

**MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI
FACULTATEA de ȘTIINȚE ale EDUCAȚIEI,
PSIHOLOGIE și ARTE**

Silvia Briceag

PSIHOLOGIA EDUCAȚIONALĂ

Curs universitar

BĂLȚI, 2019

CZU 37.015.3(075.8)

B 83

Aprobat și recomandat pentru editare de către Catedra de psihologie, proces verbal 11 din 30.05.18 și Consiliul Științific al Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, proces verbal 8 din 26.06.18.

Această lucrare înglobează opticile celor mai renumiți savanți, specialiști din domeniu și are menirea să călăuzească studenții în problematica psihologiei educaționale.

Psihologia educației constituie principala sursă de informații pentru pedagogie. Oricare metodă sau procedeu pedagogic, oricare mijloc de învățământ trebuie, în primul rând, să fie evaluat și validat din perspectivă psihologică. Numai astfel există certitudinea eficienței actului educațional. La rândul său, pedagogia și practica educațională pot fi prețioase surse de informații pentru domeniul psihologiei educaționale. Multitudinea de date și fapte educaționale, culese și interpretate în mod adecvat pot constitui suporturi pentru dezvoltarea teoriei psihologice. În plus, evoluțiile pedagogiei constituie la rândul lor sugestii și direcții de cercetare ulterioare pentru psihologia educațională experimentală.

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Briceag, Silvia.

Psihologia educațională : Curs universitar / Silvia Briceag ; Univ. de Stat "Alec Russo" din Bălți, Fac. de Științe ale Educației, Psihologie și Arte. – Bălți : S. n., 2019 (Tipogr. "Indigou Color"). – 233 p. : tab.

Bibliogr.: p. 213-224 (155 tit.). – 100 ex.

ISBN 978-9975-3267-7-3.

CUPRINS:

PSIHOLOGIA EDUCAȚIONALĂ – O PSIHOLOGIE ÎN SERVICIU EDUCAȚIEI	5
1.1. Obiectul psihologiei educaționale	5
1.2. Metodele de investigație științifică în psihologia educațională.....	9
PSIHOLOGIA ACTIVITĂȚII DE INSTRUIRE	13
2.1. Teoriile învățării.....	13
2.2. Instruirea și dezvoltarea psihică. Opinii pe marginea corelației.....	22
2.3. Nivelurile și formele învățării	24
2.4. Strategii de formare a cunoștințelor și aptitudinilor.....	24
2.5. Procese și concepții ale instruirii.....	27
2.6. Formarea și învățarea în școală	30
PSIHOLOGIA ÎNVĂȚĂRII	34
3.1. Conceptul de învățare.....	35
3.2. Structura activității de învățare	37
3.3. Învățarea școlară. Condiții interne.	39
3.4. Motivația învățării școlare	42
3.4.1. Vrietatea motivelor învățării școlare.....	52
3.4.2. Factorii motivației învățării	57
3.4.3. Formarea motivației.....	61
3.5 Condiții externe ale învățării.....	73
3.6 Individualizarea și diferențierea activității de învățare	74
3.7 Psihologia insuccesului școlar.....	97
3.7.1. Delimitări conceptuale.....	97
3.7.2. Forme de manifestare și criterii de apreciere ale insuccesului școlar.....	98
3.7.3. Cauzele eșecurilor școlare	102
3.7.4 Orientări actuale în prevenția și.....	104
diminuarea insuccesului școlar	104

PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI	106
4.1. Factorii devenirii ființei umane.....	106
4.2. Structura și dinamica personalității.....	122
4.2.1. Personalitate și educație	122
4.2.2. Descrierea și explicarea personalității de pe poziții teoretice diferite.....	123
4.3. Mecanisme psihologice de modificare a comportamentului.....	129
4.4. Rolul expectanțelor în dezvoltarea personalității	131
4.5. Devierile de comportament la elevi și profilaxia lor.....	134
PSIHOLOGIA CADRULUI DIDACTIC	145
5.1 Structura activității pedagogice	145
5.2. Aptitudinile pedagogice.....	147
5.3. Tipologia pedagogilor.....	158
5.4. Concepția „Eu” și activitatea pedagogului	167
COMUNICAREA ÎN ACTIVITATEA PEDAGOGICĂ	173
6.1. Perspectiva psihopedagogică în studiul comunicării	173
6.2. Comunicarea didactică. Definiție, caracteristici	175
6.3. Stilurile comunicării pedagogice	179
6.4. Eficientizarea comunicării didactice.....	183
6.5. Specificul relației pedagogice în școală.....	195
ELEMENTE DE CONSILIERE EDUCAȚIONALĂ.....	202
7.1. Întroducere în consilierea educațională.....	202
7.2. Principii și metode de consiliere	205
7.2.1. Atitudinile și abilitățile consilierului	205
7.3. Proiectarea activităților de consiliere.....	208
7.4. Metode de lucru în consilierea educațională.....	210
Bibliografie	213

PSIHOLOGIA EDUCAȚIONALĂ – O PSIHOLOGIE ÎN SERVICIU EDUCAȚIEI

1.1. Obiectul psihologiei educaționale

1.2. Metodele de investigație științifică în psihologia educațională

La sfârșitul acestui capitol veți putea să :

- *Aveți o viziune generală asupra obiectului de studiu al psihologiei educaționale*
- *Definiți obiectul de studiu al psihologiei educaționale*
- *Descrieți cele 3 compartimente de studiu ale psihologiei educaționale*
- *Descrieți metodele de investigație aplicate în psihologia educațională*
- *Dezvăluiți specificul aplicării metodelor de investigație în psihologia educațională*
- *Argumentați avantajele și dezavantajele metodelor de investigație aplicate în psihologia educațională.*

1.1. Obiectul psihologiei educaționale

Psihologia educației reprezintă o aplicare a psihologiei și a metodelor acesteia în cadrul studierii proceselor de predare și învățare. În principal, psihologia educației se focalizează asupra interacțiunilor dintre particularitățile dezvoltării umane, cogniție, metode de instruire, măsurare și evaluare. Studiile asupra unui proces educativ eficient și de succes au demonstrat faptul că există o serie de comportamente ale profesorului care sunt asociate cu performanța educațională: claritatea lecțiilor, varietatea instrucțională și metodologică, implicarea într-un management eficient al clasei de elevi, ghidarea și orientarea elevilor, comunicare și feed-back educațional adecvat și, evident, un nivel ridicat de performanță al elevilor. Întrebarea fundamentală la care ar trebui să răspundă psihologia educației este, sau ar trebui să fie: „Cum învață elevii?”. Prin oferirea răspunsului la această întrebare se pot deriva și soluții practice pentru a facilita actul educațional. În literatura psihologică domeniul de studiu acoperit de psihologia educației poate fi întâlnit sub diferite denumiri: psihologie școlară,

psihologia educației, psihologia educațională, psihopedagogie, psihologie pedagogică. Indiferent de denumire, toate aceste discipline acoperă același câmp de studiu. Psihologia educației a avut o dezvoltare istorică bogată și spectaculoasă. Începuturile acesteia ca disciplină sunt legate de fundamentarea psihologiei ca știință de sine stătătoare. Încă de la sfârșitul sec. al XIX-lea, psihologii au fost interesați să studieze procesele școlare și actorii implicați în actul educațional, să ofere soluții și metode pentru a optimiza actul de predare/învățare. De aceea, această disciplină s-a dezvoltat în timp ca o aplicare a psihologiei generale asupra câmpului educațional. În anul 1903 Edward L. Thorndike a publicat prima ediție a lucrării Psihologia educațională în care amintea despre specialistul pregătit în domeniul psihologiei educaționale ca fiind cel care reușește să medieze între știința psihologiei și arta educației. O definiție a domeniului poate fi cea oferită de către A. Cosmovici (1998): „Psihologia școlară (educațională) studiază din punct de vedere psihologic, procesul instructiv-educativ desfășurat în școală cu scopul de a spori eficiența acestuia”. Din această perspectivă poate fi evidențiat și faptul că psihologia educației este o disciplină largă, aflată la intersecțiunea dintre științele cognitive, dezvoltarea persoanei, metodele de instrucție și educație, domeniul evaluării și măsurării.

Psihologia educației s-a dezvoltat în timp, ca domeniu de sine stătător care are drept menire să-i pregătească pe viitorii profesori pentru sarcinile specifice. Psihologia educației este un domeniu de contact, un domeniu de graniță, care preia și valorifică în mod creator rezultate din domenii diverse: psihologie generală, psihologia copilului, psihologie organizațională, psihologie socială, psihologie cognitivă, sociologia educației, managementul clasei de elevi, consiliere educațională etc. Față de toate aceste discipline înrudite, psihologia educației se apropie cel mai mult de pedagogie (văzută ca știință a educației). Raporturile dintre cele două discipline sunt deosebit de complexe și dinamice. Din punctul de vedere al sferei de cuprindere, pedagogia este mai largă, aceasta studiind întregul domeniu al educației și vizând obiectivele educației intelectuale și fizice. Pe de altă parte, psihologia educației studiază procesul instructiv și educativ strict din perspectivă psihologică.

De asemenea, trebuie subliniat faptul că psihologia educației constituie principala sursă de informații pentru pedagogie. Oricare metodă sau procedeu pedagogic, oricare mijloc de învățământ trebuie, în primul rând, să fie evaluat și validat din perspectivă psihologică. Numai astfel există

certitudinea eficienței actului educațional. La rândul său, pedagogia și practica educațională pot fi prețioase surse de informații pentru domeniul psihologiei educaționale. Multitudinea de date și fapte educaționale, culese și interpretate în mod adecvat pot constitui suporturi pentru dezvoltarea teoriei psihologice. În plus, evoluțiile pedagogiei constituie la rândul lor sugestii și direcții de cercetare ulterioare pentru psihologia educațională experimentală.

Importanța psihologiei educației.

În analiza domeniului psihologiei educației se poate vorbi despre două aspecte referitoare la importanța sa. În primul rând, psihologia educației are o importanță teoretică; dintr-o perspectivă istorică se poate aminti despre o influență a psihologiei educației asupra pedagogiei, influență manifestată prin preluarea de către pedagogi a metodei experimentale, inițiate în cadrul cercetărilor desfășurate în școli de către psihologi. Într-un plan mai larg, psihologia educațională este aceea care influențează într-o măsură importantă cercetările dar și interpretările pedagogice asupra actului educațional. În al doilea rând, trebuie amintită importanța practică a psihologiei educației care se manifestă continuu în cadrul procesului instructiv-educativ. În această postură, psihologia educațională va încerca să ofere soluții practice la multitudinea de probleme care apar în cadrul actului educațional. Procesul instructiv educativ este realizat continuu atât în cadre formale cât și informale, atât de profesori cât și de părinți sau comunitate. Pot apare o serie de dificultăți și de obstacole în educarea tinerilor, obstacole cărora psihologia educațională încearcă să le ofere soluții. În același timp, aceste obstacole oferă prețioase indicii asupra nivelului și tipului de cunoștințe de ordin psihologic pe care ar trebui să le dețină un viitor profesor, indiferent de specialitatea acestuia.

O primă categorie de dificultăți se referă la evaluarea efectelor reale ale situațiilor de învățare și cunoașterea cauzelor unor comportamente. Nu trebuie uitat faptul că relația dintre metoda pedagogică și scopul comportamental nu poate fi evaluată în ansamblu. Chiar dacă uneori efectele imediate se apropie de intențiile educatorului nu poate fi cunoscut cu certitudine efectul pe termen lung, sau efectul asupra comportamentului din exteriorul școlii. În acest context se uită prea des faptul că marea majoritate a elevilor petrec în școală în medie, 6 ore zilnic. Care este „fața” elevului în afara școlii? A reușit metoda pedagogică să asigure o schimbare constantă, traică, de durată și în sensul sugerat de educator? Și mai departe, chiar dacă sunt validate în timp și în spațiu, diversele metode pedagogice pot răspunde

diversității „infinite” de tipuri de personalitate ale elevilor? Putem fi oare siguri că una sau alta dintre metode nu îngreșește o dezvoltare liberă a personalității unuia sau altuia dintre copii? Sunt întrebări cărora psihologia educațională caută să le ofere răspunsuri.

O a doua categorie importantă de dificultăți, care a fost deja sugerată, se referă la cunoașterea particularităților diferitelor categorii de vârstă ale elevilor. Psihologia educațională poate oferi informații extrem de importante și de detaliate referitoare la nevoile, trebuințele, interesele, aspirațiile, valorile celor tineri. Sistemul educațional trebuie astfel modelat încât să poată să se plieze pe aceste particularități de vârstă specifice unor categorii diverse. În plus, cunoașterea acestor particularități psihice ale categoriilor de vârstă îi poate permite profesorului să își modifice cu ușurință „registru” relațional în cadrul activității din școală. Să ne imaginăm situația profesorului care, în aceeași zi, după o oră desfășurată la clasa a V-a, continuă la clasa a XI-a.

Modalitățile de comunicare, metodele didactice utilizate, abordarea elevilor din cele două clase va fi radical diferită, evident în funcție de particularitățile fiecărei vârste școlare. Cunoașterea particularităților categoriilor de vârstă școlară se poate dovedi, de multe ori, insuficientă pentru a acoperi paleta extrem de largă a individualității elevilor. Altfel spus, psihologia pe lângă o cunoaștere a particularităților categoriilor de vârstă școlară, cunoașterea particularităților individuale ale elevilor constituie un alt element important al succesului educațional. Chiar în interiorul aceleiași categorii de vârstă (considerați relativ asemănători din punctul de vedere al trăsăturilor psihice generale), există o multitudine de individualități, elevi care sunt diferiți și care răspund într-o manieră strict personală la diversele categorii de stimuli educaționali..

O ultimă categorie de dificultăți se referă la comunicarea didactică și la specificul acesteia. În cadre educaționale comunicarea este extrem de complexă având un caracter specific. Este vorba, în esență despre o comunicare între două părți (elevii și profesorii) între care există diferențe foarte mari în ceea ce privește nivelul cunoștințelor și al experiențelor de viață, capacitățile și abilitățile de comunicare etc. Din această perspectivă, psihologia educației poate fi un sprijin real pentru profesori iar îmbunătățirea modalităților de comunicare poate conduce la un act educațional mai eficient.

Tradițional se considera că psihologia educațională înserează 3 mari compartimente:

- psihologia instruirii;

- psihologia educației;
- psihologia pedagogului.

Actualmente tot mai des se diferențiază:

- psihologia școlii superioare;
- psihologia învățămîntului școlar;
- psihologia învățămîntului profesional.

Concluzionînd în baza celor expuse anterior putem afirma ca **obiectul** psihologiei educaționale îl constituie – faptele, mecanismele și legitățile asimilării de către individ a experienței socioculturale, legitățile dezvoltării intelectuale și personale ale copilului ca subiect al activității instructive, organizată și dirijată de pedagog în diverse condiții ale procesului instructiv

1.2. Metodele de investigație științifică în psihologia educațională

Renumitul savant B. Ananiev analizând metodele de investigație a diferențiat patru grupe:

- a) metodele organizaționale: metoda comparativă, metoda longitudinală, metoda complexă.
- b) metode empirice: metoda observării (observarea și autoobservarea), metode experimentale (experiment de laborator, natural, formativ sau psihopedagogic), metode psihodiagnostice (teste standardizate și practice, anchete, sociometrie, interviuri, convorbiri), metode de analiză a produselor activității (cronometrie, ciclografie, descrieri profesografice, aprecieri), metoda modelării (matematice, cibernetice etc.), metode biografice (analiza faptelor, datelor, evenimentelor din viața oamenilor).
- c) metode de prelucrare a datelor: metoda analizei cantitative (matematico-statistică), metoda analizei calitative.
- d) metode interpretative: metoda genetică, metoda structurală.

În psihologia educațională contemporană pot fi evidențiate metodele de bază – observarea și experimentul, și metodele auxiliare – convorbirea, testele pedagogice etc.

Observarea. Metoda observării se aplica în psihologia educațională pentru acumularea materialului și cercetarea inițială a lui. Observarea necesită o pregătire preliminară, la care se referă în primul rînd planificarea procesului și înaintarea scopurilor determinate. În cadrul observării au o deosebită importanță următoarele momente: determinarea strictă a proceselor psihice care vor fi studiate; manifestările comportamentale ale copilului, prin intermediul cărora pot fi studiate procesele psihice evidențiate. Este cunoscut

că unele și aceleași acțiuni exterioare în comportarea copilului pot fi rezultatul diferitelor stări interioare. Momentul central în cadrul metodei de observare îl constituie procesul de analiză și interpretare a faptelor obținute. Fixarea informației se efectuează de regulă în protocolul observării.

În psihologia educațională *observarea* poartă deseori un caracter ascuns. Copiii reacționează foarte sensibil la schimbarea condițiilor obișnuite ale vieții și activității lor. În cazul studierii, copiii deseori manifestă în comportament așa acțiuni care, de fapt, sunt rezultatul reacției lor la crearea condițiilor neobișnuite de către observator. Iată de ce este deosebit important ca copiii să nu știe de faptul că sunt supuși cercetării. În acest scop în psihologie este folosită așa-numita “cameră dublă”, unul din pereții căreia este confecționat din sticlă, fapt ce permite observarea vizuală numai într-o direcție. O altă formă, ce asigură comportamentul obișnuit al copilului, este situația când experimentatorul este bine cunoscut copiilor. În psihologia educațională se folosește de asemenea observarea prin intermediul telefilmării camuflate.

În psihologie observarea este prezentă în două forme de bază: autoobservarea (introspecția) și observarea obiectivă.

Observarea obiectivă poate fi completă și selectivă. În cadrul observării selective se înregistrează numai acele fapte, care se referă nemijlocit la obiectivele înaintate preventiv de către cercetător. De regulă, prin intermediul observării selective sunt fixate laturi izolate în comportamentul copilului sau activitatea copilului în anumite intervale de timp.

Observarea completă cuprinde studierea mai multor laturi ale comportamentului copilului și, de regulă, se desfășoară un timp mai îndelungat. În același timp, observarea completă este și ea, în fond, selectivă, deoarece în cadrul ei sunt fixate acele fapte, care subiectiv le-a ales experimentatorul. Observarea, fiind folosită pentru colectarea informației, emiterea ipotezelor, corelează indisolubil cu experimentul psihologic, prin intermediul căruia se studiază profund problemele abordate.

Experimentul. Experimentul psihologic este o metodă mai activă în comparație cu observarea, deoarece experimentatorul creează, modifică condițiile, în care activează subiectul experimental – copilul. Psihologul are posibilitatea de a înainta în fața copilului anumite sarcini și apoi, în procesul activității, studiază procesele psihice respective.

Cel mai des cercetările experimentale sunt desfășurate în școală sau la grădinița de copii, unde experimentatorul este prezent ca educator sau profesor. Acest tip de experiment este numit experiment natural. În cadrul studierii copilului în laboratorul psihologic are loc experimentul de laborator. Experimentul natural combină laturile pozitive ale observării și ale experimentului de laborator. Uneori rezultatele obținute în cadrul experimentului natural sunt completate cu rezultatele experimentului de laborator.

Metoda convorbirii. Convorbirea ca metodă psihologică poate fi aplicată în procesul studierii copiilor după vârsta de 4 ani. Până la această vârstă convorbirea se aplică în mod limitat. Momentul central îl constituie schițarea preliminară a planului convorbirii. Întrebările trebuie să fie clare și interesante pentru copil în funcție de vârsta lui. Convorbirea poate decurge strict după întrebările pregătite, sau în procesul desfășurării ei, pot fi introduse modificări conform răspunsului copilului. Această variantă a metodei este mai productivă, deoarece permite experimentatorului să orienteze procesul în funcție de particularitățile individuale ale copilului. Răspunsurile copilului se notează deplin sau se înregistrează.

Teste psihologice. Această metodă se utilizează în psihologie pentru compararea copiilor după nivelul general de dezvoltare a intelectului, pentru studierea într-un timp scurt a unor laturi, procese ale psihicului uman. Testul este o îmbinare de însărcinări special selectate, care sunt prezentate copilului în condiții strict reglementate. Condițiile de desfășurare a testelor se aleg astfel, încât influența lor asupra subiectului experimental să fie redusă la minimum posibil. În procesul elaborării testului însărcinările selectate sunt propuse la un număr mare de subiecți de o anumită vârstă și în urma prelucrării rezultatelor obținute este evidențiată reușita medie de realizare a însărcinărilor propuse. Pentru diferite grupe de subiecți (parametru de diferențiere este vârsta) poate fi aplicat unul și același test, însă normele de vârstă sunt diferite. Procesul de control al probelor propuse și determinarea normelor de vârstă este numit *proces de standardizare a testului*. O altă caracteristică importantă în procesul elaborării testului este modul completării grupei de subiecți, care a participat la elaborarea normelor. Subiecții sunt selectați în așa mod, încât grupa normativă să includă reprezentanți ai diferitelor pătri sociale, diferitelor regiuni, sate și orașe, națiuni și rase.

În prezent în psihologie sunt cunoscute diferite grupe de teste: de inteligență, de aptitudini, de personalitate etc. Cele mai populare sunt testele de inteligență.

Testele psihologice sunt folosite pe larg în scopuri practice. În multe țări rezultatele studierii copiilor prin intermediul testelor sunt luate drept criteriu de repartizare a acestora în diferite clase și școli. Este demonstrat faptul că chiar și cele mai bune și reușite teste dau doar un tablou de moment al nivelului de dezvoltare a copiilor. Acest nivel este un rezultat al condițiilor sociale de viață – educația și instruirea lui. Subiectul cărui i-au fost create condiții mai favorabile pentru dezvoltare, în momentul testării va îndeplini probele propuse la un nivel mai înalt decât alt subiect, care a fost lipsit de aceste condiții.

Studierea produselor activității. La ele se referă jurnalele, compunerile, desenele copiilor. Studiarea produselor activității permite de a cunoaște particularitățile activității, în cadrul căreia ele au fost create. Deseori metoda dată este folosită concomitent cu diferite tipuri de experiment. Anume studiarea produselor activității în strânsă legătură cu alte metode face rezultatele mai valoroase și sigure.

Numai luate împreună metodele psihologice de cercetare oferă posibilitatea studierii profunde și exacte a activității psihice.

Întrebări de evaluare

- 1. Definiți obiectul de studiu al psihologiei educaționale.*
- 2. Denumiți și descrieți compartimentele psihologiei educaționale: psihologia instruirii-învățării, psihologia educației, psihologia cadrului didactic.*
- 3. Denumiți și descrieți metodele de investigație ale psihologiei educaționale: observarea, experimentul.*
- 4. Indicați și argumentați avantajele și dezavantajele metodelor de baza (observarea, experimentul)*
- 5. Indicați și argumentați avantajele și dezavantajele metodelor suplimentare (teste, convorbirea, ancheta, etc.)*

PSIHOLOGIA ACTIVITĂȚII DE INSTRUIRE

2.1. Teoriile învățării

2.2. Instruire și dezvoltare psihică (opinii pe marginea corelației)

2.3. Nivelurile și formele învățării

2.4. Strategii de formare a cunoștințelor și aptitudinilor

2.5. Procese și concepții ale instruirii

2.6. Formare și învățare în școală

La sfârșitul acestui capitol veți putea să:

- *Descrieți teoriile învățării*
- *Dezvăluți esența teoriei cumulativ-ierarhice*
- *Dezvăluți esența teoriei asociaționiste*
- *Dezvăluți esența teoriei psihogenezei operațiilor intelectuale*
- *Dezvăluți esența teoriei operațională a învățării*
- *Dezvăluți esența teoriei genetic-cognitivă și structurală*
- *Determinați prioritățile și aportul fiecărei teorii pentru practica pedagogică*
- *Argumentați corelația dintre instruire și dezvoltare psihică*
- *Descrieți nivelurile și formele învățării*
- *Explicați strategiile de formare a cunoștințelor și aptitudinilor: inductivă, deductivă, a problematizării și reflexiei*
- *Definiți procesul și concepțiile instruirii*

2.1. Teoriile învățării

Psihologia, mai întâi, a fost preocupată de problemele învățării în general. Rezultatele au fost apoi comparate cu cele obținute în școală, astfel s-au confirmat și s-au infirmat o serie de experiențe didactice.

Modele asociaționiste ale învățării se bazează pe o abordare de tip asociaționist. Mecanismul responsabil de producerea învățării este, din această perspectivă, asocierea repetată dintre stimul și răspuns. La începutul secolului 20 au dominat concepții influențate de asociaționismul preconizat de filosofii empiriști încă din sec. XVIII. Aceștia exagerau mult rolul

asociațiilor: acele conexiuni stabilite între două imagini ori idei, dacă se produc simultan și sunt întărite prin repetare.

Asemenea puncte de vedere justificau importanța chiar a unei repetări mecanice, pe seama căreia ironiza Ion Creangă, dar care n-a fost abandonată nici azi.

La începutul secolului 20, doi savanți au adus dovezi experimentale în favoarea curentului asociaționist. I.P. Pavlov a demonstrat că prin coincidență repetată a doi stimuli se produc în creier, ceea ce el a numit, „legături temporare”. Americanul E. Thorndike le-a denumit „conexiuni”, subliniind „legea efectului”, după care la baza formării lor stă obținerea unor succese, a unor satisfacții.

În deceniile următoare studiile experimentale au dovedit că procesul învățării, deși presupune formarea unor conexiuni, este mult mai complicat decât părea la început. De exemplu, E.Tolman a demonstrat experimental cum în timpul învățării unui labirint, șoarecii își formează un fel de sechemă-plan al labirintului parcurs, ceea ce le permite să găsească soluții prompte în situații destul de complicate.

Școala sovietică (prin P.K. Anohin) a pus în lumină posibilitățile mari de restructurare a conduitei în funcție de împrejurări datorate „afereației inverse” (feed-back), a informațiilor prin care individul este informat despre rezultatele fiecărui act întreprins de el, încât astăzi, cel puțin teoretic, a apus simplismul explicațiilor privind învățarea.

Legile învățării prin asociere:

- *Legea exercitiului* - sugerează ca tăria legăturii dintre o situație și un răspuns crește lent odată cu repetarea asocierii acestora. De asemenea, tăria legăturii scade dacă într-un interval mai mare de timp nu mai apare asocierea celor două componente (situație și răspuns).
- *Legea efectului* - tăria legăturii dintre o situație și un răspuns crește dacă asocierea este urmată de o stare satisfăcătoare și scade, dacă asocierea este urmată de o stare nesatisfăcătoare.

Aplicații educaționale imediate ale legilor învățării asociative:

- utilizarea repetiției ca bază a creșterii tăriei asocierilor dintre stimul și răspuns;
- utilizarea întăririlor.

Educația din perspectiva asociaționista:

- Predarea reprezintă o activitate de modelare a răspunsului elevului prin procedee cum ar fi: demonstrația, modelarea, întărirea răspunsului care aproximează cel mai bine răspunsul dorit (există prin urmare un răspuns optim așteptat).
- Sarcinile școlare sunt descompuse, iar curricula este construită secvențial, astfel încât să se asigure însușirea prerechizitelor înainte trecerii la stadiul următor.
- Predarea este centrata pe profesor. Acesta are rol activ și directiv; menține controlul asupra vitezei, succesiunii și conținutului predat. Prin urmare nu putem vorbi de autoreglare în învățare, reglarea învățării realizându-se din exterior: profesor, context.
- Modalitatea de instruire predominantă - predarea directă.

