziții, care poate fi reprezentat printr-un graf, alcătuit din noduri aflate în conexiune (fig. 3). Integrarea unui concept nou în rețele deja constituite este utilă pentru a crește trăinicia păstrării și a aprofundarea înțelegerii.

Organizarea, la nivel mintal, a cunoștințelor sub formă de rețele semantice și propoziționale influențează activitatea de predare-învățare:

- este necesară organizarea de experiențe de învățare în care elevul să întâlnească obiecte similare și a unor situații din a căror analiză să se desprindă exemple relevante, prototipul unei noțiuni;
- să se prezinte exemplele variate pentru a permite extragerea de note specifice;
- după definirea unui concept să fie pus în relație cu conceptele subordonate și supraordonate;
- să se favorizeze organizarea noțiunilor în rețele.

Scenariul

Scenariul sau scriptul este o modalitate de organizare a cunoștințelor despre evenimente organizate serial, corespunzătoare unui context. Este constituit din scene (unități de evenimente grupate) absolut necesare. Scenariile organizează atât memoria semantică, cât și pe cea episodică (despre propria persoană, viață). Modul în care sunt organizate informațiile influențează memorarea, dar putem să optimizăm memorarea elevilor sau pe cea proprie prin reorganizări mai adecvate.



Exemplu

A da un telefon, a aplica un test psihologic, a verifica studenții în scris presupun cunoștințe organizate în scenarii. Scenariul pentru a vorbi la telefon include acțiuni între care se stabilesc relații temporale: formezi numărul, apelezi, vorbești, închizi. Un scenariu este constituit din macroacțiuni invariabile (nucleul tare) și acțiuni terminale – acțiuni care se pot modifica în anumite limite: pentru a vorbi la telefon, este posibil, și necesar uneori, să mărești volumul.

Modelele de organizare a cunoștințelor în memorie sunt complementare, se pare că nu există un model unic. Ele nu sunt simple ipoteze, ci au fost validate experimental. Existența unor mecanisme diferite de organizare a cunoștințelor are consecințe didactice importante pentru că impune utilizarea unor moduri de predare-învățare-evaluare diversificate. La unele discipline, organizarea cunoștințelor se face preponderent în rețele (geometrie, chimie), la altele în scenarii (istorie, metodologia evaluării, psihologia experimentală).

Să ne reamintim...



Conceptele se integrează în structuri de rețele semantice și propoziționale sau în scheme și scripturi.

Modul în care sunt organizate informațiile influențează memorarea, dar putem să optimizăm memorarea prin reorganizări mai adecvate. Deoarece există moduri de organizare diferite a cunoștințelor, este necesar ca educatorul să folosească modalități de predare variate.

Modelele de organizare a cunoștințelor în memorie sunt complementare. Profesorul va antrena elevii atât în realizarea de rețele semantice, propoziționale cât și de scenarii.



Aplicații

Organizați conceptele categorizare, concept, prototip într-o rețea semantică.

Construiți o rețea propozițională pentru conceptul „prototip”.

Concepeți un scenariu pentru a forma elevilor de clasa a IV-a conceptul de triunghi dreptunghic.

4. Formarea cunoștințelor procedurale

Cunoștințele procedurale sunt cunoștințe despre ceea ce știm să facem (capacități motrice sau intelectuale) și se învață după ce au fost exersate. În psihologia tradițională erau cunoscute sub numele de deprinderi. Ele sunt reprezentate în memorie sub formă de “reguli de producere”: asocieri între mai multe condiții (condițiile definesc circumstanțele în care se produc acțiunile și includ scopurile subiectului și reprezentarea problemei) și una sau mai multe acțiuni (motorii sau intelectuale) (tab. 1).

	Deprinderi intelectuale	Deprinderi motorii
Condiții (dacă)	Identific o împărțire. Scopul meu este de a afla câțul.	Identific necesitatea de a pregăti micul dejun. Scopul meu este să prepar o omletă.
Acțiuni (atunci)	Reperez cel mai mare număr. Extrag numărul cel mai mic din cel mare, de mai multe ori. Numărul de extrageri reprezintă câțul.	Caut ingredientele necesare. Fac amestecul propus de rețetă. Execut toate operațiile, în ordinea dată. Ceea ce am obținut este omleta.

Tab. 1 Cunoștințe procedurale

Regulile de producere variază după gradul de generalitate și de automatizare: unele sunt specifice, se aplică în situații standard (verificarea validității unei inferențe), altele sunt adaptabile, se folosesc într-o diversitate de contexte (elaborarea unei compoziții).

Regulile specifice nu sunt conștientizate total, se declanșează automat, sunt “rutine”, permițând eliberarea unui spațiu din memoria de lucru care este cedat procedurilor de nivel înalt (raționamente, decizii). În psihologia cognitivă, elaborarea deprinderilor intelectuale parcurge următoarele etape: etapa cognitivă, etapa asociativă, etapa autonomizării (Anderson, 2000, pp. 280-282).

Etapa cognitivă este caracterizată prin absența automatizării regulilor de producere, absență care mărește efortul pentru realizarea sarcinii. Sunt actualizate cunoștințele declarative necesare pe care subiectul le traduce în condiții și reguli de acțiune. Din acest motiv, este necesar controlul conștient al fiecărei etape de execuție, control ce solicită resurse și este urmat de oboseală.

Etapa asociativă presupune transformarea secvenței de acțiuni care au fost inițial ghidate conștient, într-o secvență de acțiuni ghidate automatizat. Indicii conștienți sunt eliminați, pe rând. Derularea activității se face de la sine, elevul nu se mai oprește pentru a reflecta.

Etapa autonomă este rezultatul celei anterioare. Execuția devine tot mai precisă și mai rapidă. Când proceduralizarea este finalizată, subiectul nu se mai oprește pentru a reflecta la ceea ce va face. Controlul conștient aproape dispare, execuția este rapidă și precisă, se consumă resurse puține. Proceduralizarea este efectul formării unei deprinderi și se identifică cu procesul de comutare a utilizării explicite a cunoștințelor declarative în aplicare directă a cunoștințelor procedurale (Anderson, 2000, p. 290).

Spre deosebire de cea clasică, perspectiva cognitivă asupra formării deprinderilor propune ca, atunci când elevi nu sunt capabili să aplice o regulă, să se verifice schemele de cunoștințe declarative care permit declanșarea procedurilor.



Exemplu

Mulți elevi cunosc formula de calcul a ariei unui triunghi și o aplică dacă se dă măsura bazei și a înălțimii. Nivelul de reușită scade foarte mult dacă li se cere să măsoare baza și înălțimea unui triunghi. Scăderea reușitei este mai mare dacă tipurile de triunghiuri alese sunt mai depărtate de prototipul clasei (de pildă sunt obtuzunghice ori au vârful orientat în josul paginii).

Astfel de situații impun educatorului să investigheze în detaliu cunoștințele declarative ale elevilor relative la elementele necesare calculării ariei: definiția înălțimii, a bazei, modul de construcție al perpendicularei.

Cunoașterea modului de formare a cunoștințelor procedurale permite abordarea unei probleme noi cea a relației dintre prelucrările controlate și prelucrările automatizate în învățare. Prelucrările controlate, considerate avantajoase de mulți educatori prezintă numeroase dezavantaje în realitate: sunt lente, costisitoare, inhibă alte prelucrări, mai ales la vârste mici. Cele automatizate sunt rapide, puțin costisitoare, nu inhibă alte prelucrări, dar pot conduce la erori.

5. Rezolvarea de probleme

Școala contemporană are un scop a cărui realizare este incompletă încă: a învăța pe elevi să rezolve probleme, să construiască raționamente. Capacitatea de a rezolva probleme este dependentă de înțelegerea noilor date și de mobilizarea cunoștințelor anterioare. Deși ideea este veche, mijloacele ei de realizare sunt insuficiente sau nepotrivite încă.

Studiile asupra modalităților de rezolvare a problemelor de către experți și novici arată că diferențele nu sunt date de superioritatea metodei de a extrage concluzii, ci de „o cunoaștere aprofundată a organizării cunoștințelor” (Crahy, 2009, p. 389). Un punct critic al rezolvării îl constituie reprezentarea problemei, reformularea ei astfel încât să fie compatibilă cu structura cunoștințelor elevului. Reformularea problemei este însoțită de activarea unui model mental care prezintă cea mai mare asemănare cu noua problemă. Modelul mental permite formularea de ipoteze, verificarea lor și, în ultimă instanță, compatibilitatea cu modelul ales. Când pentru rezolvare se activează un model, o reprezentare inadecvată, dar care a avut succes într-o altă situație, rezolvitorul dă dovadă de „**fixitate funcțională**”.

Mai multe experimente au demonstrat existența fixității funcționale. Dunker (1945) a oferit participanților trei obiecte: o lumânare, o cutie cu pioneze și o cutie cu chibrituri. Le-a cerut să fixeze lumânarea care arde, de perete, într-o poziție sigură. Unii subiecții găsesc cu dificultate soluția deoarece nu pot să treacă pentru funcția cunoscută de mult a cutiei, de la container pentru pioneze la suport pentru lumânare (apud Anderson, 2000, p. 267).

Rezolvarea problemelor impune asocierea cunoștințelor declarative și procedurale, contextualizate, adecvate unei situații particulare. Prin urmare, educatorul trebuie să intervină pentru a favoriza organizarea cunoștințelor elevilor folosind rețele, hărți conceptuale care să evidențieze relațiile dintre noțiunile vechi și cele noi. Rezolvarea este favorizată de reflecția asupra propriei funcționări cognitive care permite controlul cunoștințelor generale (psihologice) și al celor specifice unui domeniu (tema va fi reluată la metacogniție).

Să ne reamintim...

Cunoștințele procedurale privesc ceea ce știm să facem, la nivel motric sau intelectual. Ele se învață după ce au fost exersate. Cunoștințele procedurale sunt reprezentate în memorie sub formă de “reguli de producere” care sunt asocieri între mai multe condiții și una sau mai multe acțiuni motorii sau intelectuale.



Regulile specifice se declanșează automat, sunt “rutine”, permițând eliberarea unui spațiu din memoria de lucru care este cedat procedurilor de nivel înalt.

Compararea rezolvării problemelor de către experți și novici arată că diferențele sunt date de „o cunoaștere aprofundată a organizării cunoștințelor” și de asocierea cunoștințelor declarative cu cele procedurale.

Fixitatea funcțională numește tendința oamenilor de a-și reprezenta obiectele ca având funcții precise, care permit rezolvarea unor probleme cunoscute.

Această tendință îi împiedică să găsească ușor alte funcții, alte întrebări ale obiectelor cunoscute.



Rezumat

Pentru a învăța este necesar ca individul să comunice cu mediul înconjurător, să primească informații pe care ulterior le va transforma în cunoștințe. Poarta de intrare a informațiilor este percepția.

După ce au fost receptate, cunoștințele se stochează în memoria permanentă a elevului, o memorie de lungă durată. Elementul central al procesării informației este reprezentarea realizată ca prototip și/sau concept. Conceptele se integrează în structuri organizate pe baza a două tipuri de relații: relații de incluziune ierarhică și relații parte-întreg. Relația de incluziune permite organizarea cunoștințelor în rețele semantice și propoziționale, cea parte întreg – în scheme și scripturi. Rețele semantice iau forma unor arbori, rețele propoziționale sunt reprezentate ca grafuri. Scenariul/ scriptul este o modalitate de organizare a cunoștințelor despre evenimente organizate serial, corespunzătoare unui context. Existența unor mecanisme diferite de organizare a cunoștințelor are consecințe didactice importante pentru că impune utilizarea unor moduri de predare-învățare-evaluare diversificate. La unele discipline, organizarea cunoștințelor se face preponderent în rețele (geometrie, chimie), la altele în scenarii (istorie, psihologie).



Test de evaluare a cunoștințelor

1. Organizați zece concepte din tema anterioară (tema nr. 5) sub formă de rețea semantică.
2. Alegeți un subcapitol din tema *Factorii cognitivi ai învățării* și organizați informația sub formă de rețea propozițională.
3. Stabiliți asemănări și deosebiri între rețelele semantice și rețelele propoziționale.
4. Comparați perspectiva cognitivă asupra formării deprinderilor cu perspectiva clasică.
5. Analizați critic definiția cognitivă a învățării: „Învățarea constă în stocarea informației în memoria de lungă durată.”
6. Pe baza informațiilor dobândite prin studiul acestei unități de învățare, extrageți recomandări pentru o predare-învățare eficientă. Organizați-le sub formă de scenariu, aplicându-le la o temă de predare pe care o alegeți dv.

Sugestii de rezolvare a sarcinilor propuse se găsesc începând de la pagina 163.

SUCCES ȘCOLAR ȘI EȘEC ȘCOLAR

Cuprins

1. Introducere	107
2. Obiective	107
3. Durată	107
4. Conținutul	
1. <i>Abordări ale rezultatelor școlare</i>	108
2. <i>Eșecul școlar</i>	111
3. <i>Situații de risc pentru eșecul școlar</i>	114
4. <i>Sindromul de suprarealizare/ subrealizare</i>	119
5. <i>Abandonul școlar</i>	119
5. Rezumat	120
6. Probă de evaluare	121
7. Temă de control	121



1. Introducere

Unitatea tratează succesul și eșecul școlar, probleme esențiale ale psihologiei educației. După definirea acestora, sunt descriși factorii de mediu și personali, etapele eșecului școlar și câteva forme de eșec școlar. Sunt abordate subrealizarea și suprarealizarea școlară. Importanța studierii acestei teme este dată de impactul ei asupra diagnosticării unor situații critice în care se află elevii, ceea ce constituie și premisa unor intervenții eficiente. Această temă, prin caracterul de sinteză, vă oferă posibilitatea unor reorganizări a cunoștințelor dobândite în unitățile de învățare anterioare.



2. Obiective

După parcurgerea acestei unități de curs, studenții vor fi capabili:

- să identifice diverse tipuri de eșec școlar;
- să analizeze factorii ai succesului/ eșecului școlar, în cazuri individuale;
- să compare sindromul de subrealizare cu cel de suprarealizare;
- să stabilească legături între informațiile din acest capitol și alte capitole.



3. Durata medie de parcurgere a acestei unități de învățare este de 3 ore.

1. Abordări ale rezultatelor școlare

Analiza calitativă a rezultatelor școlare relevă existența unor niveluri diferite în care extremele sunt eșecul școlar și succesul școlar. Eșecul școlar, fenomen caracteristic pentru anumite etape ale evoluției societății, a fost abordat din perspective diverse: ca fapt pedagogic, ca în Justiție socială ori ca risipă de resurse (Jigău, 1998). Abordarea ca **fapt pedagogic** a fost impusă de democratizarea învățământului și de generalizarea gimnaziului. În prima jumătate a secolului al XX-lea, eșecul școlar constituia norma, iar reușita – excepția. Deceniile opt și nouă au impus perspectiva sociologică asupra eșecului școlar interpretat ca **act de în Justiție socială**, datorată accesului diferit al claselor sociale la educație, inegalității reale a șanselor. Ulterior, eșecul școlar a fost privit ca **risipă de resurse**, elevii care nu reușesc să învețe fiind considerați indivizi în care societatea investește ineficient. Interpretarea succesului/ insuccesului școlar depinde de criteriul de referință propus care a variat de la un cercetător la altul, variația în practica pedagogică fiind și mai mare.



Exemple

Pentru aprecierea succesului/ insuccesului s-au utilizat drept criterii:

- nivelul minim al cerințelor unui program educativ;
- nivelul mediu, general acceptat și atins (norma națională, exprimată explicit în norma de test sau implicit în programele școlare);
- nivelul fixat de profesor pentru o secvență didactică și un grup-clasă; potențialul elevului.

Nivelul superior al rezultatelor școlare, în care obiectivele sunt atinse ori depășite este numit succes școlar. Semnificațiile succesului școlar sunt variate:

- la debutul unei activități de învățare este scop și devine la finalul ei, rezultat;
- este un indicator al calității prestației profesorului, al eficienței activității de predare și al reputației școlii (Vogler, 2000).
- pentru elev, este sursă a unei imagini de sine favorabile și element motivațional și un indicator al aptitudinilor elevului, al atitudinilor față de activitatea școlară și al nivelului său de aspirație (Salade, 1983).



Aplicații

Selectați un articol din presa centrală sau locală privind succesul sau insuccesul școlar și identificați perspectiva din care este abordat: pedagogică, ca în Justiție socială ori ca risipă de resurse

1.1. Factorii personali ai succesului școlar

Cele mai numeroase cercetări asupra succesului școlar grupează factorii acestuia în trei grupuri: factori care țin de mediul familial, de mediul școlar și de elev (factori individuali), cea mai mare pondere fiind atribuită mediului școlar. Factorii personali / individuali ai succesului școlar pot fi grupați în: factori biologici (stare de sănătate bună, dezvoltare fizică armonioasă) și factori psihologici (cognitivi și non-cognitivi).



Exemple

Factorii cognitivi cei mai importanți par a fi nivelul de inteligență cel puțin mediu, bune calități ale memoriei și imaginației, dezvoltarea limbajului, nivelul înalt de operaționalizare a cunoștințelor, capacitatea de aplicare a acestora, flexibilitatea gândirii.

Factorii non-cognitivi implicați preponderent în succesul școlar sunt motivația favorabilă învățării (interesele cognitive puternic dezvoltate, nivelul de aspirație înalt, dar realist), atitudinea pozitivă față de școală, încrederea în instituția școlară, stimă de sine înaltă. La începutul școlarității mai ales, dar cu ecouri și în următorii ani, acționează factorul „maturizare a copilului” definit ca dezvoltarea armonioasă în plan cognitiv, socio-afectiv, volitiv, fizic.

Cercetările privind succesul școlar arată că factorii cognitivi explică doar 40-60% din performanțele elevilor, restul fiind atribuit celor non-cognitivi (Husen, 1975, apud Jigău, 1998). Deși ponderea factorilor non-cognitivi este ridicată, ea nu rămâne constantă, variind după fazele de dezvoltare psihologică a copilului sau după cerințele școlii, relația fiind neliniară. Astfel, performanța unui elev într-o sarcină este dependentă direct de intensitatea motivației doar dacă sarcina este simplă; în sarcinile complexe, după atingerea punctului critic, dacă motivația continuă să crească, rezultatele încep să scadă. Unele studii arată că imaginea de sine pozitivă este un factor al reușitei școlare (Bawa, 2007) al relațiilor interpersonale și al dezvoltării globale a copilului (Harter, 2000), altele că imaginea de sine pozitivă este rezultat al bunelor performanțe școlare (Calsyn & Kenny, 1977). Există studii care evidențiază tendința, la elevii aflați în eșec școlar de a-și supraevalua calitățile (Cocoradă, 2004; Zanone & al., 1988).

1.2. Factorii de mediu în succesul școlar

Mediul include atât mediul familial cât și pe cel școlar și comunitar. Într-o accepțiune mai largă în mediu sunt incluși și factori fizici, geografici: distanța până la școală, clima ținutului, relieful, corelarea acestora cu organizarea activităților și structura anului școlar etc.

Mediul familial

Mediul familial influențează rezultatele școlare prin nivelul ridicat de instrucție al părinților, prezența atitudinilor pozitive față de școală, nivelul de aspirație al acestora relativ la

evoluția copilului. Prezența resurselor materiale care să permită susținerea școlarizării, limbajul părinților apropiat de cel utilizat în școală - așa-numitul „cod elaborat”, frecventarea instituțiilor culturale (muzee, teatre, biblioteci etc.), un sistem de valori similar celui specific școlii – favorizează succesul copilului.

Coeficienții de corelație dintre statusul socio-economic al familiei și reușita școlară a copiilor se situează între 0,2 și 0,3 (Jigău, 1998). Printre primele anchete care au studiat reușita școlară a copiilor americani se află și cea a lui Coleman (1966), ale cărei rezultate arată că ponderea cea mai mare în explicarea diferențelor de reușită educațională o au variabilele care se referă la mediul familial, îndeosebi nivelul de instruire al părinților. Studii mai noi au contrazis aceste concluzii, arătând că performanțele elevilor sunt asociate mai puternic cu **climatul școlar** decât cu statutul socioeconomic al familiei sau cu etnia (Hoy, 2000; Hoy & Hannum, 1997; Brookover *et al.*, 1978).

Mediul școlar

Mediul școlar include mai mulți factori, din care cel mai important pare a fi cel constituit de caracteristicile corpului profesoral – studii, experiență didactică, relația afectivă pozitivă cu elevii, nivel înalt al așteptărilor față de aceștia. Li se adaugă: modul de grupare a elevilor și influențele din grupul școlar – nivelul de aspirație al colegilor, statusul sociometric al elevului precum și calitatea programelor și a echipamentelor școlare – număr de cărți pe elev, în biblioteci, prezența laboratoarelor, tipul de arhitectură școlară.

Observarea școlilor performante a relevat și alți factori stimulativi ai reușitei: dinamismul managerilor școlari, stabilitatea personalului didactic și sincronizarea eforturilor educatorilor care predau la aceeași clasă, etosul școlii (Păun, 1999). Factorii enumerați nu acționează izolat, ei formează constelații în care, dezvoltarea mai puternică a unui factor compensează, diminuează ori să potențeze acțiunea altor factori.

Să ne reamintim ...



Eșecul școlar a fost abordat din perspective diverse: ca fapt pedagogic, ca injustiție socială ori ca risipă de resurse. Succesul școlar este definit ca nivelul superior al rezultatelor școlare, în care obiectivele sunt atinse ori depășite.

Factorii succesului școlar: factori de mediul familial, de mediul școlar și de elev (factori individuali/ personali). Factorii cognitivi explică doar 40-60% din performanțele elevilor. Coeficienții de corelație dintre statusul socio-economic al familiei și reușita școlară a copiilor se situează între 0,2 și 0,3.

Un factor controversat al performanței școlare este imaginea de sine a elevului: imaginea de sine este influențată de rezultatele școlare, le influențează sau le compensează pe cele slabe..

2. Eșecul școlar

Numit și insuccesul școlar, nereușită, eșecul școlar desemnează nivelurile rezultatelor școlare în care obiectivele nu sunt atinse, diferențiindu-se, după aria de cuprindere două forme, insucces parțial (electiv) sau insucces generalizat. Insuccesul electiv (parțial) numește situația în care numărul de obiective neatinse de către elev este mic (la una-două, trei discipline). În insuccesul generalizat, cunoscut și sub numele de eșec școlar, numărul obiectivelor neatinse este foarte mare (toate sau aproape toate materiile de studiu).

Indicatorii insuccesului școlar sunt:

- în plan individual – numărul de absențe, abandonul școlar, trăirea subiectivă a eșecului, dispreț față de propria persoană (Janosz, 1999; Weil, 1999, apud Auger *et al.*, 2006);
- în planul instituției școlare – rezultate slabe la examene și concursuri, rată mare a repetenției;
- în planul extern școlii – părăsirea școlii după școlaritatea obligatorie, întreruperea frecvență a școlii, rata mare de șomaj, rata înaltă de analfabetism (Riviere, 1991, apud Jigău).

2.1. Etape ale eșecului școlar

Etapetele în evoluția eșecului școlar sunt încetinirea ritmului, rămânere în urmă la învățătură și eșecul școlar. Ele constituie și grade de insucces, diferențiate după gravitate (Radulian, 1978; Konopnicki, 1969; Meirieu, 1987).

Prima fază, **încetinirea ritmului de învățare**, se caracterizează prin apariția primelor dificultăți sub forma absenței înțelegerii pentru unele sarcini didactice, slabă participare la lecție sau în urmărirea explicațiilor profesorului. În plan afectiv, apar nemulțumiri ale elevului față de școală, îndoiala privind capacitățile proprii. Când „golurile” se măresc, interesul față de activitățile școlare scade, slăbește dorința de a învăța. Este posibil ca această etapă să nu fie detectată de evaluările profesorului ori să fie considerată în evaluarea continuă o secvență normală în achiziția cunoștințelor.

În a doua fază, a **rămânerii în urmă**, se acumulează dificultăți, elevul nu mai poate participa la cea mai mare parte a activității școlare, pe plan afectiv apărând aversiunea față de școală, evitarea îndeplinirii sarcinilor, uneori oscilații ale stimei de sine. Diagnoza fazei poate scăpa evaluării nesistematice.

A **treia fază** este de agravare și constă în imposibilitatea de a răspunde cerințelor activității școlare, urmată de generalizarea lipsei de cunoștințe. Pe plan afectiv sunt posibile două tipuri de manifestări:

- un simptom “pozitiv” din perspectiva evoluției personale a elevului, concretizat în revoltă contra autorității profesorilor, a normelor școlare, a părinților; din păcate, acest comportament al elevului este sancționat mai puternic în practica școlară de profesorul neavertizat;
- un simptom “negativ” exprimat prin retragere în sine, chiul, accentuare a neîncrederii în sine, imagine de sine nefavorabilă, indiferență față de școală, căutarea altor medii de afirmare. Această etapă este înregistrată de evaluare prin note total nesatisfăcătoare și prin apariția sau

intensificarea încercărilor de remediere.

A **patra fază** este a validării pedagogice a eșecului, exprimată în decizii de corigență, repetare a anului școlar, exmatriculare.

Evoluția nu este fatală, în oricare din etape fiind posibilă înlăturarea dificultăților, remedierea lipsurilor, reintegrarea elevului în grup, dar premisa unei evoluții favorabile este evaluarea frecventă a rezultatelor, a dinamicii învățării ce fundamentează un diagnostic corect și acțiuni adecvate de remediere la nivelul social-afectiv sau/și cognitiv. Investigația realizată de profesor vizează desprinderea a două tipuri de cauze care ar putea să determine eșecul școlar: cauze tipice, comune unui grup de elevi sau unei categorii și cauze particulare-specifice unui elev.

O diferențiere necesară din perspectiva evaluării, între „dificultate” și „eșec” este propusă de Meirieu (1997):

- dacă lucrările elevului sunt incomplete, neîngrijite, dar demersul general este corect, iar elevul este neliniștit, solicită ajutor precis, concret în timp ce lucrează, atunci el se află în dificultate;
- dacă lucrările elevului sunt incoerente, acesta nu respectă consemnul sarcinii, este descurajat înainte de a începe să lucreze, solicită rar ajutorul pentru că nu vede la ce i-ar folosi, atunci se află în situație de eșec.

2.2. Factori ai eșecului școlar

Factorii insuccesului școlar au fost grupați, ca și cei ai succesului în două categorii: factori individuali și factori de mediu (școlar și familial). Factorii individuali cu cea mai frecventă acțiune sunt factori biologici (oboseala, tulburările de sănătate) și factori psihologici. Factorii psihologici non-cognitivi sunt imaturitatea școlară, lipsa de pregătire pentru școală rezultată din nefrecventarea grădiniței, atitudinea negativă față de școală indusă uneori de părinți sau bunici, inadptabilitatea școlară, orientare extrinsecă a motivației, controlul executiv insuficient, stima de sine și autoeficiență scăzute, un loc extern al controlului.

La începutul școlarității mai ales, dar cu ecouri și în următorii ani, acționează factorul „maturizare a copilului” definit ca **dezvoltarea armonioasă în plan cognitiv, socio-afectiv, volitiv, fizic**. În general, se consideră că gradul de maturizare bio-psiho-socială a copilului este un bun predictor al succesului școlar (Kulcsar, 1978).



Numai pentru pasionați...

Imaturitatea școlară poate fi o imaturitate armonică sau disarmonică. Imaturitatea armonică este caracterizată de dezvoltarea inteligenței, afectivității, voinței la același nivel, dar mai înceată decât a copiilor de aceeași vârstă. Se recuperează în 1-2 ani. Imaturitatea disarmonică desemnează dezvoltarea inegală a diferitelor funcții psihice. Ca exemplu, unii elevii au un nivel intelectual ridicat, dar slabă toleranță la frustrare ori capacitatea redusă de comunicare cu persoanele străine. Aceste caracteristici acționează defavorabil față de factorii cognitivi, conducând la eșec.

Factorii cognitivi ai insuccesului școlar sunt:

- nivelul scăzut al inteligenței, deficiențe senzoriale;
- slaba dezvoltare a gândirii abstracte;
- lacune deosebit de mari în cunoștințele anterioare;
- întârzieri în dezvoltarea structurilor cognitive generale, a strategiilor cognitive și metacognitive, utilizarea deficitară a funcțiilor cognitive și a comunicării; studii realizate în ultimul deceniu al secolului trecut subliniază importanța decisivă a structurilor cognitive ale elevului în obținerea performanțelor școlare;
- reprezentări neadecvate ale activităților școlare și ale școlii.



Exemple

Factorii non-cognitivi implicați preponderent în insuccesul școlar sunt slaba motivație pentru învățare (nivelul de aspirație scăzut, nerealist), atitudinea de respingere a școlii, neîncrederea în instituția școlară.

Factori familiali care favoriză insuccesul școlar includ conflictele intrafamiliale, reacțiile neadecvate ale părinților la unele tulburări minore de comportament ale copilului, - supraprotecția sau neglijarea copilului, atitudini defavorabile față de școală. Nivelul scăzut de instrucție al familiei, mediul defavorizant (atât mediul socio-cultural al familiei cât și mediul în care se află școala, ultimul fiind numit handicap cultural) (Jigău, 1998; Kulcsar, 1978; Gilly, 1969) ca și un nivel scăzut al aspirațiilor școlare, valori și norme diferite de ale școlii sunt asociate insuccesului. Unele cercetări afirmă că mai ales elevii din școala primară, proveniți din medii defavorizate au mai puține șanse de reușită, că abandonul școlar este rar în mediile favorizate. Aceste diferențe se prelungesc în școlaritate (Bouteyre, 2004).

Factorii școlari cei mai pregnanți în apariția eșecului școlar sunt absența diferențierii curriculum-ului ori rigiditatea metodelor de predare-învățare, numărul prea mare sau prea mic al elevilor dintr-o clasă. Ritmuri școlare accelerate conduc la surmenaj, relații socio-afective profesor-elev deficitare, așteptări scăzute ale profesorilor față de elevi, subsolicitare ori suprasolicitare care atrag insuccesul școlar. Se adaugă tulburările de relaționare în grupul școlar având drept consecințe frustrarea, complexul de inferioritate, conflicte între egali.

Există opinii conform cărora „eșecul școlar se construiește în școală ca rezultat al interacțiunii profesor-elevi” (Chauveau, Rogovas, 1984). În special așteptările educatorilor, modul de aplicare a sistemului de recompense și pedepse, a etichetelor influențează direct rezultatele elevilor. Climatul ostil, degradat, procedeele defectuoase din „sistemul de apreciere a rezultatelor elevului” (Konopnicki, 1969, în Radulian, p. 99) ca și erorile din formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, stresul elevilor și al profesorilor pot favoriza eșecul școlar.

Efectele eșecului școlar asupra elevului vizează formarea unei imagini de sine cu grad scăzut de pozitivitate, apariția anxietății sau a agresivității, a sentimentelor de culpabilitate și

inferioritate concomitente cu căutarea unor alte medii de afirmare. Eșecul școlar poate fi premisa delincvenței juvenile, a infracționalității.



Numai pentru pasionați...

Factorii eșecului școlar se grupează și astfel: factori medicali și pedagogici. Printre factorii medicali se numără bolile, oboseala, unele medicamente care pot deveni obstacole mai mult sau mai puțin importante în calea atingerii obiectivelor școlii și ale elevului. Cardiopatia congenitală sau cea reumatismală, encefalopatia, diabetul sever, tuberculoza pulmonară și cea osoasă, crizele frecvente de epilepsie, hipotiroidismul pot împiedica copilul să meargă la școală, îi reduc implicarea în activitățile școlare și în învățare. Medicamentația poate constitui, în unele situații o soluție, dar ea trebuie combinată cu atitudine suportivă a familiei.

Dintre cauzele pedagogice ale oboselii, în afara celor discutate anterior, amintim: schimbarea repetată a școlii, ce solicită adaptarea la noii colegi, profesori, programe, formarea de noi obișnuințe, absențele repetate ca urmare a unor boli sau datorate neglijenței părinților.

3. Situații de risc pentru eșecul școlar

Există unele situații în mediul pedagogic care atrag mai mult decât altele posibilitatea apariției eșecului școlar. Dintre cele mai frecvente amintim: coeficienții de inteligență scăzuți în raport cu obiectivele școlii de masă (retardarea mintală ușoară și intelectul de limită), deficiențele de limbaj (dislalii, dislexii, disgrafii etc.), tulburările afetive, hiperactivitatea cu deficit de atenție. Le vom analiza în paginile următoare oferind sugestii pentru diminuarea sau înlăturarea eșecului posibil. Problemele descrise nu atrag în mod necesar eșecul școlar, dar creează condiții care îl pot favoriza și a căror cunoaștere este utilă educatorului.

3.1. Intelectul de limită

Unul din factorii cognitivi cu cea mai mare pondere în determinarea insuccesului școlar este reprezentat de nivelul scăzut al inteligenței: intelectul de limită exprimat prin coeficienții de inteligență din intervalul 70-79/85 și retardarea/ debilitatea mintală ușoară, unde coeficienții de inteligență sunt situați în intervalul 50-69 (DMS III-R, pp. 46-47).

O mare parte din elevii cu eșec școlar aparțin categoriei copiilor cu intelect de limită, o categorie eterogenă, dar cu o notă comună: după clasa a IV-a sau a V-a rezolvă sarcinile cognitive parțial sau la un nivel aflat sub cel al colegilor, deși motivația, perseverența sunt normale. Acești elevi prezintă la vârsta de 10 ani un decalaj între vârsta cronologică și cea mintală de 2,5 ani față de colegii de clasă. Decalajul se mărește la 5 ani pentru vârsta cronologică

de 15 ani (Arcan & Ciumăgeanu, 1980). La acești elevi apare o plafonare intelectuală la 10-12 ani, fapt care explică eșecul școlar generalizat începând din gimnaziu.

Caracteristici ale elevului cu intelect de limită:

- are o activitate intelectuală redusă; prezintă încetineală a gândirii, lapsusuri, momente de vid mental, perseverări ideatice;
- dă răspunsuri inegale, asemănătoare când cu ale debilului mintal, când cu ale elevului normal;
- conduitele lui operatorii sunt slab dezvoltate; înțelege incomplet sarcinile, nu respectă procedurile (forma, mărimea, orientarea, poziția diverselor elemente grafice etc.);
- prezintă tulburări de limbaj (dislalii, disgrafii, dislexii);
- are hiperactivitate motorie (neastâmpărat, gesticulează, se mișcă mult, nu își poate controla eficient mișcărilor);
- prezintă imaturitate afectivă; are dificultăți de colaborare și de comunicare, slabă stăpânire de sine, autoreglare nesigură;
- nivelul de aspirație este scăzut, se teme de insucces, este neîncrezător în forțele proprii, are interese cognitive slab dezvoltate;
- își ameliorează prestația dacă primește ajutor pedagogic adecvat;
- antrenarea în rezolvarea problemelor este mai slabă decât a debilului mintal, iar abandonarea activității mai frecventă, datorită anticipării insuccesului.

Ca urmare a insuccesului școlar selectiv apar atitudini negative față de școală, tulburări de comportament care amplifică nereușita: refuzul antrenării în activitate, absenteism, abandon școlar, delinvență.

3.2. Retardarea mintală ușoară

Elevii cu retardare mintală ușoară (debilitate) prezintă un deficit intelectual mai accentuat decât al copiilor cu intelect de limită; ei nu pot realiza sarcinile școlare nici în condiții optime din punctul de vedere pedagogic, progresul fiind imposibil chiar cu un ajutor suplimentar adecvat. Ei sunt educabili, dar cu obiective diferite de ale clasei din școala de masă. Caracteristici ale elevului cu debilitate mintală moderată:

- percepție incompletă, cu omiterea multor detalii;
- orientare dificilă în spațiu;
- gândire concretă, reproductivă;
- absența flexibilității activității cognitive, rigiditatea conduitei, perseverarea soluțiilor, vâscozitatea mintală, imposibilitatea de adaptare la variabilitatea sarcinilor școlare ori sociale
- imaginație foarte slab dezvoltată;
- capacitate operatorie redusă, eșuează atât în sarcini de abstractizare și generalizare cât și la analiză-sinteză sau comparație (stabilește mai ușor deosebiri decât asemănări);
- memorie infidelă, lipsită de elasticitate, fixarea cunoștințelor necesită multe repetiții;
- capacitate redusă de a utiliza cunoștințele vechi, dificultăți de transfer al cunoștințelor;
- dezvoltare tardivă a limbajului (primele cuvinte apar în jur de doi ani, propozițiile la trei ani), numeroase deficiențe de pronunție, gramaticale, de construcție a frazei, vocabular sărac;

- inabilitate motorie, mișcări inutile; precizia și viteza mișcărilor sunt scăzute, dificultăți de relaxare voluntară; la comandă verbală își organizează și coordonează slab acțiunile;
- unii debili mintal sunt hiperkinetici, alții hipokinetici;
- depresie, ostilitate față de adulți, anxietate, tensiune emotivă, ostilitate față de alți copii; trăirile afective sunt foarte puternice, explozive, stările afective sunt durabile sau fluctuează haotic;
- violență față de alți copii sau față de ei înșiși; relații sărace cu alți copii datorită slabei capacități de control al emoțiilor ori negativismului.

Specificitatea debilității mintale a fost considerată de către R. Zazzo (1979, trad.) **heterocronia** –coexistența unor niveluri diferite de dezvoltare a funcțiilor psihice, construcția operatorie neterminată sau tulburarea de sistem a personalității.

Tendința actuală în școlarizarea copiilor cu deficiențe intelectuale este de integrare în școala publică, în clase normale sau în clase speciale, unde sunt tratați diferențiat, își pot dezvolta competențele sociale, iar ceilalți copii învață să-i accepte și să-i ajute. Copiii cu deficiențe severe efectuează unele activități separat, iar servirea mesei, activitățile practice, fizice, unele întruniri se realizează împreună cu copiii normali (Elliott *et al.*, 2000).

Pentru diminuarea eșecului școlar se impune depistarea precoce a copiilor cu deficiențe și tratarea lor diferențiată. Educatorul va proiecta programe personalizate de învățare, propunând obiective adecvate potențialului fiecărui copil, va acorda ajutor în funcție de dificultățile fiecărui elev, îl va încuraja permanent, va monitoriza relațiile cu colegii pentru a evita marginalizarea lui.



Aplicații

Comparați, din perspectiva realizării sarcinilor școlare, elevul cu intelect de limită și elevul cu debilitate mintală moderată.

3.3. Insuccesul școlar consecutiv deficiențelor de limbaj

Prezența unor deficiențe de limbaj nu atrage automat eșecul școlar, mulți elevi cu tulburări de limbaj având coeficienți de inteligență normali sau deasupra mediei. Tulburările de limbaj cele mai des întâlnite și care pot favoriza apariția eșecului școlar sunt dislaliile polimorfe, dislexiile, disgrafiile, disortografiile, asociate uneori cu discalculii. Apar pe fondul unui nivel normal de dezvoltare a inteligenței, dar sunt prezente și la copiii cu debilitate mintală, unde gravitatea și rezistența la terapia logopedică sunt mai accentuate. Sunt mai frecvente la școlarul mic, dar în absența unei terapii adecvate persistă. Tulburările de limbaj coexistă uneori cu discalculiile - tulburări ale înțelegerii semnificației numerelor, a operațiilor cu numere, a semnelor matematice.

- Dislaliile sunt tulburări ale limbajului oral și constau în deformări, inversiuni, înlocuiri ale sunetelor sau grupurilor de sunete. Până la 3-4 ani, acest tip de deficiență este considerat normal (dislalia funcțională) și dispare fără o intervenție specializată, dar prelungirea peste această

vârstă reclamă terapia logopedică. La școlarul din clasa I, o dislalie se poate complica prin transpunerea în scris-citit a deformărilor limbajului oral.

- Dislexiile sunt tulburări ale însușirii cititului și pot exista independent de dislalii. Dislexicii au dificultăți de analiză-sinteză a cuvintelor, fac confuzii, inversiuni ale sunetelor corespunzătoare grafemelor, citesc silabisit, au probleme de înțelegere a textului.
- Disgrafiile sunt tulburări ale limbajului scris ce constau în inversiuni, confuzii ale grafemelor, dificultăți de redare grafică a literelor și cuvintelor.

Remediarea tulburărilor de limbaj presupune intervenția logopedului, specialist a căruia activitate vizează înlăturarea tulburărilor afective, dezvoltarea generală a limbajului și gândirii logopatului (persoana care prezintă tulburări de limbaj) și apoi corectarea deficiențelor specifice. Intervenția timpurie, colaborarea cu familia și școala sunt condiții care previn instalarea tulburărilor de personalitate și a eșecului școlar generalizat.

3.4. Tulburările afective ca fundal al eșecului școlar

Anxietatea este descrisă ca reacție de teamă, îngrijorare constantă, exagerată în raport cu condițiile obiective (Kulcsar, 1978) determinată de o amenințare a respectului de sine (Ausubel, 1978). anxietatea școlară se manifestă ca teamă față de examene, verificări, note slabe sau față de profesori. Ea poate bloca puternic mecanismele de adaptare ale elevului conducând la apariția pseudodebilității mintale.

Elevul anxios își subvaluează capacitatea de rezolvare a sarcinilor școlare și supravaluează obstacolele, dificultățile externe. Frica exagerată îi dezorganizează conduita mai ales în situațiile care implică prestigiul personal. În aceleași condiții, elevii încrezători în propria persoană, optimiști se mobilizează eficient, dezvoltă emoții pozitive. Anxietatea deturnează atenția elevului de la sarcina de rezolvat la caracterul acceptabil ori inacceptabil al propriei persoane, al activității desfășurate. Din acest motiv anxiosul dă, în situații noi, răspunsuri reproduse mecanic, neadecvate, dar reușește mai frecvent în situații familiare. Elevii anxioși evită, de regulă școala ori sarcinile școlare, inventează diverse boli, pleacă de acasă și hoinăresc pe străzi în timpul programului. Diagnosticul diferențial față de debilitatea mintală autentică este esențial; în condiții de relaxare, cu o motivație suficientă și asumare a sarcinii, elevii anxioși demonstrează o capacitate normală de învățare.

3.5. Hiperactivitatea cu deficit de atenție

Simptomele hiperactivității cu deficit de atenție (ADHD) sunt impulsivitatea, neatenția, hiperactivitatea. Hiperactivitatea cu deficit de atenție debutează în copilărie, dar poate persista la un număr important de persoane și la vârsta adultă. Are efecte negative asupra învățării școlare și deteriorează relațiile sociale ale copilului (Cucu-Ciuhan, 2001). Diagnosticul de tulburare de hiperactivitate impune prezența simultană a mai multor caracteristici – neatenția, hiperactivitatea, impulsivitatea, manifestare mai accentuată față de copiii de aceeași vârstă și cu același nivel de dezvoltare, în mai multe arii de activitate.

În ce privește neatenția, copilul hiperactiv nu observă detaliile, face greșeli în realizarea temelor de casă sau al altor activități, întâmpină dificultăți când trebuie să se concentreze pentru un timp mai îndelungat. El dă impresia că nu ascultă interlocutorul, nu urmează întru totul cerințele celorlalți, are greutăți în organizarea temelor și nu le poate finaliza, evită sau respinge activitățile care îi solicită efort mental.

Copilul hiperactiv deseori își mișcă mâinile și picioarele sau nu-și găsește locul pe scaun, se ridică când ar trebui să stea pe scaun, aleargă sau se cațără în situații în care acest comportament este inadecvat. Are dificultăți când trebuie să se joace sau să lucreze în liniște, este agitat, are o activitate motorie exagerată ce nu poate fi inhibată prin reguli sociale sau prin pedepse. Impulsivitatea se manifestă prin răspunsuri grăbite: nu așteaptă ca întrebarea să fie complet formulată, nu își așteaptă rândul la joc sau la alte activități de grup, îi întrerupe pe colegi, se amestecă în discuțiile sau în jocul altora. Acești copii vorbesc foarte mult, fără să le pese de încălcarea normelor sociale de comportament.

În ceea ce privește etiologia manifestărilor de tip hiperactiv nu există, încă, o explicație clară: se consideră că principala cauză a acestor probleme ar trebui căutată în tulburările funcțiilor cerebrale și în condițiile în care trăiesc copii: familii, grădinițe sau școli al căror climat poate influența manifestarea și evoluția tulburării. Din cauza neliniștii și a impulsivității copilul hiperactiv atinge frecvent și chiar depășește limitele impuse de reguli. Avertismentele și restricțiile impuse de părinți și de cadrele didactice sunt respectate pentru scurt timp sau deloc. În acest mod, experiențele pozitive din familie și școală trec treptat în planul secund, iar manifestările hiperactive devin tot mai intense apărând un cerc vicios greu de întrerupt.

Remediarea tulburărilor presupune restabilirea încrederii în sine, restructurarea relației cu părinții și profesorii, realizate cel mai adesea sub coordonarea unui specialist. În activitatea la clasă se vor propune inițial obiective limitate care să asigure cu ușurință succesul. Elevii cu anxietate sau cu hiperactivitate vor fi încurajați și ajutați pentru a recâștiga încrederea în ei înșiși. În cazurile grave, ajutorul psihoterapeutului este esențial.

Să ne reamintim...

Intellectul de limită și retardarea mintală ușoară determină, în absența unor obiective educaționale adecvate, insucces școlar.

Favorizează apariția eșecului școlar și tulburările de limbaj - dislaliile polimorfe, dislexiile, disgrafiile, disortografiile, asociate uneori cu discalculii.

Anxietatea școlară, manifestată ca teamă față de examene, verificări, note slabe sau față de profesori poate bloca mecanismele de adaptare ale elevului conducând la apariția pseudodebilității mintale.

ADHD are efecte negative asupra învățării școlare și deteriorează relațiile sociale ale copilului.

Remediarea tulburărilor este posibilă cu ajutorul psihoterapeutului, a logopedului și consilierului școlar.