Limite ale perspectivei behavioriste în educație:

a) limite practice:

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

b) limite teoretice:

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

O altă perspectivă asociaționistă o reprezintă învățarea socială (Bandura, 1983). Această abordare a învățării pune la baza procesului de învățare mecanisme ca: modelarea (directă, indirectă, simbolică), facilitarea, inhibarea-dezinhibarea unui comportament. Perspectiva învățării sociale extinde behaviorismul centrându-se pe influența pe care observarea consecințelor comportamentelor celor din jur o are asupra comportamentului persoanei. Eficiența modelului depinde de: similaritatea percepută (Schunk, 1987), competența și statutul modelului. Implicațiile acestei perspective asupra procesului educațional se referă în special la înțelegerea rolului de model al profesorului.

Modele constructiviste ale învățării

Perspectiva cognitivă are la bază teoria procesării informației și reprezintă o perspectivă activă asupra învățării. Conform teoriei procesării informaționale, procesul de învățare se referă la receptarea informației din mediu și utilizarea unor strategii cognitive pentru transferul acesteia din memoria de scurtă durată în memoria de lungă durată. Aceste două procese: atenția și utilizarea strategiilor constituie mecanismul fundamental al învățării în teoria procesării informației. Capacitățile atenționale și strategice se dezvoltă o dată cu vârsta, copiii devenind niște procesori de informație mai eficienți. Aceste abilități îi ajută să depășească limitările impuse de registrul senzorial și memoria de scurtă durată, astfel încât achiziția cunoștințelor (declarative, procedurale și strategice) se realizează mai rapid și mai eficient (Byrnes, 2001).

Principalele aplicații ale perspectivei cognitive în educație:

- accentuarea rolului activ al elevului în învățare - utilizarea de strategii de memorare. Aceste strategii pot fi simple, cum ar fi repetarea materialului (ceea ce presupune de cele mai multe ori o prelucrare superficială) sau strategii complexe, de elaborare și organizare (însoțite de o prelucrare de adâncime).
- importanța autoreglării în învățare
- înțelegerea mai nuanțată a diferențelor individuale. O eroare în rezolvarea unei sarcini poate să se datoreze nu doar lipsei anumitor structuri cognitive (Piaget), ci unei varietăți de factori: de la neatenție, capacitate redusă a ML (memoria de lucru), lipsa unor strategii eficiente de memorare, la capacitatea redusă de reactualizare, sau de monitorizare și control al învățării.
- rolul profesorului este de facilitare a învățării prin:
 - a) organizarea materialului: scheme de organizare, modele conceptuale, modele ierarhice
 - b) elaborare: sugerarea unor analogii sau mnemotehnici.
 - c) implicarea activă a elevilor în sarcini autentice de învățare: problematizari, întrebări care solicită prelucrarea superioară a materialului, furnizare de exemple și aplicații, testare a cunoștințelor pe baza de proiecte.

Constructivismul psihologic (individual)

Teoria psihogenezei operațiilor intelectuale a lui Jean Piaget este aceea care a influențat decisiv gândirea psihologilor și a pedagogilor din secolul XX, chiar dacă el nu s-a ocupat în mod direct de problemele învățării. J. Piaget a studiat evoluția gândirii, formarea gândirii abstracte, demonstrând cum gândirea are loc mai întâi în planul acțiunilor reale, pentru ca treptat acestea să poată fi efectuate mental, transformându-se în operații reversibile, foarte plastice.

Teoria operațională a învățării decurge din cercetările piagetiene și a fost dezvoltată îndeosebi de profesorul rus P. Galperin. Acesta arată că formarea operațiunilor mentale parcurge, cel puțin la vârsta școlară mică următoarele etape:

- faza de orientare, în care copiii asistă cum învățătorul adună (numără un grup de 3 bile, apoi altul de 4, le reunește și numără din nou, constatând existența a 7 bile);
- faza acțiunii reale - în care elevii înșiși execută operația cu bețișoare sau alt material;
- faza verbalizării, când elevii adună cu glas tare fără să mai folosească material;
- faza interiorizării: mai întâi adună în minte, tot așa de rar ca și când vorbesc, apoi operația, se automatizează și se efectuează cu mare rapiditate.

Toate aceste etape le găsim la începutul școlarității. După ce copilul a interiorizat multiple acțiuni, o nouă operație poate fi realizată, începându-se cu faza a III-a.

Din teoria lui J. Piaget, cât și din completările lui P. Galperin, rezultă importanța activității reale și verbale a elevului, ce permite dezvoltarea gândirii abstracte, realizate în limbaj interior. Elevul trebuie să fie cât mai activ, să fie pus în fața unor probleme, mobilându-i toate resursele existente pentru formarea și dezvoltarea de operații mentale.

Constructivismul social (socioconstructivismul)

Teoria genetic-cognitivă și structurală este formulată de J. Bruner, psiholog și pedagog influențat de lucrările lui Jean Piaget. Acesta subliniază dependența dezvoltării intelectuale de ambianța culturală ce oferă mijloace de acțiune, de reprezentare imaginativă, de simbolizare și comunicare. După J. Bruner, copilul descoperă lumea din afara lui în 3 moduri:

- modalitatea activă realizată prin acțiune, prin manipulare liberă, prin exercitare (indispensabile în formarea deprinderilor, dar și în achiziționarea primelor cunoștințe);
- modalitatea iconică bazată pe imagini, mai ales vizuale, fără manipulare efectivă;
- modalitatea simbolică, atunci când simbolurile substituie imaginile (intervin cuvintele sau alte semne convenționale). Simbolurile permit o mare comprimare a realității (cuvântul „un milion” concretizează un număr imens de indivizi) și distingerea unor aspecte esențiale, moment hotărâtor în rezolvarea problemelor esențiale ale existenței.

Copilul utilizează dreptat toate aceste modalități, iar când ajunge la deplină stăpânire a modalității verbale înseamnă că a ajuns la maturitatea intelectuală. Fiind în deplin acord cu J. Piaget, în sublinierea activismului ce stă la baza dezvoltării, J. Bruner evidențiază consecințe pedagogice concrete, el fiind unul dintre primii care au subliniat necesitatea problematizării, ca metodă, și a învățării prin descoperire. Trebuie să provocăm la elevi interesul pentru a soluționa și chiar pentru a descoperi problema.

Teoria învățării cumulativ-ierarhice. P. Gagne (SUA) a căutat să sintetizeze rezultatele cercetărilor privind învățarea, descriind 8 tipuri de învățare de complexitate crescândă:

- învățarea de semnale (tip Pavlov) - cazul sugarului care începe să-și recunoască mama după imaginea ei vizuală și nu doar după voce;
- învățarea stimul-răspuns (tip Thorndike) - când sugarul învață să-și țină singur biberonul. La un anumit stimul știm să înlocuim o mișcare prin alta;
- înlănțuirea de mișcări - când învățăm o serie de mișcări: mersul pe bicicletă, înotul, scrisul, când o mișcare declanșează pe cea următoare;
- asociațiile verbale - sunt acelea, foarte complexe, implicate în vorbire; aici intervine și un proces de codificare (înțelesul cuvintelor);
- învățare prin discriminare-atunci când facem distincții fine: deosebirea dintre o insectă și un păianjen;
- învățarea conceptelor pentru a utiliza cuvintele, aplicându-le exact în cazurile adecvate;
- învățarea regulilor gramaticale, dar și a regulilor naturii, a formulelor matematice;

- rezolvarea de probleme constituie tipul de învățare cel mai complicat; trebuie să combinăm regulile cunoscute pentru a soluționa situații, probleme noi. Uneori trebuie să concepem și reguli noi.

Această listă cu acte de învățare ierarhizate nu este în afară de discuție. R.Gagne ramâne a fi încă influențat de gândirea asociaționistă a celor doi savanți amintiți mai sus. Meritul său este de a „atrage atenția că nu putem aborda o anumită temă, dacă elevii nu și-au format în prealabil asociațiile, discriminările, conceptele pe care ea le presupune”. Nu putem antrena elevii în soluționarea unei probleme fără ca ei să fi realizat, în prealabil, forme de învățare mai simple. În așa fel apare o argumentare pentru operaționalizarea obiectivelor didactice.

Învatarea și procesul de construire a sensului sunt procese sociale prin excelență, la aceasta contribuind activitățile și instrumentele culturale, de la sistemele de simboluri, la limbă și artefacte (Palincsar, 1998)

Învatarea are la baza interacțiunea dintre procesele cognitive individuale și cele sociale (accentul fiind pus pe procesele sociale).

Mecanismele implicate sunt:

a) *conflictul sociocognitiv* (bazat în mare parte pe teoria lui Piaget și a discipolilor).

- Rolul interacțiunilor sociale este doar de a genera conflictul cognitiv, care generează o stare de dezechilibru și forțează individul să-și modifice schemele existente.
- Studii care investighează teoria conflictului sociocognitiv aduc o serie de nuanțări. Bell et al. (1985) respectiv Forman & Kraker (1985) au demonstrat importanța participării active și influența statutului social în cadrul grupului asupra beneficiului pe care interacțiunea cu copiii de aceeași vârstă o are asupra învățării. Ei trebuie să fie activ antrenați în activitatea de rezolvare de probleme și să existe o interacțiune verbală între ei. De asemenea, dacă diferența de expertiză este prea mare copiii tind să preia soluția, fără să o analizeze în mod critic, fără a participa la procesul de construcție.
- Damon, în 1984, arată că natura modificării pe care copiii trebuie să o facă influențează, de asemenea, diferențiat modul în care ei beneficiază de pe urma interacțiunilor sociale – dacă este o modificare de perspectivă, copiii beneficiază mai mult de pe urma interacțiunii cu

copii de aceeași vârstă, în timp ce pentru dobândirea unei noi deprinderi este mai benefică interacțiunea cu o persoană mai experimentată.

b) *co-construcția cunoștințelor (internalizarea)* (având la baza teoria lui Vâgotsky). Funcționarea cognitivă individuală nu este derivată doar din interacțiunea socială, ci este un produs al acestei interacțiuni:

- dezvoltarea individuală și funcționarea mentală superioară își au originea în interacțiunile sociale. Participarea la activități comune de rezolvare de probleme duce la internalizarea efectelor activității comune astfel încât persoana acumulează noi strategii și cunoștințe despre lume și cultură. În acest sens interacțiunile productive sunt cele care orientează instrucția spre nivelul de ZPD (zona proximei dezvoltari, Vâgotsky, 1978).
- Funcționarea, atât în plan social, cât și individual, este mediată de simboluri (artefacte, semne, limba, mnemotehnici, scheme, diagrame, produse artistice) care facilitează co-construcția cunoștințelor și în același timp sunt mijloace internalizate care vor sta la baza activităților individuale ulterioare de rezolvare de probleme.
- Înțelegerea relației complexe dintre aspectele individuale și cele sociale trebuie privită din perspectiva dezvoltării (filogenetică, culturală/antropologică, ontogenetică și microgenetică).
- Dependența învățării de contextul sociocultural în care se desfășoară, separarea individului de influențele sociale este imposibilă. În acest sens școala trebuie privită ca un sistem cultural, iar scolarizarea ca un proces cultural (de culturalizare), în care elevii și profesorii construiesc și își integrează cultura școlii (Matusov, 1997).

Educația din perspectiva socio-constructivistă:

- Conceperea școlilor sub forma unor comunități de învățare (Brown, Campione, 1994), în care responsabilitatea pentru învățare este individuală, dar ea se realizează practic prin participare la rezolvarea în grup a sarcinilor, prin interacțiune, negociere și colaborare (Billet, 1995).
- Evaluarea ia forma evaluării dinamice, luând în considerare influența socială, spre deosebire de evaluarea tradițională care încerca să reducă la minimum, prin practicile utilizate, contribuția socială la determinarea produselor învățării.

- Școala este sensibilă la diferențele culturale ale elevilor (o școală pentru toți elevii).

Explicații socioculturale ale ineficienței școlii în a răspunde necesităților elevilor:

a) discontinuitatea dintre culturi (valori, atitudini, convingeri) între casă și școală;

b) diferențe de comunicare;

c) interiorizarea stereotipurilor negative de către o minoritate și conceptualizarea școlii ca un teren al opoziției și rezistenței;

d) probleme de relaționare, cum ar fi eșecul de construire a încrederii între profesor și elev.

Teoria învățării autoreglate

Învățarea autoreglată reprezintă o sinteză a mai multor factori - motivaționali, strategici și de autocontrol ai performanței. Acest tip de învățare încerca să ofere explicații la două probleme majore: prima este legată de resursele motivaționale ale elevilor pentru învățare, iar cea de-a doua vizează comportamentele specifice în care se concretizează învățarea individuală a elevilor. Pentru a facilita realizarea efectivă a acestui lucru profesorul trebuie să identifice elementele învățării independente a elevului pornind de la înțelegerea modului în care elevul se percepe pe sine în relație cu sarcinile școlare. Această abordare strategică a învățării se distinge de abordările precedente, prin faptul că mută accentul analizei educaționale de pe conținuturile achiziționate de către elevi pe strategiile inițiate de către aceștia pentru a-și îmbunătăți performanțele învățării. Studiile au arătat că învățarea procesului de autoreglare de către elevi le sporește atât performanțele cât și acuratețea percepției autoeficacității. Învățarea autoreglată este un proces activ și constructiv prin care elevii își stabilesc scopuri ale învățării în funcție de care își monitorizează, reglează și controlează activitatea cognitivă, motivația și comportamentul. Toate aceste procese sunt constrânse de caracteristicile contextului fizic și ale mediului social. Rolul activităților de auto-reglare este de a media relația dintre individ și context (Pintrich, 2000b).

Cercetătorii în domeniul învățării autoreglate consideră învățarea ca un proces multidimensional ce implică componente personale (cognitive și emoționale), comportamentale și contextuale (Zimmerman, 1989).

Învățarea auto-reglată poate fi considerată ca o interacțiune între abilitățile individului și orientarea motivațională a acestuia (Garcia, 1995). Abilitățile vizează utilizarea de către elevi a diferitelor strategii cognitive, metacognitive, iar orientarea motivațională se referă la scopuri, valori și așteptări. Opțiunea pentru o strategie sau alta de soluționare a unor probleme, indiferent dacă implică cogniția, metacogniția, sau motivația, depinde de așteptările și convingerile elevului, de valorile și scopurile lui legate de studiu.

Pot fi identificate câteva asumptii comune ale teoriilor privind învățarea auto-reglată (Pintrich, 2000):

- a) natura activă, constructivă a învățării. Ca atare, elevul nu este doar un receptor pasiv de informație ci construiește în mod activ sensurile materialelor studiate.
- b) rolul autocontrolului în învățare. Modelul învățării autoreglate consideră că elevii au capacitatea de a-și monitoriza, controla și autoregla anumite aspecte ale: comportamentului lor, modului de operare, motivației, precum și unele caracteristici ale mediului lor.
- c) raportarea la un criteriu standard. Prin raportarea la acest criteriu elevul poate decide dacă un proces poate să continue sau trebuie făcută o schimbare în derularea acestuia.
- d) învățarea autoreglată mediază interacțiunea dintre caracteristicile personale, contextuale și realizarea propriu-zisă a performanței.

2.2. Instruirea și dezvoltarea psihică.

Opinii pe marginea corelației

L.S. Vâgotsky a formulat un șir de legități ale dezvoltării psihice a copilului care își au reflectare directă asupra problemei corelației dintre instruire și dezvoltare psihică și anume:

- dezvoltarea psihică are ritmul și tempoul său, care suportă performanțe la diferite vârste (un an de viață în perioada primară nu poate fi comparat cu un an de viață din perioada adolescentă);
- dezvoltarea reprezintă un șir de performanțe calitative și psihicul copilului diferă de psihicul adultului;
- legea neuniformității dezvoltării: fiecare structură psihică își are perioada optimă de dezvoltare;
- legea dezvoltării funcțiilor psihice superioare.

- a) particularitățile distinctive ale funcțiilor psihice superioare sunt: intermedierea, conștientizarea, voluntaritatea, sistematizarea;
- b) funcțiile psihice superioare se formează pe parcursul vieții în procesul asimilării experienței socioculturale;
- c) dezvoltarea funcțiilor psihice superioare se produce în instruire;
 - dezvoltarea psihică a copilului se supune legilor social-istorice și se produce prin intermediul însușirii formelor și procedeelelor de comportament elaborate istoric;
- a) forța motrice a dezvoltării omului este instruirea, însă instruirea nu este identică cu dezvoltarea;
- b) instruirea creează *zona dezvoltării proxime* care determină funcțiile ce se găsesc în faza de maturitate, dar încă nu s-au maturizat;
- c) fenomenul zonei proxime confirmă rolul decisiv al instruirii în dezvoltarea intelectuală a copilului;
- d) instruirea poate modifica întregul sistem al conștiinței (un pas în instruire poate marca o sută de pași în dezvoltare).

Amplificarea ideilor lui L.Vâgotsky a permis evidențierea

următoarelor teze:

- procesul dezvoltării reprezintă o autoavansare a copilului datorită activismului lui, factorii ereditari și de anturaj fiind doar condiția care determină nu esența procesului dezvoltării, ci doar diverse variațiuni în limitele normalității (ideea activității dominante ca criteriu de periodizare a dezvoltării psihice a copilului (A. Leontiev));
- activitatea dominantă se caracterizează prin faptul, că în interiorul ei se restructurează procesele psihice și se produc esențiale performanțe ale particularităților de personalitate (A. Zaporojeț, A. Leontiev, D. Elconin, V. Davîdov, L. Galperin etc).

D. Elconin este acel care în baza ideilor renumitului L.Vâgotsky, caracterizează fiecare vârstă, utilizând ***următoarele criterii:***

- situația socială de dezvoltare (sistemul de relație în care copilul se include în societate);
- activitatea dominantă în această perioadă de vârstă;
- neoformațiunile dezvoltării (crizele la 1 an și 7 ani deschid orientarea în lumea obiectelor și fenomenelor, pe când crizele la 3 ani și 11 ani facilitează orientarea în relațiile umane).

Principiile fundamentale ale teoriei activismului în învățare sunt:

- abordare activă a psihicului;
- natura socială a dezvoltării psihice a omului;
- unitatea activității materiale și psihice.

Instruirea și educația sunt percepute și acceptate în psihologia educațională ca activități. În procesul instruirii pedagogul este obligat să antreneze variate feluri de activitate și mai întâi de toate, activități cognitive. Cunoștințele nu pot fi nici asimilate, nici consolidate în lipsa activismului elevului. Psihologia educațională susține ideea conform căreia capacitățile cognitive ale individului nu sunt de origine congenitală ci se formează în procesul instruirii.

Un obiectiv esențial al științei este să se releveze condițiile care asigură formarea capacităților cognitive.

2.3. Nivelurile și formele învățării

Viața omului reprezintă în esență adaptare, o adaptare continuă, permanentă la condițiile fluctuante de mediu, o activitate prodigioasă de impulsione a noilor forme de comportament orientate spre realizarea anumitor scopuri, ceea ce în principiu și este învățare. Învățarea se poate realiza la diferite niveluri: constituirea comportamentului reactiv, a comportamentului operant, învățarea cognitivă și conceptuală.

Învățarea nu poate fi eficientă în situațiile când organismul nu a atins un anumit nivel al dezvoltării.

Formele învățării sunt:

- învățarea pe cale de probe și greșeli - formarea reacțiilor și imitarea este posibilă chiar din primele zile ale vieții;
- învățarea vicariană, imitarea - 2-3 ani;
- învățare prin insait - 1,5 - 2 ani;
- perioade senzitive ale asimilării limbii materne - 1,5 - 3 ani;
- perioade senzitive ale însușirii limbii străine - 3-5-6 ani;
- învățarea prin raționamente, care devine eficientă de la 12 ani;
- perioada senzitivă a formării gândirii profesionale - 20-25 ani.

2.4. Strategii de formare a cunoștințelor și aptitudinilor

Psihologia educațională relevă câteva strategii de formare a noilor cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități, care pot fi aplicate în procesul de

instruire: a) strategia interiorizării; b) strategia exteriorizării; c) strategia problematizării și reflexiei.

Strategia interiorizării- strategie de formare a psihicului

Reieșind din fertilele teze ale psihologiei contemporane, pentru a modela o formațiune psihologică este absolut necesar, mai întâi, a evidenția acea activitate care satisface, garantează această formațiune psihică, deci, pedagogului i se cere să descopere acea activitate care fiind independentă va necesita utilizarea formațiunii date.

În procesul reproducerii activității, acțiunile de orientare se reduc, se automatizează, se generalizează și se transferă în plan interior – adică practic se formează noi cunoștințe, priceperi, capacități și calități psihice. Această strategie, descrisă de P. Galperin, fiind transferată în plan aplicativ, permite proiectarea calităților psihice în procesul instruirii :

1. orice acțiune reprezintă un sistem complex, de regulă, compus din componenta orientativă, executivă și componenta verificativ-corecțională;
2. orice acțiune are anumiți parametri care sunt relativ independenți:
 - a) forme de realizare a acțiunii (materială, perceptivă, verbală);
 - b) nivelul generalizării;
 - c) nivelul desfășurării;
 - d) nivelul independenței;
 - e) nivelul posedării acțiunii.

Formarea unei acțiuni urmează 6 etape, din ele două fiind preventive și 4 etape fundamentale:

- etapa motivațională;
- etapa orientativă;
- etapa materială;
- etapa verbal-externă;
- etapa verbal-internă;
- etapa intelectuală

Pedagogul este obligat să antreneze discipolii săi în procedeele activității intelectuale. Conform acestor teze învățarea este determinată ca proces sincronic de asimilare a cunoștințelor și a procedeele de operare cu ele. Asimilarea procedeele de operare cu cunoștințele parcurge ***următoarele etape:***

- 1) informarea;

- 2) exersarea;
- 3) transferul.

Mai apoi obținem următoarea formulă: *asimilarea conținutului procedurii - aplicarea lui independentă - transferul asupra situațiilor noi.*

P. Galperin menționa, că teoria formării sistematice, coerente a acțiunilor intelectuale facilitează gândirea „disciplinată” și „sistematică”.

Strategia exteriorizării

Procesul exteriorizării reprezintă obiectivizarea gândurilor, adică, reprezentarea gândului sub forma unei structuri social reproductive. În așa mod gândul unui individ devine posesiune proprie a altora.

Deci exteriorizarea poate fi concepută nu doar ca moment al dezvoltării ci și ca debut al gândirii. Gândirea își face apariție în comunicare și în forma sa desfășurată imită structura comunicării (dialogismul gândirii).

Un ciclu al dezvoltării înserează succesivitatea interiorizării și exteriorizării.

Strategia problematizării și reflexiei

Situația de problemă nu admite procedeele ordinare de acțiune, făcându-se simțită necesitatea reflexiei.

Reflexia este orientată spre descoperirea cauzelor insucceselor și a dificultăților în procesul căreia se conștientizează faptul că mijloacele aplicate nu corespund obiectivelor – ca rezultat se formează atitudine critică față de propriile mijloace.

Procesul de conștientizare este prezent în oricare situație problematică și inteligibilitatea problemei o face accesibilă pentru gândire. În această ordine de idei conștientizarea devine opusă reflexiei: dacă conștientizarea este inteligibilitatea integrității situației, atunci reflexia reprezintă dezmembrarea acestui întreg. În așa fel conștientizarea reprezintă condiția reflexiei și deciderii.

Antrenamentul dexterităților reflexive sporește nivelul inteligenței și produce performanțe avantajoase în structura personalității. Instruirea și dezvoltarea se produc după schema: activitate practică - dificultăți fixate prin situații problematice – reflexie - proiectarea noilor acțiuni și realizarea lor. Respectând strict această schemă, instruirea asigură dezvoltarea conștiinței și a gândirii creative.

2.5. Procese și concepții ale instruirii

Instruirea reprezintă un proces pedagogic de organizare și stimulare a activității instructiv-cognitive a elevilor. Ea asigură asimilarea cunoștințelor științifice, a abilităților și dexterităților, dezvoltarea capacităților creative, a concepției despre lume și a viziunilor moral-estetice.

În procesul instruirii este absolut necesar să se realizeze *următoarele obiective*:

- stimularea activismului instructiv-cognitiv a celor supuși instruirii;
- organizarea activității cognitive cu scopul asimilării cunoștințelor și abilităților științifice;
- dezvoltarea gândirii, memoriei și a capacităților creative;
- perfecționarea abilităților și dexterităților instructive;
- formarea concepției științifice despre realitate și a culturii moral-estetice.

Cadrul didactic este autorul procesului pedagogic. **Procesul pedagogic** este totalitatea interacțiunilor pedagogului cu elevul, în rezultatul căreia se soluționează sarcinile instruirii și educației, dezvoltării generale a copilului. Forțele motrice ale procesului instructiv – educativ este decalajul necesităților sporite și capacităților reduse ale copilului pentru soluționarea lor, în rezultatul căreia copilul este nevoit să însușească cunoștințe, să-și formeze priceperi și deprinderi pentru lichidarea acestui decalaj. **Procesul instructiv-educativ** este un proces unic, având trei funcții de bază: instructivă, educativă, dezvoltativă.

Funcția instructivă - înzestrează elevul cu cunoștințe științifice, formează priceperi și deprinderi speciale (rezolvarea problemelor, efectuarea experiențelor- la fizică; lucrul cu harta, măsurări pe teren, orientarea după busolă-geografia; lucrul cu erbarele, mulaje, microscopul –la biologie) și de ordin general didactic(lucrul cu cartea, bibliografia, cititul, scrisul, organizarea rațională a muncii, respectarea regimului etc). În rezultatul însușirii cunoștințelor elevul însușește noțiuni, legi,legități, teorii, etc.

Funcția educativă – formează la elevi concepția despre lume, calitățile morale, estetice, convingeri, sistem de idealuri, trebuințe, performanță fizică etc. Funcția educativă socializează procesul pedagogic. Funcția educativă și cea instructivă se află într-o legătură de influență reciprocă.

Funcția dezvoltativă- orientarea educației și instruirii la dezvoltarea progresivă, intensivă a copilului. Intensitatea, profunzimea dezvoltării depind de modul de realizare a instruirii și educației.

Funcțiile instructivă, educativă și dezvoltativă se află într-un proces de interacțiune reciprocă, de susținere și completare.

Componentele procesului de instruire.

Componenta cognitivă a procesului de instruire insistă asupra necesității asimilării de către elev a unui volum cât mai mare de informație în procesul de instruire, însă luând în considerație caracterul exploziv al informației și caracterul limitat al posibilității de memorare a informației de către elev, conchidem că este nevoie de selectat pentru memorare doar acea informație, care ne este indispensabilă.

Componenta formativă a procesului de instruire constă în acumularea de capacități și deprinderi intelectuale, profesionale, care pot asigura adaptarea elevului la schimbări. În același timp trebuie de avut în vedere, că elementul formativ se constituie pe baza celui informativ (cognitiv), deci este important de realizat un echilibru între caracterul informativ și formativ al învățării, cu accent permanent pe caracterul formativ. Strategia învățării contemporane impune echilibrarea între „ce, cât și cum să învețe”, adică învățare independentă personală, strâns legată de fapte, de acțiuni.