Aplicații

Identificați un copil/ elev cu deficiențe de vorbire. Redați cât mai fidel, în scris, un pasaj din dialogul dv. cu copilul observat (1/2 pagină A4). Inventariați sunetele deformat, omise, înlocuite și modul de construcție al propozițiilor. În timpul dialogului, observați mimica, gesturile copilului, maniera în care interacționează și intercalați-le în text.

4. Sindromul de suprarealizare/ subrealizare

Considerat stabil pe toată durata vieții individului, coeficientul de inteligență a condus în domeniul educației la introducerea conceptelor „sindrom de suprarealizare și sindrom de subrealizare” (Pidgeon & Vates, 1956; Ausubel, 1981). Compararea rezultatelor obținute de elevi la testele de achiziție a cunoștințelor școlare cu rezultatele obținute la testele de inteligență, evidențiază trei situații posibile: raport supraunitar specific elevilor suprarealizați, raport subunitar, prezent la elevii subrealizați, raport unitar rezultat din echivalența scorurilor la cele două tipuri de teste. Această idee a fundamentat cercetarea lui Pidgeon & Vates care au identificat proporții egale de subrealizați și suprarealizați în populația școlară.

Diferențierea sindromului de supradezvoltare de situația de progres școlar este importantă din perspectiva unei decizii pedagogice corecte. Credem că în calificarea unei situații de succes școlar este esențială prezența simultană a eficienței și a eficacității activității de învățare. Dacă activitatea elevului este eficientă și eficientă, atunci ne aflăm în situația de succes școlar. Dacă activitatea eficientă presupune timp și eforturi foarte mari, atunci caracteristic pentru elev este sindromul de suprarealizare. Neconcordanța eficiență-eficacitate poate să constituie și o etapă inițială a progresului școlar. Pentru diagnoza diferențială, este utilă evaluarea dinamică a rezultatelor elevului, observații asupra activității din clasă, dialogul cu elevul și familia (Cocoradă, 2004).

Diferențierea între sindromul de subrealizare, rămânerea în urmă la învățătură și mediocritate presupune investigații numeroase și dificile. Rămânerea în urmă este o situație temporară, înregistrată prin comparare cu nivelul minim al programei sau cu nivelul propus de profesor. Subrealizarea numește situația în care rezultatele școlare ale elevului se află sub nivelul așteptat pentru coeficientul de inteligență al elevului. Unii elevi subrealizați prezintă, în același timp, și rămânere în urmă.

5. Abandonul școlar

Deși este un fenomen vechi, abandonul școlar constituie una din problemele esențiale ale școlii contemporane. Urgența soluționării problemei abandonului școlar a fost accentuată de invazia tehnologiei în viața cotidiană, de o economie fondată de stăpânirea cunoștințelor, de dezvoltarea accelerată a științei și tehnicii, de nevoia de forță de muncă înalt calificată.

Abandonul școlar este definit ca situație în care individul, deși are vârsta necesară, nu posedă o diplomă (Janosz, 2000).

Consecințele abandonului școlar sunt numeroase: elevii care abandonează școala sunt mai puțin implicați în viața comunității, sunt supuși riscului de a consuma droguri, alcool. Ca adulți, se integrează profesional cu dificultate, sunt mai slab plătiți, au uneori probleme de sănătate mentală și fizică și solicită ajutor social, iar în familiile lor există riscul reproducerii dificultăților școlare și sociale.

Abandonul școlar poate fi influențat de factori macrosociali, mezosociali (instituționali și familiali) și microsocali (factori individuali și interpersonal). Organizația școlară, climatul acesteia, orarul, dificultatea curriculum-ului, stresul trecerii de la ciclul primar la cel gimnazial pot influența abandonul școlar. Trăsături de personalitate ca stimă de sine scăzută, stările afective negative persistente, atribuirile externe, slaba autoeficacitate sunt asociate cu rate mai înalte de părăsire a școlii înainte de certificarea studiilor.

Cercetările desfășurate asupra elevilor cu abandon școlar au condus la stabilirea unor tipologii:

- elevii care au părăsit școala datorită subdotării intelectuale comparativ cu elevii capabili care pot abandona cursurile voluntar ori sunt exmatriculați;
- elevii care au abandonat școala explicit comparativ cu elevii care abandonează discret, au un randament slab deși par a se angaja în învățare (Janosz, 2000).

Utilitatea tipologiilor se dovedește importantă în diferențierea intervențiilor psihopedagogice sau în stabilirea proiectelor instituționale, a politicilor naționale. Cunoașterea elevilor devine condiția necesară a diferențierii pedagogice a cărei necesitate o semnală E. Claparède (1912) afirmând acum aproape un secol “noi ne îngrijim mai mult de picioarele copiilor noștri decât de spiritul lor”.



Rezumat

Interpretarea unei situații ca insucces școlar utilizează criterii diverse – nivelul minim al programelor educative, nivelul mediu exprimat de norma națională, nivelul de cerințe fixat de profesorul clasei, potențialul elevului. Factorii succesului / insuccesului școlar se grupează în factori care țin de mediul social, de organizația școlară, familie și de personalitatea elevului.

Eșecul școlar apare treptat, în faze diferențiate după gravitate, amploarea și tipul manifestărilor. Aceste faze sunt: încetinirea ritmului, rămânerea în urmă, agravarea și eșecul pedagogic. Eșecul școlar este favorizat de situații speciale, ca nivelul intelectual scăzut, prezența tulburărilor de limbaj, a celor afective, o stimă de sine scăzută, slabă autoeficacitate.

Abandonul școlar, una din problemele esențiale ale școlii contemporane, este influențat de factori macrosociali, mezosociali (instituționali și familiali) și microsocali (factori individuali și interpersonal). Cooperarea învățătorilor /profesorilor cu psihologul școlar, medicul, cu familia elevului poate asigura un

succes școlar pe măsura potențialului copilului, ajutând la integrarea lui școlară și apoi profesională și socială.



Test de evaluare a cunoștințelor

1. Explicați efectele diferitelor tipuri de eșec școlar asupra elevului.
2. Comparați din perspectiva cauzelor și consecințelor sindromul de subrealizare cu cel de suprealizare.
3. Analizați motivele pentru care abandonul școlar constituie o amenințare pentru societate.
5. Explicați și argumentați afirmația lui Claparède (1912) “Noi ne îngrijim mai mult de picioarele copiilor noștri decât de spiritul lor”.
6. Identificați 1 elev care ar putea fi încadrat într-unul din tipurile de abandon școlar descrise în textul UI 7. Argumentați alegerea dv. prin caracteristici ale acestui elev.

Sugestii de rezolvare a sarcinilor propuse se găsesc începând de la pagina 163.

Temă de control nr.2



Analizați următorul caz și explicați comportamentul și rezultatele școlare ale elevului.

„Victor are 9 ani, este elev în clasa a II-a. Locuiește doar cu bunica, mama lui este plecată la lucru în altă țară și își vede fiul o dată sau de 2 ori pe an. Atunci îi aduce multe jucării, îl răsfășă.

Băiatul repetă anul, întârzie adesea la ore și se manifestă zgomotos atât la intrarea în sală cât și pe parcursul lecției. Este neatent și nu se încadrează în cerințele activităților propuse. Este neglijent în vestimentație, iar atitudinea față de colegi este schimbătoare. Impulsiv, când ceva nu îi convine, își exprimă direct nemulțumirea, vociferează, are gesturi abundente. Alteori este obosit și mai trist. Deși este inteligent, nu lucrează cu plăcere la nici o materie: se plictisește, nu are răbdare să termine de scris și cu atât mai puțin să învețe lecțiile. Nu citește cursiv, iar scrisul lui este lent și cu multe omisiuni. Acest fapt îl face să se simtă în inferioritate, îl întristează sau îl înfurie. Dar ce poate face?! Nu are un program de lucru stabil, bunica lui este mereu ocupată cu menajul și îi rămâne prea puțin timp pentru a supraveghea lecțiile nepotului.

Pentru a evita și alte note mici, Victor pleacă uneori de la școală și îl poți găsi adesea la jocurile mecanice, unde este foarte priceput, prompt în reacții și ingenios. Vecinii declară că nu se va alege nimic de el dacă va continua să

chiulească. La școală, trânteste furios cărțile și zvârlea lucrările de control la coșul de gunoi, dacă este nemulțumit de note. În pauze este agresiv, caută să-și impună părerile, se ia la bătaie chiar cu băieții mai mari, le insultă pe fete.

Uneori învățătoarea îl pune la punct într-o manieră autoritară și ironică, dar comportamentul elevului se menține. A fost așezat în ultima bancă, cum spune învățătoarea în glumă, „pe linia moartă” - să nu-i mai deranjeze pe ceilalți și să fie pedepsit pentru ieșirile lui. Pe unii colegii îi îngrijorează comportamentul lui Victor, dar alții sunt nemulțumiți de el sau îl privesc cu oarecare teamă.”

Tema se va efectua pe 1,5-2 pagini A4 și se va transmite tutorilor pe suport-hârtie. Soluția finală a temei, realizată după primul feedback al tutorelui, va fi însoțită de 2 evaluări realizate de colegi.

Nu se admit evaluări încrucișate.

Nota obținută la aceasta temă de control are o pondere de 15% în nota finală.

Aprecierile furnizate de profesor vor fi postate pe platforma electronică.

.

ROLUL METACOGNIȚIEI ÎN ÎNVĂȚARE

Cuprins

1. Introducere	122
2. Obiective	122
3. Durată.....	122
4. Conținut	
1. Componente ale metacogniției	123
2. Mediul metacognitiv de învățare	128
3. Efecte ale metacogniției asupra învățării	132
5. Rezumat	134
6. Test de evaluare	134



1. Introducere

Unitatea de învățare 9 este dedicată rolului metacogniției în învățare. Sunt analizate cunoștințele și reglările metacognitive, modalitățile de dezvoltare a capacității elevilor de a reflecta asupra propriei învățări.

Importanța studierii acestei teme este dată de impactul conduitei metacognitive asupra performanțelor învățării atât la un moment dat cât și pe termen lung și asupra dezvoltării personale a elevilor. Metacogniția, deși este un concept relativ nou în psihologia învățării, a câștigat cu rapiditate mulți adepți, efectele ei pozitive fiind incontestabile.



2. Obiective

După parcurgerea acestei teme, studenții vor fi capabili:

- să definească metacogniția, nivelurile și operațiile metacognitive, folosind formulări personale;
- să identifice strategii metacognitive desfășurate la diferite niveluri;
- să exemplifice, în situații pedagogice date, modalități de formare și stimulare a strategiilor metacognitive la elevi, utilizate de către părinți sau profesori;
- să argumenteze rolul metacogniției în evitarea eșecului școlar.



3. Durata medie de parcurgere a unității de învățare este de 3 ore.

Reamintiți-vă cum procedați când rezolvați o problemă de fizică ori chimie: o citiți și, paralel, vă gândiți dacă aveți sau nu cunoștințe despre conceptele utilizate în enunț; folosiți o formulă și vă gândiți, uneori chiar înainte de a o scrie, dacă se potrivește sau nu. Adesea, gândul vă duce la o altă situație similară când ați mai rezolvat o problemă de același tip sau cât de greu v-a fost. Când ați ajuns la final, vă întrebați cum va fi apreciată, ce notă veți primi etc. Prin urmare, rezolvarea nu se rezumă, pur și simplu, la o înșiruire de formule sau operații matematice, ci include și reflecția asupra acestora, asupra comportamentului dv.

În activitatea de învățare, există o continuă alternanță între planul componential (șir de formule și operații, principii sau legi) și cel meta-componential (întrebări de tipul: „Este corect, sunt suficient de atent?” „Nu cumva am greșit?”). Cu alte cuvinte, elevul alternează cele două planuri: secvența cognitivă propriu-zisă – marcată de percepere, înțelegere, apoi memorare – și secvența metacognitivă, de monitorizare și reglare care alternează sau se suprapune celei dintâi” (Radu, 2001, p. 55). Aceste comportamente sunt frecvente la elevii cu bune rezultate școlare care le introduc spontan în învățare, dar sunt rar folosite de elevii cu rezultate slabe. Ei le-ar putea însă învăța (Chich, *et al.*, 1991).

Evidențierea rolului reglării în învățare este realizată în abordările psihologiei cognitive și umaniste care valorizează elevul, considerându-l o persoană activă, motivată intrinsec. Aceste abordări conferă profesorului rolul de a-l orienta pe elev asupra conceptelor-cheie, asupra legăturilor dintre reprezentările anterioare și noile cunoștințe sau îi conferă rolul de a sugera modalități de prelucrare a informației sau de antrenare a elevului ori grupului în activitate.

1. Componente ale metacogniției

Pentru a numi analiza realizată de subiect asupra propriului mod de funcționare cognitivă s-a propus termenul „metacogniție”. Metacogniția este, în caracterizarea lui Flavell - părintele ei, **„capacitatea de a gândi asupra propriilor gânduri”** și cuprinde cunoștințele subiectului despre propriile procese și produse cognitive ... ca și controlul activ, de reglare și orchestrare a acestor procese pentru a umple golurile cognitive” (Flavell, 1979). Activitatea metacognitivă este reflectare și control asupra modului de a gândi sau asupra întregii conduite cognitive, afective, sociale a unei persoane angajate în cunoaștere.



J. Flavell
1928-prezent

Se diferențiază două componente ale metacogniției: meta-cunoștințele (cunoștințe metacognitive) și controlul executiv (reglări metacognitive) (Allal & Saada-Robert, 1992). Primele sunt informații pe care le dobândește elevul despre propria gândire sau despre gândirea altora, ultimele sunt operații efectuate înainte, în timpul și după realizarea activității de învățare.

Metacogniția a mai fost caracterizată ca:

- privire asupra propriei activități cognitive, în momentul acțiunii pentru a conștientiza ceea ce i-a permis elevului să reușească în această activitate și astfel să ajungă la conștiința strategiilor utilizabile în diferite alte contexte (Cardiner, 1995);

- „analiză a propriei funcționări intelectuale: a-și aminti, a rezolva probleme sau a conduce o activitate” (Raynal, 1997) și a modalității de a-și dezvolta capacitatea de a lua la cunoștință și de a explica propria sa funcționare;
- „modalitate de a cunoaște strategiile cognitive și metacognitive eficace, ca și de a le putea pune în practică ... ” (Altet, 1997).

La cei mai mulți elevi, apariția cunoștințelor metacognitive adecvate este tardivă, în preadolescență sau chiar la vârsta adultă. Capacitățile meta-cognitive se dezvoltă progresiv, marcând o atitudine nouă față de învățare și competențe noi. Elevul devine capabil de prognoză și autocorectare, de cuprindere a structurii activității de învățare în ansamblul ei. Interesul pentru studiul proceselor metacognitive devine cu atât mai mare în abordările actuale ale învățării, cu cât accentul tinde să cadă pe întărirea responsabilității proprii a celui care învață față de prestația sa (Cerghit, 2002).

1.1. Cunoștințele metacognitive

Cunoștințele metacognitive sunt gândiri despre cum gândim, conștiința a ceea ce știm (Flavell, 1979) și privesc variabilele personale, ale sarcinii și ale strategiei. Persoana proprie este explorată pentru a elabora cunoștințe despre modul în care se învață, ritmul de învățare, stilul de învățare, factorii afectivi stimulativi sau inhibitori pentru sarcină dată, autoevaluarea ca elev. Acestor caracteristici li s-au adăugat ulterior credințele, valorile, atitudinile față de sarcină, încrederea în sine, capacitatea de autogestiune (Borkowski & Turner, 1988). Abordarea metacognitivă a obiectivelor studiului permite elaborarea de cunoștințe despre sistemul de reprezentări deținut de elev și despre țintele urmărite prin învățare, analiza critică sau explicarea acestora. Sarcina, abordată metacognitiv, oferă cunoștințe privind nivelul de complexitate, amploarea sau exigențele de realizare.

Odată asimilate, cunoștințele metacognitive se vor exercisa, la început sub supravegherea educatorului, pentru a fi ulterior incluse de către elevi în strategii metacognitive.



Exemple

Majoritatea elevilor este conștientă de faptul că un text științific privind capacitatea de rezolvare a problemelor se înțelege mai greu decât o poveste care prezintă rezolvarea unei probleme concrete.

1.2. Strategiile metacognitive

Metacogniția include și conștiința a ceea ce face elevul. În pedagogia ultimelor decenii, învățarea nu vizează doar cunoștințe, ci și achiziționarea criteriilor de reușită ale unei sarcini. Aceste criterii sunt verbalizate pentru o rapidă și ușoară conștientizare și se folosesc pentru monitorizarea și reglarea procesului de învățare. Strategiile metacognitive se divid după gradul de aplicabilitate în strategii metacognitive generale – efectuate în toate tipurile de sarcini (ce este

ușor sau ce este dificil) și strategii metacognitive particulare, specifice anumitor discipline (exemplu: criterii pentru a verifica soluțiile unei ecuații).

Reglările metacognitive

Pe baza cunoștințelor rezultate din sursele de mai sus, se desfășoară trei operații de reglare (tab. 1) anticiparea sau planificarea, controlul sau monitorizarea și reorganizarea ori ajustarea (Allal & Saada-Robert, 1992).

Anticiparea sau planificarea cuprinde acțiunile mentale derulate înainte de sarcină, pentru a reprezenta produsul pe care elevul îl așteaptă după finalizare, strategiile pe care acesta presupune că le va utiliza pentru realizarea produsului, dar și detectarea lacunelor, a dificultăților, imaginarea situației de soluționare – reacții, gesturi, activități. Se anticipă și obiectivele personale privind învățarea sau atitudinea față de învățare sau față de sarcină, cunoștințele necesare și disponibile, dificultățile cognitive și socio-afective în sarcini similare și la sarcina curentă ori abilitățile, procedurile necesare și disponibile.

Monitorizarea este demersul de verificare a procedurilor pe care elevul le utilizează chiar în timpul rezolvării unei sarcini și de autoevaluare a factorilor afectivi și sociali care îl influențează pozitiv ori negativ.



Exemple

Operația de control este desfășurată de elev în funcție de sarcina concretă în modalități variate: rezumare într-o frază, găsire de exemple, comparare a enunțurilor unor sarcini, explicații, argumentări, schimburi de informații și proceduri cu coechipierii, compararea propriului produs cu produse ale colegilor sau ale unor experți, căutarea de greșeli în produsele altor persoane, aprecierea produselor acestora sau completarea lor, anticiparea notei, a calificativului pe care elevul crede că îl va primi.

Reorganizarea apare ca urmare a constatării unor lacune în planul cunoștințelor ori al procedurilor de care depinde efectuarea sarcinii și constă în ajustarea acestora. Ea cere informații din disciplina de studiu sau informații cu caracter general, dobândite prin activitate proprie sau primite de la colegi, profesori, părinți, alte persoane. Reorganizarea impune elevului să întreprindă:

- un bilanț al cunoștințelor și procedurilor pe care le-a achiziționat la finalul sarcinii comparativ cu cele pe care le avea deja (ce a înțeles bine sau mai puțin bine, ce a fost util, ce a fost necesar), a dificultăților întâmpinate sau un bilanț pe baza întrebărilor emise de profesor ori de colegi;
- evaluarea stărilor afective trăite sau influența contextului social asupra modului său de funcționare intelectuală în sarcină;

- completarea unui „jurnal de reflexie”, a unui „carnet de bord” în care să reflecteze, în scris, asupra modului propriu de a gândi, să noteze ideile neclare, contradictorii, să comenteze maniera proprie de a aborda o problemă sau alte modalități de a depăși obstacolele cognitive.

Pentru a identifica procesele de gândire, este necesar ca elevii să asculte vorbirea altor persoane despre modul lor de a gândi, a colegilor, a profesorului, a experților, să analizeze în perechi, triunghiuri sau tetrade modul de rezolvare a unor probleme, obstacole întâlnite și modul în care au fost depășite. O sinteză a operațiilor este prezentată în tabelul 1.

Operații de reglare	Descriere	Întrebări pe care și le pune elevul
Anticipare	Întrebări formulate înainte de rezolvarea sarcinii	Ce cunoștințe îmi sunt necesare? Ce dificultăți s-ar putea să întâmpin? Ce trebuie să știu să fac? Ce știu eu din ceea ce trebuie să știu? Îmi place să fac acest lucru? De ce vreau să rezolv această temă?
Monitorizare	Întrebări formulate, acțiuni derulate în timpul rezolvării sarcinii	Ce spune enunțul? Ce asemănări și deosebiri are cu alte teme? Ce greșeli am făcut altădată? Cum aș putea să le evit? Ce mă ajută să lucrez bine? Este necesar să refac lucrarea? Ce deosebiri sunt între cele două variante ale rezolvării mele? Ce notă voi primi pentru tema mea?
Reorganizare	Întrebări formulate după rezolvarea sarcinii	Ce idei noi am achiziționat? Ce moduri de lucru noi am învățat? Ce a fost greu? Ce trebuie să mai învăț? Ce am simțit în timpul rezolvării? Sunt mulțumit de rezultat? Cum pot utiliza în împrejurări noi ceea ce am învățat azi?

Tab. 1. Întrebări specifice operațiilor metacognitive



Aplicații

Utilizați întrebările din categoria „anticipare” și „monitorizare” pentru asimilarea acestei unități de învățare. Răspundeți pe scurt la ele, folosiți răspunsurile pentru a ameliora învățarea și continuați studiul.

Niveluri de reglare

Operațiile de reglare nu privesc doar nivelul cognitiv, ci și pe cel afectiv-motivațional, ultimele conducând la selecția unor strategii eficiente (când imaginea de sine este pozitivă) sau la punerea în lucru a unor strategii ineficiente (când elevul nu este valorizat sau nu se valorizează) (Racle, 1992; Bockaerts, 1996). Operațiile de reglare se pot derula la patru niveluri: al reglărilor implicite, explicitabile, explicite și instrumentale.

Nivelul *reglării implicite* nu aparține propriu-zis metacogniției, ci face parte din funcționarea cognitivă spontană a subiectului. Acest nivel se referă la reglarea rezultată din ajustările făcute în timpul activității, dar fără a fi conștientizate de elev. Este un nivel incomplet din care lipsesc operațiile de anticipare și reorganizare.

Nivelul *reglării explicitabile* vizează o gestionare în domeniul cognitiv și afectiv-social pe care elevul ar fi capabil să o facă, dar nu o realizează încă. Explicitarea propriu-zisă cuprinde nu doar identificarea, descrierea strategiilor utilizate, ci și justificarea rolului lor în demersul întreprins. A memora eșalonat texte de volum mare constituie o strategie adecvată, a argumenta efectele ei pozitive situează elevul în contextul unei reglări explicitabile.

Nivelul *reglării explicite* constă într-o gestionare metacognitivă autentică în care elevul mobilizează cunoștințe și strategii metacognitive pentru a efectua sarcina, fiind capabil să argumenteze alegerea demersului cognitiv, pentru sine și pentru alții.



Exemple

A memora efectiv eșalonat când textul are volum mare și comasat când textul are dimensiuni mici, pe fondul cunoașterii argumentelor care susțin cele două modalități de lucru situează elevul la acest nivel de reglare.

Nivelul *reglării instrumentale* pare cel mai înalt, deoarece în conducerea propriei activități sunt folosite instrumente propuse de alte persoane sau construite chiar de elev pentru a conștientiza desfășurarea activității.



Exemple

La nivelul reglării instrumentale se situează listele, fișele, regulile de acțiune, schemele, planurile care asigură atât menținerea activității și calitatea ei.

Să ne reamintim...

Metacogniția este capacitatea de a gândi asupra propriilor gânduri.

Cunoștințele metacognitive sunt gândiri despre cum gândim, conștiința a ceea ce știm.

Operațiile de reglare sunt anticiparea/ planificarea, controlul/ monitorizarea și reorganizarea/ ajustarea.

În spațiul școlar, operațiile de reglare se pot derula la patru niveluri: al reglărilor implicite, explicitabile, explicite și instrumentale.



2. Mediul metacognitiv de învățare

Mediul metacognitiv de învățare este acel mediu care încurajează conștientizarea modului de gândire, antrenarea elevului în planificarea comună a învățării, discutarea strategiilor cognitive și evaluarea permanentă a demersurilor de învățare. În rezolvarea sarcinilor de orice tip este necesar ca profesorul să stimuleze permanent reflecția elevilor asupra modului în care sunt rezolvate sarcinile, a criteriilor de reușită, a transferului acestor criterii în rezolvarea altor sarcini.

Toate aceste activități se vor realiza prin contextualizare (aplicare la o temă dată, într-o situație concretă) și decontextualizare (aplicare la mai multe sarcini, încercare de generalizare a procedurii) alternative. Stimularea reflecției și reglările introduse se situează la nivelurile anterior prezentate: explicitabil, explicit sau instrumental.

Folosind metacogniția, elevul se orientează spre anumite scopuri, alege o strategie sau alta, evaluează activitatea, raportându-se la standardele personale, la aptitudinile sale, la motive și valori, la întregul sistem de personalitate. Pentru ca elevul să folosească cunoștințele declarative dobândite în calitate de cunoștințe metacognitive, profesorul trebuie să creeze un “mediu metacognitiv” de învățare.

Așa cum este concepută în psihologia contemporană, metacogniția antrenează toate procesele psihice desfășurate de elev pentru a învăța sau a relaționa în grupul școlar. Dar procesul central al demersului metacognitiv rămâne gândirea, care antrenează și monitorizează celelalte procese.

2.1. Dezvoltarea conduitei metacognitive la elevi

Studiile realizate asupra conduitelor de învățare ale elevilor foarte buni demonstrează că ei folosesc spontan anumite strategii de planificare, supraveghere și ameliorare a demersului de învățare (La Garanderie, apud Chich, 1991). Aceste pot fi predate tuturor elevilor, exersate cu ei pentru a-și îmbunătăți performanțele. Dezvoltarea conduitei metacognitive la elevi parcurge mai multe etape:

- furnizarea de cunoștințe cu privire la procesele cognitive, la factorii non-cognitivi (afectiv-motivaționali și sociali) ai învățării și la strategiile cognitive;
- exersarea strategiilor cognitive și metacognitive, asimilate inițial doar la nivelul declarativ;
- evaluarea rezultatelor obținute și introducerea de ameliorări, în funcție de obiectivele propuse.

Pentru formarea conduitei metacognitive, profesorul are la dispoziție mai multe strategii, din care prezentăm: identificarea a ceea ce știi și a ceea ce nu știi, verbalizarea demersurilor gândirii, planificarea și reglarea învățării, autoevaluarea activității. Pentru fiecare dintre ele se pot crea instrumente întâi de către profesor, apoi de către elevi prin care să se anticipeze, monitorizeze și ajusteze procesul de învățare.

A identifica ceea ce știi și ceea ce nu știi

Raportându-se la antica afirmație a lui Socrates „Știu că nu știu!” metacogniția propune profesorului să-și chestioneze elevii la începutul unei lecții, întrebându-i ce știu deja despre un subiect și ce nu știu sau ce vor să afle. Ea se poate relua la finalul lecției invitându-i pe elevi să întrebe și să se întrebe: ce au înțeles mai bine, ce a rămas neclar sau ce alte informații le-ar fi necesare. Activitatea se poate extinde, formând elevilor obișnuința de a se auto-chestiona frecvent relativ la înțelegerea unei teme, a unei prelegeri, a unui text. Pentru a accede la nivelul reglării instrumentate, profesorul va oferi fișe de întrebări la care elevii vor răspunde anonim sau sub semnătură.



Exemplu - FIȘA DE EVALUARE

Răspundeți sincer la următoarele întrebări

1. Cel mai greu mi-a fost când
2. Cel mai ușor mi-a fost când
3. Pentru data viitoare îmi propun să

Data

Pentru a-și identifica procesele de gândire, este necesar ca elevii:

- să asculte relatările altor persoane despre modul lor de a gândi, ale colegilor, ale profesorului, ale experților;
- să analizeze în perechi sau în grupuri mici (3-4/5) modul de rezolvare a unor probleme, obstacolele întâlnite și modul în care au fost depășite;
- să păstreze un „jurnal de învățare” în care să descrie modul propriu de a gândi, să noteze ambiguități, idei neclare, contradictorii, să comenteze maniera proprie sau alte modalități de a depăși obstacolele.

A te autoevalua

Dacă la începutul școlarității, deținătorul criteriilor de evaluare este profesorul, treptat criteriile se vor interioriza formându-se capacitatea de autoevaluare. În acest demers, etapele propuse de Meirieu sunt următoarele:

- se efectuează o activitate individuală;
- rezultatul obținut de un elev este evaluat de către un coleg și autoevaluat;
- se confruntă evaluarea și autoevaluarea, regăsind în confruntare o formă particulară de conflict socio-afectiv;
- urmează autoevaluarea pe baza unei „fișe de lectură care să susțină schimbarea punctului de vedere prin raportare la sarcină”; ea poate debuta prin relecturi specializate (explorări), parțiale ale propriei lucrări: se detașează un element particular și se urmărește în toată lucrarea (ortografie, punerea în pagină, construcția alineatelor, modul de argumentare), se adaugă treptat altele până la „interiorizarea completă a funcției de evaluare”;

- se finalizează lucrarea prin confruntarea autoevaluării cu evaluarea normativă care, raportându-se la rezultatele celorlalți evită pericolul autoadmirației exagerate (narcisism) prin raportare la ceilalți (exercițiul alterității) (Meirieu, 1990, p. 150).

Autoevaluarea nu este posibilă în orice stadiu al învățării, extremele fiind inefficiente: în etapele inițiale ale învățării, ea nu funcționează, elevul fiind lipsit total de repere. Adăugată la final, devine inutilă. Dezirabilă rămâne construcția ei treptată, pe măsura avansării în studiul unei teme, al unei discipline.



Exemplu – LISTA DE CONTROL PENTRU O COMPUNERE

Comportamente realizate de elev	Da	Nu
Am verificat ortografia?		
Am scris lizibil?		
Am lăsat margine în partea stângă?		
Am construit aliniate?		
Titlul este potrivit?		
Am prezentat planul?		
Am prezentat, în introducere, problema pe scurt și importanța ei?		
Am dezvoltat ideile principale, folosind cuvinte proprii?		
Am rezumat ideile expuse în încheiere?		
Total		

A ține un jurnal al emoțiilor învățării

Într-un astfel de jurnal se pot înscrie observații referitoare la probleme cum ar fi: de ce îmi este teamă să răspund când sunt întrebat la școală? Ce lecții ar fi bine să mai învăț? Când nu îmi este teamă? Altor colegi le este teamă? Cine ar putea să mă ajute să depășesc teama exagerată? (Siebert, 2001).



Aplicații

Elaborați o fișă prin care să favorizați dezvoltarea capacității metacognitive a elevilor prin autochestionare asupra înțelegerii unui text dintr-un manual de Științe.



Numai pentru pasionați...

Unii specialiști susțin că dezvoltarea gândirii se face folosind sarcinile goale de conținut sarcini care seamănă cu testele de inteligență. Alții, mai numeroși în ultima vreme susțin că formarea cunoștințelor metacognitive necesită o exersare contextualizată, o învățare în situații didactice specifice unei discipline. Într-un astfel de context, pot exista și momente care să suscite reflecția asupra funcționării propriei gândiri – cum realizezi un rezumat, cum memorezi o poezie,

cum verifici o ipoteză etc.

Adeptii exersării realizate pe conținuturi specifice susțin că utilizarea în situații noi a operațiilor exersate poate fi facilitată dacă se derulează următoarele operații: a) *contextualizarea* - utilizarea metacogniției în contexte definite; b) *decontextualizarea* - reperarea structurilor problemei sau situației, reperarea analogiilor cu alte situații și c) *recontextualizarea* procedurilor – utilizarea lor în contexte definite, dar altele decât cele inițiale.

Să ne reamintim...

Mediul metacognitiv de învățare este acel mediu care încurajează conștientizarea modului de gândire, antrenarea elevului în planificarea învățării, discutarea strategiilor cognitive și evaluarea permanentă a demersurilor acestuia de învățare.



Pentru formarea conduitei metacognitive, profesorul are la dispoziție mai multe strategii pe care le va exersa cu elevii săi: identificarea a ceea ce știi și a ceea ce nu știi, verbalizarea demersurilor gândirii, planificarea și reglarea învățării, autoevaluarea activității. Treptat, elevii vor aplica singuri aceste strategii.

Pentru fiecare strategie se pot crea instrumente de către profesor, apoi de către elevi prin care să se anticipeze, monitorizeze și ajusteze procesul de învățare.

2.2. Dialogul pedagogic – mijloc de cunoaștere a elevului

Așa cum a fost conceput de A. De La Garanderie, dialogul pedagogic este unul din instrumentele evaluării formative prin care sunt evidențiate procesele cognitive puse în funcțiune în cursul învățării. Dialogul pedagogic utilizează tehnica reformulării, definitorie pentru convorbirea non-directivă inițiată de Rogers. Întrebările profesorului sunt centrate pe „cum învață”, „cum își reprezintă” elevul sarcina și nu pe „de ce învață”. Sunt evitate întrebările care sugerează elevului strategii utilizate de profesor. Prin întrebări repetate și răspunsuri reformulate, educatorul cunoaște realitatea mentală a elevului, obișnuințele lui reamintire a informației și exersează cu acesta alte modalități care să-i lărgescă paleta evocărilor.

În cursul dialogului, care nu este nici dialog afectiv și nici o nouă predare a lecției, profesorul cunoaște logica erorilor pe care elevul le face și îi propune remedieri adecvate, proceduri noi de lucru, dar opțiunea de a le utiliza rămâne apanajul celui care învață. Pe tot parcursul dialogului, elevului îi este asigurată o ascultare necondiționat pozitivă, fără a-i da sfaturi ori a-i face morală.

Dialogul pedagogic se desfășoară după terminarea unei activități (lectură, memorare, rezolvare de probleme, exerciții) sau înainte de a aborda o noțiune nouă și se poartă cu un singur elev ori cu un grup. În grup, elevul poate descoperi procedurile altora, învață să-i respecte pe ceilalți ca diferiți de el, își schimbă atitudinea. Dialogul pedagogic este util și profesorului pentru

că îl ajută să-și adecveze strategiile la demersurile cognitive ale elevilor, depășind situația de ipoteză sau de transpunere empatică prin obținerea unui feedback.

Dialogul pedagogic face posibilă „introspecția cognitivă pentru descoperirea mecanismelor mentale proprii (profesorului - n.n.) și ale elevilor”, aduce mai multă rigoare în practica pedagogică. Utilitatea lui este vizibilă în creșterea gradului de atenție a elevilor la lecție, de înțelegere a consemnelor, în evitarea grabei în declanșarea activității. Focalizarea activității se schimbă de pe programă și profesor pe elev și pe demersurile lui cognitive. Copilul își regăsește rolul de subiect în situația de învățare, devine coautor, actor al propriilor cunoștințe și ajunge treptat la autonomie.

3. Efecte ale metacogniției asupra învățării

Diferențele în planul metacogniției explică o parte din variația performanțelor într-un mare număr de domenii. Elevii care învață eficient par să controleze și să monitorizeze cu succes învățarea prin metacogniție, cei cu insucces nu reușesc în mod spontan acest control. Antrenamentul metacognitiv poate îmbunătăți atitudinea elevilor față de sarcinile școlare și chiar față de școală.

Motorul dezvoltării cognitive este constituit de „explicitarea cunoștințelor procedurale”, de conștientizarea strategiilor concretizate în stabilirea criteriilor de reușită, a indicatorilor unei sarcini date, a atitudinilor față de sarcină, a tehnicilor de înțelegere, de exersare și de memorare. Posibilitatea transferului cunoștințelor și reglărilor metacognitive este fondată pe postulatul existenței operațiilor mentale fundamentale: analiză, comparare, sinteză, inducție care se desfășoară după o reguli aproape standardizate (De Vecchi, 1993).

Metacogniția stimulează învățarea prin creșterea gradului de activism al elevului, prin utilizarea diferențelor dintre elevi, dar formează și autonomia oferind avantajul de a controla și a conduce demersul învățării. Ea favorizează transferul informațiilor și al procedurilor, constituirea mai rapidă a strategiilor eficace, permite continuarea învățării și oferă mijloace pentru noile învățări. Ajutând elevul să interiorizeze demersul de rezolvare a unei probleme, metacogniția asigură trecerea progresivă **de la analiza critică** realizată de educator **la autoanaliză**. Transferând acest tip de demers de la o situație particulară la alta, elevul învață că un anumit demers cognitiv, o metodă sunt utilizabile și în alte contexte.

Acționând asupra schimbului de informații pe care îl are cu egalii sau cu profesorul, metacogniția îl obligă pe elev să ia cunoștință de concepțiile ori de modul de a gândi al altor persoane, factor esențial al decentrării, al maturizării și al menținerii atenției asupra comparației sociale. Ea ameliorează motivația, generează plăcerea de a învăța și favorizează menținerea orientării către scop.

Pentru profesor, metacogniția permite o mai bună cunoaștere a modalităților de abordare și depășire a obstacolelor de către elev, a cunoștințelor declarative sau procedurale pe care le posedă, a gradului de autocontrol de care este capabil, implicit, a gradului de ghidare didactică de care are nevoie. Metacogniția oferă, în consecință, premise ale personalizării intervențiilor educatorului.

Analiza rolului metacogniției în învățare susține afirmația lui Geissler, conform căruia obiectivul educației constă în înlăturarea necesității de a educa. „Fiecare măsură educațională nu se apreciază, susține psihologul german, după obținerea imediată a comportamentului dorit ... ci numai în funcție de instaurarea treptată a autonomiei celui educat.” Acest efect nu se instalează spontan „funcția reglatorie nu este un derivat al dezvoltării celorlalte funcții, ... ea reclamă existența unor condiții și relații de comunicare speciale, o activitate sistematică de instruire și educare” (Geissler, 1977, p. 23).

Fără a nega existența unor limite ale capacităților cognitive, s-a demonstrat prin compararea eficacității instruirii la copiii supradotați, la cei normali și la cei cu tulburări de învățare că diferențele de performanță se datorează metacogniției care poate și trebuie să fie antrenată (Belmont, 1989). Programele de intervenție care stimulează dezvoltarea cogniției și a metacogniției au fost aplicate inițial pentru educarea compensatorie a copiilor cu deficiențe mentale, aflați în situații critice („copiii sălbatici”) cu debilitate mintală, proveniți din medii defavorizate. Ele au fost generalizate după apariția și dezvoltarea psihologiei cognitive ca fiind deosebit de promițătoare prin valorizările introduse:

- valorizarea mai intensă a procesului de învățare decât a cunoștințelor, vizând direct obiective ca dezvoltarea intelectuală, învățarea tehnicilor de a învăța/ a gândi, utilizând sarcini de învățare „vide de conținut” (Feuerstein, 1980);
- valorizarea cogniției articulată cu imaginea de sine;
- valorizarea proceselor metacognitive, subiectul achiziționând strategii generale care-i permit controlul propriei funcționări mentale;
- valorizarea rolului mediatorului (educator, părinte ori alt adult) care se interpune între lumea fizică și socială în care este plasat elevul prin orientarea și menținerea atenției acestuia, adaptarea nivelului de dificultate a sarcinii, facilitarea evaluării ().

Propunându-i exercițiile metacognitive, profesorul va reuși să-i redea elevului, în special celui în dificultate, certitudinea propriei gândiri, ajutându-l să refacă imaginea despre cunoștințele și procedurile sale, ajutându-l să reușească prin efortul personal – sursă a succesului.

Să ne reamintim...



Elevii care învață eficient par să controleze și să monitorizeze cu succes învățarea prin metacogniție. Compararea eficacității instruirii la copiii supradotați, la cei normali și la cei cu tulburări de învățare arată că diferențele de performanță se datorează și metacogniției care poate și trebuie să fie antrenată. Metacogniția stimulează învățarea prin creșterea gradului de activism al elevului. Antrenamentul metacognitiv poate îmbunătăți atitudinea elevilor față de sarcinile școlare și chiar față de școală. Dialogul pedagogic este un mijloc de cunoaștere a elevului și o premisă a consilierii acestuia. Prin exercițiile metacognitive, profesorul va reuși să-i redea elevului aflat în dificultate certitudinea propriei gândiri, ajutându-l să refacă imaginea despre cunoștințele și procedurile sale cât și imaginea de sine, îl va ajuta să reușească prin efortul personal.



5. Rezumat

Metacogniția este capacitatea de a gândi asupra propriilor gânduri și cuprinde cunoștințele subiectului despre propriile procese și produse cognitive și controlul activ, reglarea acestor procese. La cei mai mulți elevi, apariția capacității metacognitive este tardivă, în preadolescență sau chiar la vârsta adultă. Din acest motiv, dezvoltarea capacității metacognitive devine un obiectiv al școlii actuale. Cunoștințele metacognitive privesc variabilele personale, ale sarcinii și ale strategiei. Pe baza lor se desfășoară trei operații de reglare anticiparea, controlul și reorganizarea.

Pentru formarea conduitei metacognitive, profesorul are la dispoziție mai multe strategii: identificarea a ceea ce știi și a ceea ce nu știi, verbalizarea demersurilor gândirii, planificarea și reglarea învățării, învățarea în perechi, în grupuri mici, instruirea prin schimbarea rolurilor, autoevaluarea activității. Pentru fiecare dintre ele se pot crea instrumente de către profesor apoi de către elevi prin care să se anticipeze, monitorizeze și ajusteze procesul de învățare. Antrenamentul metacognitiv poate îmbunătăți performanțele în învățare, atitudinea elevilor față de sarcinile școlare și chiar față de școală, le stimulează învățarea prin creșterea gradului de activism și autonomie.



1.6. Test de evaluare a cunoștințelor

2. Comparați definițiile metacogniției furnizate de Flavell, Cardinet și Altet.
3. Pe baza tabelul 1, construiți trei fișe în care să transpuneți sub formă de întrebări, sarcinile fiecărei etape a demersului metacognitiv.
4. Analizați impactul metacognitiv pe care îl au 2 *procedee active* cele listate: verificarea soluțiilor la exercițiile efectuate, aplicarea unui model în situații similare ca structură, învățarea asistată de calculator, prelucrarea grafică a informației prin desene, scheme, grafice; 2 *procedee interactive*: învățarea în perechi, prin cooperare, instruirea prin schimbarea rolurilor) și identificați.
5. Analizați pro și contra afirmația conform căreia „Obiectivul educației constă în înlăturarea necesității de a educa”.
6. Identificați relații între metacogniție și învățarea de-a lungul întregii vieți.

Sugestii de rezolvare a sarcinilor propuse se găsesc începând de la pagina 163.

ORGANIZAREA TIMPULUI ȘCOLAR

Cuprins

1. Introducere	135
2. Obiective	135
3. Durată.....	135
4. Conținut	
1. Ritmuri și învățare	136
2. Oboseala școlară	139
3. Organizarea activităților școlare	143
5. Rezumat	145
6. Test de evaluare	146



1. Introducere

Unitatea de învățare este focalizată pe organizarea activității școlare ca factor ce influențează performanțele elevilor. Sunt abordate oboseala și stresul: diagnoză, diminuare, modalități de utilizare a normelor în proiectarea spațiului și a programului școlar.

Sunt enunțate și analizate norme de întocmire a orarului, de amenajare a spațiului școlii și clasei, de diminuare a oboselii și stresului.

Studiul acestei unități este esențial în preservarea stării de sănătate a elevilor și profesorilor, formarea unui stil de viață sănătos, dezvoltarea unor atitudini pozitive față de activitatea școlară în special și față de orice tip de activitate.



2. Obiective

După parcurgerea acestei unități de curs, studenții vor fi capabili:

- să caracterizeze organizarea timpului școlar ca factor al performanței elevilor;
- să identifice factorii nocivi relaționați gestionării timpului într-un mediu școlar dat;
- să identifice factorii externi și interni care provoacă oboseală la elev și profesor;
- să proiecteze un program școlar adecvat caracteristicilor unui grup de elevi prin care să se diminueze oboseala.



3. Durata medie de parcurgere a acestei unități de învățare este de 2 ore.

Sănătatea elevilor este o problemă complexă, esențială pentru părinți, profesori și societate, relaționată direct cu calitatea vieții școlare. Când învățăm, ne solicităm întregul organism: sistemul nervos central și sistemul endocrin, aparatul osteo-muscular, sistemul psihic. Prin urmare apar modificări la nivelul termoreglării, al ritmului cardiac și respirator, al metabolismului, al proceselor psihice. Coroborate cu condițiile externe în care se desfășoară învățarea, aceste caracteristici fac din activitatea școlară atât o problemă psiho-socio-pedagogică, cât și una medicală.

1. Ritmurile și timpul școlar

Ritmurile sunt o proprietate fundamentală a materiei vii (Reinberg, 1977) întâlnite la diverse niveluri: ritmuri fizice, psihice, astrale sau ritmuri sezoniere, circadiene (la 24 de ore) și ultradiene (la 100 de minute), apoi ritmuri de viață, de învățare ca și ritmuri, biologice și psihosociale, emoționale și intelectuale, ritmuri individuale și de grup. *Sincronizarea ritmurilor* este un mijloc de echilibrare a organismului, desincronizarea exprimându-se prin oboseală, proastă dispoziție, randament slab. *Perturbarea ritmurilor* sau desincronizarea este produsul mai multor factori:

- decalarea orelor de culcare și trezire, prelungirea orelor de somn la sfârșit de săptămână cu efecte vizibile asupra eficienței activităților școlare desfășurate în ziua de luni;
- continuarea activității după instalarea oboselii;
- ingerarea unor medicamente (corticosteroizii, somniferele);
- consumul de cafeină și alcool;
 - alcoolul suprimă ori micșorează faza de somn paradoxal, provoacă un amestec de oboseală, nervozitate și anxietate;
 - cafeina acționează asupra neuro-transmițătorilor: întârzie efectele substanțelor care produc relaxare, somn și accelerează impactul stimulatoarelor activității; consecințele ei sunt oboseala, stările depresive, anxietatea, creșterea agresivității, a tulburărilor emoționale.