Componenta aplicativă a procesului de instruire reiese din faptul că instruirea este nu numai un proces de comunicare și asimilare de cunoștințe ci este (trebuie să fie) în același timp și un proces de cunoaștere, adică de investigație și descoperire a adevărului, de formare, de elaborare a informațiilor, relativ asemănător actului de dezvoltare a științelor. Elevul (studentul) nu va fi doar un receptor pasiv al actului de comunicare al profesorului, ci va fi cel care află singur adevărul, folosind, analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea și aplicarea cunoștințelor, ca rezultat al unui proces de investigație și descoperire independentă, personală a informației. Acest demers poate să semnifice redescoperire, adică reluarea pe scurt a drumului parcurs de știință, care a omologat perspectivele, precum și descoperirea unor adevăruri noi, ambele demersuri fiind realizate în contextul învățării școlare. Această caracteristică evidențiază faptul că procesul de învățământ trebuie considerat ca un act cibernetic, adică de comandă (comunicare) și de ce (evaluare), în cadrul căruia acționează principiul conexiunii inverse (feedback-ul).

Componentele procesului de învățământ sunt: cunoștințele, priceperile, deprinderile și obișnuințele.

Cunoștințele. Cunoștințele reprezintă componenta ideatică (cognitivă) a procesului, exprimată prin informații sub formă de noțiuni, concepte, idei, legi, principii, teorii, ipoteze etc., care se predau și se învață în procesul de învățământ la o anumită disciplină sau pe ansamblul disciplinelor de învățământ. Ele pot fi informații de cultură generală, de cultură socială și umanistă, științifică și tehnică etc.

Priceperile. Priceperea reprezintă componenta formativ-acțională a procesului de învățământ, exprimată prin capacitatea de a aplica cunoștințele în mod activ-participativ, corect, cu o anumită iscusință (îndemânare sau abilitate) anumită experiență, în condiții variate. Priceperile pot fi intelectuale - de a calcula, de a rezolva exerciții și teoretice, de a calcula cu rigla de calcul și calculatorul etc. și practice - de a lucra la o mașină unealtă, de a face operații la un tablou de comandă sau într-o instalație tehnică etc.

Deprinderile. Deprinderea este capacitatea de a aplica informațiile cu ușurință, operativ și cu randament sporit, cu respectarea tuturor calităților priceperii (corectitudine, iscusință, abilitate, în condiții variate și schimbate). Deprinderea este priceperea transformată în act reflex, sau cu alte cuvinte, este priceperea la stadiu de automatizare a componentelor, operațiilor sau acțiunilor. Mecanismul transformării priceperii în deprindere este dat de exercițiile (de repetările) realizate în mod sistematic și continuu. Prin repetiții se automatizează componentele operației, ansamblul acesteia rămânând, însă, conștient, că omul nu poate fi transformat într-un automat, într-un robot.

Obișnuințele. Obișnuințele reprezintă componenta formativ-acțională sub formă de aplicare a cunoștințelor în mod curent și frecvent, ca o necesitate vitală (de viață), ca act reflex total. Și în această situație, conștientul trebuie să rămână caracteristică a ansamblului activității și comportamentului.

Dinamismul procesului pedagogic e posibil în baza interacțiunii a 3 structuri: pedagogică, metodică, psihologică

Structură psihologică a procesului pedagogic inserează:

- a) procesele de percepție, gândire, conștientizare, memorizare și însușire a informațiilor;
- b) manifestarea interesului, a vocației, motivației și dinamicii emoționale;
- c) stările psihice temporare și permanente, dinamismul activității.

Reieșind din cele expuse anterior, putem evidenția 3 *substructuri în structura psihologică a lecției*:

- 1) cognitivă;
- 2) motivațională;
- 3) emoțională.

Pentru activarea procesului pedagogic este absolut necesar un așa component ca: *dirijarea, managerierea*. Managementul educațional reprezintă procesul de transfer al situațiilor pedagogice, a proceselor dintr-o stare în alta în conformitate cu scopurile fixate. Procesul de manageriere are următorii componenți:

- fixarea scopurilor - asigurarea informațională;
- formularea obiectivelor în dependență de scopuri și particularitățile elevilor;
- proiectarea, planificarea activității de realizare a scopurilor;
- realizarea proiectului;
- controlul executării;
- corectarea;
- concluzionarea.

2.6. Formarea și învățarea în școală

Activitatea de instruire și educație în școală pune numeroase categorii de probleme.

Un obiectiv esențial îl constituie formarea unui sistem de noțiuni specifice ce constituie rezervorul de informații utilizabil în cele mai variate probleme. Noțiunile organizează datele din experiență, stabilind echivalențe esențiale între diferite obiecte sau fenomene. Pentru ca elevul să ajungă a poseda asemenea concepte, el nu trebuie să fie un auditor pasiv, ci să participe activ la soluționarea problemelor ce se ivesc în legătură cu precizarea și utilizarea unei noțiuni. Dificultățile sînt mari, pentru că multă vreme elevii nici nu pot identifica singuri o problemă și nici nu sînt capabili de o lectură critică, adică elevul nu este în stare să deducă singur toate consecințele ce decurg dintr-un text.

Astfel va trebui să se țină cont de vârsta copiilor. Profesorul, fixîndu-și obiectele operaționale ale lecției, ia în considerație nivelul de cunoștințe al clasei, posibilitățile de înțelegere ale elevilor. Cât privește conținutul învățămîntului, selecția disciplinelor se bazează pe cunoașterea produsului

schitat prin obiective. Aici are un cuvânt de spus și logica fiecărei științe, cât și relațiile dintre diferitele ramuri, cunoștințele mai complexe bazându-se pe altele mai elementare, uneori împrumutate din alte domenii (fizica, chimia ce face apel la matematici, literatura presupune o încadrare istorică, istoria face apel la date geografice...). Psihologia recomandă ca disciplinele umaniste, strâns legate de capacitatea de reflexie introspectivă, cum sunt filosofia, psihologia, sociologia, să fie studiate abia în liceu, când pot fi înțelese.

Clarificarea fiecărei categorii de teme necesită luarea în considerare a numeroși factori. De exemplu, numai referindu-se la conținutul unei lecții, J. Bruner ne cere să ținem cont de : *predispoziții* (adică de interesul și posibilitățile elevului), de structura *cunoștințelor* (dacă predomină reprezentările iconice ori cele simbolice), de *succesiunea* necesară a temelor (dependentă și ea de mulți indicatori), cât și de posibilitățile de *întărire*, de evaluare a rezultatelor.

Factorii reușitei școlare

Încă E. Thorndike efectuează o experiență simplă: un lot de persoane, cu ochii acoperiți, era rugat să traseze pe hârtie linii lungi de 4 cm. Lăsarea fără nici o indicație, după zeci de încercări nu se observă nici un progres. Un alt grup de subiecți a primit aceeași sarcină, însă după fiecare linie trasată erau informați dacă a fost prea lungă ori prea scurtă. Aceștia din urmă, conștienți de erori și progrese, au ajuns destul de repede la performanța trasării unor linii de 4 cm. Deci, cunoașterea rezultatelor, a eventualelor greșeli este de primă importanță pentru progresul învățării.

Pe această linie s-a situat o recentă direcție de cercetare americană, care aspiră să realizeze o „învățare deplină”. Totul a fost declanșat de un articol publicat de J. Carroll, în care se indică că reușita în învățare depinde de 5 factori:

- aptitudinea de a înțelege procesul de instruire (care implică inteligența generală și o bună aptitudine verbală);
- aptitudinea de învățare a unei sarcini anumite;
- perseverența;
- timpul de învățare avut la dispoziție;
- calitatea procesului didactic de instruire.

Noutatea adusă de Carroll constă în a sublinia că diferențele de nivel al aptitudinilor duc la deosebiri în ce privește timpul de asimilare. Dacă fiecărui școlar i se acordă timpul necesar și el profită de el (adică învață

serios), atunci toți copiii vor putea să ajungă la un nivel superior de învățare. În experimentele organizate, toți elevii erau supuși unor teste de cunoștințe la nivelul unei teme principale, iar acei cu lacune realizau o învățare suplimentară (utilizându-se materiale și mijloace variate), până ce constată învățarea deplină, după care întreaga clasă continua parcurgerea materiei. Procedându-se astfel, s-a ajuns la situația când 80-90% din elevi reușeau să obțină acele rezultate la învățătură, care înainte erau apanajul unei minorități de cca 20%.

În alegerea *metodelor*, un criteriu esențial îl constituie nivelul dezvoltării copiilor, în relație cu vârsta. În clasele primare sunt accesibile mai mult narațiunea și descrierile concrete. În gimnaziu, copiii sunt doritori de explicații, care trebuie să rămână, totuși, la un nivel elementar. Odată cu vârsta adolescenței, explicația poate căpăta un caracter complex și discuțiile au o pondere însemnată. Abia în facultate se dezvoltă abordarea critică a temelor. La toate vârstele se pot găsi tot felul de probleme interesante și accesibile înțelegerii elevilor.

Deși sunt corecte *criteriile reușitei școlare* enumerate de J. Carroll, ele necesită aici unele explicații. „Perseverența” este o calitate complexă, presupunând dezvoltarea mai multor calități și funcții psihice. Mai întâi e vorba de formarea voinței, a stăpânirii de sine, a creării posibilităților de autoreglare.

Studiile efectuate în Germania cu mulți ani în urmă asupra elevilor ce rămâneau repetenți în clasa I au dovedit că, în majoritatea cazurilor, cauza nu o constituie intelectul deficitar, ci lipsa de maturizare a voinței: copiii care nu pot sta locului, nu-și pot concentra voluntar atenția, vor mereu să se joace. E nevoie ca în sprijinul voinței să apară și atitudini, interese favorabile activităților școlare, ba chiar conștiința, sentimentul datoriei. Abia atunci se poate vorbi de o adevărată perseverență în a depăși cu regularitate neplăcerea efortului necesitat de teme neatractive, dar importante.

Desigur, este necesar un nivel normal de inteligență și posibilități de exprimare. În legătură cu aptitudinile speciale implicate în învățământ, ele nu ridică probleme serioase. Există dificultăți ce pot apărea la desen sau la muzică, dar nu sînt de natură să frâneze promovarea și dezvoltarea intelectuală în ansamblu. Oricum, o mare importanță pentru reușita școlară o are calitatea procesului didactic, dar și metodele și strategiile utilizate în timpul lecțiilor. Succesul lor depinde în măsură hotărâtoare de personalitatea

profesorului, de măiestria lui. În această privință s-au emis păreri potrivit cărora profesorul ar trebui să stea oarecum în umbră, elevii să *descopere singuri*, prin propriul lor efort, adevărurile științei. Fără a subestima importanța participării cât mai active a copiilor, trebuie de observat că legile științei au necesitat secole pentru a fi descoperite de cele mai strălucite minți. Reconstituirea lor e dificilă, cu atât mai mult cu cât elevii abia la sfârșitul școlarității ajung să poată descifra, în bune condiții, un text științific. Profesorul trebuie să ghideze prin întrebări și indicații munca de descoperire efectuată de elevi.

Rolul său este hotărâtor și în ceea ce privește educarea motivelor, atitudinilor, sentimentelor tinerei generații, aspect esențial pentru dinamizarea eforturilor ei. Profesorul influențează copiii prin prestigiul competenței sale, prin exemplul preocupărilor intelectuale și a atitudinilor sale intransigente în privința respectării adevărului și dreptății. Influența sa se exercită și cu prilejul evaluării obiective a progreselor înregistrate, cât și a recompensării rezultatelor obținute.

Întrebări de evaluare

1. *Explicați modelele asociaționiste ale învățării.*
2. *Caracterizați educația din perspectiva asociaționistă.*
3. *Explicați modelul constructivismul social în educație.*
4. *Selectați și prezentați exemple pentru fiecare tip de învățare conform teoriei cumulativ-ierarhice.*
5. *Modele ale constructivismului psihologic: Determinați diferențele dintre teoria învățării propusă de J. Piaget și teoria învățării propusă de P.I. Galperin.*
6. *Prezentați câteva argumente care ar dezvălui valoarea instruirii pentru dezvoltarea psihică.*
7. *Caracterizați educația din perspectiva socio-constructivistă. Argumentați valoarea teoriei structural –dinamice (Bruner) pentru practica pedagogică.*
8. *Selectați și prezentați exemple care ar confirma strategiile de formare a cunoștințelor și aptitudinilor: strategia inductivă, deductivă și strategia problematizării și reflexiei.*
9. *Argumentați valoarea timpului avut la dispoziție pentru reușita școlară.*

PSIHOLOGIA ÎNVĂȚĂRII

- 3.1. Conceptul de învățare
- 3.2. Structura activității de învățare
- 3.3. Învățare școlară. Condiții interne
- 3.4. Motivația învățării școlare
 - 3.4.1. Varietatea motivelor învățării școlare
 - 3.4.2. Factorii motivației învățării școlare
 - 3.4.3. Formarea motivației învățării școlare
- 3.5. Condiții externe ale învățării
- 3.6. Individualizarea și diferențierea activității de învățare
- 3.7. Psihologia insuccesului școlar
 - 3.7.1. Delimitări conceptuale
 - 3.7.2. Forme de manifestare și criterii de apreciere a insuccesului școlar
 - 3.7.3. Cauzele eșecurilor școlare
 - 3.7.4. Orientări actuale în prevenția și diminuarea insuccesului școlar

La sfârșitul acestui capitol veți putea să :

- Definiți și să explicați conceptul de învățare.
- Descrieți structura activității de învățare.
- Definiți conceptul de învățare școlară.
- Descrieți și să argumentați valoarea condițiilor externe pentru realizarea învățării școlare.
- Argumentați valoarea condițiilor interne pentru realizarea activității de învățare.
- Definiți motivația învățării școlare.
- Descrieți felurile motivației învățării școlare.
- Definiți stilul de învățare.
- Demonstrați locul și rolul individualizării în activitatea de învățare.
- Definiți conceptul de insucces școlar.
- Descrieți și să argumentați cauzele insuccesului școlar.
- Identificați formele de manifestare a insuccesului școlar.

- Enumerați criteriile de apreciere a insuccesului școlar.
- Caracterizați metodele de prevenție și diminuare a insuccesului școlar.

3.1. Conceptul de învățare

În înțelesul cel mai larg al cuvântului, învățarea constituie „procesul dobândirii experienței individuale de comportament” (A.N. Leontiev), deci nu este vorba numai despre formarea priceperilor și însușirea unor cunoștințe, învățarea antrenează și formarea motivației, atitudinii, a sentimentelor, a voinței. Tot ceea ce nu este înăscut este învățat, se formează în experiență, prin relaționarea cu mediul social și cel natural. În felul acesta se înțelege că în procesul de învățare este antrenat întreg psihicul, toate funcțiile, deși nu totdeauna în aceeași măsură, în unele cazuri predominând unele, în alte cazuri - altele.

Învățarea, ca proprietate generală a sistemului psihic uman, este o expresie a capacității de autoorganizare și autodezvoltare, pe baza unui potențial ereditar și în condițiile antrenării în activități.

Învățarea ca activitate psihică, constă într-o relație calitativ inedită dintre organism și mediu, în care are loc un consum energetic cu o finalitate adaptivă; proces ce realizează o anumită relație a omului cu lumea, corespunzător unor trebuințe specifice; totalitatea manifestărilor de conduită exterioară sau mintală care duc la rezultate adaptive.

Învățarea poate fi concepută și ca activitate de asimilare a cunoștințelor și a operațiilor intelectuale, activitate de constituire a unor sisteme cognitive și structuri operaționale.

Deci, învățarea reprezintă un fenomen psihocomportamental de ameliorare a adaptării individului la situațiile vieții, ea conduce la obținerea de efecte stabile și de durată în comportamentul și capacitatea de exersare ale individului, efecte care se produc diferit de procesele de maturizare organică precum și de cele de evoluție neuro-funcțională cu care de altfel învățarea se întrepătrunde și intercondiționează reciproc.

Între procesele psihice și învățare există relații de interdependență. Pe de o parte, activitatea de învățare antrenează și implică toate procesele și funcțiile psihice: percepția observativă, imaginile reprezentării și, în ansamblu, imaginația, gândirea și memoria, motivația și afectivitatea, și în

mod special limbajul, voința și atenția. Pe de altă parte, învățarea, mai ales în formele ei intensive, contribuie la modelarea, structurarea, chiar constituirea proceselor psihice, întrucât nu numai că le îmbogățește conținutul dar impune totodată și construirea de noi mijloace operatorii, de restructurări sau organizări speciale în cadrul întregului sistem psihic uman. Se consideră că învățarea este generativă sau formativă și constructivă.

Se disting două forme ale învățării:

- a) *învățarea spontană*, neorganizată care se promovează în familie, în grupurile de joacă sau în timpul exercitării unei profesii;
- b) *învățarea sistematică*, ce se realizează în mod special în școli, ori în cadrul diferitelor stagii de instruire, de calificare.

Nucleul principal al învățării sistematice este *învățarea școlară*, cuprinzând procesul de educare al copiilor și tinerilor ce are loc în instituțiile de învățământ. În învățarea școlară accentul principal este pus pe formarea intelectuală, ea poate fi definită ca fiind *însușire de cunoștințe, priceperi, cât și formare de numeroase și variate capacități necesare adaptării la mediul natural și social*.

Învățarea spontană este îndeosebi o învățare socială, adică tânăra generație și adulții se formează în condițiile interacțiunilor sociale, ale vieții sociale, în sens larg. Ea se petrece în familie, în timpul liber, sub influența mass-mediei și în timpul exercitării profesiei. În cadrul acestei forme de învățare se dezvoltă în mod special afectivitatea, se formează sentimentele și voința.

Dacă ținem cont de procesele implicate, predominante în învățare, atunci vom putea distinge două tipuri de învățare:

- a) **învățarea senzo-motorie** în cadrul căreia se formează priceperi și deprinderi motorii (învățarea patinajului, a scrisului, a șofatului etc.), acte în care esențial este răspunsul prompt și adecvat la anumiți stimuli.
- b) **învățarea verbală**, care include în sine însușirea de cunoștințe și priceperi intelectuale (memorarea de formule, legi și date, exercitarea posibilității de a soluționa variate probleme etc.).

În școli predomină învățarea verbală, dar e prezentă și cea senzo-motorie (învățarea scrisului, a desenului, a priceperilor atletice, sportive, cântatul la instrumente muzicale etc.).

3.2. Structura activității de învățare

Învățarea se produce acolo unde acțiunile omului sunt dirijate de un scop conștient: asimilarea anumitor cunoștințe, abilități și dexterități. Învățarea este recunoscută ca activitate specific umană și devine posibilă doar la acea treaptă a dezvoltării, când omul devine capabil să-și regleze conștient acțiunile sale. Această activitate impune anumite exigențe proceselor psihice cognitive (memoriei, imaginației, gândirii etc.) și calităților volitive (dirijarea atenției, reglarea emoțiilor etc.).

Orișice activitate se caracterizează reieșind din obiectul ei. La prima vedere se pare că obiectul activității de învățare îl constituie experiența generalizată, diferențiată în diverse științe. Iată aici ne lovim de un paradox care constă în faptul, că asimilând cunoștințele omul ca atare nu schimbă nimic în ele.

Obiectul performanțelor în activitatea de învățare îl constituie însăși subiectul, care realizează această activitate.

Conform teoriei lui L. Vâgotschy activitatea de învățare este percepută ca un sistem integrat, complex, cu următoarele componente: obiectul, mijloacele, procedeele, produsul, rezultatul.

Structura activității de învățare

Obiectul activității de învățare	Asimilarea cunoștințelor, capacităților de activitate prin procedee generalizate, prelucrarea procedeelelor și mijloacelor de acțiune în procesul cărora se transformă, se dezvoltă însăși subiectul
Mijloacele activității de învățare	1. acțiuni de gândire (analiza, sinteza, generalizarea, clasificarea etc.); 2. mijloace verbale; 3. cunoștințe inițiale
Procedee ale activității de învățare	1. reproductive; 2. problematice-creative; 3. acțiuni investigațional-cognitive; 4. transferul acțiunilor externe în plan intern
Produsul activității de învățare	1. structurarea cunoștințelor; 2. abilități de rezolvare a sarcinilor profesionale și științifice; 3. formarea gândirii teoretice;

	4. acumularea experienței individuale prin asimilarea experienței social-istorice.
Realizări ale activității de învățare	1. necesitate de a studia, interes și satisfacție de la activitatea de învățare versus atitudine negativă față de învățare.
Structura externă a activității de învățare	1. motivația activității de învățare; 2. situații de învățare; 3. verificarea din partea pedagogului; 4. aprecierea din partea pedagogului.
Sarcini instructive	1. scopul, cerințele; 2. condiții inițiale ale obiectului sarcinii instructive; 3. modelul stării obiectului sarcinii instructive; 4. totalitatea acțiunilor aplicate asupra condiției sarcinii instructive cu scopul rezolvării ei.
Acțiuni și operații	1. generale (procedee logice și abilități psihologice) și specifice (obiectuale); 2. acțiuni de fixare a scopului; 3. acțiuni de programare; 4. acțiuni de planificare; 5. acțiuni de executare: verbale, practice, logice, perceptivă, mnezice, reproductivă, productivă, performantă, investigațională; 6. acțiuni de verificare (autoverificare); 7. acțiuni de apreciere (autoapreciere).

Caracteristicile esențiale ale activității de învățare:

1. Activitatea de învățare este special orientată spre asimilarea informației instructive și realizarea sarcinilor instructive.
2. Prin intermediul ei se asimilează procedeele generale de acțiune și noțiunile științifice.
3. Procedeele generale deschid posibilitatea de ascensiune de la general la particular.
4. Activitatea de învățare produce performanțe a însăși subiectului ei (elevul).

5. În activitatea de învățare se produc performanțe ale calităților și a comportamentului subiectului în dependență de nivelul personal al activismului.
6. Învățarea poate fi recunoscută ca activitate numai în cazul când ea satisface necesitățile cognitive.

3.3. Învățarea școlară. Condiții interne.

Eficiența învățării școlare depinde, în mare măsură, de modul în care ținem cont de legitățile vieții psihice, de particularitățile diferitelor procese psihice angrenate în efortul elevilor de a înțelege și de a progresa.

1. O evidentă însemnătate o are orientarea și concentrarea **atenției** elevilor asupra celor ce se discută în cadrul unor lecții. Pentru a o facilita trebuie avute în vedere condiții elementare care o favorizează. Atenția este trezită de ceea ce este nou, necunoscut. Banalitatea adoarme atenția. Observăm ușor stimulii intenși, obiectele mari, în culori vii. De aceea materialul intuitiv trebuie să fie mare, în culori contrastante. De asemenea, mișcarea, variația atrag atenția, de unde și valoarea filmului. Dar, mai importantă decât toate aceste condiții externe este prezența interesului. Ceea ce ne interesează ne atrage atenția, chiar dacă nu iese în evidență prin intensitate sau mișcare. De aceea preocuparea de a trezi interesul copiilor are o importanță crucială în procesul învățării.
2. Cunoașterea are însă la bază informațiile furnizate de simțuri, sintetizate în **percepție** (o cunoaștere a obiectelor și fenomenelor în integritatea lor, în momentul acțiunii organelor senzoriale). În ciuda aparenței, percepția e un act foarte complex, iar elevii pot să nu vadă ceea ce profesorului îi sare în ochi, datorită experienței lor reduse, a sărăciei bagajului de reprezentări. În acest scop nu trebuie subestimate metodele intuitive. O a doua dificultate apare atunci când elevii disting cu greu aspectele esențiale de cele neesențiale, mai ales că acestea sunt adesea mult mai evidente. Pentru a înlesni distincția între principal și secundar, se recomandă utilizarea desenului schematic și în special folosirea unui material intuitiv cât mai variat. Pe de o parte, el orientează observația elevilor în direcția unei categorii de fenomene și pe de alta, cuvântul poate indica direct aspectul esențial, înlesnind sesizarea lui. De fapt, este mai bine când dirijarea copiilor se face sub

formă de întrebări, urmând ca ei să observe detaliile, deci când facilităm observațiile lor independente.

3. **Memoria** este, desigur, funcția care asigură trăinicia asimilării cunoștințelor și priceperilor. Și în cazul memorării, ca și în atenție, interesul pentru anumite cunoștințe determină ușurința și durata învățării lor. Or, este bine cunoscut rolul esențial al înțelegerii materialului, organizării sale logic-sistematice. La fel de importantă este și voința de a memora cât mai multă vreme. Repetiția „mama învățării” trebuie și ea organizată rațional: pauzele între repetiții înlesnesc învățarea; în cazul textelor mai ample, e necesară îmbinarea lecturii lor globale cu repetarea pe fragmente; e foarte productivă îmbinarea cititului cu încercări de reproducere a textului, obligând la atenție susținută și eliminând lacunele ori greșelile. Memorarea este cu atât mai temeinică, cu cât mai activă este învățarea: să nu se reducă la simpla lectură, ci să se îmbine cu soluționarea de probleme, cu aplicații practice.
4. În centrul preocupărilor formative din școală va sta totdeauna **cultivarea gândirii verbal-abstracte care** este un scop central și totodată un instrument al reușitei în așa direcții cum ar fi educația morală sau estetică. Am sesizat că înțelegerea este o garanție a memorării temeinice, de ea depinde în cea mai mare măsură aplicarea cunoștințelor, atât în teorie, cât și în practică, deoarece gândirea este activitatea ce duce la rezolvarea de probleme. O putem defini ca o succesiune de operații primare, prin care sesizăm aspecte importante ale realității și putem astfel soluționa variate probleme. Cum am amintit, la baza formării operațiilor mentale specifice stă interiorizarea unor acțiuni reale. Ultima interiorizare este cea în care, de la participare la unele controverse reale, se trece la discuția pur mentală, în care ne luptăm cu punctele de vedere ale unor interlocutori cunoscuți sau imaginari. Procesul e dificil și nu reușește întotdeauna; sunt destui oameni care nu-și pot imagina alte opinii în afara convingerilor lor ferme. Însă acest proces este esențial și garantează posibilitatea abordării și soluționării problemelor abstracte, adică acelea de maximă generalizare. Acest aspect este deosebit de important și pentru crearea capacității de a înțelege pe deplin un text științific. Comprehensiunea materialului presupune degajarea ideilor esențiale în memorie. Această prelucrare implică mereu raționamente,

discuția în limbaj interior. De nivelul ei depinde o înțelegere aprofundată a unui text bazat pe idei. Capacitatea de discuție interioară presupune organizarea unor discuții de nivel corespunzător cu clasa de elevi. Ca urmare, conversația euristică, activitățile didactice pe grupe axate pe problematizări, trebuie să stea în atenția profesorilor, ele asigurând reale progrese în formarea gândirii. De asemenea, stimularea gândirii, plasticitatea ei sunt facilitate de asigurarea varietății problemelor. Nu atât cantitatea de teme, cât diversitatea lor e menită să favorizeze transferul procedeelor și să sporească resursele imaginative necesare soluționării unor teme dificile. Un profesor face apel neconștient la înțelegere, la gândirea elevilor, de aceea preocuparea de a asigura un progres al acestor funcții complexe trebuie să fie permanentă.