În organizarea timpului școlar intervin elemente variate cum sunt perioadele de vacanță, durata timpului zilnic de studiu, lungimea activităților care sunt influențate nu numai de nevoile elevilor ci și factori sociali, economici. Timpul dedicat învățării în familie este, la rândul lui, influențat de profesia părinților, atitudinile acestora față de școală și față de copil, de statutul socio-economic etc. Acest complex de influențe are consecințe adesea nefaste, care amenință sincronizarea organismului cu exigențele mediului școlar sau familial (Touitou & Bégué, 2010).

Ritmuri circadiene

Ritmurile circadiene sunt ritmuri zi-noapte, de douăzeci și patru de ore, evidente în alternanța activitate-repaus; repausul este exprimat prin numărul de ore de joc, recreere și de somn necesare la diferite vârste.

Vârsta (ani)	Durata activităților intelectuale în 24 h	Timp pentru joc, sport	Somn în 24 de ore	
			Total	Din care ziua
3	½	6	13	2
4	1	6	12 și ½	2
5	1 și ½	5	12	1 și ½- 2
6	3-4	4	11 și ½	1
7-8	4 și ½	4	11	1
9-10	5	4	10 și ½	-
11-13	6	3	10	-
14-15	7	3	9 și ½	-
16-18	8	3	9	-

Tab.1 Durata activităților intelectuale și fizice

Pentru populația de 3-18 ani, Ministerul Sănătății indică regimul de activitate și odihnă prezentat în tabelul 1 (A. Antal, 1978, p.307). La adulți, studiile de specialitate indică mari variații individuale: 2% ar avea nevoie de 10 ore de somn, 62% de 7-8 ore, iar 5% de numai 5 ore de somn.

Studii realizate asupra unor populații școlare diverse indică prezența unor tulburări ale somnului, în special, la adolescenți: 17% se plâng de slaba calitate a somnului, 40 % de somnolență diurnă, alții consumă medicamente pentru a –și ameliora somnul. Între factorii răspunzători de aceste stări, sunt citați: vizionarea excesivă a emisiunilor TV sau lucrul prelungit la calculator care amână instalarea somnului, conflictele cu părinții, colegii sau profesorii, mai rar cauze medicale. Compensarea acestor deficituri se face prin prelungirea orelor de somn la sfârșitul săptămânii sau în vacanțe, dar proasta calitate a somnului antrenează oboseala și slabe rezultate școlare (Touitou & Bégué, 2010).

Efecte ale ritmurilor circadiene asupra activității școlare

Analizând evoluția vigilenței, Montagner arată că activitatea generală a organismului crește spre ora 10-10 ½, atinge maximum la finalul dimineții (ora 11), apoi începe să scadă. Spre 11½ apar somnolența, foamea și oboseala, care ating maximum în jurul orei 14, dar, după ora 15, vigilența începe să crească. Aceste variații ale vigilenței se exprimă în curba efortului. Evoluția capacității de efort se poate prezenta grafic prin „curba randamentului” al cărei revers este „curba oboselii”.



Exemple

La începutul după-amiezii cresc performanțele intelectuale, iar după-amiaza cele fizice. În funcție de zilele săptămânii, performanțele ating cele mai mici cote luni dimineața, perioadă neadecvată pentru abordarea unor obiective școlare dificile, optimum de energie fiind înregistrat joi și vineri. Remarcăm că unii specialiști

consideră că ar exista o descreștere a performanțelor școlare miercurea, dar ea nu provoacă dezechilibre prea mari (apud Racle, 1987).

Cantitatea de energie disponibilă influențează (Przesmycki, 1991) nu numai activitatea intelectuală, dar și schimburile sociale. Acestea prezintă două momente de saturație – unul între 10 și 11½ și altul la debutul după-amiezii. Ele sunt caracterizate prin agresii verbale sau fizice, plânsete. Introducerea unor perioade de relaxare de douăzeci de minute relansează activitățile cognitive ale elevilor.



Exemple

Unii elevi devin apatici, slab motivați, plictisiți, visători, alții, sub presiunea părinților, a școlii, a notelor fac eforturi de adaptare și reușesc momentan, dar eșuează în surmenaj, tradus adesea prin agitație, dar și prin dezinteres, absențe repetate, scăderea rezistenței la îmbolnăviri.

Și alte ritmuri pot să influențeze activitatea școlară: ritmurile alimentare, de pildă, fac ca performanțele elevilor insuficient hrăniți la micul dejun să scadă la finalul dimineții. Se recomandă, ca urmare, introducerea la prima masă din zi a proteinelor - carne, ouă, brânză - și diminuarea cantității de cereale și amidon. Divergența dintre ritmurile biologice și cele școlare provoacă apariția unor stări cu efecte negative asupra învățării și a stării de bine.



Aplicații

Observați un grup de elevi pe parcursul unei zile de școală și notați manifestările cele mai frecvente înainte de ora 10, între 10 și 12, 13 și 15. Elementele observate vor fi: gradul de concentrare a atenției la lecții și schimburile sociale.

Să ne reamintim...



Sincronizarea ritmurilor este un mijloc de echilibrare a organismului, desincronizarea exprimându-se prin oboseală, proastă dispoziție, randament școlar slab.

Pentru activitatea școlară sunt importante ritmurile circadiene, ritmuri zi-noapte, de douăzeci și patru de ore, evidente în alternanța activitate-repaus.

Activitatea școlară este influențată și de ritmurile alimentare sau de ritmurile schimburilor sociale.

Evoluția capacității de efort intelectual se poate prezenta grafic prin „curba randamentului” al cărei revers este „curba oboselii”.

2. Oboseala școlară

Oboseala este o stare de indispoziție, de diminuare a capacității de efort apărută, de regulă, ca urmare a unui efort fizic sau intelectual. Este în anumite limite necesară, utilă apărând ca modalitate de apărare a organismului. Apariția oboselii elevilor devine indicatorul principal pentru normarea activității școlare.

2.1. Diagnoza oboselii

Oboseala se poate defini ca proces complex de modificări biochimice, fiziologice și psihologice reversibile care reduc puterea funcțională a organismului, dar încetează după odihnă, făcând posibilă reluarea activității. Un ciclu normal de activitate începe cu faza de adaptare, continuă cu faza de activizare, de solicitare uniformă, după care intervine oboseala. Refacerea organismului, odihna consecutivă oboselii, permite reluarea activității (Ockel, 1976).

Odihna este starea de relaxare, procesul de refortificare a activității nervoase superioare, marcat de creșterea caracteristicilor energetice ale organismului. Este, ca și oboseala, un proces normal, natural și ciclic, aflat sub controlul mecanismelor de apărare ale organismului. Are forme pasive (somnul) și active; ultimele presupun derularea de activități diferite de cea care a determinat oboseala, dar mai puțin tensionate decât aceasta.

În ciclurile anormale de activitate, prima apariție a oboselii nu este urmată de refacere ci activitatea continuă, suprasolicitând organismul și conducând la o stare de oboseală excesivă. Raportul biologic dintre starea de oboseală și de refacere a organismului impune alternarea activității cu repausul, odihna.

Oboseala prezintă mai multe forme a căror diferențiere este deosebit de utilă. Oboseala fiziologică este o reacție normală a organismului, constând în impresia de indispoziție și diminuare a capacității de efort apărute în urma unei solicitări (Sillamy, 1997); ea apare de obicei seara și dispare în mod natural, prin refacerea organismului după întreruperea activității și somn.



Numai pentru pasionați...

Determinarea oboselii se poate realiza prin mijloace obiective și prin mijloace subiective. Ca mijloace obiective se folosesc observația, experimentul, probele biologice, măsurători ale funcțiilor biologice (măsurarea frecvenței cardiace, a presiunii arteriale, a amplitudinii și frecvenței mișcărilor respiratorii) și măsurări psihologice realizate prin teste de atenție, memorie, inteligență, măsurarea timpului de latență pentru diverse reacții. Întrucât oboseala are și o componentă subiectivă, constând în impresia de oboseală, de indispoziție, pentru aprecierea ei se folosesc și chestionare, scale de apreciere, interviul. Precizăm că aceste metode le completează pe primele, existând situații în care elevul nu devine conștient de starea de oboseală datorită supramotivării ori nu este capabil să înregistreze și să verbalizeze senzațiile apărute.

Oboseala cronică sau excesivă, numită și surmenaj, este urmarea unor eforturi fizice ori intelectuale repetate, prelungite, se instalează dimineața și nu dispăre după odihna cotidiană. Se exprimă în dureri difuze de spate sau abdomen, modificări ale somnului (insomnie, coșmaruri, crize de somnambulism), dificultăți intelectuale (pierderi ale memoriei, instabilitatea atenției, lentoare a ideilor, confuzie mentală), modificări afective (iritabilitate, anxietate, tergiversarea deciziilor), tulburări psihosomatice (ulcer, hiper-tensiune arterială) conduite antisociale. În formele extreme de surmenaj, pot să apară febra, sensibilitatea crescută la infecții, ipohondria sau oscilații între depresie și agitație.

2.2. Factorii interni și externi ai oboselii

În procesul de învățare, în ciuda existenței unor obiective variate, predominant este efortul intelectual, fapt ce conduce la solicitarea scoarței cerebrale, dar care antrenează prin relațiile de interdependență întregul organism. Solicitarea intelectuală este dependentă de factori externi: obiectivele disciplinelor studiate la diverse niveluri de învățământ, durata muncii intelectuale și condițiile de mediu extern, dar și de factori interni - disponibilitatea pentru muncă a elevului, motivația și stările afective, de alte trăsături ale personalității (Neacșu, 1990, p. 16).

Cauzele oboselii se pot situa în raport cu persoana elevului, în exterior sau în interior. Determină oboseala următorii factori externi:

- prelungirea orarului școlar la 6-7 ore (crește agresivitatea și/sau diminuează angajarea în activitățile de predare-învățare);
- insuficiența somnului rezultată din durata prea mică sau slaba lui calitate;
- regimul alimentar neadecvat;
- insuficiența timpului de repaus atât pentru activitățile recreative zilnice, cât și pentru cele de la sfârșit de săptămână; pentru mulți elevi, timpul de recreere coboară sub o oră sau chiar o jumătate de oră zilnic, concomitent cu abuzul de activități sedentare concretizate în vizionări ale emisiunilor de televiziune, utilizarea excesivă a calculatorului;
- volumul prea mare de informații datorat încărcării excesive a programelor școlare ori exigenței unor profesori;
- activități didactice monotone ori activități obligatorii cu durată foarte mare;
- nerespectarea principiilor privind creșterea și descreșterea progresivă a intensității eforturilor în timpul săptămânii și al zilei sau al varierii conținutului activităților școlare;
- programarea activităților școlare în contradicție cu ritmurile circadiene;
- impunerea unor ritmuri de activitate prea repezi;
- drumul spre școală cu un ghiozdan prea încărcat sau în mijloace de transport supraaglomerate;
- prelungirea orelor de curs, neacordarea pauzei de către unii profesori;
- solicitarea efectuării unor teme supradimensionate de pe o zi pe alta, la sfârșit de săptămână sau în vacanțe;

- ambianță poluată sonor; deși în condiții de zgomot continuu nu observăm alterări ale performanțelor (datorită capacității noastre de adaptare) stimulii supraadăugați intensifică regimul de lucru al celulelor nervoase și, în timp, apare o uzură accentuată; conflicte cu părinții, profesorii sau colegii (Antal, 1978; Neacșu, 1999; Cocoradă, 2005).

Ca factori interni ai oboseli la școlari amintim: greșelile alimentare, somnul insuficient, boala, infecțiile ușoare repetate, convalescența scurtată, stările emoționale intense și de durată, contradicții între tipul de activitate nervoasă superioară și solicitările externe, nivelul de aspirație prea ridicat, necunoașterea modului de organizare optimă a timpului liber.

2.3. Stresul în învățare

Stresul indică starea, fizică și emoțională, în care se află organismul asupra căruia acționează agenți stresori ca suferința, zgomotul permanent, toxine, infecții (stres fiziologic), frustrarea, anxietatea, furia (stresul psihic) etc. În limbajul cotidian este numită „stres ” și situația, condițiile nefavorabile pe care trebuie să le înfrunte individul, termenul corect pentru aceasta fiind „situație stresantă”.



Numai pentru pasionați...

Stresul este considerat ca factor consubstanțial al vieții, inevitabil, diferențiindu-se două tipuri de stres: eustresul (stres a cărui prezență este pozitivă, influențând benefic longevitatea, performanțele) și distresul (stres a cărui prezență este apreciată ca negativă, cu efecte dezadaptative). Reacțiile la factorii stresori sunt individualizate: ceea ce pentru un elev constituie o provocare, o aventură incitantă, pentru altul este un stresor negativ. Din acest motiv, H. Seyle a afirmat că nu este important ceea ce ți se întâmplă, esențial este modul de a reacționa la stresori. Reacțiile la situațiile stresante apar la nivel fiziologic ca dereglări endocrine ce conduc la apariția „bolilor de adaptare” - ulcer, tulburări de creștere, hipertensiune arterială, diabet, migrene, astm, dereglări menstruale, alergii (Seyle, 1978) și la nivel psihologic la depresie, insomnii, anxietate etc.

Stresorii sunt factorii care determină apariția stresului. Pentru activitatea școlară, cei mai cunoscuți stresori sunt:

- suprasolicitarea intelectuală sau musculară (pentru antrenamentele sportive susținute) ori dezechilibrul dintre cele două forme de solicitare;
- examenele foarte dificile, competiția exagerată din grupul școlar sau cea determinată de selecții severe pentru a fi admis la profiluri, secții înalt cotate;
- zgomotul, aglomerația din mijloacele de transport (cresc agresivitatea și diminuează comportamentul prosocial);
- relațiile interpersonale frustrante cu familia sau cu profesorii.

Pentru adolescenți acționează ca stresori și sentimentul că nu sunt iubiți de părinți (deprivarea parentală), impresia că sunt singuri, neînțeleși, dar și despărțirile afective ale îndrăgostiților, ambiguitatea rolurilor, nereușitele repetate (Șchiopu, 1997), acumularea de tracasări mărunte (Lazarus, 1984).

2.4. Reducerea oboselii

Din perspectivă psiho-pedagogică, prevenirea oboselii presupune limitarea acțiunii factorilor externi și educarea elevului pentru a limita acțiunea factorilor interni și a crește controlul asupra activității de învățare. Se recomandă în acest scop:

- alternarea activităților cu odihna, în concordanță cu fazele fiziologice de acumulare/cedare a energiei;
- plasarea activităților dificile în perioadele din zi și săptămână cu randament maxim;
- alternarea formelor și conținuturilor activităților școlare;
- evitarea monotoniei care ea însăși provoacă oboseală;
- organizarea de activități didactice interesante, variate, utilizarea jocului didactic, a unor stimuli variați;
- durata adecvată a pauzelor dintre ore, nu mai mici de 10 minute, dar nici mai mari de 20 de minute; după masa de prânz și de seara pauzele se prelungesc până la 60-120 de minute (Antal, 1978);
- extinderea regulilor igienice asupra pregătirii lecțiilor în mediul familial.

Diminuarea stresului este posibilă prin:

- activități fizice și sportive;
- folosirea temporară a unor mecanisme de apărare (raționalizare – căutarea unor argumente plauzibile care să salveze stima de sine, pentru a explica o situație nefavorabilă, intelectualizare – disocierea reacției intelectuale de cea afectivă, cu exagerarea celei dintâi, substituție – înlocuirea unor acțiuni fără șanse de succes cu altele accesibile);
- înlăturarea prejudecăților privind imposibilitatea de a domina manifestările, reacțiile psihice sau fiziologice proprii, practicarea unor metode de relaxare);
- cunoașterea modului în care apare stresul sau a manifestărilor lui, considerată în terapia cognitivă o modalitate de diminuare a acestuia (Miclea, 1991).



Aplicații

Analizați propriul program de activitate și faceți o listă a modalităților prin care vă reduceți oboseala.

Reflecțați, prin raportare la extrasul din Miclea (1991), asupra mijloacelor prin care ați putea să vă diminueați distresul.

Diminuarea acțiunii distresului este simultană cu învățarea unei abordări pozitive și realiste a vieții, ordonată după următoarele principii:

- nu fiți surprinși de tulburări, încercați să anticipați problemele;

- căutați soluții, fie și parțiale, pentru a câștiga timp și a examina în detaliu deficiențele persistente;
- preluați controlul asupra propriului viitor, nu vă retrageți în poziția de victimă, fiți proactivi;
- nu generalizați dificultățile, nu vă autoblașați, nu vă îndoiiți de Dv. înșivă, pentru că aceste sentimente erodează șansele de succes;
- nu excludeți posibilitatea eșecului;
- acceptați ceea ce s-a demonstrat că nu se poate schimba;
- trăiți clipa, combinați acțiunea cu contemplarea, sărbătoriți anumite zile, căutați noi experiențe, învățați din greșeli;
- faceți reînnoiri în toate dimensiunile vieții Dv: emoțională, socială, intelectuală, fizică, spirituală, ocupațională, ambientală;
- acționați asupra propriilor capacități pentru a le dezvolta;
- tolerați greșelile altora și cele proprii, dar învățați din ele pentru a crește controlul și a avea mai mult succes (Payne *et al.*, 2000).

Să ne reamintim...



Oboseala este o stare de indispoziție, de diminuare a capacității de efort apărută, de regulă, ca urmare a unui efort fizic sau intelectual.

Oboseala este determinată de factori externi (obiectivele dificile ale disciplinelor studiate la diverse niveluri de învățământ, durata mare a muncii intelectuale etc.), dar și de factori interni (disponibilitatea slabă pentru muncă a elevului, motivația și stările afective negative, de alte trăsături ale personalității).

Prevenirea oboselii presupune și educarea elevului pentru a limita acțiunea factorilor interni și a crește controlul asupra activității de învățare.

Diminuarea acțiunii stresului este simultană cu învățarea unei abordări pozitive și realiste a vieții.

3. Organizarea activităților școlare

Organizarea tuturor activităților de învățământ trebuie întemeiată pe principiul protejării sănătății, al dezvoltării armonioase a copiilor și tinerilor. Ea se concretizează într-un ansamblu de norme a căror cunoaștere și respectare se va asigura atât de autoritățile școlare și de către educatori cât și de părinți și copii.

3.1. Reguli de igienă a activității

Dintre regulile de igienă a activității școlare menționăm:

- proiectarea programului școlar în concordanță cu stadiul de refacere al organismului, pauzele fiind plasate atunci când este necesară refacerea forțelor (Antal, 1978, p. 272);

- la finalul dimineții, profesorul va reduce tensiunea emoțională, pentru ca elevii să beneficieze de cotele maxime ale altor funcții - memoria, de pildă; dimineața se vor programa activități intelectuale, rezervând după-amiaza celor fizice, gimnasticii, dexterităților manuale;
- programarea după masa de prânz a unor activități școlare ușoare, deoarece solicitările funcției digestive sunt mari, iar oboseala se instalează mai repede;
- pentru activitățile complexe, dificile se vor rezerva vârfurile de vigilență, iar pentru perioadele celelalte se vor programa activități scurte, variate;
- informarea familiei și a elevilor cu privire la necesarul de somn la diverse vârste, la condițiile unui somn recuperator: activitate care să solicite optim, exerciții fizice raționale, aerisirea camerei înainte de culcare, evitarea lecturilor, a filmelor de aventuri înainte de culcare sau a stimulilor subliminali în timpul somnului, culcarea și trezirea la ore fixe pentru a se forma obișnuința a adormi și a se trezi ușor etc.);
- antrenarea treptată a elevilor pentru a-și evalua modul de acțiune, gradul de oboseală, a preveni surmenajul, a diminua acțiunea stresorilor negativi.

4.2. Organizarea mediului fizic

În componența mediului fizic sunt incluse microclimatul, sala de clasă, tablă, mobilier, hârtia de scris. Pentru a limita producerea oboselii este necesar ca fiecare din aceste elemente să corespundă unor parametrii aproape general acceptați.



Exemple

Microclimatul creează o stare de confort favorabilă învățării dacă temperatura este vara între 22-24°C, iarna între 18-21°C, umiditatea aerului între 30 și 70%.

Iluminatul cel mai bun este cel natural. Parametrii normali pentru sonorizare sunt: pentru intensitate 20-60 decibeli și pentru frecvență 250-4000 Hz (Neacșu, 1990).

Sala de clasă trebuie să aibă o mărime adecvată tipului de activitate desfășurat: o sală prea mare creează impresia de izolare, dispersare, distanțele mari dintre elevi inhibând comunicarea, dar diminuează, în același timp, sentimentul elevului că poate fi cu ușurință supravegheat de către profesor. O sală prea mică crește agresivitatea, nu oferă suficient oxigen, limitează mișcarea.

Pentru tonalitățile afective create, în mediul școlar se recomandă unele culori și se exclud altele; brunul și griul nu sunt recomandate pentru că induc tristețe, apatie; roșul în schimb, este nerecomandat pentru că determină stări de tensiune, excitație. Efectul culorilor variază și după cantitatea în care sunt utilizate sau după poziția în spațiu: roșul pe o suprafață foarte mică într-un tablou creează bună dispoziție, optimism; o bandă de brun, nu prea lată, plasată aproape de podea dă impresia de soliditate. Pentru zăbrăvirea pereților se recomandă culori deschise, tonifiante sau relaxante: galben, albastru, verde (Mureșan, 1988).

Tabla, mijlocul didactic cel mai frecvent folosit, și-a schimbat în pedagogia actuală culoarea, trecând de la negrul deprimant la verde relaxant. Verdele creează contraste mai puternice cu creta albă, galbenă ori portocalie, fiind mai reconfortant decât negrul. Hârtia de scris poate să-și varieze culoarea propunându-se verdele deschis, galbenul pai pentru diminuarea monotoniei create de albul generalizat.

Mobilierul ca „suport al creativității” ar trebui să răspundă exigențelor de mărime, culoare și posibilități de manevrare. Culoarele de evitat sunt acelea care creează tonalități afective negative: negru, brun, gri, iar recomandate cele calde, vesele. Mărimea trebuie adecvată vârstei și înălțimii elevilor, tipului de activități desfășurate. Piesa cea mai importantă a mobilierului este banca școlară (Antal, 1978). Confecționarea ei trebuie să corespundă unor norme igienice: să fie adecvată dimensiunii corporale a elevilor fără a impune poziții vicioase sau o poziție forțată care să comprime organele interne. Dispunerea băncilor trebuie să permită circulația elevilor spre tablă sau spre echipamentele utilizate și supravegherea lor de către educator, să permită păstrarea și utilizarea rechizitelor școlare, să nu împiedice efectuarea curățeniei în sala de clasă.

Un mobilier adecvat ar trebui să aibă un colorit reconfortant, să fie ușor de întreținut, multifuncțional, modular adaptabil activității didactice variate.



Aplicații

Analizați o sală de clasă și identificați care din componente limitează oboseala și care o favorizează.