5. Cu toate că se pot face distincții (între gândirea convergentă și cea divergentă), rămâne cert că, încercând să rezolvăm o problemă, facem un efort de gândire care presupune un dram de **imaginație**, întrucât prin definiție, o situație problematică este tocmai aceea ce nu se poate soluționa imediat pe baza deprinderilor constituite, ci implică restructurări ale cunoștințelor, adică noi combinații, atribute ale unei minime doze de creativitate. Subliniem următorul aspect: în învățămînt sunt necesari nu doar gemeni de imaginație creatoare, ci și o bogată imaginație reproductivă, adică posibilitatea elevilor de a-și imagina obiecte, fenomene, situații, pe baza exclusivă a unor relații verbale. Într-adevăr, profesorul nu poate produce la tot pasul material intuitiv, filme etc., el face deseori simple descrieri verbale. Ține de măiestria lui să poată exprima și sugera detalii, pentru ca imaginația copiilor să aibă suficient material spre a se situa în ambianța dorită de el. E nevoie să ne gândim din timp ce amănunte, ce comparații, ce metode vom utiliza pentru ca reconstituirea imaginilor să se poată realiza în mintea elevilor. Se pot face și exerciții în acest sens (li se cere să înfățișeze prin desen o anumită situație).
6. Randamentul în învățare depinde extrem de mult și de existența unor **motive, interese, sentimente corespunzătoare**, acestea furnizând energia necesară unei munci perseverente, fără de care nimic nu se poate realiza.

Formula psihologică a unei instruiți eficiente poate fi reprezentată astfel: M+4I+AS, unde – M – motivația; I – Informație: 1i – descoperire; 2i – înțelegerea; 3i – memorizarea; 4i – aplicarea; AS – activitate sistematică.

Un component universal al oricărui tip de instruire este – învățarea – ansamblu de acțiuni aplicate cu scopul asimilării informației instructive.

Realizările învățării sunt determinate nu numai de factori subiectivi (atitudinea față de obiect) ci și obiectivi (calitățile informației instructive):

- conținutul informației instructive;
- forma informației instructive;
- dificultatea informației instructive;
- importanța, valoarea informației instructive;
- nivelul de conștientizare;
- relațiile logice, semantice și sintactice ale informației instructive;
- volumul informației instructive;
- coloritul emoțional al informației instructive;
- relația inversă, verificare periodică a realizărilor intermediare;
- activizarea proceselor psihice cognitive: memoria, gândirea etc.

Pentru obținerea realizărilor instructive este importantă:

- respectarea normelor sanitar-igienice + respectarea regimului zilei, regimului alimentar, dinamic de către elevi;
- respectarea principiilor intuitive în predare;
- respectarea exigențelor prezentării verbale orale a informației (volumul acustic, timbrul, tempoul, intonația, pauza);
- utilizarea procedeeleor de activizare și menținere a atenției;
- respectarea factorului emoțional;
- atenționare la repetarea informației și prelucrarea ei;
- utilizarea situațiilor problematice cu scopul activizării gândirii.

3.4. Motivația învățării școlare

Definirea motivației. Varietatea motivelor învățării

În sensul ei general, noțiunea de motivație, introdusă în psihologie la începutul secolului XX, desemnează aspectul energetic, dinamic al comportamentului uman. Ea este definită ca „o stare de disociație și de tensiune care pune organismul în mișcare până ce ajunge la reducerea tensiunii și regăsirea integrității sale”.

Motivatia este unul dintre cele mai importante prerechizite ale învățării școlare. Sunt investite sume enorme de bani pentru constructia de școli, pentru echiparea acestora, pentru remunerarea personalului didactic, dar toate acestea devin inutile dacă elevii nu vor să învețe. Problema care se pune în acest context este următoarea: Ce anume îl face pe un elev să dorească să învețe, iar pe un altul să nu dorească acest lucru? Dorința unui elev de a depune un efort cognitiv în scopul achiziționării de noi cunoștințe este produsul mai multor factori cu acțiune conjugată; pornind de la personalitatea și abilitățile elevului implicate în sarcini specifice de învățare până la mobilizarea generală pentru învățare.

Frecvent conceptului de motivație i se conferă o accepțiune mult prea generală. Problema motivației este totuși una specifică adică „ești motivat să faci ceva anume”. De aceea se impune să relaționăm acest concept de o sarcină țintă. Nu dispunem de o motivație universală și generală, ci de una orientată mai mult sau mai puțin precis spre rezolvarea sau nerezolvarea unor probleme specifice. Astfel în situația în care un profesor emite o judecată generală de genul: „clasa nu este motivată”, el comite o eroare. Clasa respectivă nu este motivată să rezolve un anumit tip de sarcini (de exemplu, să învețe la o anumită materie). Membrii aceleiași clase sunt motivați însă să facă multe alte lucruri.

Motivația are nu numai un caracter energizator or activator asupra comportamentului, ci totodată și unul de direcționare al comportamentelor. Astfel putem conchide că motivația dispune de două segmente importante: unul de energizare, iar celălalt vectorizant, de orientare a comportamentului spre realizarea unui anumit scop.

Mobilurile sunt obiecte, evenimente, ori condiții care ne incită la acțiune.

Teorii asupra motivației

Cercetatorii asupra procesului motivațional pornesc de la asumția existenței a *trei factori importanți, ce concură la explicația motivației: biologici, de învățare și cognitivi*. Prin coroborarea acestor dimensiuni rezultă motivația comportamentelor noastre. Când ne întrebăm de ce se comportă oamenii într-un anumit fel, trebuie să luăm în calcul toate cele trei dimensiuni. Pornind de la ele s-au dezvoltat trei categorii de teorii asupra motivației.

1. **Teoriile biologice** sunt primele abordări sistematice explicative asupra motivației. Ele atribuie cauza comportamentului existenței unor

instincte. Aceste instincte (cu funcție de mobil) se manifestă sub forma unor tipare înăscute de comportament, ce se regăsesc în mod normal la toți membrii unei specii într-un set de condiții date. William James (1890) unul din promotorii acestor teorii susține că oamenii sunt influențați nu atât de instinctele biologice, cât mai ales de cele psihosociale cum ar fi: gelozia, simpatia, sociabilitatea, curiozitatea, nevoia de afiliere, nevoia de-a achiziționa. Limita teoriilor biologice consta în aceea că, instinctele nu pot să explice diversitatea comportamentelor și preferințelor umane. Ele atașează doar o simplă etichetă acestor comportamente. Astfel a fost dezvoltat un nou set de teorii asupra motivației, care iau în calcul învățarea. Totuși astăzi teoriile biologice nu sunt complet discreditate; există factori ereditari care ne influențează semnificativ comportamentele (de exemplu în cazul comportamentului inteligent, pe baza mai multor studii realizate pe gemeni monoziгоți s-a evidențiat existența unei componente genetice a inteligenței estimată la valoarea de 50%).

2. Teoriile învățării. Cel mai reprezentativ exponent al acestor teorii a fost Skinner. Conform teoriei lui, comportamentele noastre pot fi învățate prin: a) recompensele pe care le oferim unui individ imediat după execuția unui comportament dezirabil; b) pedepsele pentru un comportament indezirabil. Dacă dorim să accelerăm durata, frecvența, intensitatea de execuție a unui comportament trebuie să-l întărim prin consecințe valorizate pozitiv de subiect. E probabil, dar nu cert, că un atlet sa prefere compania membrilor unui club de fitness, pe când un cercetator sa prefere compania cărților. Motivele celor doua persoane (trebuiețe, valori, aspirații, interese) vor determina ce anume este și ce anume nu este întărire pentru ei. Profesorul trebuie să ia în calcul această idee când încearcă să întărească comportamentul unui elev anume. De asemenea, dacă cunoaștem motivația comportamentului de achiziționare a unor cunoștințe putem estima timpul pe care un elev îl alocă învățării acestora. Timpul alocat este un bun predictor sau indiciu al potențialelor achiziții ulterioare ale elevilor.

3. Teoriile cognitive. Aceste teorii pornesc de la explicația motivației comportamentelor umane, încercând sa dea un răspuns la întrebarea: „de ce facem ceea ce facem”. Modul cum răspundem diferitelor situații de viață, depinde de interpretarea pe care o dăm acestor situații. Motivația unui comportament orientat spre scop, depinde de modul în care evaluăm doi factori: valența și expectanța. Obiectele, evenimentele au o anumită valoare personală, or o anumită *valență*. Valența este conferită de proprietatea

obiectelor de a răspunde unor nevoi. Când atingerea unui obiectiv are pentru un individ, o valență mai mare decât altele, probabilitatea de a-l selecta este de asemenea mai mare. Motivația depinde și de estimarea probabilității de-a avea succes (*expectanța*)

Deci motivația poate fi surprinsă în următoarea formula:

$$\text{Motivația} = \text{expectanța} \times \text{valența}$$

Daca oricare din cei doi factori are valoarea zero - a). valența este zero când obiectul nu prezintă valoare pentru un subiect; b). expectanța ia valoare nulă când șansa de obținere a obiectului este nulă (chiar dacă obiectul are valoare pentru persoană) - implicit și motivația va fi nula.

Corelate ale motivației

Motivația fiind un concept cu caracter difuz deseori este relaționată cu alți factori, care energizează și direcționează comportamentul, factori cum ar fi: interesul, scopurile, trebuințele, valorile, aspirația, expectanța (Gage and Berliner, 1992).

1) Persoanele care prezintă **interes** față de un stimul, tind să acorde atenție preferențială aceluși stimul. În situația școlară acest interes poate fi captat prin recursul la mai multe tehnici simple:

a) *variarea stimulilor* are efecte motivatoare: utilizarea aceluiași ton, aceluiași structuri gramaticale, lipsa gesticii acompaniată de o mină încremenită nu susține motivația pentru învățare;

b) *schimbarea canalului de comunicare*: folosirea cât mai multor registre diferite de comunicare: oral, vizual, acțional precum și recursul în timpul expunerii la anumite scheme, desene, grafice și la unele mijloace auxiliare: retroproiector, diapozitive, etc. cresc motivația;

c) *utilizarea umorului* ameliorează comprehensiunea și creează o atmosferă favorabilă menținerii interesului.

d) *formularea de întrebări*: observațiile sistematice realizate de Silverman (1985) în mediul școlar susțin că profesorii, ce adresează întrebări elevilor renunță la a oferi doar un flux permanent de cunoștințe. Ei devin un mediator între elev și realitate și nu doar sursă continuă a furnizării de informații. Această manieră de predare se reflectă în cazul lor în alocarea unei cantități mai mari, din timpul orei formulării de întrebări, decât media profesorilor. Rezultatul este că elevii înșiși vor tinde să-și pună probleme și să se autoevalueze.

2) Când **scopurile** sunt exterioare unei activități (rezultate, obiecte), iar obținerea lor constituie mijlocul de satisfacere a motivelor vorbim de

motivație extrinsecă. În situația școlară eficiența învățării depinde de: a) semnificația pe care o are pentru elev scopul propus de el însuși, b) în cazul în care scopul este fixat de alții, de prestigiul și autoritatea acestora pentru el. O formă superioară a motivației, prezentă îndeosebi în învățarea școlară, o constituie **motivația intrinsecă.** Ea constă în acele motive care nu depind de o recompensă din afara activității. În școală elevii învață, pentru că învățatura le da satisfacții prin ea însăși. O astfel de învățare este deosebit de eficientă, din cauza că, deși îl solicită pe elev, prin satisfacțiile oferite întârzie oboseala. Astfel permite celui ce învață să desfășoare o activitate de durată și să obțină un randament sporit.

3) Maslow (1970) relaționează conceptul de motivație de cel de satisfacere a unor **trebuințe.** În acest context Maslow face o distincție între **trebuințe de deficit** (deficiency needs) și **cele de creștere** (growth needs). Trebuințele de deficit (fiziologice, de siguranță, de -a fi iubit, de-a fi stimat) vizează bunăstarea fiziologică și fizică a individului, odată ce sunt satisfăcute, motivația persoanei vis a vis de aceste trebuințe diminuează. În contrast, trebuințele de creștere, cum ar fi motivele de a cunoaște și de a înțelege lucrurile, de a aprecia frumosul, de a aprecia pe alții, nu pot fi niciodată complet satisfăcute. De fapt, cu cât oamenii sunt mai capabili să cunoască lumea din jurul lor, cu atât motivația de a se dezvolta în această direcție devine mai pregnantă.

Un alt concept introdus de Maslow este **autorealizarea**, definit ca „dorința unei persoane de-a deveni tot ceea ce e capabilă să devină”. Această nevoie se caracterizează prin o multitudine de dimensiuni, cum ar fi: acceptarea de sine și acceptarea altora, manifestarea curiozității și spontaneității în interacțiunea cu mediul, exprimarea deschiderii și creativității, umor și independență. (în esență se referă la sănătatea psihică a individului).

Teoria asupra motivației pe care o adoptă un profesor influențează atât modul cum predă cât și ceea ce predă. Dacă subscriem ierarhiei motivației lui Maslow se impune să luăm în calcul și implicațiile ei. Nu ne putem aștepta să vedem trebuințele intelectuale (sau dezvoltarea celor estetice) ale elevilor manifeste, atâta vreme cât trebuințele fizice și sociale sunt nesatisfăcute. Când un copil vine la școală subalimentat sau este victima unor abuzuri, sau se simte neglijat e dificil, dacă nu chiar imposibil, să-l motivăm pentru învățare. Astfel unele niveluri înalte ale potențialului uman

nu vor putea fi valorificate atâta vreme cât multe din problemele sociale și medicale ale elevilor nu sunt soluționate.

4) O **valoare** este o orientare spre o întreagă clasă de scopuri, considerate importante în viața unei persoane. Valoarea este o etichetă pentru numele unei categorii de scopuri. Distingem mai multe tipuri de valori: economice, estetice, teoretice, politice, sociale, religioase. Un subiect va fi motivat să se orienteze spre o anumită activitate în funcție de valorile pe care le promovează.

5) Nivelul de **aspirație** este nivelul rezultatelor pe care individului i-ar place să le obțină sau pe care spera să le obțină. Nivelul de aspirație exprimă speranța, uneori destul de vagă, a subiectului. Având un anumit nivel de aspirație elevul va încerca să obțină o anumită performanță, care să satisfacă acest nivel; absența acestei aspirații îl va determina să depună un efort mai puțin susținut. Cu cât succesul este mai mare cu atât șansa ridicării nivelului de aspirație crește.

6) Nivelul de **expectanță** este nivelul rezultatelor pe care individul se simte capabil să le obțină sau pe care se așteaptă în mod cert că le va obține. El rezultă din experiența anterioară a individului și are la bază o judecată realistă asupra rezultatelor viitoare. Între rezultatele obținute și cele așteptate pot apare:

a) contradicții - fapt ce va fi înregistrat ca experiența unui eșec. Eșecul va fi perceput cu atât mai puternic cu cât distanța dintre nivelul rezultatelor propuse și nivelul de performanță este mai mare. De aici pot rezulta anumite efecte negative asupra elevului: timiditate, anxietate, frica, nesiguranța.

b) concordanțe - când distanța dintre nivelul rezultatelor și cel al performanțelor se reduce, experiența înregistrată subiectiv este una a succesului, dublată de o creștere a satisfacției. Reacția tipică la succes este ridicarea „stachetei” nivelului de expectanță (Radu, 1991).

Motivația și disonanța cognitivă

Nevoia de a ne menține stima de sine la un nivel cât mai ridicat posibil este unul din principalii factori motivatori ai acțiunilor noastre. Multe din comportamentele pe care le realizăm sunt direcționate spre a ne satisface propriile noastre standarde de viață. De exemplu, dacă ne considerăm o persoană onestă și bună, e foarte probabil să realizăm comportamente congruente cu această convingere, chiar când suntem neobservați, pentru că dorim să ne păstrăm o imagine despre noi înșine pozitivă. Dacă ne percepem capabili și inteligenți vom încerca să satisfacem situațiile care revendică un

comportament inteligent și capabil. Totuși uneori realitatea ne forțează spre unele situații, unde comportamentele și convingerile noastre sunt în conflict cu imaginea pozitivă despre noi înșine, or în conflict cu alte comportamente sau convingeri. Un elev care este prins copiind la un test, poate încerca să-și justifice comportamentul (și chiar să creadă): 1) prin idei de genul „toți fac asta”, sau 2) prin faptul că, profesorul a dat un test nejustificat de greu, așa că el este îndreptățit să recurgă la un asemenea comportament, or 3) neagă pur și simplu că el a înșelat în ciuda oricăror evidențe.

Teoria psihologică care vizează comportamentele precum și explicațiile și scuzele utilizate în scopul menținerii unei imagini de sine pozitive se numește *teoria disonanței cognitive*. (Festinger, 1957). Această teorie explică modul cum un individ determinat să efectueze o conduită în contradicție cu atitudinile sale își schimbă opiniile în direcția comportamentului realizat. *Disonanța este o stare psihologică, ce îl determină pe individ să realizeze modificări în universul său cognitiv*. Festinger susține ca două cogniții (convingeri, atitudini, idei) sunt disonante dacă una din ele decurge din inversul celeilalte. Oamenii experiențiază tensiune și disconfort când o convingere este subminată de un comportament inconsistent cu aceasta convingere. Importanța cognițiilor prezente, valoarea lor pentru individ și numărul cognițiilor consonante și disonante prezente sunt responsabile de amplitudinea disonanței.

Subiectul poate reduce disonanța și astfel să rezolve disconfortul recurgând la: 1) modificarea unui element cognitiv disonant (convingere, atitudine) făcându-l consonant; sau reducerea importanței acordată aceluia element sau ignorarea lui; 2) schimbarea percepției; 3) schimbarea atribuirilor prin justificări și scuze pentru comportamentul disonant; 4) schimbarea comportamentului.

Disonanța cognitivă se situează strict într-un cadru intraindividual. Rezultatele lui Festinger și Carlsmith (1959) au avut la baza ideea „acordului forțat”. Prin „acordul forțat” se înțelege împrejurarea în care un individ acceptă să efectueze un act cu care nu este de acord (de exemplu să scrie un text contra ideilor, să realizeze o sarcină penibilă, plicticoasă). Acest acord este forțat în sensul în care persoana nu poate, de fapt, să refuze decât cu greu sarcina cerută.

Oamenii frecvent doresc asigurări asupra faptului că alegerea făcută de ei, este cel mai bun lucru pentru care puteau să opteze. Un studiu realizat de Ehrilck (1957) arată că înainte de a cumpăra o mașină oamenii urmăresc

în mod nediferențiat reclamele pentru toate tipurile de mașini. În schimb după ce au făcut alegerea urmăresc doar reclamele pentru mașina cumpărată, căutând reasigurări că au făcut cea mai bună alegere dintre cele posibile. Astfel evită producerea unei disonanțe determinată de reclamele la mașinile pe care nu le-au cumpărat.

Relevanța disonanței cognitive pentru educație

Teoria disonanței cognitive deseori poate fi aplicată în situația în care elevii primesc feed-back-uri neplăcute asupra performanțelor lor academice. De exemplu un elev care are note de nouă și zece, primește un cinci la o lucrare. Această notă este inconsistentă cu propria lui imagine despre sine, creându-i o anumită stare de disconfort. Pentru rezolvarea acestei stări, pe de o parte decide să învețe mai mult, astfel ca situația să nu se mai repete vreodată, pe de altă parte, încearcă să-și raționalizeze obținerea acestei note mici: „Întrebările au fost ambigue, nu m-am simțit prea bine, profesorul nu ne-a anunțat despre această lucrare, eu n-am insistat suficient, a fost prea cald în clasă și nu te puteai concentra etc.". Aceste scuze îl vor ajuta pe elev să justifice primirea unei note proaste. Să presupunem totuși că el primește o serie de astfel de note. De data acesta va susține că lui nu i-a plăcut niciodată această materie („strugurii acrii”), că profesorul face favoritisme în clasă fetele fiind preferate, or că este extrem de dificilă această materie. Toate aceste scuze și schimbări de opinie sunt direcționate pentru a evita inconsistența a doua idei, care pot crea un anumit sentiment de disconfort: „Eu sunt un elev bun”, și „Am fost nepregătit la această oră, și aceasta este greșeala mea”.

Fenomenul atribuirii

Unul din aspectele importante ale componentei cognitive a personalității, cu impact asupra educației, îl constituie fenomenul atribuirii. Pentru a găsi justificări plauzibile pentru comportamentul său, uneori elevul atribuie performanța lui slabă fie exigențelor nejustificate ale profesorului, fie conținutului materialului imposibil de asimilat - în orice caz, unor factori externi asupra cărora nu are control. Dacă își atribuie performanțele reduse sieși, va decide că acest fapt: fie constituie doar un mic accident, fie se datorează unei submotivări provizorii, dar reversibile, fie este consecința atenției insuficiente acordate instrucțiunilor permise.

Teoria atribuirii caută să relaționeze explicațiile și scuzele menționate anterior la ideea de succes și esec. Această teorie are un rol deosebit în domeniul educației, unde succesul și eșecul sunt teme recurente. Anderson &

Weiner (1992) pornesc de la premisa că cele mai multe explicații ale succesului și eșecului sunt întemeiate pe trei caracteristici importante:

- (a) locația controlului
- (b) stabilitatea
- (c) controlabilitatea.

(a) Locația controlului indică măsura în care un eveniment care ni se întâmplă are o cauză internă (aptitudini, eforturi) sau una externă (șansa, dificultatea sarcinii). Când individul consideră că anumite evenimente depind de propriul lui comportament, de caracteristici sau abilități inerente propriei persoane, vorbim de o locație internă a controlului. Când însă individul percepe evenimentele ca fiind sub incidența șansei, sorții, altora, etc, vorbim de o cauză externă.

(b) A doua caracteristică vizează măsura în care aceste cauze sunt considerate constante sau variabile de către individ.

(c) Ce de-a treia caracteristică se referă la gradul în care succesul/insuccesul este considerat controlabil sau nu.

Asumpția centrală a teoriei atribuirii este că oamenii încearcă să-și mențină o imagine pozitivă despre ei înșiși. Pe baza sintezei mai multor studii, rezultă că atât copiii, cât și adulții adoptă un sistem de atribuire egocentriste. Astfel, acțiunile cu valență pozitivă tind să le atribuie în mod regulat propriului lor efort și abilităților de care dispun, în timp ce eșecurile consideră că se datorează unor factori externi, pe care nu pot să-i controleze (dificultatea problemei, șansa). Există și subiecți care nu recurg la această strategie și care atribuie cauza eșecului inabilităților lor. Ei consideră că sunt incapabili de reușită, și astfel evită anumite activități pentru care se consideră inapți, sau comit greșeli nejustificate în rezolvarea unor probleme. Astfel de tipare atribuționale dezadaptative pot fi identificate cu precădere la persoanele aparținând unor medii defavorizate: minorități, elevi proveniți din familii cu venituri reduse. Mare parte din membrii acestor grupuri neaga efortul ca factor cauzal al succesului sau eșecului.

Teoria atribuirii se bazează pe patru explicații potențiale ale succesului și eșecului: abilitate, efort, dificultatea sarcinii și șansa. În situația în care elevii reușesc să rezolve o sarcină, cel mai frecvent tind să atribuie succesul faptului că au depus un efort susținut, că sunt inteligenți (o atribuție internă și stabilă), și nu faptului că au avut noroc sau că sarcina a fost ușoară. În schimb, elevii care obțin performanțe reduse la rezolvarea de

sarcini școlare vor considera că șansa n-a fost de partea lor (o atribuție externă și instabilă), fapt ce le va afecta performanțele ulterioare.

Importanța teoriei atribuirii în educație

În școală elevii primesc în mod constant informații despre nivelul lor de performanță în rezolvarea unor sarcini. Acest feed-back le influențează percepția de sine. Recursul la teoria atribuirii ne ajută să înțelegem:

- (a) modul în care elevii interpretează feed-back-ul;
- (b) impactul feed-back-ului asupra performanțelor școlare ulterioare;
- (c) modalitățile concrete prin care profesorii pot să ofere elevilor un feed-back cu o valoare motivațională optimă.

Elevii care își atribuie eșecurile anterioare, relativ la rezolvarea unui anumit tip de sarcină, absenței unor abilități, este probabil să manifeste expectanțe de nereușită în sarcini similare ulterioare, astfel gradul lor de mobilizare pentru realizarea acestor sarcini va scădea (Bar-Tal, 1979). Convingerea unui posibil eșec diminuează gardul de implicare în îndeplinirea sarcinilor școlare, fapt care se va exprima prin eșecuri ulterioare. Feed-back-ul pe care profesorul îl transmite elevului poate avea deseori conotații irecuperatorii, deși relativ puțini profesori adresează în mod direct elevilor acest lucru. Însa sugestia poate fi comunicată în multe alte registre. Unul din ele îl constituie sistemul de notare competitiv (de pilda notarea după curba lui Gauss), concretizat prin publicarea și ierarhizarea notelor obținute. Astfel, elevii care vor obține în mod repetat note mici vor considera că nu dispun de abilități de învățare, cel puțin la materia respectivă. Alternativa o constituie profesorul care pune un accent mai moderat pe note și pe ierarhizare, și care sugerează ideea că toți elevii din clasă pot să învețe materia respectivă și să obțină performanțe bune. Acest mod va întări convingerea că șansa succesului depinde de propriile lor investiții, de fapt o atribuire internă. Astfel în condițiile unei munci mai susținute elevii pot anticipa un potențial succes viitor (Ames & Ames, 1984). Însa o atribuire internă stabilă pentru succes („Am să reușesc pentru că sunt inteligent”) are mari șanse să fie neproductivă în obținerea succesului școlar. Este necesar ca elevii buni să conștientizeze că nu atât abilitățile contează în obținerea de performanțe superioare, cât efortul cognitiv pe care îl investesc pentru aceasta. Profesorii care pun accent pe travaliul cognitiv în învățare, și care totodată recompensează predilect acest efort și mai puțin abilitățile, au un impact superior asupra motivării elevilor în învățare în comparație cu cei care accentuează doar ideea prezenței unor abilități potențiale.

La rândul lor, și profesorii fac atribuiri privind activitățile pe care le desfășoară în clasă. Comentând *performanțele superioare pe care le obțin elevii* la lucrările de verificare, profesorii atribuie frecvent succesul elevilor:

- a) prestației și calității predării;
- b) interesului;
- c) efortului și condițiilor de acasă ale elevilor.

În schimb, *când elevii au performanțe slabe*, profesorii tind să dea vina pe:

- a) inabilitatea elevilor de-a se pregăti individual;
- b) condițiile sociale modeste ale acestora;
- c) dificultatea testului (Bar-Tal, 1979).

Astfel, în general, profesorii tind să-și împartă succesul cu elevii, dar să dea vina eșecului pe cauze externe, care sunt independente de ei.

3.4.1. Varietatea motivelor învățării școlare

Motivul care îi determină pe elevi să învețe sunt de mai multe feluri: sociale, cognitive, de ordin afectiv, profesionale, ale autorealizării, succesul sau insuccesul școlar, aptitudinile speciale.

În categoria *motivelor sociale* intră cele care au un caracter social: „învăț din datorie față de clasă”, „învățând contribui la prestigiul clasei”, „vreau să fiu cât mai folositor oamenilor”, cât și motivul reciprocității exprimat de elevi în diferite forme: „îmi place să învăț la școală pentru că sunt împreună cu alții”; „când ești cu colegii înveți mai ușor pentru că este mai plăcut”; „uneori de la alții înveți mai repede decât singur”; „alții știu mai multe și poți învăța de la ei”.

În categoria *motivelor cognitive* intră dorința elevilor de a cunoaște (în sens general – curiozitatea) declarată ca factor dinamic de bază al activităților de învățare („Învăț pentru că vreau să cunosc cât mai multe”; „învăț pentru că învățarea îmi dă satisfacție”; „învățătura mă interesează, îmi place”), și, în același timp, atracția (interesul teoretic) exprimată de elevi pentru unul sau mai multe obiecte de învățămînt („rezolvarea problemelor la matematică îmi dă o mare satisfacție”; „fizica mă interesează în mod deosebit”; „muzica mă înalță”).

Sfera *motivelor de ordin afectiv* înglobează motivele cu o predominantă bază emoțională, atât pozitivă, cât și negativă: dragostea și respectul față de părinți, sentimentul datoriei față de părinți, dorința de a crea mulțumire (bucurie) părinților, simpatia față de profesor, respectul față de

profesor (pentru că „explică bine”, „este înțelegător”, „ne ajută mult”), teama de pedepsele aplicate de părinți, anxietatea determinată de atitudinea rigidă a unor profesori, sentimentul de regret sau de rușine față de profesori, părinți sau colegi.

Toate aceste motive constituie trăiri afective ale elevilor izvorâte din relațiile cu diferiți factori implicați în procesul învățării lor școlare: profesori, colegi, părinți. Ele reflectă atitudinea elevilor față de acești factori, față de sarcinile și cerințele ce vin din partea acestora, în ceea ce privește învățarea lor la fiecare zi.

Motivele profesionale sunt aspirațiile elevilor spre un ideal profesional (model de rol) mai mult sau mai puțin clarificat, așa după cum reiese din însăși modul în care ei se exprimă: „învăț ca să devin ceva în viață”, „învăț pentru că școala te pregătește pentru profesiunea pe care ți-o alegi”, „învăț ca să devin un bun profesor”. Astfel de motive sînt trăite de elevi ca tendințe care îi determină să învețe pentru a-și asigura pregătirea necesară în vederea alegerii profesiunii viitoare. Odată cu trecerea de la o clasă la alta, cu cât ei se apropie de situația crucială, cu atât clarificarea și intensitatea acestor motive crește.

Cu toate acestea *motivele autorealizării* vizează în general „aspirație către competență”, și implică în același timp și celelalte două elemente componente ale „competenței” – „dorința de autodepășire” și „dorința de identificare”. Astfel, elevii își motivează învățarea sub acest aspect, în felul următor: „învăț ca să mă autodepășesc”; „numai autodepășindu-mă voi putea să mă realizez”; „învăț să devin un bun medic ca și tatăl meu”; „învăț pentru că vreau să ajung să fiu bine pregătit ca mulți oameni de seamă”; „învăț ca să am satisfacția realizării”; „învăț ca să pot să fiu mândru de rezultatele mele”; „învăț pentru că vreau să fiu fericit”.

Această categorie de motive este direct legată de un anumit nivel al procesului de formare a conștiinței de sine la elevi. Ca urmare, conștientizarea lor presupune, cât de cât, cunoașterea și aprecierea corectă a propriilor lor capacități care să-i conducă la traducerea dorințelor în fapte. Desigur, posibilitățile elevilor în această direcție cresc odată cu vârsta și ca rezultat al influențelor educative ce se răsfrîng asupra lor.

Motivele incluse în categoria succesului-insuccesului școlar se grupează în jurul dorinței de succes sau de evitare a insuccesului. Din răspunsurile elevilor reiese că „rezultatul favorabil” pe care ei doresc să-l obțină vizează trei direcții: situația școlară (note bune, premii, promovarea

examenului de admitere, etc.), prestigiul în grupul (clasa) din care fac parte și aprecierea favorabilă a profesorilor, respectiv a părinților (ultimele două direcții depinzând în bună măsură de realizarea celei dintâi, strâns legată de dorința de autoafirmare a fiecăruia dintre elevi). Aceleași direcții se conturează și în ceea ce privește evitarea insuccesului. Ca urmare, în categoria „succesului-insuccesului școlar” am inclus motive enunțate de elevi cu forme foarte diferite dar care exprimă totuși aceleași tendințe: „învăț ca să obțin note bune”; „învăț să nu am rezultate slabe (note proaste)”; „învăț ca să fiu printre primii”; „învăț să nu rămân corigent”; „învăț pentru că doresc să am succes la admiterea în liceu, să am succes la BAC”; „vreau să-i depășesc pe alții”; „învăț ca să fiu exemplu pentru colegi”; „doresc să câștig prețuirea colegilor”; „n-aș vrea să dau prilej colegilor să mă disprețuiască”; „vreau să fac impresie profesorilor”.

Am inclus în această categorie de motive și răspunsurile elevilor care precizează că sentimentul de succes, respectiv de eșec, odată trăite, devin forțe importante care-i mobilizează pe elevi să învețe cu interes la un anumit obiect, să aspire la o profesiune legată de acesta, sau dimpotrivă, să învețe numai pentru a evita un nou insucces: „îmi place istoria pentru că am primit totdeauna note mari”; „fizica mi-a plăcut la început din întâmplare – mi-au reușit bine primele experiențe și asta a fost totul”; „am început să învăț la matematică pentru că profesorul m-a ajutat să câștig încrederea în mine”; „nu-mi plac științele naturii; și dacă învăț tot nu știu, pentru că mi-e frică să nu primesc iar o notă proastă”; „învăț mult la matematică – e grea și tare aș vrea să nu mai am note mici”.

Așadar, această categorie de motive inserează atât diferitele forme pe care le îmbracă dorința de a obține succes, respectiv de a evita un insucces, cât și cele care exprimă însuși sentimentul de succes sau de insucces (eșec) în ceea ce elevul se așteaptă să obțină prin el însuși sau de la alții.

La vârsta preadolescenței *valoarea motivațională a aptitudinilor* este totuși puțin conștientizată la elevi. Situația se explică atât prin faptul că aceste însușiri nu sunt încă pe deplin formate, cât și prin posibilitățile limitate de autocunoaștere. Cu toate acestea, am inclus categoria aptitudinilor speciale, pentru că, mai ales învățarea la disciplinele care îi interesează, unii elevi o motivează prin prezența acestor însușiri: „mă pricep mai bine la acest obiect”; „am aptitudini”; „am talent”; „învăț cu multă ușurință la unele discipline”, etc.

Sunt incluse în această categorie de motive și răspunsurile elevilor prin care se precizează de ce ei învață fără interes, fără plăcere la unele obiecte: „nu mă pricep la acest obiect”; „n-am auz muzical”; „n-am talent la limbi moderne”; „rezolv greu problemele pentru că judec încet”, etc.

Motivația nu trebuie considerată și interpretată, ca un scop în sine, ci pusă în slujba obținerii unor performanțe înalte. Performanța este un nivel superior de îndeplinire a scopului. Din perspectiva diferitelor forme ale activității umane (joc, învățare, muncă, creație) ceea ce interesează este valoarea motivației și eficiența ei propulsivă. În acest context, problema relației dintre motivație și performanță are nu doar o importanță teoretică, ci și una practică.

Relația dintre motivație, mai corect spus, dintre intensitatea motivației și nivelul performanței este dependentă de complexitatea activității (sarcinii) pe care subiectul o are de îndeplinit. Cercetările psihologice au arătat că în sarcinile simple (repetitive, rutiniere, cu comportamente automatizate, cu puține alternative de soluționare) pe măsura ce crește intensitatea motivației, crește și nivelul performanței. În sarcinile complexe însă (creative, bogate în conținut și în alternative de rezolvare) creșterea intensității motivației se asociază, până la un punct, cu creșterea performanței după care aceasta din urmă scade. Se întâmplă așa deoarece în sarcinile simple existând unul, maximum două răspunsuri corecte diferențierea lor se face cu ușurință, nefiind influențată negativ de creșterea impulsului motivațional. În sarcinile complexe, prezența mai multor alternative de acțiune îngreuiază acțiunea impulsului motivațional, intensitatea în creștere a acestuia fiind nefavorabilă discriminării, discernământului și evaluărilor critice.

Eficiența activității depinde însă nu numai de relația dintre intensitatea motivației și complexitatea sarcinii (care poate fi o sarcină de învățare, de muncă sau de creație), ci și de relația dintre intensitatea motivației și gradul de dificultate al sarcinii cu care se confruntă individul. Cu cât între mărimea intensității motivației și gradul de dificultate al sarcinii există o mai mare corespondență și adecvare, cu atât și eficiența activității va fi asigurată.

În acest context, în psihologie a apărut *ideea de optimum motivațional*, adică a unei intensități optime a motivației care să permită obținerea unor performanțe înalte sau cel puțin a celor scontate. De optimum motivațional, putem vorbi în două situații:

- a) când dificultatea sarcinii este percepută (apreciată) corect de către subiect. În acest caz optimum motivațional înseamnă relația de

corespondență, chiar de echivalență între mărimile celor două variabile. Dacă dificultatea sarcinii este mare înseamnă că este nevoie de o intensitate mare a motivației pentru îndeplinirea ei; dacă dificultatea sarcinii este medie, o motivație de intensitate medie este suficientă pentru soluționarea ei;

- b) când dificultatea sarcinii este percepută (apreciată) incorect de către subiect. În acest caz ne confruntăm cu două situații tipice: fie cu subaprecierea semnificației sau dificultății sarcinii, fie cu subaprecierea ei. Ca urmare, subiectul nu va fi capabil să-și mobilizeze energiile și eforturile corespunzătoare îndeplinirii sarcinii. Într-un caz el va fi submotivată, va activa în condițiile unui deficit energetic, ceea ce va duce, în final, la nerealizarea sarcinii. În cel de-al doilea caz, subiectul este supramotivat, activează în condițiile unui surplus energetic care l-ar putea dezorganiza, stresa, i-ar putea cheltui resursele energetice chiar înainte de a se confrunța cu sarcina.

Când un elev tratează cu ușurință sau supraestimează importanța unei teze sau a unui examen va ajunge la același efect: eșecul. În aceste condiții pentru a obține un optimum motivațional este necesară o ușoară dezechilibrare între intensitatea motivației și dificultatea sarcinii. De exemplu dacă dificultatea sarcinii este medie, dar este apreciată (incorect) ca fiind mare atunci o intensitate medie a motivației este suficientă pentru realizarea ei (deci o ușoară submotivare). Dacă dificultatea sarcinii este medie dar este considerată (tot incorect) ca fiind mică, o intensitate medie a motivației este de ajuns (deci o ușoară supramotivare). Dacă dificultatea sarcinii este medie dar este considerată (tot incorect) ca fiind mică, o intensitate medie a motivației este de ajuns (deci o ușoară supramotivare). Optimum motivațional se obține prin acțiunea asupra celor două variabile care intră în joc: obișnuirea indivizilor de a percepe cât mai corect dificultatea sarcinii (prin atragerea atenției asupra importanței ei, prin sublinierea momentelor ei mai grele etc.) sau prin manipularea intensității motivației în sensul creșterii sau scăderii ei (inducerea unor emoții puternice, de anxietate sau frică, ar putea crește intensitatea motivației; anunțarea elevilor sau a subordonaților că în curând va avea loc o inspecție a șefilor se soldează cu același efect).

În cadrul activității trebuie să ne mulțumim nu cu orice fel de performanțe, ci cu performanțe cât mai bune, cât mai înalte, care să însemne nu doar o simplă realizare a personalității ci o autodepășire a posibilităților ei. *Stimulul motivațional care impulsionează spre realizarea unor progrese*

și autodepășiri evidente poartă denumirea de nivel de aspirație. Acesta trebuie raportat la posibilitățile și aptitudinile elevului (un șapte va fi un nivel de aspirație crescut pentru elev slab, acceptabil pentru unul mediocru, dar o decepție, pentru unul bun). Pentru elevii slabi și mediocri, nivelurile de aspirație relativ scăzute reprezintă succes, în timp ce pentru cei cu aptitudini, un regres, ei vor regresa chiar și sub raportul valorificării capacităților de care dispun. De aceea, este bine ca nivelul de aspirație, pentru a avea un efect pozitiv, să fie cu puțin peste posibilitățile de moment. Nu trebuie uitat nici odată că discrepanța prea mare dintre capacități și aspirații este periculoasă.

3.4.2. Factorii motivației învățării

Relația pedagog-elev – arenă de formare a motivației

Fiind un act ce ține de sfera relațiilor interpersonale, actul educativ, eficiența sa, se decide pe terenul relațiilor concrete zilnice, dintre profesor și elev. În problema relației profesor-elev, pe lângă o bogată experiență pozitivă ce s-a acumulat în decursul anilor, se constată că uneori predomină arbitrariul, practici învechite și prejudecăți pe care o atitudine conservatoare le menține. Pentru perfecționarea relației profesor-elev este necesar să se ia în considerație, pe de o parte, obiectivele educației, iar pe de altă parte psihologia tineretului contemporan, actul educativ fiind un proces de continuă invenție socială.

Relațiile dintre profesor și clasă se polarizează, în general în sentimente de simpatie, încredere reciprocă sau, dimpotrivă, de antipatie, neîncredere și chiar ostilitate. Sunt și cazuri când contactul spiritual dintre profesor și elev nu trece de zona indiferenței: clasa nu există pentru profesor și nici profesorul pentru clasă. Inițiativa trebuie să aparțină însă profesorului, care ținând seama de legea esențială a relațiilor afective interumane, potrivit căreia simpatia și bunăvoința naște simpatie și bunăvoință, antipatia și ostilitatea trezesc sentimente de aceeași calitate, trebuie să conducă, să dirijeze aceste relații și să le structureze pe colaborare. În urma studiilor efectuate s-a constatat că o parte din profesori nu reacționează adecvat nici în cazul răspunsurilor bune (corecte) ale elevilor și nici în cazul răspunsurilor greșite (nule). Deosebit interes psihologic prezintă reacția acelor profesori care, după opinia elevilor, nu se bucură când aceștia dau răspunsuri corecte, ci dimpotrivă, le pare rău, se arată surprinși, se miră că răspund bine, stau la îndoială dacă să le pună nota, îi ironizează etc. S-a ajuns la concluzia că în aceste cazuri nu se respectă un principiu fundamental al educației—

încurajarea printr-o judicioasă folosire a laudei și a dojenei. Un profesor care dojenește mai mult decât laudă sau care nu spune nimic atunci când ar trebui să spună, nu folosește suficient criteriile aprecierii pozitive pentru formarea și schimbarea comportamentului elevului.

Sursa de nemulțumire a elevilor își are originea în comportamentul unor cadre didactice, în imaginea deformată pe care unii elevi o au despre profesori și profesorii despre ei. Utilizarea noilor tehnologii didactice, duc în cele din urmă tocmai la selecționarea și întărirea comportamentelor adecvate, la realizarea în condiții optime a conexiunii inverse, la aprecierea performanțelor școlare ale elevilor pe baze științifice și în condițiile unei obiectivități știute.

După cum rezultă în urma constatărilor, o parte însemnată din profesori, în aprecierile pe care le fac asupra elevilor, pun accentul cu precădere pe eșecurile acestor, fac prognoze descurajatoare, pierzând din vedere perspectiva optimistă a viitorului elevului.

În lucrarea „Revoluția științifică a învățământului”, B.F. Skinner, de-a lungul întregii lucrări, scoate în evidență consecințele dezastruoase pe care le are controlul agresiv asupra elevilor. Orice încercare de a umili sau încurca un elev mai ales în prezența colegilor săi va sfârși printr-un rezultat nedorit; elevul ori se retrage în sine, refuzând să mai comunice, ori reacționează violent față de încercarea de a fi încurcat sau umilit.

Indiferența față de personalitatea elevului amenință nevoile și trebuințele spirituale de bază ale acestuia, respectul față de sine, nevoia de răspuns afectiv din partea celor din jur, nevoia de securitate pe termen lung, de succes, precum și nevoia de a aparține unui grup și a fi acceptat de acesta.

Practica școlară tradițională ne-a lăsat imaginea profesorului care vrea să domine elevii și să-i subordoneze. Într-un asemenea climat nimic nu se face din convingere și pasiune. Este necesar să se facă trecerea de la vechiul tip de relații la relații în care profesorul colaborează cu elevii. Principala activitate a acestuia nu va fi predarea, ci angajarea elevilor în investigații și lucrări independente. Expresiile ironice și jignitoare tulbură atitudinea elevilor față de profesorul lor și îngreunează crearea unui climat favorabil. Rezultatele obținute în urma cercetărilor au scos în evidență faptul că, cu cât formele de penalizare (ironia, jignirea, ridiculizarea, notele proaste) sunt mai des folosite, cu atât efectul lor scade. Profesorul care cunoaște valoarea aprecierii pozitive nu se va feri de o ușoară supraapreciere a performanțelor elevului; va aprecia pe elev mai mult decât merită, spre a-l face să merite pe

deplin aprecierea, să se ridice la nivelul aprecierii făcute. Experiența ne arată că profesorul cu rezultate bune în activitatea lui își îmbunătățește relațiile cu elevii slabi și prin faptul că le acordă suficientă apreciere pozitivă. Chiar și pentru unele performanțe școlare minore, profesorul care cunoaște valoarea aprecierii pozitive, o folosește încercând să dezvolte în mod permanent încrederea elevilor în propriile lor forțe .

Neacordând o atenție mai mare modului de distribuire a formelor de întărire, balanței pedepselor și recompenselor, a aprecierii pozitive și negative, se poate ajunge la o depreciere a personalității elevului, atunci când se folosește în mod exagerat dojana, și mai ales, atunci când dojana nu păstrează un caracter limitat („astăzi nu ai învățat lecția”), ci ia forma unei deprecieri globale („ce-o să iasă din tine” sau „degeaba cheltuiesc părinții cu tine”). Nu este deloc întâmplător că profesorii ce impulsionează elevii mai mult prin laudă, obțin rezultate mai bune în procesul de educație. Aceștia apreciază pozitiv „elevii dificili” chiar și pentru unele progrese minore încercând în felul acesta să dezvolte, în mod permanent, încrederea elevilor în propriile forțe.

Raporturile dintre profesor și elev nu prezintă numai o latură intelectuală. Factorul afectiv are o importanță deosebită asupra randamentului intelectual al elevului . Crearea de bună dispoziție în clasă reprezintă o condiție necesară pentru evitarea eșecului școlar. Fiecare lecție se desfășoară într-un climat afectiv particular , dispoziția clasei variază în funcție de cea a profesorului. (S. Briceag, M. Golovatic, 2003)

Prin apreciere profesorul trebuie să schițeze o perspectivă. Profesorii trebuie să aibă grijă ca în derularea procesului de învățământ să nu lezeze personalitatea elevului, ci să-l ajute să și-o dezvolte, să-l ajute să învețe să gândească singur pentru ca atunci când va părăsi băncile școlii să nu depindă de nimeni cel puțin din punct de vedere intelectual

O mare importanță în această privință o are personalitatea învățătorului, exteriorul lui, maniera vorbirii, atitudinea față de copii, crearea atmosferei de bunăvoință la lecție, care ajută la depășirea atitudinii negative față de procesul învățării. Deci, trebuie de început cu crearea atmosferei de încredere, de simpatie.

Pentru dirijarea motivației e important de cunoscut legătura reciprocă între motivație și stimulare. Unii cercetători consideră că în prezența motivației interioare intense (interesul, atitudinea pozitivă față de activitate) scade eficacitatea stimulării exterioare (instrucțiunile, remărcile). Elevii cu

un nivel superior al motivației sunt elevii cu o motivație interioară puternică. Cu cât e mai puternic motivul cu atât stimularea influențează mai slab. Intenția spre curiozitate, spre depășirea dificultăților în procesul activității de gândire formează nivelul înalt al motivației. Intenția, de asemenea, trebuie să corespundă particularităților de vârstă.

O influență negativă asupra elevului o au aprecierile celor din jur despre el, luate în considerație de învățător. Folosirea sistematică a unei astfel de aprecieri poate duce la apariția atitudinii negative față de colegi și izolare de clasă.

Rolul principal pe parcursul primilor ani de studii îi aparține influențelor apreciative a elevului de către învățător. Încurajarea duce la mărirea productivității lucrului. Ea acționează pozitiv și asupra executării, dar și asupra vitezei de executare a sarcinii instructive.

Climatul familial – motiv al învățării

Relația copii-părinți sunt relații pe verticală. Părinții constituie partea supraordonatoare, iar copiii partea subordonatoare. Relațiile lor se constituie în două moduri:

- a) satilizarea copiilor de către părinți;
- b) nonsatilizarea copiilor de către părinți.

Satilizarea se constată atunci când copilul acceptă în mod necondiționat dependența sa față de părinți, recunoaște autoritatea, îi ascultă din respect față de ei. Astfel ei, parcă, devin satelitul părinților. Părinții îl acceptă pe copil așa cum este el, nu-i cer nimic pentru dragostea lor.

Nonsatilizarea se manifestă când copilul acceptă dependența sa față de părinți, dar nu la gradul absolut, ci ca ceva impus de moment, de cerința vremii. Autoritatea părinților e contestată de acești copii. Ei trebuie să-și câștige poziția socială, s-o dobândească prin merite. În caz contrar ei sunt respinși, nu li se satisfac necesitățile. Satilizarea elevului dă un anumit tip de motivație, iar nonsatilizarea altul.

Satilizarea îl face pe copil liber de note, de succes. Dacă părinții sunt foarte interesați de învățatură, atunci copiii se străduie să le satisfac dorința. (motivul este “Vreau să le plac părinților mei”). Dacă părinții copilului satilizat nu au interes față de școală, atunci copilul va învăța prost, deoarece motivația e slabă.

Nonsatilizarea înseamnă că elevul va trebui să-și dobândească respectul față de sine prin performanțele școlare. Elevii nonsatilizați au aspirații școlare înalte și sunt foarte sensibili la succesele școlare. Motivul

dominant al activității de învățare e motivul autoafirmării. Ei manifestă anxietate sporită, autoapreciere fragilă, nestabilă, schimbătoare, dependență de moment. ***Din punct de vedere al realizărilor școlare elevul nonsatilitizat este mai bun.***

3.4.3. Formarea motivației

Formarea motivației este un proces foarte complex și de lungă durată. Rădăcinile ei se dezvoltă în ambianța familială. Atitudinile părinților sunt inoculate treptat și copiilor. Prilejurile de satisfacție, ca și eșecurile își lasă amprenta asupra mentalității și sentimentelor tinerei generații, același mecanism intervinând și în timpul activităților școlare.

În primul rând contează exemplul, modelul profesorului, atitudinile, interesele, sentimentele care se pot transmite și copiilor, astfel intervenind imitația datorată autorității. Nu mai puțin importante devin succesele la învățătură, lauda și recompensa. Conform unei legi, numită de G. Allport „autonomie funcțională” (Allport G. Structură și dezvoltarea personalității. București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1981, p.232), ceea ce este la început numai mijloc poate deveni scop în sine, adică bucuria succesului poate duce la o atitudine pozitivă față de materia asimilată și deci poate provoca satisfacții, dar aceasta nu înseamnă că nu vom utiliza și pedeapsa.

Munca de convingere pe cale verbală are o importanță mai mică decât i se acordă în școli. Mai mult contează tonul și atitudinea profesorului, exemplul său, decât conținutul unei expuneri. În schimb activitățile ce le organizăm în afară de clasă și extrașcolare, ce se soldează cu rezultate pozitive, constituie un instrument excelent pentru lărgirea intereselor și dezvoltarea unei motivații superioare.

Educarea motivației atinge stadiul superior când apar sentimente trainice legate de valoarea muncii și a culturii. Mai puțin dezirabile sunt aspirațiile exagerate, ambițioase: dorința de a depăși, cu orice preț, pe cei din jur. De altfel există și o lege care arată că randamentul într-o activitate crește paralel cu forța motivației numai până la un punct, atunci când dorințele sunt prea puternice, intervine inhibiția și randamentul nu mai crește, ba chiar scade.

Atmosfera dintr-o școală, prestigiul ei, manifestările festive la care participă și părinții creează un cadru de solidaritate pozitivă între elevi, devenind un stimulent pentru menținerea unei tradiții superioare de seriozitate, de responsabilitate, calități esențiale pentru reușita în orice profesie.

Este foarte important de menționat faptul, că momentul formării motivației trebuie să fie anticipat de momentul diagnosticării felului motivației discipolilor.

În această ordine de idei distingem două tipuri ale motivației:

1. motivație de succes;
2. teamă de insucces.

Motivația de succes, real, este pozitivă: acțiunile omului sunt orientate spre realizări constructive, pozitive. Activismul personal este determinat de necesitatea de a obține succes.

Teama de insucces este motivație negativă și în caz de așa motivație omul tinde să evite evenimentele aversive (anxietate, reproșuri etc.). Expectanțele consecințelor negative devin pentru individ determinante.

Investigațiile experimentale în acest domeniu au permis să fie conturate portrete ale acestor două tipuri de personalități.

Personalitățile de tipul I (motivația de succes) sunt active, cu multă inițiativă, în caz de obstacole urgent caută metode de lichidare a lor. Productivitatea și activismul depind mai puțin de controlul extern. Sunt tentate să-și planifice viitorul în segmente destul de mari. Într-o măsură mai mare este prezent efectul „Zeigarnik” – efectul acțiunii nefinisate (acțiunile neterminate se memorizează mai bine decât cele terminate). În situații problematice precum și deficit de timp productivitatea activității lor crește.

Personalitățile de tipul II au puțină inițiativă, evită însărcinările responsabile, caută motive pentru a le refuza. Aceste personalități se autoapreciază inadecvat, (sau își impun scopuri de o complexitate sporită sau din contra scopuri foarte simple). Efectul „Zeigarnik” este slab evidențiat. În situații problematice și deficit de timp productivitatea lor scade. Sunt tentați a percepe și a trăi timpul ca ceva inutil și, de regulă, își fixează scopuri foarte apropiate, își planifică viitorul în segmente mici (scurte).

E necesar să menționăm că diagnosticul motivație de succes poate fi realizat în timpul observărilor curente în diverse situații (inclusiv instructive).

Strategii de stimulare a motivației învățării școlare

Controlul și dirijarea sistemului motivațional specific activităților de învățare reprezintă una dintre cele mai dificile sarcini ale muncii profesorului. În pofida amplelor teoretizări, stimularea motivației elevului rămâne o artă, care ține de măiestria și harul didactic al profesorului. Putem însă, în baza

modelelor teoretice prezentate, să oferim câteva sugestii de care ar putea să se ghideze profesorul, indiferent de domeniul specialității sale.