Rezumat

Igiena școlară are ca obiect prevenirea tulburărilor mintale și a celor de conduită și terapia tulburărilor mintale și de conduită, ușoare. Menținerea echilibrului psihic și biologic al elevului, atingerea stării de armonie intrapsihică și interpersonală impun cunoașterea ritmurilor de activitate, a factorilor interni și externi ai oboselii și surmenajului, dar și a mijloacelor de diminuare și înlăturare a efectelor negative ale unei organizări deficitare a activității de învățare.

Determină oboseala următorii factori externi: prelungirea orarului școlar la 6-7 ore, insuficiența somnului, regimul alimentar neadecvat, insuficiența timpului de repaus, activități didactice monotone, impunerea unor ritmuri de activitate prea repezi, teme supradimensionate, ambianță poluată sonor. Ca factori interni ai oboselii la școlari amintim: boala, infecțiile ușoare repetate, convalescența scurtată, stările emoționale intense și de durată, contradicții între tipul de activitate nervoasă superioară și solicitările externe, nivelul de aspirație prea ridicat, necunoașterea modului de organizare optimă a timpului liber.

Implicațiile pedagogice ale cunoștințelor privind oboseala se referă la programarea adecvată a activităților școlare și a temelor pentru acasă, formarea unor obișnuințe sănătoase elevilor, informarea acestora privind normele de igienă

intelectuală, organizarea mediului fizic – microclimat, sală de clasă, tablă, mobilier, hârtia de scris – în acord cu aceste norme.



Test de evaluare a cunoștințelor

1. Inventariați cât mai multe semne de oboseală la propria persoană și la un/o prieten/ă.
2. Identificați cât mai multe posibilități de reducere a oboselii la propria persoană.
3. Comparați distresul și eustresul în activitatea școlară.
4. Comparați oboseala cu surmenajul.
5. Analizați un spațiu școlar – sală de clasă, laborator din perspectiva normelor de igienă. Faceți recomandări de îmbunătățire.
6. Proiectați un program corect de activitate pentru un copil sănătos de 9-10 ani.
7. Observați un grup-clasă de elevi cinci zile, la ore diferite, câte 15 min. și înregistrați semnele de oboseală care apar mai frecvent. Proiectați un orar adecvat caracteristicilor acestui grup de elevi prin care să se diminueze oboseala.

Sugestii de rezolvare a sarcinilor propuse se găsesc începând de la pagina 163.

GRUPURILE ȘCOLARE

Cuprins

1. Introducere	147
2. Obiective	147
3. Durată.....	154
4. Conținutul	
1. Grupurile sociale	148
2. Clasa de elevi ca grup socio-educativ	149
3. Efecte pedagogice ale mărimii și omogenității grupului-clasă	155
4. Relațiile intergrupale în mediul școlar	155
5. Metode de cunoaștere și caracterizare a grupului școlar	157
5. Rezumat	161
6. Test de evaluare	162
7. Tema de control... ..	162



1. Introducere

Dacă în unitățile anterioare a fost abordat procesul de învățare preponderent din perspectiva elevilor ca indivizi, în această unitate focalizarea activității este pe grupul-clasă. Sunt abordate caracteristicile grupului socio-educativ, structura lui formală și informală, cunoașterea grupului prin metode sociometrice. Importanța studierii acestei teme rezultă din impactul major al grupului asupra membrilor săi, din efectele pedagogice, pozitive sau negative, pe care grupul le are asupra învățării. Cunoașterea acestor efecte mărește posibilitățile de intervenție ale educatorului și ale consilierului școlar și crescând eficacitatea predării-învățării.



2. Obiective

După parcurgerea acestei teme, studenții vor fi capabili:

- să definească noțiunile grup școlar, grup omogen/ eterogen, relații intergrupale;
- să stabilească complementaritatea rolurilor de lider formal și lider informal;
- să caracterizeze stereotipurile și prejudecățile;
- să descrie și să aplice tehnicile sociometrice la grupul școlar;
- să analizeze avantajele și dezavantajele predării-învățării în grup.



3. Durata medie de parcurgere a unității de învățare este de 3 ore.

Preferăți să învățați de unul singur sau cu ceilalți? Ați putea trăi singur pe o insulă sau ați prefera să luptați împreună cu alți indivizi pentru a supraviețui? Este omul un „animal social” sau starea de profet retras în pustiu este cea autentică pentru ființa umană?

1. Grupurile sociale

Oamenii nu trăiesc singuri ci în grupuri. Grupul este un ansamblu de persoane între care există o diversitate de interacțiuni subordonate realizării unui scop comun. Grupurile se deosebesc de mulțimi, deoarece acestea din urmă se constituie spontan.



Contraxemple

Publicul de la un spectacol, călătorii din același autobuz, turiștii aflați la un muzeu, la o anumită oră sunt mulțimi, dar nu grupuri.

Grupurile se diferențiază după:

- numărul de membri, care poate varia de la trei la câteva sute și mii, diferențiind grupuri mari și grupuri mici;
- durata existenței;
- tipul interacțiunilor din grup;
- scopul urmărit și activitățile desfășurate pentru realizarea lui;
- normele și valorile de grup;
- structurile de grup;
- organizarea;
- caracteristici personale ale membrilor;
- procesele și funcțiile grupului.

Grupurile se deosebesc și după efortul în realizarea scopului comun, perseverență, disensiuni, realism, capacitatea de analiză și decizie colectivă, tipul de comunicare. Toate aceste însușiri se organizează formând un sistem numit *sintalitate* – concept analog celui de personalitate, desemnând *identitatea unui grup în comparație cu alte grupuri similare* (Cattell, 1948). După mărime și funcții, se întâlnesc grupuri mici cu 6-13 indivizi, grupuri medii (14-24) și grupuri mari (vaste) cu 25-50/60/80 de indivizi. Grupul mic este puțin numeros, având 6-13 persoane, între care se stabilesc interacțiuni foarte puternice și complexe, fiecare individ având relații cu fiecare alt individ cât și cu subgrupurile. Sunt uneori incluse în această categorie și grupurile cu 14-24 de indivizi, dar și cele cu 3-7 membri.

1. Clasa de elevi ca grup socio-educativ

Clasa de elevi are un număr de membri ca variază între 11 și 40, volumul mediu fiind de 25-30, cu variații după țară și epocă. Compoziția acestui grup este relativ omogenă prin similitudinea de vârstă și dezvoltare psihică, dar o analiză mai profundă dezvăluie o eterogenitate care antrenează numeroase probleme psihosociale și educative.

1.1. Caracteristici ale grupului-clasă

Grupul oferă un spațiu natural de viață elevilor și facilitează învățământul colectiv, în fiecare grup existând caracteristici:

- generale, prezente la toți elevii, caracteristici ce justifică obiectivele comune ori metodele frontale;
- tipice, prezente la unii elevii – fundament al divizării grupului mare în subgrupuri;
- singulare care impun personalizarea predării-învățării-evaluării (Meirieu, 1987).

Interacțiunile din clasa de elevi sunt de tip „față în față”, directe; ele sunt formale sau informale și dispuse pe verticală/ asimetrice (profesor-elev) și pe orizontală/ simetrice (elev-elev). Caracterul direct face ca fiecare membru să comunice cu ceilalți, să își coordoneze intențiile, activitățile, să-i cunoască și să fie cunoscut de colegii săi. Scopul grupului este formativ, iar rolurile majore sunt complementare: educatori (formatori) și elevi (formabili), nu pot exista unii fără ceilalți. Activitățile principale desfășurate sunt specializate: predare, învățare, calificare, antrenament competitiv în sport, evaluare. Activitățile auxiliare (culturale, științifice, de relaxare) sunt subordonate celor principale. Cele trei caracteristici – scopul, complementaritatea rolurilor de educat și educator ca și tipul de activități desfășurate constituie notele distinctive ale grupurilor de educație (Tucicov-Bogdan, 1981).

Normele și valorile grupului sunt necesare atingerii scopului și prin ele se exercită presiuni asupra membrilor. Există o structură formală, instituționalizată a clasei rezultată din investirea oficială a elevilor cu anumite roluri – șeful clasei, casier, administrator etc. – numiți de profesor sau aleși de către elevi. Ei dirijează activitatea colegilor astfel încât să se asigure atingerea scopului comun. Organizarea grupului este una circulară, elevii gravitând în jurul educatorului, singurul adult al grupului.

1.2. Funcțiile grupurilor școlare

Grupul-clasă îndeplinește mai multe funcții: de integrare, de securitate, de reglementare a relațiilor cu sine, de reglementare a relațiilor în grup.

Funcția de integrare. Relaționând cu egalii, copilul și adolescentul își protejează respectul de sine, își păstrează liniștea. Izolații nu beneficiază de confort psihologic, manifestă atitudini negative față de școală, colegi, sentimente de ostilitate. Funcția de integrare se accentuează la școlarii mari.

Funcția de securitate - clasa poate asigura liniștea interioară a elevilor deoarece le recunoaște – spre deosebire de grupul adulților - un statut de independență și îi ajută să își construiască identitatea socială - elevul își clarifică rolurile, experimentează valori, scopuri, comportamente.

Funcția de reglementare a relațiilor cu sine – copilul, și adolescentul mai ales, se vede în oglinda celorlalți, își compară permanent propria imagine cu realizările și atitudinile colegilor sau cu imaginea pe care aceștia o au despre el; învățarea în prezența celorlalți îmbunătățește adesea rezultatele școlare prin fenomenul de „facilitare socială”.

Funcția de reglementare a relațiilor în grup - clasa recompensează sau sancționează comportamentele membrilor în funcție de valorile grupului; asemănările de vârstă, gusturi, preocupări măresc atracția personală dintre elevi și satisfacția. Unele subgrupuri informale care se opun normelor instituite de școală exercită și influențe negative asupra membrilor lor sau asupra altor grupuri. Aceste subgrupuri sunt alcătuite adesea din elevi care nu se pot adapta

exigențelor și pentru a-și menține o imagine de sine favorabilă, încearcă să introducă alte norme de comparare: curajul de a sfida regulile existente, evitarea comparării cu cei care învață prin chiul sau abandon, prin insulte, încercări de umilire a colegilor care se supun normelor școlii (Neculau, 1996).

1.3. Liderul formal și informal al clasei de elevi

Liderul formal (șeful clasei) are o autoritate ce derivă din valoarea socială a funcției. Este numit de profesor sau ales de elevi și are, în mod ideal, o contribuție deosebită în funcționarea grupului, exercitând rolul de conducere: planifică, coordonează, dirijează, supraveghează, evaluează activitatea celorlalți. Este preocupat, în egală măsură de menținerea coeziunii și a unui climat favorabil. Poziția de lider formal implică două dimensiuni fundamentale: facilitarea atingerii scopului comun (sinergia de eficiență) și asigurarea coeziunii grupului (sinergia de menținere). Cele două sarcini pot fi îndeplinite, în unele grupuri, de persoane diferite - specialistul tehnic al sarcinii, respectiv specialistului în relații, în problemele socioafective.

Numirea unui lider va lua în calcul nu numai calitățile personale, rezultatele bune la învățătură, inteligență, calități sportive ci capacitatea acestuia de a influența grupul, de a-l ajuta să-și atingă scopurile. Astfel un elev cu bune rezultate școlare, dar timid sau egoist va stabili relații restrânse cu colegii, va avea o influență limitată asupra lor în atingerea scopului comun.

În afara de liderul-elev, grupurile școlare au și un lider formal adult – profesorul-diriginte sau învățătorul clasei. Rolurile profesorului diriginte/ învățătorului se manifestă în toate acțiunile sale dedicate formării clasei ca grup: impune norme, sugerează reguli, oferă alternative, aprobă ori sancționează. Adecvarea rolului la situația educativă existentă la un moment dat, anticiparea cât mai corectă a reacțiilor grupului de elevi conduc la evitarea conflictelor de rol ale educatorului. Situațiile de conflict de rol în care se află unii profesori deteriorează uneori climatul școlar.



Exemple

Un diriginte care mediează în relațiile clasei cu alți profesori, fără să cunoască integral situația, poate sacrifica uneori, dintr-o solidaritate cu proprii elevi, eronat înțeleasă, normativitatea pedagogică (conflict între rolul de profesor al școlii și cel de diriginte al unei clase). El poate să noteze cu o indulgență nepermisă pe elevii din clasa pe care o conduce comparativ cu modul în care notează pe elevii din alte clase (conflict între rolul de profesor al clasei și cel de diriginte).

Structura informală a clasei nu este impusă ori reglementată din exterior ci apare ca rezultat al relațiilor afective, concretizate în simpatiile/antipatiile dintre elevi. Liderul informal câștigă poziția de conducere în grup pe baza calităților personale, apreciate de colegi ca adecvate situației și scopurilor urmărite. Funcțiile lui sunt aceleași cu ale liderului formal, dar mijloacele pe care le angajează cei doi sunt diferite. Uneori și scopurile lor pot să fie diferite.

Din perspectiva educativă este esențială convergența sau divergența dintre influențele celor două categorii de lideri. Convergența este starea dezirabilă, care trebuie căutată și menținută, pe când divergența trebuie cunoscută și eliminată; pentru cunoașterea cauzelor acestui fenomen, se

vor studia:

- calitățile, acțiunile prin care se impun liderii informali și care pot fi uneori contrare valorilor și normelor școlii;
- cauze ale pierderii puterii de către liderul formal;
- determinarea funcției relativ la care apar divergențe între cei doi lideri. Optimă pentru orice grup este coincidența celor două categorii de lideri.

Dinamica grupului școlar derivă din contradicțiile ce apar între structura formală și cea informală a grupului, ca rezultat al tuturor fenomenelor sociale din interiorul clasei de elevi. P. Golu decelează două etape în evoluția colectivului de elevi:

- prima este etapa formării, dominată de structura formală, în care normele, regulile sunt impuse din exterior, clasa este obiect al formării; structura informală este acum fragilă, incompletă, nu îi cuprinde pe toți elevii;

- a doua etapă este a dominației structurii informale, când fiecare elev intră în câmpul psihologic al celorlalți, colectivul fiind preocupat de cei care-l compun, devenind astfel subiect al educației.



Aplicații

Explicați de ce clasa de elevi este un grup socio-educativ.

Comparați liderul formal și liderul informal.

Să ne reamintim...

Grupul este un ansamblu de persoane între care există o diversitate de interacțiuni subordonate realizării unui scop comun.

Scopul, complementaritatea rolurilor de educat și educator ca și tipul de activități desfășurate sunt notele distinctive ale grupurilor de educație

Grupul-clasă îndeplinește mai multe funcții: de integrare, de securitate, de reglementare a relațiilor cu sine și funcția de reglementare a relațiilor în grup.

Grupurile școlare au un lider formal-elev (șeful clasei) cu o autoritate ce derivă din valoarea socială a funcției și un lider formal adult – profesorul-diriginte sau învățătorul clasei. Rolurile profesorului diriginte/ învățătorului se manifestă în toate acțiunile sale dedicate formării clasei ca grup: impune norme, sugerează reguli, oferă alternative, aprobă ori sancționează. În unele grupuri apare și un lider elev informal ale cărui roluri pot să contravină normelor promovate de școală.

Există 2 etape în evoluția colectivului de elevi:

- etapa formării, dominată de structura formală, în care normele, regulile sunt impuse din exterior, iar structura informală este fragilă, incompletă, nu îi cuprinde pe toți elevii;

- etapă dominației structurii informale, când fiecare elev intră în câmpul psihologic al celorlalți, colectivul fiind preocupat de cei care-l compun.





Aplicații

Dorina, elevă, în clasa a VI-a, are rezultate școlare foarte bune. Ea este apreciată de toți profesorii pentru hărnicie și inteligență. A fost aleasă “șefa clasei” cu un număr nu prea mare de voturi (13 din 21 posibile). Unii dintre elevii care nu au votat-o au invocat faptul că este egoistă, nu se implică în activitățile clasei, este tăcută și preferă să lucreze singură. Care credeți că vor fi efectele acestei alegeri asupra grupului și asupra Dorinei? Cum ar putea eleva să evolueze?

2. Efecte ale mărimii și omogenității grupului-clasă

Varietatea volumului grupurilor poate fi exploatată din perspectivă pedagogică, ele oferind un spațiu natural de viață elevilor și facilitând în diverse grade învățământul. Grupul de trei este considerat optim pentru probleme de logică, cel de șase persoane este adecvat rezolvării problemelor cu mai multe soluții, creației, iar pentru confruntarea opiniilor este cel mai potrivit grupul de douăsprezece persoane (Amado & Guittet, 1997). Indiferent de criteriile folosite pentru gruparea elevilor, se recomandă ca grupurile mici să nu rămână fixe, ci să se schimbe pentru a oferi elevilor posibilitatea unor contacte sociale variate.

2.1. Volumul grupurilor

Grupurile mari de elevi au următoarele avantaje în predare-învățare și în activitățile educative:

- favorizează sentimentul de superioritate față de elevii care aparțin unor grupuri mici;
- elevul slab nu este ținta hărțuiei evaluative, a supravegherii continue din partea profesorului, el se poate pierde în masa de elevi;
- au un potențial informativ mare, care crește odată cu volumul grupului, dar numai până la un anumit punct;
- se pot utiliza pentru vizionări de spectacole, demonstrații experimentale, concursuri sportive;
- se poate diviza în grupuri mici, după diverse criterii;

Dintre dezavantajele *grupurilor mari*, amintim introducerea unei disonanțe cognitive greu de gestionat prin diversitatea de opinii, valori, apariția indiferenței față de unii participanți, slaba mobilizare a potențialului în rezolvarea de probleme. Grupul mare reduce gradul de implicare sau de satisfacție pentru unii participanți mai timizi, retrași, deoarece se exprimă frecvent doar indivizii foarte siguri de ei. Reunind în același spațiu un număr mare de elevi, grupurile de acest tip solicită o supraveghere atentă, riguroasă. Prin multitudinea de opinii, fac însă posibilă dezbaterăa unor teme, analiza unor situații complexe.

Grupurile medii (24-36 de elevi) oferă posibilitatea de schimburi intense, identificări reciproce între elevi, sunt capabile de autoreglare, permit funcționarea complementară a diverselor roluri și învățarea „diferenței”, a toleranței. Ele se pot diviza în funcție de însușiri de personalitate: temperament, aptitudini, preferințe pentru o activitate sau o metodă de lucru, după nivelul achizițiilor la o materie sau după viteza de învățare.

Grupurile mici, omogene sau heterogene, prezintă avantaje și dezavantaje în activitatea școlară. Dintre avantaje amintim:

- amortizează efectele competiției;
- permit interacțiuni mai complexe între elevi, o mai bună intercunoaștere;
- devin de neînlocuit când elevii sunt consiliați asupra metodelor eficiente de învățare;
- sunt optime pentru rezolvarea de probleme, confruntare de opinii;
- când se organizează grupuri de nivel, la o disciplină școlară este absolut necesară instituirea dreptului elevilor de a trece de la un grup la altul, în funcție de evoluția învățării;
- se pot diviza în subgrupuri de 3 sau în perechi, în funcție de criterii diverse, în acord cu obiectivele predării-învățării.

Dezavantajele grupurilor mici se concretizează în favorizarea geloziei, a invidiei, stimularea competiției pentru a câștiga favorurile liderului. Indiferent de criteriile folosite pentru grupare, obținerea unui impact formativ mai puternic impune ca grupurile mici să nu rămână fixe ci să se schimbe pentru a oferi elevilor posibilitatea unor contacte sociale variate.



Aplicații

Comparați avantajele și dezavantajele în învățare ale grupurilor mari cu ale celor mici. Arătați cum pot fi diminuate inconvenientele ambelor tipuri de grupuri.

2.2. Gradul de omogenitate

Din perspectiva însușirilor elevilor, grupurile școlare pot fi omogene (elevii au caracteristici similare) sau heterogene - elevii sunt diferiți ca însușiri de personalitate, mediu de proveniență (statusul familiei, nivel de instruire, rezidență etc.). Preferința pentru un tip sau altul de grup a marcat istoria pedagogiei și viața școlilor în secolul trecut, optându-se cu argumente filosofice, pedagogice, psihologice sau administrative pentru un tip sau altul de grup.

Grupurile omogene de elevi se pot crea folosind criteriile: nivel la o anumită materie, viteză de învățare, coeficient de inteligență, aptitudini, stil cognitiv, preferințe etc. Argumentele care se împotrivesc utilizării grupurilor omogene rezultă din posibilitatea nivelării cunoștințelor elevilor, relaționarea acestei atitudini cu conservatorismului social, cu discriminarea.



Exemple

În Franța, după 1975, s-a renunțat la clasele școlare constituite omogen, după criteriul vitezei de învățare, preferându-se grupurile heterogene.

Grupurile heterogene rezultă din plasarea în aceeași structură socială a unor elevi care prezintă diferențe între nivelurile de înțelegere, de asimilare, de viteză de lucru, din originile sociale și experiențele culturale, contextele familiale care impun experiențe unice de viață, din atitudinile față de școală, învățare, interese școlare sau extrașcolare etc.

Argumentele care susțin utilizarea grupurilor heterogene, grupuri considerate ca efect normal al eterogenității sociale și al democratizării școlii sunt: menținerea coeziunii sociale, favorizarea socializării copiilor, opoziția față de tendința de fracționare a societății în „societate cu două viteze” și pregătirea elevilor pentru o societate mai justă, mai umană în care indivizii sunt solidari. Se apreciază că grupurile heterogene creează un sistem de învățământ mai echitabil și favorizează emulația între școli și inovația pedagogică, dinamizează învățarea și construcția

cunoștințelor prin schimburile dintre elevi. Bogăția de legături dintre personalitățile elevilor ar crea complementarități benefice.

Există și unele argumente împotriva utilizării grupurilor heterogene: scad eficacitatea predării și creează dificultăți educatorului: dacă se oprește să-i ajute pe cei slabi îi defavorizează pe cei buni și invers. Unele sisteme de învățământ (Franța, România) au propus o soluție de compromis care utilizează un grup de referință heterogen – clasa de elevi – unde se practică diferențierea predării-învățării la unele discipline și în alte momente folosește regroupări temporare ale elevilor în funcție de obiective specifice.



Numai pentru pasionați...

Grupul școlar nu exercită doar influențe dezirabile asupra elevilor, ci și influențe negative, contrare valorilor promovate de societate și exprimate de regulamentele școlare. Prin opțiunea pentru valori diferite de cele promovate de școală, grupurile pot încuraja violența, pot valoriza eșecul școlar și atitudinile negative față de învățare, față de valorile școlii și profesori. Impactul lor este cu atât mai mare cu cât grupul exercită o presiune la conformitate mai mare pentru normele proprii decât pentru cele instituite de profesor. Aceste grupuri trebuie cunoscute și consiliate pentru a –și schimba orientarea.



Să ne reamintim...

Grupurile școlare oferă un spațiu natural de viață elevilor și facilitează în diverse grade învățarea. Varietatea volumului grupurilor poate fi exploatată din perspectivă pedagogică. În funcție de situație, orice tip de grup prezintă avantaje sau dezavantaje a căror cunoaștere este utilă educatorului. După volum, grupurile sunt mari, medii și mici. După gradul de omogenitate grupurile școlare pot fi omogene (elevii au caracteristici similare) sau eterogene.