Foarte mulți profesori reproșează elevilor faptul că nu fac eforturile necesare pentru a învăța și că nimic nu-i motivează. Orice profesor care dorește stimularea motivației elevilor pentru activitatea de învățare trebuie să înceapă prin a-și analiza și autoevalua propria motivație, precum și modul în care își desfășoară activitățile de predare-învățare-evaluare. Nivelul competenței profesorului, ca și gradul lui de implicare în activitatea didactică, entuziasmul, pasiunea cu care își face meseria influențează profund dinamica motivațională a elevilor. Lipsa de motivație a profesorului este o problemă la fel de gravă ca și incompetența sa. Deși contextul social și economic poate explica acest fenomen, nu e mai puțin grav faptul că lipsa de motivație a profesorului se poate afla la originea lipsei de motivație a elevului. Știm că sună ca un slogan, dar este adevărat că un profesor plictisit, nu poate fi o sursă de inspirație și de motivație pentru elevii lui. Dacă vrei să motivezi pe cineva, trebuie să fii motivat tu însuși.

De asemenea, profesorul trebuie să-și orienteze atenția spre activitățile de predare-învățare. Multă vreme activitatea esențială a elevilor în clasă consta în a asculta în mod pasiv expunerea magistrală a profesorului. O activitate didactică cu adevărat motivantă trebuie însă să-i implice pe elevi în mod activ și să le captiveze interesul. Cadrul didactic trebuie să fie capabil să provoace curiozitatea elevilor prin elemente de noutate, prin crearea unor conflicte cognitive, prin utilizarea studiului de caz ori prin antrenarea elevilor în realizarea unor proiecte de echipă.

D. Ausubel susține că profesorii ar putea face mai mult în direcția captării interesului elevilor chiar atunci când impulsul cognitiv este minim. El propune în acest sens crearea unor conflicte cognitive, spunând că „multe obiecte de învățământ conțin paradoxuri sau opinii opuse ale savanților, sau contradicții vizibile față de bunul-simț comun, și dacă acestea sunt reliefate în fața elevului neinteresat la început, faptul poate avea un puternic efect motivațional, propulsând procesul învățării până când devin operaționale alte impulsuri relevante. „Am putea apela, spune Ausubel, și la impulsul de autoafirmare al elevului, arătându-i că învățarea unei discipline îi deschide perspective profesionale într-o serie de domenii prestigioase. Nu în ultimul rând, trebuie să cunoaștem domeniile de interes ale elevului și, în activitatea de predare, să alegem exemple și să stabilim legături cu aceste domenii de interes”. (Ausubel D., Robinson F. *Învățarea în școală. O introducere în*

psihologia pedagogică, București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1981, p.448-449).

Rolland Viau oferă, la rândul său, o serie de sugestii pentru ca activitățile de predare să fie motivante și să-i intereseze pe elevi, dar el procedează într-un mod mai analitic, considerând că profesorul trebuie să gândească strategiile de predare în funcție de cunoștințele pe care trebuie să le transmită elevilor, cunoștințe declarative și cunoștințe procedurale. Pentru predarea cunoștințelor declarative, privite în general de elevi ca un ansamblu de informații teoretice și abstracte ce trebuie învățate pe de rost, Viau formulează următoarele cerințe:

- începeți predarea cu un banc, o istorioară insolită legată de teoria ce urmează a fi predată sau printr-o problemă de soluționat;
- chestionați elevii asupra cunoștințelor lor anterioare în legătură cu fenomenul ori teoria ce urmează a fi explicate;
- prezentați planul cursului sub formă de întrebări (acest mod de a prezenta materia îi obligă pe elevi să-și focalizeze atenția asupra aspectelor importante și să caute să afle răspunsurile la întrebările puse);
- organizați cunoștințele sub formă de scheme, care permit evidențierea legăturilor dintre concepte;
- dați exemple care să îi intereseze pe elevi;
- utilizați analogiile (astfel îi determinăm pe elevi să stabilească legături între un domeniu pe care îl cunosc bine și altul nou).

În ceea ce privește cunoștințele procedurale, Viau recomandă ca profesorii să-i obișnuiască pe elevi să conștientizeze pașii ce trebuie parcurși în rezolvarea unei probleme indiferent de domeniu. Profesorul poate servi, el însuși, ca model recurgând la *protocolul gândirii cu voce tare*, pentru ca elevii să observe modalitățile în care se identifică tipul de probleme, se emit ipoteze cu privire la strategiile de rezolvare, se alege o anumită strategie etc. Scopul acestui demers este ca elevii să știe cât mai bine să se orienteze într-o sarcină de învățare: cum trebuie să înceapă, cum pot să-și dea seama dacă sunt pe calea cea bună, într-un cuvânt să utilizeze strategii metacognitive (planificare, monitorizare, autoevaluare). În felul acesta, elevii își vor evalua mai bine posibilitățile de a reuși într-o sarcină și nu vor mai exista situații în care elevul abandonează o sarcină pentru simplul motiv că nu știe ce trebuie să facă.

Modul în care profesorul realizează evaluarea poate avea, de asemenea, efecte asupra motivației elevilor. Pentru mulți profesori evaluarea înseamnă doar a da note elevilor, a-i clasifica și a constata dacă au reușit sau nu. Această concepție poate avea efecte negative asupra motivației unor elevi pentru că este generatoare de anxietate. Dacă dorim ca evaluarea să fie cu adevărat motivantă pentru elevi, în sensul de a-i determina să se implice mai mult în activitățile de învățare și să persevereze, este necesar ca actul evaluativ să se centreze mai mult pe progresul elevilor, pe recunoașterea efortului pe care l-a depus fiecare pentru îmbunătățirea propriilor performanțe și nu doar să constate nivelul cunoștințelor.

Aprecieră evoluției elevilor trebuie să se facă în termeni pozitivi (laudă, încurajare, evidențiere), deoarece dezaprobarea este mai puțin eficientă în stimularea motivației învățării. Să ne reamintim aici și faptul că recompensele și pedepsele nu au același efect asupra motivației învățării. Atât recompensele cât și pedepsele trebuie folosite cu discernământ, mai ales atunci când se urmărește creșterea motivației învățării. În urma unei cercetări efectuate cu scopul de a vedea efectul recompenselor asupra motivației elevilor, Pelletier și Vallerand au ajuns la concluzia că o serie de recompense, precum banii sau premiile provoacă la unii elevi o scădere a interesului față de o activitate pe care au început-o, au considerat-o interesantă (a se vedea și fenomenul disonanței cognitive).

Alte cercetări au arătat că elevii care au o opinie despre competența lor în rezolvarea unor sarcini de învățare au fost decepționați când au fost recompensați pentru activități pe care ei le considerau facile. Recompensele pot avea un efect pozitiv pe termen scurt, dar pe termen lung ele dăunează motivației. Mult mai eficiente pentru intensificarea motivației elevului se dovedesc a fi observațiile personale și comentariile făcute de profesori pe caietele de teme ale elevilor, evaluările care subliniază achizițiile elevului, încurajările în momentele dificile. ***Este important să-i incităm pe elevi să se autoevalueze.*** Aceasta nu înseamnă doar faptul de a-și fixa singuri o notă, ci mai ales să-i obișnuim să-și evalueze eficiența strategiilor utilizate. Elevii trebuie să cunoască instrumentele de evaluare utilizate de profesor și să le folosească efectiv ei înșiși, depășind stadiul unor simple exerciții de autocontrol și autoverificare.

În afara acestor strategii de ordin general ce vizează modificarea practicilor pedagogice, profesorul poate să-și pună problema cum să acționeze în mod direct asupra motivației unui elev. Pentru aceasta este

nevoie să realizeze un profil motivațional al elevului, printr-o evaluare a intereselor acestuia, a atracțiilor și respingerilor pentru o disciplină sau alta, a perspectivelor de viitor pe care și le-a conturat, a valorii pe care o acordă activității de învățare.

Profilul motivațional al elevului trebuie să includă și percepțiile cu privire la competența și gradul de control pe care acesta estimează că le are în îndeplinirea diferitelor sarcini de învățare.

Datele necesare realizării acestui profil motivațional se obțin prin observarea elevului în diferite contexte de învățare, printr-o discuție cu elevul sau prin aplicarea unui chestionar. R. Ames și C. Ames (1991) au stabilit chiar o listă de comportamente ce ar putea servi drept **indicatori a existenței unor probleme de motivație**. Desigur, aceste comportamente sunt doar un semnal pentru profesor, care va trebui să urmărească mai atent elevul, să discute cu el și să stabilească cu exactitate ce se află în spatele comportamentelor sesizate. Comportamentele ce indică problemele de motivație sunt:

- elevul amână cât mai mult momentul începerii lucrului;
- are dificultăți în a se decide;
- își fixează scopuri greu de atins;
- alege calea cea mai facilă și mai rapidă pentru a îndeplini o activitate;
- crede că șansele sale de succes sunt reduse;
- refuză să încerce să execute o nouă activitate;
- își face munca rapid și fără a fi atent;
- abandonează repede o activitate și nu încearcă să o facă și a doua oară;
- explică eșecurile sale prin propria incapacitate de a face lucrurile cerute;
- pretinde că a încercat să lucreze, dar nu a ieșit nimic.

Analiza datelor pe care profesorul le va obține îi va permite să stabilească profilul motivațional al elevului și, în funcție de ceea ce constată, să acționeze diferențiat. De exemplu, putem constata că unii elevi nu valorizează învățarea la o anumită disciplină pentru că nu o consideră utilă sau importantă pentru ceea ce și-au propus să facă în viitor. În acest caz, profesorul poate să-i sensibilizeze pe elevi, stabilind legături între materia predată și domeniile de interes ale acestora or inițiind o discuție cu toată clasa despre utilitatea practică a materiei predate. Mai gravă este situația în care un elev nu valorizează activitatea de învățare în general. Aceasta poate fi efectul

mediului familial sau chiar al unei societăți în care nu întotdeauna nivelul înalt al pregătirii și competența se asociază cu reușita profesională.

Evaluând motivele învățării, profesorul poate constata că unii elevi se află încă în stadiul satisfacerii trebuințelor de deficiență. Conform teoriei lui Maslow, acești elevi sunt preocupați mai mult de menținerea siguranței personale, de evitarea eșecului, și mai puțin de dezvoltarea abilităților și obținerea de succese. J.W. Atkinson susține că în raportul dinamic dintre nevoia de succes și trebuința de a evita eșecul, trebuințe polare prin care se caracterizează într-o anumită măsură orice persoană, rezultă uneori o tendință de a evita insuccesul, în defavoarea nevoii de succes. S-a constatat că elevul care prezintă o teamă accentuată de eșec se angajează (atunci când poate să aleagă) în sarcini foarte ușoare, unde probabilitatea succesului este ridicată, sau în sarcini foarte grele, în care nereușita e evidentă prin dificultatea sarcinii. Elevul evită acele sarcini la care probabilitatea reușitei / nereușitei este medie. În cazul acestor elevi, profesorul trebuie să acționeze, pe de o parte, pentru satisfacerea trebuințelor de deficiență (în special prin asigurarea în clasă a unui climat relaxat., sigur, nonevaluativ), cât și pentru dezvoltarea motivației de realizare a elevilor, prin implicarea lor în activități captivante, în care li se asigură șanse reale de succes.

Dacă problemele de motivație ale elevului se regăsesc în percepțiile acestuia cu privire la competența sa în a îndeplini o activitate și în gradul de control pe care crede că îl exercită asupra acelei activități, Rolland Viau recomandă următoarele strategii de intervenție:

- profesorul trebuie să-i învețe pe elevi să gândească pozitiv atunci când se află în fața unei activități dificile („este greu, dar sunt capabil să reușesc”);
- profesorul trebuie să-i obișnuiască pe elevi să-și stabilească în mod realist standardele de reușită, să se raporteze la reușitele lor anterioare și să nu se compare în permanență cu ceilalți colegi;
- atunci când e posibil, profesorul trebuie să-i lase pe elevi să-și definească ei înșiși obiectivele învățării; aceste obiective este bine să fie precise, pe termen scurt și să țină seama de capacitățile elevilor;
- în anumite situații, atunci când execută o sarcină, profesorul poate să-i ceară elevului să verbalizeze operațiile pe care le execută; în felul acesta, va putea lua cunoștință de procedurile care sunt bine executate, dar și de cele care mai necesită exerciții;

- profesorul trebuie să-l obișnuiască pe elev să nu se judece prea sever și să nu se culpabilizeze atunci când greșește.

În esență, îmbunătățirea elevului cu privire la propria sa competență se obține atunci când el reușește în mod repetat într-o activitate pe care nu se consideră capabil să o îndeplinească. O reușită neașteptată redă unui elev încrederea în sine și crește astfel motivația de a se angaja într-o activitate și de a persevera cu scopul de a-și ameliora performanțele. Pentru aceasta, profesorul trebuie să conceapă activități de învățare care să nu fie prea facile (pentru că numai reprezintă o provocare pentru elevi), dar nici prea dificile (pentru că elevii se descurajează rapid și abandonează). Pe tot parcursul activității, profesorul îi va furniza elevului un feed-back permanent atât în privința efortului depus, cât și a aptitudinilor și capacităților lui. Planificarea unor activități care să nu fie nici prea facile, nici prea dificile pentru elevi face ca aceștia să se simtă responsabili de reușitele sau eșecurile lor, modificând astfel atribuirile cauzale pe care le fac.

O atenți deosebită trebuie acordată elevilor slabi și nemotivați. În practica educațională s-a constatat că profesorii comunică puțin cu elevii slabi și nemotivați, se mulțumesc cu răspunsuri incomplete ale acestora la lecție, sunt tentați să-i critice frecvent și manifestă dispreț față de ei atunci când eșuează. În fața unor astfel de comportamente, elevii percepți ca slabi și nemotivați nu fac nici un efort pentru a învăța, deoarece ei știu că profesorii îi solicită foarte rar și că lor li se adresează doar pentru a le face observație. Se intră atunci într-un cerc vicios: nefiind încurajați să lucreze, elevii nu sunt motivați și, nelucrând, rămân în urmă la învățatură, confirmând astfel opinia profesorului cum că nu ce pot obține rezultate bune cu acești elevi.

Profesorul trebuie să se străduiască să acorde atenție în mod egal tuturor elevilor, indiferent care sunt capacitățile lor. ***Față de elevii considerați slabi și nemotivați, profesorul ar trebui să adopte următoarele comportamente:***

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

Toate aceste sugestii arată, o dată în plus, că problemele de motivație ale elevilor sunt extrem de diverse iar intervenția profesorului nu se poate baza pe rețete, ci trebuie adaptată la fiecare situație în parte.

Ion Neacșu propune metode și procedee acționale cu scopul sporirii eficacității sistemului motivațional.

Eficacitatea sistemului motivațional va crește dacă în procesul instruirii și învățării vor fi respectate câteva elemente cu valoare de principiu, norme sau chiar reguli practice, codificate cel mai adesea sub forma metodelor și procedeelelor acționale:

1. Fixarea unui scop prioritar clar, determinarea și delimitarea acestuia în mod precis în structura acțiunilor întreprinse. În acest enunț se verifică legătura puternică ce se poate stabili între două componente ale acțiunii de învățare: *scopul și motivul*. Pentru a înțelege valoarea acestei legături, invocăm datele unui experiment întreprins de K. Lewin. El a constatat următoarele: unui student i s-a încredințat sarcina să citească colegilor săi un material ce trebuia memorat. Citirea (repetarea) se făcea de atâtea ori până ce colegii îl vor învăța pe de rost. După ce subiecții au putut reproduce textul fără lacune și greșeli, studentul care administra proba a fost rugat de experimentator să producă și el textul memorat. Rezultatul a fost dezamăgitor, studentul nereținând decât foarte puține elemente, în ciuda faptului că participase la experiment, că repetase de cele mai multe ori textul. Explicația: i-a lipsit intenția de a învăța, de a reține materialul care are, implicit, o valoare motivațională puternică.
2. Fixarea progresivă a unor scopuri la început mai apropiate, apoi treptat, a unora mai îndepărtate.
3. Individualizarea fixării scopurilor în funcție de personalitatea fiecărui colectiv școlar, mergându-se, în unele activități, pînă la fiecare elev, având în vedere și stabilitatea intereselor privite ca atitudini pozitive față de un domeniu.
4. Aprecieria evoluției elevilor să se facă, mai ales, în *termeni pozitivi*: dezaprobare este mai puțin eficientă în stimularea motivației învățării (tipul personalității joacă un rol important).
5. Utilizarea *competiției* se va face cu prudență și, cel mai adesea, pe fondul unei cooperări stimulative.
6. Cunoașterea progreselor făcute de elevi în atingerea obiectivelor învățării, prin trezirea sentimentului realizării, se va face frecvent, dar

mai ales după etapele importante ale conținutului procesului cunoașterii.

7. Evitarea unor presiuni (sau bariere) prea puternice, exercitate din afară în vederea atingerii obiectivelor cu orice preț și la nivele standard foarte ridicate pentru toate disciplinele de către toți elevii. Efectele constau în apariția unor resentimente, a unor stări de introversiune puternică, de regresie parțială a evoluției motivaționale, precum și unele stări de ușoară agresivitate și chiar de stres, insatisfacție și rezistență inhibitoare. Pentru a mări forța de implicare a acestor norme în conduita cadrelor didactice și a elevilor propunem, în continuare, într-o formă sintetică, un program acțional bazat pe un set de obiective operaționale destinat stimulării, menținerii și dirijării uneia dintre cele mai puternice structuri motivaționale, anume *starea de curiozitate*.
8. Planificarea unui grup de lecții (3 la 5) sau a unui capitol într-o unitate didactică de tip continuu sau temă complexă (G. Gostini, 1969), cu precizarea, încă de la începutul activității, a naturii sarcinilor obligatorii sau facultative, a modului de realizare (prin studiu individual, în grup), a finalității urmărite (memorare, înțelegere, aplicare, transfer, creație), precum și a modului de evaluare (orală, scrisă, test, probleme, individuală, colectivă etc.).
9. Accentuarea formelor de muncă independentă, precum și individualizarea activităților, având drept scop diferențierea temelor de studiu pe categorii de dificultate, corespunzător obiectivelor pe termen scurt sau lung; evitarea unor sarcini imediat controlabile care au ca efect deplasarea centrului de greutate de la presiunea evaluării sumative (de moment) la cea sintetizatoare (formativă); aranjarea elevului în sarcini de mai mare complexitate, care oferă profesorului, dar și elevului, posibilitatea de a constata mai exact nivelul, calitatea și durabilitatea performanțelor atinse, atitudinea și stabilitatea unor interese școlare, progresele înregistrate pe o unitate mai mare de timp.
10. Folosirea *tehnicii aferenței de control pozitiv* (feedback), care permit agenților educației să găsească explicații valide pentru modul de funcționare a proceselor cognitive și relaționale, să le controleze și dirijeze în conformitate cu sensul dorit sau așteptat, să le compenseze, amelioreze sau chiar restructureze (reînvățare).
11. Crearea unei *motivații suplimentare de ordin relațional* (emulație, colaborare), care facilitează asimilarea comportamentelor de muncă în

grup, integrează elevul și dezvoltă dorința de sincronizare informațională, îi dezvoltă atitudinea postacțională favorabilă autoafirmării și autodirijării.

12. Aplicarea creativă a tehnicii acțiunilor întrerupte sau neterminate (fenomenul „Ziegarnik”). De asemenea, se creează și un fenomen special, anume acela că sarcina devine pentru elev un sistem unitar și coerent, căpătând mai multe valențe pentru planul intențiilor de dezvoltare (Ovsiankina, 1978). În acest caz, raportul intenției nerealizate (INR) / intenții realizate (IR) > 1 , devine motivant, ceea ce practic nu se întâmplă în cazul acțiunilor repetate monoton asupra aceleiași sarcini de învățare sau în studiul continuu și neplanificat.
13. Dozarea optimă a cantității de informație pe unitatea de timp, astfel încât elevul să caute să-și satisfacă singur curiozitatea atât din surse școlare cât și extrașcolare. Între nivelul informațional și cel al curiozității se stabilește o relație funcțională, în virtutea căreia flexibilitatea la informație cunoaște ritmuri variate și crescânde de asimilare.
14. Evitarea noutăților extreme, de complexitate foarte crescută, în raport cu dezvoltarea intelectuală, ceea ce are ca efect înlăturarea unor bariere cognitive, a blocajelor informaționale, a consumului de timp și efort neraționale și nerentabile.
15. Utilizarea procedurii *sarcinii îmbogățite* (I.K. Davies, 1971), sinonimă cu ceea ce Lloyd Homme (1969) numea *contactul contingent* între educator și educat. Prin acest procedeu, educatul poate îmbogăți obiectivul învățării în sens calitativ, adăugându-i experiențe personale sau informații din alte surse. Efectul se va încununa cu manifestarea unei atitudini favorabile pentru studiu, o creștere a responsabilității, o autonomie activă în evaluarea progresului, o dezvoltare și întărire a motivației pozitive față de sarcinile școlare.
16. Aranjarea materialului de învățat în forme care creează anumite disonanțe sau o anume incoerență spre care elevul este condus în a o sesiza (L. Festinger, 1962; J. P. Poitou, 1974), spre a restabili echilibrul și/sau regularitatea aranjamentului, organizând stimulii noi, imprevizibili și complecși (D.E. Berlyne, 1961).
17. Permeabilizarea și susținerea activităților cognitive dirijate, prin indicarea unor surse bibliografice, ce pot lărgi aria informațiilor

interesante, prin discuții cu personalități puternice, care le pot facilita pătrunderea în intimitatea unor procese în construirea și rezolvarea unor probleme, prin organizarea unor circuite sau confruntări informaționale între elevii diferitelor clase, școli sau grupuri cu interese apropiate pe diferite teme-proiect etc.

Tehnici motivationale în predare (și în anexa nr.1)

Setul strategiilor poate fi dezvoltat de orice cadru didactic. Rămâne însă ca problemă articularea a două concepte și realități prezente în conștiința și conduita elevilor și profesorilor, anume a *echilibrului și corespondenței dintre principiile și strategiile* destinate formării și dezvoltării motivației pozitive pentru învățare. Exemplificăm aceasta cu un model posibil al corespondențelor, având valoare operațională pentru practica oricărei activități de învățare și studiu individual, model oferit de doi specialiști recunoscuți în domeniul, J. Klausmeier și R. Ripple.

Elev	Profesor
<p>Participarea la stabilirea și învățarea sarcinii este esențială pentru formarea primelor stări motivaționale.</p>	<p>Focalizarea atenției asupra obiectivelor învățării dorite.</p>
<p>Dorința de a realiza controlul asupra mediului de învățare, precum și asupra experiențelor de succes și insucces este esențială pentru stabilirea unor obiective progresive în învățare.</p>	<p>Utilizarea dorințelor elevilor de a realiza ceva specific, precum și a altor motive pozitive de realizare.</p>
<p>Stabilirea și realizarea sarcinii cer ca învățarea să se facă la un nivel potrivit de dificultate; perceperea unui succes în învățarea sarcinii curente ridică motivația pentru sarcina următoare, în timp ce insuccesul repetat îl coboară.</p>	<p>Ajută fiecare elev sau grupuri de elevi să stabilească și să atingă scopuri potrivite programului educațional cadru (conform programelor școlare).</p>
<p>Asimilarea cunoștințelor și a altor elemente de conținut potrivit obiectivelor comportamentale stabilite, corectarea abaterilor pe parcursul învățării etc. sînt asociate cu o performanță mai bună și o atitudine favorabilă învățării.</p>	<p>Ajută la îmbunătățirea feedback-ului informativ.</p>

<p>Observarea și analiza unui model pozitiv facilitează învățarea inițială a conduitei pozitive-sociale (autocontrol, cooperare etc.).</p> <p>Discuțiile despre valorile sociale ale comportamentului și stabilirea rațiunii învățării acestora duc, treptat, la formarea bazelor conceptuale despre valoarea și dezvoltarea acestor comportamente.</p> <p>O distanță prea mare în timp între un comportament realizat corect, pe un fond atențional și de un efort constructiv și de întărirea prin elemente verbale sau recompense de natură psihopedagogică, tind să ducă la stingerea forței motivaționale create inițial.</p> <p>Trăirea unor stări stresante puternice se asociază cu performanțe slabe, cu forme comportamentale necoerente din perspectiva normativelor educaționale.</p>	<p>Oferă și îmbunătățește continuii repertoriul de modele de viață reale sau simbolice.</p> <p>Inițiază, susține și întărește verbal discuțiile despre rolul valorilor sociale în comportamentul tinerilor.</p> <p>Dezvoltă și utilizează un sistem larg de întăriri și recompense naturale, asigurând o securitate afectivă, o bază pentru efort și dorința de a fi coordonat.</p> <p>Evitarea utilizării în procesul educațional a unor proceduri care creează, fie și temporar, stări de stres.</p>
---	--

Strategiile, metodele și tehnicile avansate drept construcții teoretice sunt convergente în planul intenționalității didactice, dar divergente în cel al formării personalității autonome, creative.

Atingerea clarității, stabilității și coeziunii structurilor motivaționale pe orizontală și pe verticală în construcția personalității, rămâne un domeniu deschis perfecționărilor din metodologia și tehnologia didactică specifice școlii contemporane.

3.5 Condiții externe ale învățării

Toți factorii din ambianța școlară influențează asupra randamentului învățării. Cum am mai amintit, cel mai important este **profesorul**, ținuta, atitudinea lui și, în special, măiestria sa didactică. El trebuie să știe să aleagă cele mai adecvate obiective operaționale, să dozeze conținutul lecției, să folosească metode active care ar trezi interesul elevilor și i-ar antrena în soluționarea problemelor.

Apoi intervine **rolul grupului școlar**. Fiecare copil suportă influența mentalității clasei. Aceasta poate fi pozitivă, dar uneori e negativă.

Întreaga ambianță: clădirea școlii, aspectul clasei își au și ele rolul lor. Clasa trebuie să fie spațioasă, bine luminată și încălzită. Aceste condiții sînt necesare și pentru odaia în care învață elevul la domiciliu. Foarte importantă este asigurarea liniștii, favorabile concentrării asupra lecțiilor. Igiena școlară insistă asupra dimensiunilor mesei la care lucrează copilul, mai ales în adolescență: să nu fie prea joasă, ducând la încovoierea coloanei vertebrale. De asemenea, se insistă asupra importanței aerisirii frecvente a încăperilor unde se studiază.

Un rol are și regimul de viață al elevului, respectarea unor ore fixe pentru masă, studiu și repaus. Intervalul imediat după masa de prînz este cel mai puțin indicat pentru studiu. Pauzele chiar scurte, pot duce la creșterea randamentului memorării. Școlarul trebuie să-și însușească încă din clasele primare o bună tehnică de organizare a studiului. Condițiile favorabile învățării: activismul, înțelegerea materialului, încercările de a reproduce etc.

Pentru a crea un cadru extern optim al învățării, este necesară o colaborare a dirigintelui cu familia, căci mulți părinți nu cunosc regulile elementare ale studiului sistematic și copiii lor studiază în condiții cu totul neprielnice, care sporesc inutil eforturile solicitate de efectuarea temelor.

3.6 Individualizarea și diferențierea activității de învățare

Școala contemporană se confruntă cu o multitudine de probleme de ordin diferit. Unele fiind cauzate direct sau indirect de condițiile socio-economice care afectează mediile școlare și familiale, altele condiționează direct sau indirect multitudinea de particularități care constituie individualitatea subiectului. Respectînd unul din principiile fundamentale ale pedagogiei – cel al individualizării, învățătorul se confruntă cu sarcina de a cunoaște aceste particularitățile individuale și de a organiza procesul educațional în corespundere cu respectarea lor. Prin urmare, problema individualizării și diferențierii procesului educațional are o importanță majoră și constituie baza perfecționării activității de cunoaștere a copilului.

În știința contemporană noțiunea de *individualizare* este tratată ca un anumit mod de organizare a procesului instructiv, selectarea de metode, procedee, tempouri de instruire se efectuează în concordanță cu deosebirile individuale ale copiilor, nivelul de dezvoltare al capacităților de învățare; individualizarea presupune adaptarea acțiunilor educative la particularitățile

psihologice ale copilului pentru a asigura o dezvoltare optimă a aptitudinilor lui; presupune utilizarea unui sistem de acțiuni instructive care corespund posibilităților cognitive ale copilului și permit să asigure activitatea de a cunoaștere a copilului la nivelul posibilităților lui potențiale.

Individualizarea procesului educațional presupune în mod obligatoriu cunoașterea particularităților anatomo-fiziologice, psihologice individuale ale elevului; gradului de dezvoltare a proceselor psihice cognitive, particularităților individuale cognitive ale fiecărui elev; proprietăților individuale de personalitate, specificul problemelor apărute la elev cauzate de deficiențele senzoriale și /sau fizice, tulburărilor caracteriale, tipul motivației instructive, dereglărilor neuropsihice; specificului mediilor familiale din care provine fiecare elev: tipul dominant de educație familială, frecvența și intensitatea conflictelor apărute în familie, condițiile oferite copilului pentru îndeplinirea temelor pentru acasă, cointeresarea părinților la succesele instructive ale copilului, climatul educațional și psihologic din familie, etc. *Principiul abordării individuale* presupune evidența particularităților individuale ale elevilor care influențează asupra activității de instruire și de care depind rezultatele acestora și organizarea procesului educațional.

Reeșind din aceste informații, învățătorul diferențiază și dozează corect volumul materialului prezentat pentru însușire, viteza de prezentare a informațiilor, corelația diferitor tipuri de informații, efectul emotiv al materialelor utilizate evitând în așa mod apariția dezadaptării școlare psihogene cauzate de stresul informațional, apariția extenuării și a surmenajului.

Variantele de individualizare pot fi generalizate în patru tipuri de bază:

1. diferențierea procesului educațional orientat spre gruparea elevilor în baza particularităților specifice individuale sau combinațiilor acestor particularități conform diferitor planuri sau programe (abordarea individuală, grupe convenționale, grupe omogene, etc.);
2. individualizarea activității psihice cognitive;
3. efectuarea activității în ritm individual divers: accelerare sau retardare;
4. combinații diferite ale primelor trei variante.

Ce este "stil de învățat?"

Există patru stiluri de învățat principale: vizual, auditiv, tactil și kinestezic.

Elevii vizuali învață privind.

Elevii auditivi învață ascultând, auzindu-se ei înșiși vorbind și discutându-și gândurile cu alții.

Elevii tactili învață atingând, percepând senzațiile pielii, folosindu-și mâinile și degetele și asociind ceea ce învață cu simțul tactil sau cu emoțiile lor.

Elevii kinestezici învață mișcându-și în spațiu principalii mușchi, cei mai masivi, și implicându-se activ în procesul de învățare prin simulare, transpunere în rolul altora, experimentare, explorare și participare la activități din viața reală.

Elevii care folosesc alte simțuri: deși asemenea cazuri sunt rare, există și elevi care se bazează pe gust și pipăit, indivizii respectivi au un acut simț olfactiv sau gustativ, sunt sensibili la arome sau gusturi și pot învăța excelent, implicând simțurile amintite.

Stilul de învățat și creierul

Cercetările neurocerebrale au progresat de multă vreme pentru a ne oferi o înțelegere cel puțin limitată, despre felul cum funcționează creierul. Deși au mai rămas foarte multe de aflat, cunoaștem totuși unele principii fundamentale, relevante pentru înțelegerea modelului după care învățăm. Pe măsură ce creierul este expus la stimuli, se creează noi interconexiuni între celulele nervoase, procesul respectiv este cunoscut ca „plasticitate”. Cu cât primim mai mulți stimuli cu atât se formează mai multe interconexiuni și șabloane de învățat. Astfel, pe măsură ce anumite șabloane de învățat devin mai rapide mai simple și autonome, învățăm mai rapid dezvoltându-ne stilul de învățat cel mai bun. Aceasta este esența învățării accelerate.

Între simțurile noastre și creier există căi de comunicare – similare unor poteci. Dacă, în decursul timpului, ne-am bizuit mai degrabă pe ochi, atunci căile dintre nervii oculari și cea parte a creierului care interpretează stimulii vizuali s-au dezvoltat mai mult decât căile dintre creier și alte simțuri. Prin urmare, constatăm că ne este mai ușor să ne bizuim pe ochi.

La unii indivizi sunt mai puternice conexiunile neurale dintre urechi și cea a creierului care interpretează stimuli auditivi; astfel, ei observă că învață mai ușor și mai rapid ascultând.

În cazul altor persoane au fost întrebuințate mai mult conexiunile neurale dintre piele, mâini și degete și acea parte a creierului care interpretează stimulii tactili de percepere a senzațiilor fizice și a reacțiilor fizice față de emoții; pentru aceștia este mai lesne să învețe prin intermediul atingerii.

În sfârșit, alți indivizi s-au folosit mai frecvent de mușchii motori, astfel încât conexiunile neurale dintre mușchii respectivi și acea parte a creierului care simte mișcările corpului s-au dezvoltat mai mult. În felul acesta avem oameni cu capacitate sporită de a învăța kinestezic.

Atunci când învățăm ceva nou, trebuie să ne concentrăm asupra asimilării informației, procesului ori tehnicii noi. Nu dorim să ne împovărăm cu încercarea de a învăța printr-o modalitate senzorială slabă, de aceea, pentru accelerarea procesului de învățare, informațiile noi trebuie prezentate conform stilului de învățat cel mai bun pentru fiecare individ. Dacă doriți să vă dezvoltați și alte stiluri de învățat o puteți face atunci când nu încercați să învățați lucruri noi. ***Regula de bază este: dacă vrei să înveți ceva cât mai rapid, faceți-o folosind stilul de învățat preferat.***

Stilurile de învățat reprezintă o combinație între deprinderile naturale și cele dobândite. Unele tendințe sunt moștenite genetic, altele sunt rezultatul expunerii prelungite la anumiți stimuli, iar altele se dezvoltă grație încrederii individului în simțul respectiv. Stimulii repetați consolidează anumite căi între unul sau mai multe simțuri și creier.

Fiecare categorie a stilului de învățat este proprie atât femeilor, cât și bărbaților; există femeii și bărbați vizuali, auditivi, tactili și kinestezici.

Se pare că în societatea noastră anumite stiluri de învățat, de exemplu, cel kinestezic, orientat spre mișcare, este atribuit preponderent bărbaților, iar altele, de exemplu, cel tactil orientat spre emoțional, este atribuit preponderent femeilor, în realitate aceste stereotipuri nu-și găsesc confirmarea. E posibil ca presiunile culturale să fi influențat ambele sexe în etalarea anumitor comportamente. Prin urmare, indivizii ar fi fost siliți să-și suprimă calea firească de învățare pentru a se conforma așteptărilor sociale. Cu toate acestea, în ultimul deceniu, reprezentanților ambelor sexe li s-au oferit mai multe oportunități de a se angaja într-un domeniu sportiv de activități, ce le-au îngăduit să se dezvolte în direcția căii lor naturale de învățare, ca atare, vom întâlni atât femei, cât și bărbați care își dezvoltă toate stilurile de învățat.

În instituțiile de învățământ tradițional predarea se face folosindu-se preponderent vizualul și auditivul. Aceasta nu înseamnă că toți elevii vor deveni vizuali și auditivi? Răspunsul poate fi înțeles mai bine printr-o altă întrebare, similară: elevii dreptaci, ar deveni stângaci dacă în școală ar fi obligați să se folosească numai de mâna stângă?

Deși fiecare elev este unic, totuși indivizii cu același stil de învățat dețin unele caracteristici similare.

Tablelul următor prezintă unele deosebiri generale dintre elevii vizuali, auditivi, tactili și kinestezice. Descrierile respective nu reprezintă un sistem de etichetare a oamenilor; el ne ajută doar să ne formăm profilul personal, să comunicăm mai bine, să învățăm mai ușor și mai repede.

Caracteristici distinctive	Elevi vizuali	Elevi auditivi	Elevi tactili	Elevi kinestezici
Receptarea informațiilor	Prin văz, folosind materiale vizuale sau urmărind demonstrații în direct	Pin auz, vorbind, citind cu glas tare, discutând sau procesând gândurile cu glas tare	Prin senzațiile pielii, prin pipăit, prin folosirea mâinilor și degetelor, prin percepții (fizice sau emoționale)	Prin acționarea mușchilor motori, prin implicarea în activități de mișcare, prin explorare
Sensibilitatea față de ambient	Sensibili față de ambientul vizual; necesită ambient atractiv; sunt distrași de dezordinea vizuală	Au nevoie permanent de stimuli auditivi; când în jurul lor este liniște, vor produce propriile lor sunete, fredonând, cântând, fluierând sau vorbind cu sine cu excepția cazurilor când studiază și au nevoie de liniște, sau pentru a acoperi distragerile auditive cauzate de adulți	Sensibili față de senzațiile fizice, atît personale cât și ale altora; conștienți de modalitățile de comunicare nonverbală, cum sînt expresiile faciale, limbajul corpului și tonurile vocii; descifrează mai bine sentimentele altor persoane decît cuvintele acestora; nu pot alunga negativismul și	Adaptați la mișcările și acțiunile din ambient; au nevoie de spațiu pentru a se deplasa; atenția le este atrasă de mișcare; sînt distrași de mișcările altora; deși au nevoie să se miște ei înșiși pentru a învăța

			sentimentele altora pentru a se concentra asupra muncii	
Ce remarcă la o persoană necunoscută când o întâlnești?	Chipul persoanei, hainele și aspectul general	Numele persoanei, sunetul vocii, felul cum vorbește și ce anume spune	Modul cum se simt în prezența respectivei persoane	Modul cum acționează persoana; ce anume face și ce fac împreună
Mișcarea ochilor (Observații: descrierile mișcările ochilor sînt în general adevărate pentru fiecare stil de învățat, dar există numeroase exerciții, datorate influențelor culturale și sociologice, influențelor din familie și trăsăturilor de personalitate. Cercetările recente investighează diferite mișcări ale ochilor asociate momentelor cînd se utilizează memoria pe termen lung sau scurt)	Cînd se gîndesc, tind să ridice ochii spre tavan; cînd ascultă au nevoie de contact vizual cu vorbitorul și doresc ca aceia care-i ascultă pe ei să asigure la rîndul lor contactul vizual	Tind să privească în stînga și în dreapta, în direcția urechilor lor, avînd doar scurte contacte vizuale cu interlocutorii	Tind să privească interlocutorii pentru a le descifra expresiile faciale și limbajul corpului, dar ascultă cel mai bine atunci cînd țin ochii în jos și privesc în depărtare – poziția ochilor pentru procesarea la nivel emoțional	Ascultă și gîndesc cel mai bine atunci cînd țin ochii în jos și privesc în depărtare, cu contact vizual redus, deoarece aceasta este poziția pentru conectarea învățării cu mișcarea, dar dacă în jur există mișcare, ochii li se îndreaptă într-acolo.
Vorbirea	Descriu elemente	Descriu sunetele, vocile,	Descriu confortul	Folosesc verbe de acțiune;

	vizuale cum ar fi culoarea, forma, mărimea și aspectul general	muzica, efectele sonore și zgomotele din fundal; reproduc ceea ce s-a spus	personal, senzațiile fizice și emoțiile; se exprimă folosind mișcărilor mâinilor și comunicarea nonverbală	vorbesc despre „făcut”, „cîștigat”, „obținut”; în general, ajung foarte repede la subiect; în timp ce vorbesc, pot întrebuința gesturi și mișcări ale corpului
Memoria	Memoria bună în privința aspectului vizual al ambientului, al textelor scrise sau al desenelor	Memorie bună pentru dialog, muzică și sunete	Memorie bună pentru evenimentele legate de sentimente și senzații fizice precum și pentru ceea ce este legat de gestică a mâinilor	Memorie bună pentru acțiuni și mișcări

Creierul este împărțit în două emisfere : cea dreaptă și cea stângă. Deși toți oamenii folosesc ambele emisfere, mulți procesează și stochează informațiile folosind preponderent una dintre emisfere, dovedind o **preferință emisferică cerebrală**. Preferința pentru una din emisfere se dezvoltă atunci când folosim preponderent anumite căi neurale, dezvoltându-le într-o măsură mai mare; devenim mai eficienți în utilizarea respectivei emisfere. Asta nu înseamnă că nu suntem capabili să folosim și cealaltă emisferă, numai că atunci când întrebuințăm preponderent una dintre ele, se creează o situație confortabilă ce ne impune să procedăm așa și nu astfel.

Atunci când oamenilor li se predă într-un mod care nu corespunde preferinței emisferice cerebrale proprii e posibil ca ei să aibă nevoie de mai mult timp pentru a învăța, să se chinuie și chiar înregistrează eșecuri. Însă atunci când comunicăm corespunzător preferinței emisferice cerebrale, putem învăța mai ușor și mai rapid.

Oamenii de știință ne-au ajutat să înțelegem unele caracteristici ale emisferelor cerebrale. Fiecare emisferă „privește” viața diferit. Astfel, cineva care procesează informațiile preponderent prin emisfera dreaptă va percepe

un eveniment sau o situație altfel decât cel care procesează informațiile preponderent prin emisfera stângă.

Preferința emisferică cerebrală nu constituie o opțiune conștientă, dar creștem și evoluăm utilizând preponderent una dintre emisfere. Poate că în copilărie am avut de a face cu multe situații liniare, astfel încât creierul nostru a beneficiat de suficienți stimuli ca să dezvolte căi neurale care să susțină gândirea specifică emisferei stângi. Sau poate că am avut de a face cu multe experiențe globale, integrale stimulând dezvoltarea gândirii specifice emisferei drepte.

Nici una din emisferele cerebrale nu este superioară celeilalte; pur și simplu, ele execută misiuni diferite, importante pentru viață. În mod ideal, oamenii ar trebui să fie capabili să-și folosească la fel de bine ambele emisfere. Din nefericire, informațiile despre preferința emisferică cerebrală au devenit publice recent. Lăsați în voia întâmplării indivizii sfârșesc adesea prin a utiliza preponderent una dintre emisfere, pe care se bazează în toate acțiunile lor, chiar și în cazul celor ce ar fi abordate mai bine, utilizându-se cealaltă emisferă. De aceea, multe persoane întâmpină dificultăți în procesul de învățare, sau constată că pentru a învăța au nevoie de foarte mult timp. În așteptarea modificării sistemului educațional în direcția folosirii de noi metode de predare, care să angajeze ambele emisfere cerebrale, ar trebui să găsim modalități de rezolvare a limitărilor moștenite. Astfel, dacă ați întrebuințat preponderent una din emisferele cerebrale veți învăța tehnici de adaptare a oricărei situații de învățare, astfel încât să fie compatibilă cu preferința dumneavoastră cerebrală.

Stilul de învățat și encefalul

Stilul de învățat este asociat cu diferitele modalități de receptare a informațiilor din lume și de transmitere a lor de la simțuri spre creier. Preferința emisferică cerebrală se ocupă de lucrul cu informațiile - cum le procesăm și cum le stocăm, după ce ajung la creier.

Datele senzoriale receptate de văz, auz, pipăit sau prin intermediul mușchilor corpului pot fi canalizate spre emisfera cerebrală stângă sau spre cea dreaptă. Aceste le procesează și le stochează în moduri diferite. Dacă dorim să învățăm repede absolut orice, este esențial să cunoaștem diferențele respective.

Unii profesori se concentrează doar asupra folosirii stilurilor de învățat în timpul predării, iar alții insistă asupra preferințelor emisferice

cerebrale. Pentru a beneficia de un tablou complet asupra felului cum trebuie să învețe oamenii, este necesară combinarea și contopirea celor două procedee; de aici rezultă dezvoltarea **conceptului superrelație: stilul de învățat plus preferința emisferică cerebrală**. Pentru accelerarea învățării este necesar să ne cunoaștem stilul de învățat cel mai bun și preferința emisferică cerebrală.

Una dintre diferențele de procesare a datelor constă în faptul că emisfera cerebrală stângă o face simbolic, sub forma literelor, cifrelor, cuvintelor și ideilor abstracte, pe când emisfera dreaptă o face într-o modalitate senzorială, percepând lumea prin intermediul simțurilor, fără cuvinte.

Emisfera stângă le permite oamenilor să dețină darul vorbirii. În absența ei, am percepe doar cele văzute, auzite, gustate, mirosite, atinse și simțite prin intermediul mișcărilor - fără cuvinte. N-am fi capabili să vorbim despre experiențele noastre ori să le comunicăm altora. La majoritatea oamenilor, emisfera stângă este cea care se ocupă de limbaj, deși există și excepții. Astfel, o lucrare de cercetare afirmă că zona vorbirii se află în emisfera cerebrală dreaptă la 5% dintre dreptaci și la 30% dintre stângaci (informație preluată din *Them Brain: A. Neuroscience Primer*, ed. A. Li-a, de Richard F. Thompson. - New York, W.H. Freeman and Co., 1993. - P.397). ne putem imagina că ea este emisfera în care se află centrul vorbirii și limbajului omenesc, asemănător unui translator încorporat care preia datele senzoriale și le substituie prin cuvinte sau numere.

Emisfera cerebrală dreaptă procesează informațiile fără limbaj. Ea percepe senzațiile vizuale, auditive, gustative, olfactive, tactile, de mișcare, muzică, sunetele vocii omenești, și pe cele din natură fără să le atribuie etichete. Astfel spus, percepe viața ca pe un film în care nu există dialoguri.

Deși toți oamenii procesează limbajul, diferența este că unii transformă mai întâi totul în cuvinte, pe când alții percep mai întâi evenimentul pur senzorial fără cuvinte. Pe măsură ce materialele sunt procesate în mintea cuiva, persoana respectivă se poate „gândi” la ele fie în cuvinte, ca și cum în mintea ei s-ar desfășura un dialog, fie în transpuneri senzoriale pline de imagini, sunete, miresme, gusturi și atingeri ori mișcări lipsite de cuvinte. Dacă ne întrebăm cum este posibil așa ceva, trebuie să ne gândim la momentul în care am zărit un individ pe care-l cunoaștem fără să ne putem reaminti numele lui. Ne străduim din răzputeri să ne amintim, dar este totuși imposibil, fiind sigur că-l cunoaștem. Aceasta constituie un

exemplu despre felul cum funcționează emisfera cerebrală dreaptă - fără cuvinte.

Informația respectivă este esențială în termenii învățării accelerate. De ce? Dacă cineva procesează informația în simboluri așa cum sunt cuvintele, va răspunde pozitiv la o predare prin cuvinte și limbaj. Dacă cineva procesează informația în imagini senzoriale, va răspunde pozitiv la o predare prin imagini și experiențe senzoriale. Învățarea este asigurată atunci când corelăm prezentarea dintre materiale noi cu preferința emisferică cerebrală personală. Când nu reușim să realizăm această corelare, ne chinăm să învățăm lucruri noi, până la urma nici nu le putem înțelege.

Asta nu înseamnă că nici un individ nu întrebuințează ambele emisfere cerebrale pentru procesare informațiilor. Orice om este capabil să vorbească și să reacționeze la imagini senzoriale; noi le contopim pe cele două, pentru a învăța și pentru a efectua diverse acțiuni. Deosebirea constă în faptul că atunci când învățăm pentru prima oară ceva nou, avem tendința de a procesa materialele noi prin emisfera cerebrală preferată. Dacă primim datele prin emisfera dreaptă, este mai simplu și mai firesc să accelerăm învățarea.

Constatăm, de asemenea, că este mai ușor să învățăm ceva nou dacă materialul este prezentat într-o modalitate ce corespunde felului cum se stochează informația.

Emisfera cerebrală stângă realizează stocarea secvențial, pas-cu-pas. Ea absoarbe informațiile în ordine liniară, succesiv, câte una pe rând, întâmpină dificultăți în perceperea tabloului general dacă informațiile nu sunt prezentate secvențial.

Emisfera cerebrală dreaptă stochează informațiile global, simultan; ea vede tabloul general dintr-o dată, întâmpină dificultăți în perceperea informațiilor pas-cu-pas, dacă nu capătă vederea de ansamblu.

Ambele emisfere cerebrale sunt la fel de importante, au de îndeplinit un rol și trebuie să lucreze împreună.

Există oameni care pot stoca informații în ambele modalități? Da. Ei se simt la fel de bine cu gândirea liniară, caracteristică emisferei stângi, cât și cea globală, caracteristică emisferei drepte. Cei care nu utilizează ambele emisfere, care favorizează una dintre ele, trebuie să-și cunoască preferința pentru a afla cum să învețe mai rapid.

Cercetătorii în domeniul funcționării creierului pledează în favoarea dezvoltării ambelor emisfere, pentru a se utiliza cât mai complet potențialul

cerebral. Putem continua să sporim capacitățile creierului; nu-i niciodată prea târziu să acționăm asupra părții mai slabe, deși-pentru accelerarea învățării preferăm în continuare să învățăm prin intermediul emisferei cerebrale preferate. Totuși, în orele „libere”, când nu încercăm să învățăm ceva nou, ne putem angaja în activități ce stimulează cealaltă emisferă cerebrală. Astfel, elevii de emisferă-stângă ar trebui să se angajeze zilnic în activități de emisferă-dreaptă, și invers. Trebuie să parcurgeți descrierile elevilor de emisferă-dreaptă vizuali, auditivi, tactili și kinestezici, pentru a afla ce fel de activități întreprind ei și trebuie să fie efectuate zilnic unele dintre ele, pentru a dezvolta emisfera cerebrală dreaptă. Pentru dezvoltarea emisferei stângi, trebuie citite descrierile elevilor de emisferă-stângă vizuali, auditivi, tactili și kinestezici, și trebuie să întreprindeți în fiecare zi activități specifice emisferei stângi.

Persoanele de emisferă-stângă își pot dezvolta emisfera cerebrală dreaptă prin utilizarea mâinii stângi la desenat sau scris, participând la ședințe de brainstorming, inventând, descifrând expresiile nonverbale ale oamenilor - mimica facială, tonurile vocii și limbajul corpului (de exemplu, întrerupeți sonorul televizorului în timpul unei piese, pentru a deduce sentimentele dinapoia gesturilor actorilor) - abordând trasee inedite spre locul de muncă sau ascunzând ceasul și lucrând fără el o zi întreagă.

Persoanele de emisferă-dreaptă pot dezvolta capacități specifice emisferei stângi prin utilizarea mâinii drepte la desenat, scris sau în alte activități (dacă nu sunt deja dreptaci). Pentru dezvoltarea capacităților secvențiale, pas-cu-pas, a emisferei stângi, trebuie să citiți o povestire sau un articol și să alcătuiți o hartă mintală, completând-o cu toate detaliile, apoi convertiți harta într-un format specific emisferei cerebrale stângi - liniar, secvențial - aranjați-vă actele în ordine alfabetică sau cronologică, treceți-vă toate întâlnirile într-o agendă sau într-un calendar și impuneți-vă să respectați orarul stabilit. Puteți folosi și un ceas cu alarmă, pe care să-l programați pentru a vă reaminti întâlnirile și acțiunile stabilite.

În continuare sunt descrise caracteristicile elevilor cu emisfere integrate.

Creativitatea și imaginația: Gânditorii integrați pot aborda două tipuri de creativitate, ei pot lucra cu formele, obiectele sau ideile existente, combinându-le în modalități noi, sau pot crea ceva inedit. Folosindu-și creierul în mod complet, beneficiază de un spectru larg de opțiuni.

Comunicarea: Gânditorii integrați pot "asculta" prin ambele emisfere cerebrale. Astfel, ei aud cuvinte și în același timp percep aluziile nonverbale. În felul acesta, sunt mai conștienți în privința celor ce se petrec în jurul lor decât cei care receptează informații prin intermediul unei singure emisfere cerebrale. Gânditorii integrați evaluează atât înțelesul cuvintelor rostite, cât și înțelesul ascuns exprimat de tonul vocii, de mimica facială sau de limbajul corpului vorbitorului. Capacitatea respectivă le permite să comunice într-o modalitate specifică empatiei, să vorbească elocvent și să adauge discursului lor gestică expresivă și tonalități adecvate.

Gândirea de la parte spre întreg și de la întreg spre parte: Gânditorii integrați sunt capabili să privească informația din ambele direcții. Ei pot începe cu tabloul de ansamblu, pentru ca apoi să revină și să analizeze detaliile, sau pot parcurge detaliile în mod liniar, ca să înțeleagă suma lor în final. Pot parcurge o carte de la început la sfârșit, dar și invers, sau răsfoind-o la întâmplare, și vor fi la fel de mulțumiți. Această fluiditate a gândirii le permite să activeze în diferite medii de învățare cu profesori diferiți.

Sinteza și analiza: Indivizii integrați se pot deplasa fără dificultate de la analiză la sinteză. Ei pot descompune o idee sau un proces în părțile componente, pentru ca apoi să le reasambleze în același mod sau într-un chip nou. Caracteristica aceasta îi ajută să devină inventatori și creatori ideali. Sunt experți în descoperirea de noi soluții pentru probleme, în crearea de gadgeturi sau invenții, în descoperirea de modalități noi pentru a crea în artă sau de a privi lumea. Ei își pot privi analitic noile sinteze, pentru a le putea testa și examina, în căutare de erori pe care să le corecteze. Pot vedea sinteza generală și-i pot analiza componentele, ca să se asigure că nu au neglijat nici unul dintre aspectele unui produs sau proiect.

Având capacități în ambele emisfere cerebrale, acești indivizi pot simți că în interiorul lor există două personalități ce se iau la întrecere pentru a ocupa locul întâi. Ei tind să fie atât de diverși și de talentați și au atât de multe preocupări încât sînt copleșiți de propriile lor aptitudini și le vine greu să-și stabilească prioritățile. Doresc să facă atât de multe, să întâlnească atâția oameni și să ajungă în atâtea locuri încât nu reușesc să facă tot ceea ce intenționează. Sunt limitați de numărul de ore al zilei și al anilor din viața lor. În felul acesta, se creează o frustrare aparte, deoarece, prin capacitățile lor extinse, ei doresc să realizeze foarte multe într-un timp restrâns.