Aplicații

Analizând avantajele și dezavantajele diferitelor tipuri de grupuri, indicați un tip de grup, mare/mic, omogen/neomogen cu care ați prefera să lucrați: ca educator și ca student. Argumentați alegerea Dv. și efectele ei asupra învățării și asupra relațiilor profesor-elevi.

3. Relațiile intergrupale în mediul școlar



Aplicații

Înainte a face lectura acestui paragraf, elaborați, în scris, un portret al englezilor și unul al italienilor, așa cum îi vedeți Dv. Păstrați-l până la finalul lecției și apoi recitiți-l.

3.1. Stereotipuri și prejudecăți

În cunoașterea celorlalți apar adesea „stereotipurile”- informații generalizate, aprecieri extinse la toate persoanele din același grup; ele sunt șabloane, scheme pe care le folosim

inconștient. Cele mai frecvente *stereotipuri în mediul școlar* sunt stereotipurile de gen: băieții sunt considerați buni la matematică, fetele - foarte bune la limbile străine, stereotipurile de vârstă (tinerii nu respectă valorile, adulții sunt conformiști, demodați). În unele situații, stereotipurile sunt utile asigurând adaptarea prin rapiditatea judecăților. Efectele lor sunt nefaste dacă însușirile aplicate sunt negative, astfel încât întregul grup și fiecare individ din grup este văzut într-o lumină nefavorabilă.

Comportamentul față de ceilalți este influențat de *prejudecăți*, atitudini dezvoltate pe baza unei idei de obicei negative despre o persoană sau o situație, o idee a cărei valoare de adevăr n-a fost verificată. Apariția și menținerea prejudecăților sunt favorizate de presiunile grupului, de stările de frustrare trăite de elevi sau profesori etc. Prejudecățile apar și se manifestă și în funcție de personalitate, astfel că unii indivizi au mai puține prejudecăți, alții mai multe. Prejudecățile explică *discriminarea*, comportament prin care out-grup-ul sau individ ce aparține aut-grupului este denigrat și defavorizat.

3.2. Autofavoritism și discriminare

Relațiile care se stabilesc între două grupuri relative la reprezentările, evaluările și comportamentele lor sunt *relații intergrupale*. Ele nu se pot deduce din caracteristicile membrilor grupului. Tendința membrilor unui grup este de a evidenția similitudinile dintre membrii propriului grup și deosebirea față de alte grupuri. Aceste tendințe sunt însoțite de distorsiuni care privesc ambele grupuri: grupul de apartenență este favorizat (autofavoritism), iar celălalt grup este denigrat, discriminat. Distorsiunile sunt evidente în reprezentările, imaginile pe care un grup le construiește despre alte grupuri, în evaluările acestuia ca și în comportamentul membrilor unui față de membrii altuia. Existența prejudecăților este un obstacol în calea comunicării și intercunoașterii indivizilor, constituind o sursă potențială de conflict.

Reducerea prejudecăților

Reducerea prejudecăților și implicit a discriminării (aspectul comportamental al prejudecății) se obține pe mai multe căi: utilizarea apartenenței încrucișate, proiectul comun, contactele, educația copiilor în familie, educația interculturală etc. Utilizarea *apartenenței încrucișate*: fiecare elev este, în același timp, membru al mai multor grupuri; astfel băieții și fetele aparțin unor categorii diferite de sex, dar pot fi elevi în aceeași clasă sau membri ai aceleiași echipe de teatru. Această calitate le poate modifica reprezentările reciproce și modul în care se evaluează unii pe alții, micșorând ostilitatea dintre ei.

Proiectul comun constă în organizarea unei activități care presupune efort comun pentru îndeplinirea unui scop supraordonat, a unui interes general. Această modalitate a fost evidențiată de experimentul realizat de Sherif & Sherif (1961) într-o tabără școlară. Copiii au fost împărțiți în „diavolii roșii” și „buldogii” antrenate în diverse activități competiționale, în urma cărora au apărut conflicte, agresiuni între cele două grupuri. În ciuda desfășurării unor activități comune – servirea mesei, participarea la spectacole, excursii – grupurile nu și-au redus ostilitatea. Instalarea unui climat de conviețuire a fost posibilă doar când grupurile au fost nevoite să repare împreună camionul care aprovizionează tabăra cu alimente.

Destinul comun este faptul de a împărtăși aceeași soartă, indiferent dacă ea a fost creată

datorită întâmplării sau unei decizii externe. A nu fi promovat examenul de bacalaureat poate reduce prejudecățile dintre membrii a două grupuri diferite și îi poate reuni pentru a atinge un scop comun.

Reducerea prejudecăților, esențială organizația școlară, dar și în comunitate, se realizează prin activități efectuate împreună cu persoanele discriminate, pentru realizarea unui scop comun, întâlniri personale cu membrii ai altor grupuri, observarea membrilor grupului discriminat, aflați în poziții sociale importante, participare la viața grupurilor lipsite de prejudecăți.

Să ne reamintim...



Stereotipurile sunt informații generalizate, aprecieri extinse la toate persoanele din același grup; ele sunt șabloane, scheme pe care le folosim inconștient. Grupul de apartenență este favorizat (autofavoritism), iar celălalt grup este denigrat, discriminat. Tendințele de distorsiune apărute ca efect al apartenenței la un grup pot fi diminuate prin mai multe mijloace: utilizarea apartenenței încrucișate, proiectul comun, destinul comun.



Aplicații

1. Listați stereotipuri ale elevilor relativ la profesori și stereotipuri ale profesorilor relative la elevi. Ce efecte au ele asupra relațiilor dintre cele două categorii de actori?
2. Identificați, pentru o clasă a IV-a sau a V-a, stereotipuri ale fetelor față de băieți și reciproc. Analizați tehnicile de reducere a acestora și propuneți 1-2 care se pot adopta pentru clasa studiată. Proiectați, pe scurt, o intervenție la clasa aleasă.

4. Metode de cunoaștere și caracterizare a grupului școlar

Primele metode de cunoaștere a grupurilor au vizat structura informală a acestora, constituită pe baza relațiilor afective dintre membri. *Relațiile preferențiale* (simpatetice) constau în atitudinile pozitive sau negative ale unei persoane față de altele. Ele se exprimă în actele de alegere sau respingere, între cei doi poli plasându-se indiferența afectivă și sunt precedate de relațiile de intercomunicare și intercunoaștere. Relațiile simpatetice îndeplinesc funcții constructive, intensifică interacțiunile și cresc coeziunea grupului.

Cele mai des utilizate metode pentru diagnoza grupului școlar sunt observația psihosocială, tehnicile sociometrice (testul, matricea, indicii sociometrici, sociograma), metoda chestionarului, scalele de apreciere, metoda aprecierii obiective a personalității. Vom descrie doar tehnicile sociometrice, utilizabile doar pentru diagnoza grupului.



J.L. Moreno
1889-1974

4.1. Tehnicile sociometrice

Tehnicile sociometrice includ testul sociometric, sociomatricea și sociogram a Instrumentul specific pentru cunoașterea relațiilor preferențiale dintr-un grup este testul sociometric care își propune să stabilească „geografia psihologică a grupului” (J.L. Moreno).

Testul sociometric

Testul sociometric este un ansamblu de întrebări care privesc preferințele și respingerile de asociere a membrilor unui grup pentru desfășurarea unor activități specifice.

Activitățile vizate de întrebări vor fi cât mai apropiate de vârsta și interesele elevilor chestionați (a viziona un film, a realiza un proiect, a petrece o săptămână de vacanță etc.). Utilizatorul testului va urmări obținerea sincerității subiecților, testul va avea un scop clar, explicit, real care să motiveze elevii pentru răspuns.



Exemple de întrebări

1. Numește trei colegi, în ordinea descrescătoare a preferinței, cu care ai dori să îți pregătești lecțiile:

1..... 2.....3.....

2. Numește trei colegi, în ordinea descrescătoare a respingerii, cu care nu ți-ar place să îți pregătești lecțiile:

1.....2.....3.....

Sociomatricea

După aplicarea „testului” (la întreaga clasă sau în grupuri mai mici) se prelucrează răspunsurile construind o sociomatrice - tabel cu dublă intrare, în care se înregistrează răspunsurile.



Exemplu

Pașii urmați în construcția unei sociograme sunt.

1. se realizează un tabel în care se trec pe verticală și orizontală numele elevilor;
2. pentru fiecare subiect se înregistrează:
 - preferințe/ atracțiile emise (se acordă +3 puncte pentru persoana cea mai preferată, plasată prima în listă, +2, pentru a doua și +1 punct pentru ultima plasată);
 - respingerile (-3 puncte pentru prima respingere, -2 pentru a doua și -1 pentru respingerea cea mai slabă, plasată ultima).
3. se calculează numărul total de alegeri și respingeri primite de un elev;
4. se identifică:
 - membrii grupului cu cel mai mare număr de alegeri sunt favoriții grupului;
 - indivizii care nu emit nici o alegere, dar primesc alegeri sunt solitari;
 - cei care primesc doar respingeri sau preponderent respingeri sunt excluși;
 - membrii grupului care nu primesc nici o alegere sunt izolați.

Nume	Andrei	B	C	Z	T	U	Violeta	Total
Andrei		+3, +2	-3 , -1	+3, +1	+2, +1	-2 , -2,	+3, +2	+15, -8
Violeta	-1, +1	+2, +1	-3, +1	-2, -1	-3,-1	-2, -2		+4, -18
Total		+8	-4	+4,-3	+3, -4	+1, -8	+ 6,-3	

Tab.1 Fragment de sociomatrice

Indicii sociometrici

Pe baza sociomatricei se calculează diverși indici prin care se caracterizează grupul, din care descriem doar indicele de status sociometric și indicele de coeziune a grupului.

- Indicele de status sociometric arată poziția individului în grup: se calculează împărțind numărul subiecților care aleg un elev (N_a) la „ $n-1$ ”, unde n este numărul participanți la test; se află între 1 (cel mai înalt statut) și -1 (cel mai scăzut statut).
- Indicele de coeziune a grupului se stabilește împărțind suma alegerilor reciproce înmulțită cu doi, la „ $n-1$ ”, unde n este numărul participanților la test.

Sociograma

Sociograma este o reprezentare grafică pentru vizualizarea structurii afective a grupului, în funcție de întrebările puse în momentul anchetei. Se pot construi **sociograme individuale** (prezintă toate alegerile/respingerile primite de un membru al grupului) și **sociograma colectivă** (prezintă toate alegerile/respingerile primite/emise în grup). Membrii grupului se reprezintă astfel: printr-un cerc - fetele și printr-un triunghi - băieții. Modelul clasic de sociogramă colectivă este sociograma-țintă (fig. 1). Pentru elaborarea ei se parcurg pașii:

- se construiesc mai multe cercuri concentrice, corespunzătoare nivelurilor de atracție din grup; de regulă, se utilizează 3-5 niveluri, în funcție de volumul grupului; mărimea unui nivel se calculează scăzând din cel mai mare număr de alegeri primite de un elev, cel mai mic număr de alegeri primite de un elev și restul obținut se împarte la numărul de niveluri fixate;
- în centru se plasează elevul cu cele mai multe alegeri primite;
- descrescător, se trec ceilalți elevi în funcție de nivelul de atracție înregistrat; se trec și exclușii la extremitatea ultimului nivel;
- alegerile se vizualizează prin linie continuă, iar respingerile prin linie punctată;
- săgeata este orientată spre cel ales; o săgeată dublu orientată indică alegere reciprocă sau respingere reciprocă (Maisonneuve, 1996).

Sociograma individuală este o sociogramă-roată: are în centru numele persoanei studiate și, în jur, numele celorlalți elevi; se marchează în același mod alegerile și respingerile, primite sau emise (Maisonneuve, 1996).

Interpretarea și utilizarea rezultatelor

După execuție, sociograma se citește: liderul informal al grupului este persoana cu cele mai multe alegeri... și este cel mai adesea o sursă de informații pentru grup, exclus este ..., izolați sunt, alegerile sau respingerile reciproce sunt întreetc. (De exemplu: a) X, Y și T formează

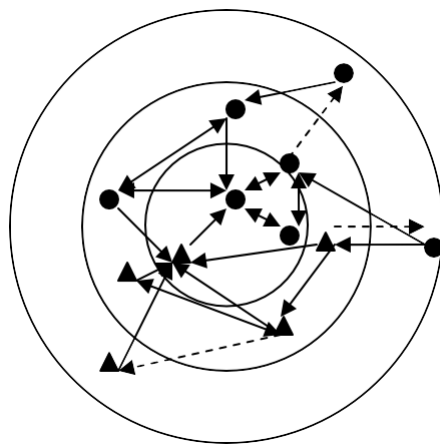


Fig. 1. Sociogramă țintă colectivă

un triunghi cu simpatii reciproce și intense); b) M și N o diadă - alegeri (respingeri) reciproce; c) X, Y, O, R, S formează un lanț-serie de alegeri unilaterale sau reciproce.

Sociograma este utilă pentru alegerea liderului informal, cunoașterea relațiilor preferențiale din clasa de elevi și construirea unor subgrupuri, pentru organizarea echipelor de lucru. Interpretarea sociogramei trebuie să fie circumspectă, deoarece informațiile oferite sunt limitate de situația circumscrisă prin întrebările adresate; cu alte întrebări, rezultatele pot fi altele. Persoanele care apar ca izolate nu sunt neapărat nesociabile, ele pot avea roluri importante în alte grupuri!

Rezultatele testului se pot utiliza și pentru a îmbunătăți percepția socială a persoanelor din grup, adresând întrebarea „De cine crezi că ai fost ales (respins) pentru a pregăti lecțiile împreună/a merge la film?”(Tagiuri, 1954). Dificultățile de a răspunde la aceste întrebări sau răspunsurile greșite sunt semnul problemelor de adaptare a elevului.

Structura informală a grupului, evidențiată de sociogramă este mai eficace decât structura formală, oficială, așa cum rezultă ea din organigramă, prima servind ameliorării celeilalte. Măsurarea relațiilor simpatetice din grup este urmată de îmbunătățirea lor: liderul formal al grupului se recomandă uneori să fie chiar cel care se bucură de simpatia tuturor membrilor; statutul sociometric al exclușilor trebuie ameliorat, realizând activități prin care aceștia să își dezvăluie calitățile. După aprecierea activității grupului, educatorul ia decizii privind:

- sprijinul individual pentru elevii aflați în dificultate, prin consultații, analize, contract pedagogic realizabil prin același demers ca și cel didactic cu deosebirea că finalizarea vizează domeniul conduitei, al atitudinilor: a fi punctual, a nu absenta de la ore, a vorbi calm, a-și stăpâni impulsivitatea, a-și pregăti temele la termenul fixat, a respecta regulile activității în grup etc. (Przesmycki, 1991).
- analiza cazului, a mijloacelor cu elevul și cu familia acestuia;
- analiza cauzelor și a modalităților de remediere în grupuri cu nevoi similare, activitatea în grup fiind și mijloc de formare a conduitei;
- orientarea cazurilor speciale spre psihologul școlar, medic acolo unde există.

4.2. Fișa de caracterizare psiho-socio-pedagogică a clasei de elevi

Cunoașterea clasei de elevi nu se reduce la cunoașterea individualităților care o compun. Rezultă de aici necesitatea de a utiliza metode și instrumente specifice psihologiei sociale, dar fără a transpune automat toate metodele din teoria grupurilor. Rezultatele cunoașterii grupului de elevi se consemnează în fișa de caracterizare psiho-socio-pedagogică. Există mai multe modele de fișe, dar, în general, ele conțin categorii de date asemănătoare. Oferim spre ilustrare o fișă ce conține următoarele tipuri de date organizate pe un ciclu de patru clase:

- numărul de elevi, la începutul și sfârșitul anului școlar;
- compoziția clasei (vârstă – maximă și minimă, număr de elevi pe sexe, mediul de proveniență –urban, rural, aceeași localitate cu școala, alte localități, număr de elevi care locuiesc – cu familia, în gazdă, internat, navetiști, nivel sociocultural al familiei - scăzut, mediu, ridicat, nivelul de pregătire școlară al clasei – media generală, media minimă și cea maximă, frecvența

mediilor pe patru intervale);

- structura rețelilor de legături (între elevi, între elevi și profesori, între microgrupuri); se recomandă aprecierea după criteriile: coeziune-dezbinare, stabilitate-instabilitate, conformism-nonconformism, respect-lipsă de respect, cooperare-competiție ș.a.;
- norme de grup care acționează la nivelul colectivului relative la învățare și la activitatea extrașcolară; se recomandă aprecierea atitudinilor, opiniilor care acționează ca norme (Drăgan, 1995, pp.18-21). Activitatea de analiză se încheie cu un portret-sinteză și cu obiective ale activității educative rezultate din diagnoza operată, cunoașterea clasei de elevi fiind condiția necesară a ameliorării efectelor ei formative asupra personalității elevilor și a activității de învățare.

Pe baza cunoașterii grupului, se proiectează activitatea educativă. Sarcinile dirigintelui se realizează în orele de dirigiență, activități educative curriculare și extracurriculare, în activități realizate cu părinții elevilor (prin comitetul de părinți al clasei, adunările cu părinții, vizitele la domiciliu, convorbiri individuale, corespondența) sau cu alți parteneri – biserică, armată, instituții naționale și locale, mass-media, organizații nonguvernamentale, centrele și cabinetele interșcolare de asistență psihopedagogică, firme și societăți private (Tomșa, 2001).

Să ne reamintim...



Cele mai des utilizate metode pentru diagnoza grupului școlar sunt: observația psihosocială, tehnicile sociometrice (testul, matricea, indicii sociometrici, sociograma). Tehnicile sociometrice vizează structura informală a grupului constituită pe baza relațiilor afective dintre membri.

Relațiile preferențiale (simpatetice) se exprimă în actele de alegere sau respingere, între cei doi poli plasându-se indiferența.

Rezultatele cunoașterii grupului de elevi se consemnează în fișa de caracterizare psiho-socio-pedagogică. Pe baza cunoașterii grupului, se proiectează activitatea educativă.



5. Rezumat

Clasa de elevi este un grup socio-educativ care se formează treptat, prin accentuarea caracterului informal al relațiilor dintre elevi și al creșterii coeziunii. Ca grup, clasa de elevi îndeplinește funcții de integrare, de securitate, de reglare a relațiilor cu sine și cu ceilalți, funcții mai puternice în grupurile de adolescenți. În dinamica sa, clasa de elevi trece de la o structură formală la una informală, concomitent cu creșterea coeziunii grupului, a intensificării relațiilor afective dintre elevi. În funcție de mărimea lor și de gradul de omogenitate, grupurile școlare prezintă, din perspectivă educativă, avantaje și dezavantaje, a căror cunoaștere este utilă educatorului.

Studierea grupurilor școlare se poate realiza prin observație, experiment, metoda chestionarului, tehnici sociometrice. Datele obținute sunt sintetizate în fișa psiho-socio-pedagogică a clasei care poate fi utilizată de profesorul-diriginte sau

de consilierul psiholog în alegerea obiectivelor activității și a strategiilor de intervenție.



Test de evaluare a cunoștințelor

1. Comparați grupurile omogene și grupurile heterogene.
2. Stabiliți complementaritatea grupurilor mari și mici în învățare.
3. Comentați metafora „Sociograma este o veritabilă radiografie afectivă a grupului”.
4. Identificați avantaje și dezavantaje ale utilizării tehnicilor sociometrice în cunoașterea grupului de elevi.
5. Realizați un inventar al stereotipurilor care îi privesc pe profesor frecvente în grupurile de adolescenți.
6. Realizați un inventar al stereotipurilor profesorilor privind „elevii de azi”.
7. Analizați unele manifestări ale coeziunii grupurilor școlare și stabiliți raportul lor cu valorile promovate de școală.

Temă de control nr. 3



1. Identificați, pentru o clasă a IV-a sau a V-a, stereotipuri ale fetelor față de băieți și reciproc. Analizați tehnicile de reducere a acestora și propuneți 1-2 care se pot adopta pentru clasa studiată. Proiectați, pe scurt, o intervenție la clasa aleasă.

2. Realizați sociograma colectivă și sociograma liderului formal, folosind

a) sociomatricea oferită la curs de către tutore

b) sociomatricea confecționată de Dv. după aplicarea testului sociometric.

Pentru ambele situații, caracterizați grupul studiat și pe baza caracterizării, stabiliți trei obiective ale activității educative pentru semestrul care urmează analizei realizate de Dv.

Atenție: pentru situația a, studenții vor fi notați cu maximum 7 (șapte), pentru situația b cu maximum 10 (zece).

Tema se va efectua pe 2-3 pagini A4 și se va transmite tutorilor pe suport-hârtie. Soluția temei va fi însoțită de 2 evaluări realizate de colegi. Nu se admit evaluări încrucișate.

Aprecierile furnizate de profesor vor fi postate pe platforma electronică. Nota obținută la tema de control nr. 3 are o pondere de 20% în nota finală.

Sugestii de rezolvare a sarcinilor propuse se găsesc începând de la pagina 163.

SUGESTII PENTRU REZOLVAREA TESTELOR DE EVALUARE



UI 1- Relația ereditate-mediu-educație În dezvoltarea ființei umane

1. *Recitiți textele de la pp. 12, 21, 23..*

3. *Argumentați pe baza exemplelor din viața unor persoane cunoscute, ideile exprimate de anumite proverbe. Pentru întrebările de acest tip există mai multe posibilități de răspunde corect. Reformulați enunțul proverbului în termeni psihologici și apoi căutați în text argumente adecvate opiniei dv. Iată un răspuns care ar putea fi cotate cu punctaj maxim: proverbul a) exprimă ideea unei ponderi accentuate a zestre ereditare în dezvoltarea ontogenetică. expresia „ce îți **este scris**” are sensul ceea ce ți se va întâmpla, prognoza asupra comportamentului și este relaționată cu ceea ce **este înscris** în fondul genetic (pus în frunte). Ideea ar putea fi argumentată prin cazurile de deficiențe majore (intelectuale, de exemplu) care împiedică un copil să ajungă la performanțe școlare foarte înalte, comparabile cu ale unui supradotat. este preferabil să identificați mai multe situații, 2-3, pentru a susține o idee.*

4. *După ce ați trasat linia, extrageți din lecție idei care să argumenteze concluzia că dezvoltarea marelui muzician ar fi fost cu totul alta. Și aici există mai multe posibilități de răspunde corect.*



UI 2 - Dezvoltarea cognitivă, morală și psihosocială

1. *Recitiți textul de la pp.25, 26, 33.*

2. *Pentru a realiza o analiză comparativă, stabiliți criterii de comparație (exemple: limitele temporale, modalitatea de judecare a intențiilor actorului, atitudinea față de sursa normelor etc.). În funcție de aceste criterii, găsiți asemănări și deosebiri între stadiile dezvoltării morale așa cum sunt văzute de Piaget (vezi pp. 33-37).*

3. *Stabiliți asemănări și deosebiri între metodele de cercetare folosite de Piaget și Kohlberg (pp 33 și 36). Se procedează ca la sarcina anterioară.*

5. *Comentați enunțul „Cromozomii nu trebuie să aibă ultimul cuvânt!” (Feuerstein). În sarcinile de acest tip, este necesar să reformulați enunțul primit, folosind concepte și cuvinte proprii, pentru a-l face cât mai inteligibil.*

6. *Analizați specificul abordării dezvoltării psihosociale în concepția lui Erikson (p.40). Rezolvarea solicită identificarea elementelor abordării lui Erikson care nu se întâlnesc la alți psihologi.*

7. *Completerea fiind solicitată în două momente importante, urmărește să*

evidențieze evoluția cunoștințelor studentului. Este de așteptat ca a doua rezolvare să fie mult mai bună decât prima. Marcați informațiile cu culori sau fonturi diferite pentru a realiza comparația finală.



UI 3 - Structura și dinamica personalității în contextul învățării

1. *Recitiți întreaga UI, extrageți idei principale privind relațiile dintre cele 3 dimensiuni și aplicați-le la cazurile alese.*
2. *Recitiți paragraful cu titlul similar (p.51), adăugați alte idei din prima UI privind relația ereditate-mediul-educație.*
4. *Reluați lectura tipologiilor în paralel cu dominantele educaționale pentru fiecare tip temperamental (p.50).*
5. *Pentru a argumenta pro sau contra unei soluții, reluați lectura (p.55) și căutați în experiența dv. exemple care o susțin sau nu. Confrunțați ideile personale cu ale colegilor și realizați integrarea lor*
6. *pentru a identifica ideile psihologice ce fundamentează soluțiile propuse de Canter, Kounin și Glaser pentru modificarea comportamentului elevilor, recitiți textul de la pp. 60-62.*
7. *Pentru analiză: reformulați enunțul folosind concepte din curs și căutați exemple în experiența Dv. care să susțină punctul de vedere al psihologului clujean.*



UI 5. Factorii noncognitivi ai învățării

1. *Identificați elemente de învățare elementară în activitatea dvs. Pentru a realiza sarcina, revedeți caracteristicile învățării elementare și găsiți astfel de modalități de a învăța la dv. înșivă.*
1. *Extrageți 2 definiții ale învățării din teoriile descrise și stabiliți elementele lor comune și diferite. Alegeți 2 definiții din cele prezentate în curs și comparați-le, folosind criterii cât mai relevante.*
2. *Analizați un proiect de lecție / o lecție și identificați evenimentele propuse de Gagné. Solicitați unui profesor un proiect de lecție și identificați evenimentele propuse de Gagné. Puteți rezolva tema și observând și analizând un curs/ activitate tutorială la care luați parte ca studenți.*
3. *Comparați învățarea constructivistă și învățarea socioconstructivistă. la această sarcină, există mai multe răspunsuri corecte. Amintiți-vă ce este comparația și folosiți-o!*
4. *Analizați asemănările dintre teoria istorico culturală a învățării și teoria*

socioconstructivistă. *Această sarcină presupune doar jumătate din operațiile necesare într-o comparație.*

5. Analizați deosebiriile dintre teoria istorico culturală și teoria constructivistă a învățării. *Vezi mai sus!*

8. Identificați dezavantaje și avantaje ale învățării prin descoperire. Sarcinile de acest tip nu sunt comparații. Ele solicită să analizați consecințele pozitive (avantajele) și negative (dezavantajele) ale unei activități (învățarea prin descoperire), eveniment, abordare prin raportare la efecte așteptate, dorite, benefice.



UI 6 - Factorii cognitivi ai învățării

1. Organizați zece concepte din tema anterioară (UI nr. 5) sub formă de rețea semantică. *Recitiți UI 5, extrageți conceptele și notele lor definitorii, apoi transpuneți informația sub formă de rețea semantică. Revedeți exemplele de la paginile 101 și 102.*

2. Alegeți un subcapitol din tema *Factorii cognitivi ai învățării* și organizați informația sub formă de rețea propozițională. *Vezi mai sus plus pagina 102.*

3. Stabiliți asemănări și deosebiri între rețelele semantice și rețelele propoziționale. *Procedați ca la orice comparație: stabiliți criterii de comparație, găsiți asemănări și deosebiri, prezentați-le grupat. Amintiți-vă că astfel de teme au mai multe soluții corecte.*

4. Comparați perspectiva cognitivă asupra formării deprinderilor cu perspectiva clasică. *Vezi sarcina anterioară.*

5. Analizați critic definiția cognitivă a învățării: „Învățarea constă în stocarea informației în memoria de lungă durată.” *Reformulați propoziția și căutați argumente pro și contra.*

6. Pe baza informațiilor dobândite prin studiul acestei unități de învățare, extrageți recomandări pentru o predare-învățare eficientă. Organizați-le sub formă de scenariu, aplicându-le la o temă de predare pe care o alegeți dv. *Recitiți capitolul despre scenarii, extrageți informații din întreaga lecție și organizați-le.*



UI 7. Succes școlar și eșec școlar

1. Explicați efectele diferitelor tipuri de eșec școlar asupra elevului. *Recitiți fragmentele privind eșecul selectiv și eșecul generalizat, extrageți informații privind consecințele lor asupra elevilor și familiilor acestora. Completați datele cu exemple extrase din experiența dv.*

2. Comparați din perspectiva cauzelor și consecințelor sindromul de subrealizare cu cel de suprealizare. *Procedați ca la orice comparație: stabiliți criterii de comparație, găsiți asemănări și deosebiri, prezentați-le grupat.*

Amintiți-vă că astfel de teme au mai multe soluții corecte

3. Analizați motivele pentru care abandonul școlar constituie o amenințare pentru societate. *Extrageți consecințe al abandonului școlar asupra indivizilor și analizați-le în relație cu abordările eșecului școlar.*
4. Explicați și argumentați afirmația lui Claparède (1912) “Noi ne îngrijim mai mult de picioarele copiilor noștri decât de spiritul lor”. *Reformulați enunțul în termeni psihologici, exprimați ideile subînțelese și legăturile dintre idei. explicați sintagma „mai mult” din acest enunț. Găsiți 3-4 argumente care susțin ideea absenței diferențierii predării învățării.*
6. Identificați 1 elev care ar putea fi încadrat într-unul din tipurile de abandon școlar descrise în textul UI 7. Argumentați alegerea dv. prin caracteristici ale acestui elev. *Realizați o schemă a tipurilor descrise și identificați un elev care să se încadreze ușor într-unul din tipuri. explicați motivele pentru care elevul ales și caracterizat de dv. este reprezentativ pentru un anumit tip.*



UI 8 Rolul metacogniției în învățare

1. Comparați definițiile metacogniției furnizate de Flavell, Cardinet și Altet. *Vezi recomandările pentru alte sarcini de același tip.*
2. Pe baza tabelul 1, construiți trei fișe în care să transpuneți sub formă de întrebări, sarcinile fiecărei etape a demersului metacognitiv. *Reformulați enunțurile, adaptați-le la persoana I sau chiar personalizați-le.*
3. Analizați impactul metacognitiv pe care îl au 2 procedee active cele listate: verificarea soluțiilor la exercițiile efectuate, aplicarea unui model în situații similare ca structură, învățarea asistată de calculator, prelucrarea grafică a informației prin desene, scheme, grafice; 2 procedee interactive: învățarea în perechi, prin cooperare, instruirea prin schimbarea rolurilor) și identificați efectele lor asupra elevului și învățării.
Optați pentru 4 procedee, recitiți paragraful de la pag. 137 și adaptați din efectele analizate de noi pe cele care sunt adecvate procedeele de învățare alese.
4. Analizați pro și contra afirmația conform căreia „Obiectivul educației constă în înlăturarea necesității de a educa”.
5. Identificați relații între metacogniție și învățarea de-a lungul întregii vieți.



UI 9 Organizarea timpului școlar

1. Inventariați cât mai multe semne de oboseală la propria persoană și la un/o prieten/ă. *Citiți din nou textul de la pag. 144 și identificați la dv. înșivă unele din semnele de oboseală enumerate în curs. reflectând la propria persoană sau amintindu-vă comportamentul unor cunoscuți, adăugați și alte semne ale oboselii.*
2. Identificați cât mai multe posibilități de reducere a oboselii la propria persoană. *Citiți din nou textul de la pag. 144-14 și extrageți din lista de mijloace oferite pe cele pe care și dv. le folosiți.*
3. Comparați distresul și eustresul în activitatea școlară. *Plecați de la definițiile distresului și eustresului, apoi căutați criterii de comparație și găsiți cât mai multe asemănări și deosebiri.*
4. Comparați oboseala cu surmenajul. *Algoritmul de lucru este identic cu al sarcinii anterioare.*
5. Analizați un spațiu școlar – sală de clasă, laborator din perspectiva normelor de igienă. Faceți recomandări de îmbunătățire. *Faceți o listă a normelor care trebuie respectate în organizarea spațiilor școlare. Alegeți un spațiu la care veți acces și consemnați –le pe cele respectate, de exemplu culoarea folosită pentru pereți sau mobilier. Pentru normele care nu sunt respectate, faceți recomandări de ameliorare. Argumentați deciziile voastre.*
6. Proiectați un program corect de activitate pentru un copil sănătos de 9-10 ani. *Recitiți capitolul care prezintă ritmurile și timpul școlar și elaborați un program de activitate pentru un elev din școala primară. este preferabil să lucrați pentru un copil pe care îl cunoașteți.*
7. Observați un grup-clasă de elevi cinci zile, la ore diferite, câte 15 min. și înregistrați semnele de oboseală care apar mai frecvent. Proiectați un orar adecvat caracteristicilor acestui grup de elevi prin care să se diminueze oboseala. *Construiți o fișă de observație, o listă ce cuprinde semnele exterioare ale oboselii. mergeți într-o clasă și observați grupul ales câte 15 min. timp de 5 zile. Analizați observațiile raportând înregistrările la normele de organizare a timpului școlar. Propuneți o variantă de orar care să folosească informațiile dobândite în UI 9.*



UI 10 Grupurile școlare

1. Comparați grupurile omogene și grupurile heterogene. *Realizarea sarcinii presupune același algoritm specific operației de comparare: stabilirea criteriilor de comparație, identificarea asemănărilor și deosebirilor, prezentare lor grupată. Amintiți-vă că sunt posibile mai multe soluții corecte la astfel de sarcini.*

2. Stabiliți complementaritatea grupurilor mari și mici în învățare. *A stabili complementaritatea este echivalent cu a analiza dezavantajele grupurilor mari și a găsi pentru fiecare dezavantaj al acestora un avantaj al grupurilor mici. De exemplu, în grupurile mici volumul de informații este mic (spre deosebire de volumul de informații deținut de un grup mare), dar satisfacțiile membrilor sunt mai mari în grupul mic. Continuați în același mod!*
3. Comentați metafora „Sociograma este o veritabilă radiografie afectivă a grupului”. *Recitiți paragraful care prezintă tehnicile sociometrice, reformulați metafora dată folosind concepte din curs, apoi analizați modalitățile de utilizare a sociogramei.*
4. Identificați avantaje și dezavantaje ale utilizării tehnicilor sociometrice în cunoașterea grupului de elevi. *Recitiți paragraful care prezintă tehnicile sociometrice, reformulați avantajele și dezavantajele descrise, căutați altele noi.*
5. Realizați un inventar al stereotipurilor care îi privesc pe profesor frecvente în grupurile de adolescenți. *Recitiți paragraful despre stereotipuri și faceți o listă cât mai completă a acestora. Folosiți experiența altor colegi sau a unor elevi. Atenție, este posibil ca aceștia să nu recunoască faptul că au stereotipuri, mai ales negative!*
6. Realizați un inventar al stereotipurilor profesorilor privind „elevii de azi”. *Idem, dar discutați cu persoane care lucrează în învățământ.*
7. Analizați unele manifestări ale coeziunii grupurilor școlare și stabiliți raportul lor cu valorile promovate de școală. *De exemplu, analizați coeziunea unui grup în a chiuli de la școală și comentați comportamentul elevilor prin raportare la norma de frecventare a școlii.*

Răspunsurile corecte la proba de evaluare inițială

Răspunsurile corecte la proba de evaluare inițială (pag. 9) sunt marcate cu gri.

Acordați pentru fiecare răspuns corect un punct și calculați scorul total.

Este rezultatul pe care îl doriți? Notați rezultatul obținut și păstrați-l.

Cât vă propuneți să obțineți după parcurgerea acestui curs?

1. Psihologia studiază:

- a. fenomenele parapsihologice;
- b. comportamentul;
- c. activitatea mentală;
- d. obiectele b și c.

2. Temperamental este:

- a. dimensiunea valorică a personalității;
- b. dimensiunea energetică a personalității;
- c. dimensiunea cea mai dificil de cunoscut;
- d. dimensiunea instrumentală a personalității.

3. Succesul școlar este influențat de:

- a. caracteristici înnăscute;
- b. reputația școlii;
- c. de priceperea și pasiunea profesorului;
- d. toți factorii de mai sus.

4. Aptitudinile sunt:

- a. prezente doar la unele persoane;
- b. independente de zestrea nativă;
- c. formate prin exercițiu;
- d. o combinație de nativ și dobândit.

5. Atenția:

- a. este un proces psihic;
- b. influențează performanțele cognitive;
- c. este independentă de motivație;
- d. dependentă de aptitudinile școlare.

6. Reprezentările sunt:

- a. imagini formate în absența obiectelor;
- b. procese motivaționale;
- c. procese logice;
- d. absente la bolnavii psihici.

7. Rezolvarea de probleme este:

- a. o calitate a adulților;
- b. o formă a memoriei;
- c. dependentă de organizarea informațiilor;
- d. un proces senzorial.

8. Motivația este:

- a. o sursă de energie pentru comportament;
- b. o cauză internă a comportamentului;
- c. un sistem de mobiluri;
- d. toate elementele de mai sus.

9. Imaginea de sine este persoana:

- a. așa cum ar dori să fie;
- b. așa cum este;
- c. așa cum crede că este;
- d. așa cum o văd alții.

10. Copilăria:

- a. are ca limită superioară 6 ani;
- b. este fericită, fără crize;
- c. marcată de cea mai bună memorie;
- d. nici un element de mai sus.

Bibliografie

- Allal, L., Saada-Robert, M. (1992). La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire, *Archives de psychologie*, 60, 265-296.
- Antal, A., (1978). *Igiena școlară*. București: EDP.
- Arcan P., Ciumăgeanu D.(1980). *Copilul deficient mintal*, Timișoara: Ed. Facla.
- Atkinson, R. C., Shiffrin, R. M. (1968). Human memory : a proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory*. New York: Academic Press.
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J. (2002). *Introducere în psihologie*. București: ed.Tehnică.
- Auger, M.T., Boucharlat, C.(2006). *Elèves difficiles, profs en difficulté*. Lyon: Chronique Sociale.
- Ausubel, D., Robinson, F. (1981). *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*. București: EDP.
- Bee, H., Boyd, D. (2007). *The Developing Child*. Boston: Pearson.
- Birch, A. (2000). *Psihologia dezvoltării*. București: Editura Tehnică.
- Bourgeois, E., Chapelle, G. (2006). *Apprendre et faire apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bronfenbrenner, U. (1980). *The ecology of human development*. Cambridge University Press.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K. & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15,301-318
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Cherghit, I. (2002). *Sisteme de instruire alternative si complementare. Structuri, stiluri si strategii*. Bucuresti: Editura Aramis
- Chouinard, R., Founier, M. (2002). Attents de succès et valeur des mathématiques chez les adolescente set les adolescents du secondaire. In L. Lafortune, P. Mongeau *L"affectivité dans l'apprentissage*. Québec: Presse universitaire de Québec.
- Claparede, E. (1912). *Pourquoi les sciences de l'éducation?* Geneva.
- Clarcken, R. H. (2009). *Moral Intelligence in the Schools. Paper presented at the Annual Meeting of the Michigan Academy of Sciences, Arts and Letters*, Detroit .
- Cliniciu, A.I.,Cocoradă E., Luca, M.R., Pavalache-Ilie, M. Usaci, D. (2006). *Psihologie educațională*. Brașov. Ed. Universității Transilvania.
- Cocoradă, E. (2010). *Psihologia învățării*. Iași: Polirom.
- Cocoradă, E. (2009). *Psihologia educației*. Brașov: Ed, univ. Transilvania din Brașov.
- Cocorada, E. (2004). Tema pentru acasă – rezultată a unor multiple influențe educative *Învățământul primar*, nr. 4, 2004, serie nouă, pp. 13-19.
- Coleman, J.S., Campbell E.Q., Hobson, I.J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Corsaro, W. (2003). *We're Friends, Right?* Washington, DC: Joseph Henry Press.
- Cosmovici, A. (1976). *Curs de psihologie diferențială*. Iași: ed. Universității A.I.Cuza.
- Crahay, M. (1999). *Psihologia educației*. București: Editura TREI.
- Cristea, S. (2000). *Dicționar de pedagogie*, Chișinău-București: Litera Internațional.
- Cucu-Ciuhan, G. (2001). *Psihoterapia copilului hiperactiv – o abordare experiențială*. București: Ed. Sylvi.
- Danic, I. Delalande, J., Rayou P.(2006). *Enqueter aupres d'enfants et de jeunes. Objets, methodes et terrains de recherche en science sociales*. Presses Universitaires de Rennes.
- Davitz, J., Ball, S. (1978). *Psihologia procesului educațional*. București: EDP.
- De Vecchi, G. (1992). *Aider les élèves a apprendre*. Paris: Hachette Education.
- Drăgan, I. coord. (1995) *Caietul dirigintelui*. Timișoara: Ed. Eurobit.
- Elliott, S., Kratochwill, T.R., Cook, J.L., Travers, J.F. (2000). *Educational Psychology. Effective Teaching, Effective Learning*. The McGraw-Hill Comp.
- Eysenck, H., Eysenck, M. (1998). *Descifrarea comportamentului uman*. București: Teora.
- Feuerstein, R. (1992). Teaching and Learning Intelligence. *New Horizons for Learning*, 13 (1), 356-357.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-11.
- Gagné, R. M.(1978). *Condițiile învățării*. București: EDP.
- Gardner, A. (2006). *Inteligențele multiple. Noi orizonturi*. București: Sigma.
- Geissler, E. (1977). *Mijloace de educație*. București: EDP.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Glasser, W. (1985). *Control theory in the classroom*. New York: Perennial Library.
- Golu, P. (2004). *Psihologia grupurilor sociale și a fenomenelor de grup*. București: ed. Miron.
- Hayes, N., Orrell, S. (2003). *Introducere în psihologie*. București: Ed. ALL
- Ionescu, M., Radu, I. coord. (2001). *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Ed. Dacia.
- Janosz M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, septembre, 105-127.
- Jigău, M. (1998). *Factorii reușitei școlare*. București: Editura Grafoart.
- Jung, C.G. (1994). *Descrierea tipurilor psihologice*. București: ed. Anima.
- Kagan J, Snidman N, Arcus D. The role of temperament in social development. *Ann New York Acad Sci* 1995, 771, 485-490.
- Kohlberg L. (1969). Morales stages and moralization: The cognitive developmental approach. In T. Kounin, J. (1977). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Rinehart& Winston.
- Kulcsar, T. (1978). *Factorii psihologici ai reușitei școlare*. București: EDP.
- Kuo, Z.Y. (1930). Genesis of the cat's responses toward the rat. *Journal of Comparative Psychology*, 11, 1-36.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris: Larousse.
- Leith, G. O. (1974). Individual differences in learning: interactions of personality and teaching methods. In *Personality and Academic Progress*, Conference Proceedings. 14-25, London, Association of Educational Psychologists.
- Martin, J., Sugarman, J.(1993). *Models of classroom management*. Calgary: Detselig Enterprises Ltd.
- Maslow, A. (2007). *Motivație și personalitate*. București: ed. TREI.
- Meirieu, Ph. (1987). *Apprendre... oui, mais comment?* Paris: ESF.
- Miclea, M. (1991). Stres și relaxare in I. Radu, coord. *Introducere în psihologia contemporană*. Cluj-Napoca: Editura Sincron.
- Miclea, M. (1999). *Psihologie cognitivă*. Iași: Polirom.
- Miller, G.A. (1956). The magical number seven, plus or minus two. *Psychological Review*, 63, 81-97.
- Mureșan, P.(1988). *Culoarea în viața noastră*. București: Editura Ceres.
- Neacșu, I. (1999). *Instruire și învățare*. București: EDP.
- Neculau, A. (1996). *Psihologia socială. Aspecte contemporane*. Iași: Polirom.
- Ockel, E. (1976). *Cât poate fi solicitat copilul în procesul pedagogic*. București E.D.P.
- Olweus D. (1999). Violence entre élèves, harcèlements et brutalités. Les faits, les solutions. Paris: ESF.
- Payne, W. A. (2000). *Understanding your Health*, McGraw-Hill Companies, Inc.
- Păun E. (1999). *Școala-abordare sociopedagogică*. Iași: Ed. Polirom.
- Piaget, J. (2005). *Reprezentarea lumii la copil*. București: Cartier.
- Piaget, J. (2005). *Judecata morală la copil*. București: editura Cartier.
- Plomin, R. (1990). *Nature and Nurture: An Introduction to Human Behavioral Genetics*. Pacific Grove, CA: Brooks-Cole.
- Poenaru, R., Sava, F. (1998). *Didactogenia în școală. Aspecte deontologice, psihologice și pedagogice*. București: Ed. Danubius.
- Popescu-Neveanu, P. (1987). *Psihologie școlară*. București. Ed. Universității București.
- Przesmycki, H. (1991). *La pédagogie différenciée*, Paris: Hachette Education.
- Racle, G. (1987). *La pédagogie interactive*. Paris: Hachette Education.
- Radu, G. (1999). *Psihopedagogia dezvoltării școlarelor cu handicap*. București: EDP.
- Rees, M. (1993). Menarche when and why? *Lancet*, 342, 1375-1386.
- Rosenzweig, M. R, Bennett, E.L (1996). Psychobiology of plasticity: effects of training and experience on brain and behavior. *Behavioural Brain Research* 78, 57-65.
- Salade, D. (1990). Competență, performanță, competiție. In *Revista de pedagogie*, nr. 1.
- Schaie, K. W., Willis, S. L. (2002). *Adult Development and Aging* (5th ed.). New York: Prentice-Hall.
- Schuitema, J. Geert, D., Wiel, V. (2008). Teaching Strategies for Moral Education: A Review. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 69-89.
- Stan, E. (1999). *Profesorul între autoritate și putere*. București: Teora.
- Șchiopu, U. coord. (1997). *Dicționar de psihologie*. București: ed. Babel.
- Touitou, Y., Bégué, P. (2010). *Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant*, publié par le Groupe de travail* de la Commission X (Maternité - Enfance - Adolescence), 2010.
- Vîgotski, L.S. (1972). Cercetarea noțiunilor științifice la copil. In *Opere alese*, vol II. București: EDP.
- Vogler, J. coord. (2000). *Evaluarea în învățământul preuniversitar*. Iași: Polirom.
- *** *Encyclopedia of Educational Psychology* (2007) SAGE, www.sagepub.com.
- *** UNESCO (2005). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, 3me ed., www.efareport.unesco.org