Unul dintre cele mai importante avantaje de a folosi în mod integrat ambele emisfere cerebrale se află în domeniul descoperirilor, invențiilor și

creației. Emisfera cerebrală dreaptă poate crea noi forme de artă, poate face descoperiri științifice și invenții, iar emisfera stângă deține capacitatea de a le comunica lumii prin intermediul limbajului. Există persoane care pot crea lucruri noi, însă care nu știu cum să le transmită altora. Astfel, este posibil ca lucrurile respective să dispară odată cu ei. Foarte importantă este însă capacitatea de a-și transpune creațiile sau invențiile în limbaj, pentru ai ajuta pe alți să le înțeleagă, scris sau verbal, într-o modalitate secvențială, logică, pentru ca respectivii să le poată continua. De aceea, persoanele integrate pot aduce omenirii contribuții importante, care să fie înțelese și utilizate de alții.

Superrelația personală și productivitatea învățării

Pentru fiecare individ, cea mai bună legătură de învățare este o combinație între stilul de învăț și preferința emisferică cerebrală personală.

Elevii *vizuali de emisfera-stângă* receptează informațiile vizuale și le transpun în simboluri sau limbaj, de exemplu, litere, cifre, cuvinte sau idei. Deși sînt sensibili față de mediul vizual, ei acordă atenție în special materialelor tipărite-litere, cuvinte sau numere, etichetând aceste informații senzoriale cu nume și cuvinte. Ei gîndesc într-o modalitate pas-cu-pas, abordând câte un detaliu pe rînd și clasifică datele sistematic, în ordine alfabetică, numerică sau cronologică.

Deoarece le place să fie organizați, se angajează frecvent în organizarea materialelor ce implică numere și cuvinte. Își pot petrece vremea aranjându-și hîrțile, alcătuiind liste de adrese și numere telefonice, actualizându-și finanțele, elaborând bugete, programînd întâlniri de interes personal sau profesional, ținîndu-și corespondența la zi, programînd calculatoare, făcînd contabilitate sau asigurîndu-se că expediază la timp felicitări cu ocazia diverselor aniversări. Ei pot inventa modalități organizate și eficiente de contabilizare, remunerare, catalogare etc.

Pentru a-și menține ordinea în afaceri, pot recurge la întocmirea de tabele și grafice. Se pricepe să țină în ordine actele firmei, să întocmească arhive, să stabilească agende de lucru, să alcătuiască cronologii și genealogii, să elaboreze orare, programări și alte sarcini de aceeași natură. Nu omit nici un detaliu și rareori absentează la o întâlnire atîta vreme cît a fost notată în hîrțile lor, astfel încît s-o poată vedea cu ochii lor.

Atunci cînd călătoresc, ei planifică din timp tot ce vor vedea în detaliu. Caută ghiduri turistice, broșuri sau orice alte informații și fac rezervări cu mult timp înainte. Le place să-și respecte planul prestabilit și nu

se simt în largul lor când ceva neașteptat intervine în călătoria pe care au vizualizat-o și au plănuit-o mintal.

Atunci când gândesc, indivizii de emisferă-stângă au tendința să privească în sus, în stânga, în dreapta, deoarece ei procesează gândurile prin vizualizarea de cuvinte ori imagini. Cu toții procedăm așa, atunci când vizualizăm ceva mintal, însă indivizii de emisferă-stângă adoptă mai frecvent atitudinea aceasta. Ei mențin contactul vizual cu un vorbitor, întrucât astfel au posibilitatea să „asculte” mai bine. Se răsucesc în scaun, pentru a-l urmări pe vorbitor cu privirea dacă acesta se deplasează. Vizualii de emisfera stângă au de asemenea nevoi ca ascultătorii lor să le ofere un contact vizual similar. Sunt perturbați când vorbesc cu cineva care privește în jos sau în altă parte, și uneori chiar spun: „Uită-te la mine când îți vorbesc”. Ei trebuie să înțeleagă că ochii persoanelor cu stiluri diferite de învățat se deplasează în alte direcții. Mișcările ochilor corespund modalității în care procesează creierul nostru. Deși indivizii cu alte stiluri de învățat nu mențin contact vizual permanent cu vorbitorul, asta nu înseamnă că nu ascultă; dimpotrivă, ei ascultă mai bine, atunci când ochii nu le sînt fixați permanent asupra vorbitorului.

Elevii vizuali de emisferă-dreaptă preiau informație prin ochi și sunt acordați la imagini, tablouri, grafice, culori, forme, desen mărimi și relații spațiale. Ei procesează acești stimuli și se gîndesc la ei într-un mod simultan văzînd tabloul de ansamblu. Numai după ce au zărit imaginea generală, se pot concentra asupra detaliilor.

Vizualii de emisfera-dreaptă sunt acordați la fel cum arată lucrurile și-i deranjează dezordinea vizuală. Ei sesizează atunci când culorile dintr-o încăpere nu se sortează, sau dacă un obiect nu se găsește la locul său. Din rândurile lor provin buni decoratori de interioare; bazându-se pe simțul ascuțit al echilibrului vizual și al designului, ei se pricep la accesoriile ce se pot asocia într-o cameră și o pot rearanja, până ce capătă un aspect plăcut. Aceeași sensibilitate îi face să observe cum arată și cum se îmbracă oamenii. Le plac hainele frumoase și își folosesc priceperea în domeniul culorilor și al designului pentru a selecta îmbrăcăminte și accesorii asortate. Le place să procedeze astfel încât propriile lor haine, coafuri sau propriul lor ten să arate bine, dar și să acționeze asupra altor persoane în același scop. Pot atrage atenția altor indivizi când părul le este răvășit, când cravata nu se potrivește cu sacoul sau când un nasture este descheiat. Sunt atât de conștienți de felul

cum arată lucrurile încât pot deveni distrași, dacă nu se corectează aspectul vizual disturbing.

Le place să realizeze produse atrăgătoare vizual, în design și culoare. Ei sunt cei cărora ne adresăm pentru pachete de prezentare atractive, pentru fotocopii colorate, pentru rapoarte frumos legate și mijloace de prezentare. Vizualii de emisfera-dreaptă împodobesc lumea. Ei vor atârna tablouri pe pereții unei odăi, vor avea postere atractive la birou și vor aduce aranjamente florale. Oamenii apelează la ei ca să le orneze încăperile la petrecerile organizate la serviciu.

Este posibil să le placă să viziteze galerii de artă, expoziții foto, parade de modă, saloane auto sau muzee. Le poate plăcea să se uite la case frumoase, grădini, mașini, iahturi, cai sau expoziții de animale - orice care poate fi privit. Pot fi atrași de decorurile din teatre, de vizionarea unui spectacol de circ, de plimbarea printr-un muzeu, de o grădină zoologică, de un parc etc., de tot ceea ce poate oferi imagini frumoase, fascinante.

Deși nu-și păstrează lucrurile în ordine, aranjate liniar, așa cum fac omologii lor de emisferă stângă, ei doresc ca ambientul vizual ce-i înconjoară să fie atrăgător și vor găsi o modalitate pe care să păstreze lucrurile într-un mod atractiv. Deși este posibil să nu fie atrași de clasificarea și aranjarea obiectelor sau documentelor, vor deține mijloace atractive de organizare, cum ar fi cutii diferite colorate, containere cu design elegant, truse de birou decorative sau truse și dulăpioare pentru bonurile lor. Deoarece vizualii de emisfera-dreaptă gândesc și își amintesc, de obicei în imagini, au tendința de a ridica ochii spre tavan, în stânga sau în dreapta. Atunci când ascultă mențin un bun contact vizual cu vorbitorul și adesea îi urmăresc mișcările gurii și expresiile faciale. De asemenea, au nevoie ca ascultătorii să-l privească atunci când vorbesc, ba chiar le vor cere altora să procedeze ca atare.

Vizualii de emisferă-dreaptă se lasă purtați de curent și sfârșesc pentru a fi în curent, devenind adesea atât de absorbiți de proiectele lor încât pierd noțiunea timpului. Deoarece conștiința timpului nu se găsește în emisfera cerebrală dreaptă, ei încep și își termină treaba conform timpului personal și cerințelor proiectului, nu după un grafic, orar prestabilit.

Modalitatea optimă de învățat pentru *elevii auditivi de emisfera-stângă* este prin ascultarea noilor materiale prezentate sub forma limbajului, cuvintelor sau numerelor într-o modalitate detaliată, pas-cu-pas. De asemenea, ei gândesc prin rostirea gândului cu voce tare și prin discuția cu

alții. Lucrează bine cu date, fapte, cifre și statistici precise și sînt excelenți cercetători, adesea susținându-și prezentările și conferințele cu informații ce vin în sprijinul subiectului și le transmit ideile.

Sunt sensibili la calitatea exprimării verbale a altor persoane, remarcând greșelile de natură gramaticală și sintactică, vocabularul redus și frazele repetitive. Sunt nemulțumiți atunci când vorbitorii bat apa în piuă sau folosesc un limbaj ce abundă repetiții, pauze nepotrivite, ori prea multe „ă-ă-ă-ă”-uri. Sunt atenți ca ei înșiși să fie buni vorbitori și din rândurile lor apar oratori excelenți. Ei planifică și repetă ceea ce vor spune, asigurându-se cu frazele ce sunt corecte din punct de vedere gramatical, și că exprimarea este precisă și clară, cu cuvintele cele mai potrivite. Mulți sunt conștienți de cadență, făcând pauze la momentele convenite, pentru a spori efectul, și modificându-și vocea astfel încât să atragă auditoriul. De asemenea sunt buni redactori, nu pentru descoperirea erorilor vizuale de ortografie ci întrucât conștientizează felul cum va suna textul dacă este citit cu glas tare. Le place să colecționeze cuvinte și-i încântă să le asocieze în moduri interesante. Le plac neologismele și termenii livrești, ca și cuvintele ce sună bine și asigură nuanța cea mai apropiată de înțelesul dorit.

Sunt excelenți cozeuri și le face plăcerea să dialogheze cu o mulțime de oameni. Buna lor memorie auditivă se manifestă în conversații atunci când îi citează pe alții, ca un sistem automat de reproducere verbală, fiind în stare să-și amintească aproape integral discuțiile. Pot fi sufletul petrecerilor, deținând cantități inepuizabile de anecdote, de vești interesante desprinse din evenimente curente ori din istorie, de glume și vorbe de spirit auzite de la alții, la care se adaugă excelențele aptitudini de prezentare verbală. Pot relata întocmai întâmplări faimoase, bancuri, glume, povești, poezii, ca și replici din opere clasice, din filme sau din conferințe.

Ei au nevoie în permanență de stimuli auditivi. Nu pot face față unei tăceri absolute. Dacă este prea liniște, se simt stânjeniți și vor oferi ei înșiși stimuli auditivi, fredonând, cîntând, fluierând, vorbind cu glas tare, deschizând radioul, televizorul sau casetofonul ori telefonând cuiva. Într-un birou sau într-o clasă când este prea liniște, persoanele auditive vor începe să vorbească, fiind dispuse să discute despre orice. Ei vor pune o mulțime de întrebări, fie se vor adresa celor din jur. Dacă nu le va răspunde nimeni este posibil să înceapă să vorbească singuri cu glas tare. Au nevoie de liniște numai atunci când studiază sau citesc, deoarece muzica, zgomotele sau discuțiile altor persoane îl distrag din a-și „auzi” propriile gânduri. Chiar dacă

nu mențin un contact vizual permanent cu un vorbitor, deoarece atunci când ascultă ochii țin să se miște la dreapta și la stânga în direcția urechilor, sunt ascultători buni și-i vor pune multe întrebări unui vorbitor, deși conversațiile lor se pot lungi, deoarece se exprimă extrem de analitic și în detalii secvențiale, întrebările pe care le pun îi fac pe ceilalți să se simtă înțeleși și apreciați.

Întrucât auditivii de emisfera-stângă gândesc prin vorbirea cu glas tare, unii au tendința să repete spusele celor din jur, fie în cuvintele acestora, fie în variante îmbunătățite. Obiceiul respectiv poate fi iritant pentru alții, dar auditivi de emisfera stângă nu procedează astfel din nepolitețe, ci doar repetă spusele altora, pentru a se gândi mai bine la ele. De asemenea, par să comenteze tot ceea ce se petrece în jurul lor, lăsându-le celorlalți impresia că analizează sau critică totul. Ei nu încearcă să fie critici, ci pur și simplu își rostesc toate gândurile cu voce tare, în vreme ce alții le țin pentru ei. Auditivii de emisfera-stângă pot avea nevoie să înțeleagă această tendință, pentru a nu-i irita involuntar, pe cei din jur.

Lucrează secvențial și își păstrează hârtiile și actele în ordine. Unora le place aspectul secvențial al matematicii și în viața cotidiană rezolvă puzzle-uri logice cu numere, sau probleme matematice. Alții se pricep la matematica superioară și la procesele secvențiale implicate în economie, burse, taxe și finanțe, și citesc ziarele și revistele financiare și comerciale, urmărind tendințele bursei și ale lumii afacerilor. Le place să mențină în ordine documente financiare, atât cele personale cât și cele profesionale și să fie organizați.

Auditivii de emisfera-stângă cu înclinații muzicale sunt încântați să asculte muzică și să meargă la concerte, la reprezentații teatrale sau la muzicaluri. Descifrarea notelor muzicale este o operațiune specifică emisferei cerebrale stângi, deoarece implică transformarea sunetelor în simboluri și invers. Atunci când ascultă muzică, auditivii de emisfera stângă sunt conștienți de aspectele tehnice și le analizează conform standardelor lor ridicate, apreciind aranjamentul orchestral sau calitatea vocilor cântăreților ceea ce face din ei excelenți critici muzicali.

Elevii auditivi de emisfera dreaptă învață cel mai bine prin auz și sunt acordați la sunete, muzică, ritmuri, nuanțe vocale și cuvinte senzoriale puternice, care oferă imaginea tabloului general. Sunt sensibili față de sunete pe care alții le ignoră. Armonia muzicală este importantă pentru ei, pentru că-i deranjează orice zgomote disonante. Îi atrag sunetele frumoase,

cântecele melodioase și vocile plăcute, respingându-le pe cele iritante și stridente - sirene, pichamere sau glasuri ascuțite.

Le place să călătorească pentru a se îndepărta de zgomotele disonante ale orașelor, să se relaxeze la mijlocul sunetelor naturii, în munți, în pădure sau pe malul mării. Pentru a menține un fundal sonor plăcut acasă sau la serviciu, mulți se folosesc de casete audio cu muzică ambientală. Unora le plac chiar înregistrările din natură: murmurul valurilor mării, zgomotul ploii, cântecul păsărilor din pădure sau clipocitul pâraielor.

Au o bună ureche muzicală și le place să participe la concerte, la muzicaluri, să frecventeze cluburi de muzică sau să se ducă la ceremonii sociale ori religioase cu servicii sau prezentări muzicale. Mai puțini pricepuți în folosirea cuvintelor, ei se aseamănă unor casetofoane, atunci când este vorba despre muzică. După ce aud o melodie sunt capabili să și-o reamintească precis și s-o reproducă precis după ureche. Este posibil ca mulți auditivi de emisfera dreaptă ce activează în domeniul muzical să nu fi avut o educație muzicală și să nu poată descifra portativele; ei pur și simplu cântă și este minunat. Își petrec vremea exersând și creînd propriile lor melodii și instrumente. Pot compune mintal un cântec, o melodie sau o întreagă simfonie, pentru ca apoi să le cânte cu glasul sau prin intermediul instrumentelor. Este ca și cum ar fi cuplați la un sintetizator muzical intern care creează melodii și cântece noi.

Auditivii de emisfera-dreaptă au idei creative pentru efectele sonore, adesea inventând noi tipuri de sunete, noi genuri muzicale, noi instrumente sau combinații de instrumente și sunete, cum ar fi combinația dintre muzică și zgomotele din natură.

Nu se simt în largul lor când nu există stimuli auditivi. Îi vor crea deschizând un aparat muzical sau producînd ei înșiși stimuli auditivi, cum ar fi cântatul, fredonatul, fluieratul, bătaia tactului, imitarea sunetelor instrumentelor sau a efectelor sonore a vocilor sau accentelor altor indivizi etc.

Deși nu mențin contact vizual direct cu un vorbitor, fiindcă ochii li se mișcă dintr-o parte în alta în direcția urechilor sunt extrem de conștienți de comunicarea nonverbală și de tonurile vocilor. Pot simți negativismul cuiva, furia ascunsă, resentimentul și sarcasmul. Invers, pot simți sinceritatea, dragostea și grija, atitudinile afectuoase și vor răspunde imediat față de persoana cu pricină. Unii pot crede că citesc gândurile, pentru că pot descifra înțelesurile reale din nuanțele subtile ale tonului, în discuții directe

sau telefonice, indiferent de cuvintele utilizate pentru a ascunde sentimentele vorbitorului, auditivii de emisfera-dreaptă par să fie profunzi, vorbind puțin, dar înțelegând totul.

Le face plăcere să fie alături de persoane care nu le stresează verbal sistemul auditiv. Unora le place să le povestească prietenilor despre intențiile și hobby-urile lor, de obicei ajungând repede la esență și schimbând frecvent subiectele, în vreme ce altora le place să fie alături de oameni cu care se pot relaxa, fără să trebuiască să vorbească mult, și cu care pot comunica doar prin câteva cuvinte sau printr-un limbaj senzorial puternic.

Elevii tactili de emisfera-stângă învață secvențial prin limbajul simbolic al literelor cifrelor. De asemenea, ei învață folosindu-și mâinile și degetele simțul pipăirii și reacției emoționale. Frecvent, țin în mână un creion sau un pix și scriu, ceea ce-i ajută să gândească și să asculte mai bine. Dacă li se spune să lase creionul de o parte, vor găsi alt obiect pe care să-l atingă.

Sunt sensibili față de limbajul asociat comunicării nonverbale, așa cum sînt mimica feții unui vorbitor, limbajul corpului, tonul vocii și starea emotivă care-i fac de două ori mai conștienți în privința mesajelor altor persoane. Mențin contact vizual general, pentru a descifra; expresia unui vorbitor, pentru ca apoi, când gîndesc, să privească în jos și în lateral. Au tendința de a-și exprima cu precizie propriile sentimente și pot reuși o empatie imediată cu alții. Adesea gesticulează din mâini și de obicei sunt expresivi. Tactilii de emisfera-stângă sunt sensibili față de reacțiile emoționale ale altora și propriile lor sentimente pot fi ușor jignite. Ei gîndesc cu inima; și-și exprimă gîndurile verbal sau scris prin termeni specifici sentimentelor. Dacă materialul cetrebuie învățat este asociat unor senzații fizice sau emoționale, va căpăta mai mult înțeles pentru el, își petrec timpul clădind relații, fiind alături de familie și de cei iubiți, scriind scrisori sau vorbind la telefon.

Tactilii de emisfera-stângă dobîndesc idei noi sub forma intuițiilor sau impresiilor, iar apoi concep abordarea pas-cu-pas pentru a le pune în aplicare. Atunci când au idei, simt imbolduri de a le așterne pe hîrtie secvențial. Se pot trezi în toiul nopții cu o idee și trebuie s-o scrie imediat. Pot fi pasionați de propriile lor idei, iar acest entuziasm este molipsitor. Sunt extrem de motivați și își folosesc logica și capacitatea de a-și exprima sentimentele în cuvinte care-i conving pe alții de ideile lor.

Elevii tactil de emisfera-dreaptă sunt indivizi sensibili, care au tendința de a gândi global. Ei examinează tabloul general și învață folosindu-și mâinile și degetele, simțul pipăitului și sentimentele personale. Se folosesc de intuiție, imaginație, limbaj care exprimă sentimente precum și de cuvinte senzoriale. Sunt experți în descifrarea comunicărilor nonverbale și, de asemenea, se exprimă ei înșiși nonverbal, prin grimase ori sunete de satisfacție și de nemulțumire, sau prin gesturi. Sunt sensibili față de sentimentele altora și propriile lor sentimente pot fi rănite cu ușurință. Îi emoționează episoadele triste sau înduioșetoare din filme și romane.

Relațiile tandre sunt importante pentru ei, fiindcă trebuie să se „simtă bine” din punctul de vedere emoțional. Petrec mult timp comunicând, fie la telefon, fie în mod direct, față în față, astfel încât să poatădescifra expresiile nonverbale ale altora și tonurile vocilor. Mențin contact vizual îndeosebi pentru a descifra expresiile altora, iar pentru a se gândi vor privi în jos și în depărtare.

Tactilii de emisfera-dreaptă gândesc cu inima. Ei dobândesc intuitiv idei și informații noi. Sunt pasionați de aceste idei și pot fi foarte convingători când le transmit altora. E posibil să nu fie detaiați sau sistematici în transpunerea ideii în realitate, dar adesea trec la fapte în mod impulsiv. Au în minte produsul final și vor încerca să ajungă acolo cât mai repede cu putință, fără să-și facă griji în legătură cu detaliile.

Deoarece nu trebuie să gândească în termenii cuvintelor, ci numai ai ideilor, sunt capabili să înțeleagă repede informațiile noi fiindcă pot cuprinde instantaneu tabloul general. Adesea, îi surprind pe cei din jur ghicind cu precizie ceea ce gândește interlocutorul. Prin intermediul intuiției, în câteva clipe pot să priceapă esența unei prelegeri de două ore.

Lucrează într-un mod original și imaginativ. Adesea, produc imagini și configurații noi la care nu s-a mai gândit nimeni până atunci. În calitate de scriitori, sunt atrași de tipurile imaginative de scrieri. În artele plastice, creează forme noi sau modalități noi de prezentare a formelor vechi. Se folosesc de artă pentru a-și exprima sentimentele. Se pot implica în domeniul artelor sau meșteșugurilor - în cusut, croșetat, croitul materialelor textile, realizarea de bijuterii, olărit, împletirea nuielilor sau tâmplărie. Unora le place să cânte la un instrument și își compun propriile lor cântece, originale și pline de imaginație. Pot cânta după ureche și pot învăța o melodie fără să citească notele.

Unii tactili de emisfera-dreapta îndrăgesc jocurile și sporturile care implică întrebuințarea numelor. Deoarece nu au răbdarea necesară pentru limitările impuse de jocurile organizate cu regulamente lungi, cu reguli complexe și instrucțiuni elaborate, preferă să joace de plăcere. Nu joacă neapărat pentru a învinge, ci pentru contactul social cu oamenii pe care-i plac, sau fiindcă le place atmosfera jocului. Atunci când învață aceste jocuri, manifestă tendința de a începe imediat, deprinzând regulile din propriile greșeli, pe măsură ce joacă. Mulți preferă jocurile și sporturile lipsite de forme de constrângere, în care pot fi creativi în mișcările lor, așa cum sunt dansul, gimnastica, patinajul artistic sau cu role, sau înotul.

Elevii kinestezici de emisfera-dreaptă învață prin mișcarea mușchilor motori, în mod creativ, imaginativ, liber și nestructurat. Ei nu gândesc în termenii cuvintelor, că obțin informațiile intuitiv.

Devin extrem de agitați dacă sunt siliți să stea nemișcați sau să rămână prea mult timp în același loc. Se vor simți atât de constrânși și stresați fizic încât vor începe să se foiască. Nevoia lor de a se mișca și de a schimba activitățile îi poate face să pară hiperactivi în ochii altora. De fapt, par distrași atunci când li se refuză posibilitatea de a face mișcare. Este mai bine să li se ofere activități de mișcare asociate învățatului, așa cum sunt jocurile, exercițiile sau stimulările; atunci, vor fi capabili să se concentreze la fel de bine precum persoanele cu alte stiluri care lucrează în mediul lor favorit, dacă nu li se oferă activități productive asociate muzicii, își vor deplasa mereu picioarele sub masă, vor bate toba cu degetele, sau vor găsi pretexte pentru a se ridica, fie pentru a se uita pe fereastră, fie pentru o pauză de cafea sau de țigară.

Nu toți kinestezicii de emisfera-dreaptă sunt sportivi. Există multe alte activități ce implică mișcarea. Pentru ei, mișcarea poate fi o deplasare în propria lor minte, de la un subiect sau la un proiect la altul.

Kinestezicii de emisfera-dreaptă se pot gândi simultan la mai multe lucruri și pot derula simultan mai multe proiecte. Ei le pot ține pe toate în minte fără dificultate. Lucrează în mod impulsiv, rapid, dorind să vadă imediat rezultatele, pentru a putea trece la altă activitate. În graba de a termina un proiect, este posibil să nu se preocupe dacă realizarea părților componente este perfectă. Ei văd tabloul de ansamblu, nu detaliile.

Există, de asemenea, momente când consideră că o treabă este făcută doar pentru că se gândesc la ea. Unii kinestezici de emisfera-dreaptă iau ideea, efectuează câteva investigații preliminare și trec la alt proiect. Rămâne

ca persoanele orientate spre detalii din jurul lor să preia componentele și să termine treaba respectivă. Ei constituie un izvor permanent de idei noi și de descoperiri, aidoma unei ședințe de brainstorming în mișcare, oferind lumii un șuvoi aparent nesfârșit de idei inedite, unice.

Fiind orientați spre atingerea obiectivului, kinestezicii de emisfera-dreaptă dețin capacitatea de a rezolva lucrurile abordând mai multe proiecte simultan. Nu sunt orientați temporal, de aceea manifestă tendința de a nu respecta orarele, graficele, de termeni sau alte constrângeri similare. Sunt genul de persoane care, la un moment dat, vor face ceea ce simt că au chef. Pot să asigure continuitatea muncii și să fie o sursă de creativitate și imaginație, deși ceilalți trebuie să accepte faptul că le lipsește o conștiință a timpului. Pe cât de des întârzie dimineața la serviciu, pe atât de des pot rămâne după orele de program, absorbiți de un proiect.

Un kinestezic de emisfera-dreaptă are nevoie de un ambient confortabil și plin de activitate, cu spațiul suficient pentru a se mișca și a-și dezmozi membrele. Unii pot să se ridice să părăsească încăperea, dacă ambientul respectiv îl obosește. Activitatea în aer liber ocupă un rol important pe lista priorităților lor, deoarece acolo se pot mișca fără restricții.

Kinestezicilor de emisfera-dreaptă le place să fie alături de alți oameni atunci când execută ceva ce necesită prea multă conversație. Pot comunica acțiune fără să vorbească și își folosesc corpul și brațele ca să exprime sau să dramatizeze ceea ce vor să descrie. Atunci când vorbesc, folosesc cuvinte scurte, de acțiune, și trec repede la subiect.

Știința psihologică atenționează la faptul, că performanțele individuale la învățatură corelează în mod direct cu gradul sensibilității subiectului față de asimilarea noilor cunoștințe, capacitățile lui de a ascensiona în dezvoltarea intelectuală. Indicii acestui tip de sensibilitate propuși de A. Marcova sunt:

1. Activismul orientativ în situații noi.
2. Inițiativa intelectuală ca unitate a activității creative.
3. Insistență în realizarea scopurilor în situații stresante.

Nivelul sensibilității față de activitatea de învățare influențează particularitățile și caracterul acestei activități inclusiv și stilul acestei activități.

Distincții individuale ale subiecților în activitatea de învățare

(după G. Claus)

Parametri	Tipul pozitiv	Tipul negativ
Viteza	Rapid, facil, rezistent, constant, flexibil	Temperament dificil, superficial, efemer, rigid
Minuțiozitate	Conștienciozitate, acuratețe, solidaritate	Neglijență, nepăsare, superficialitate
Motivație	Cu plăcere, benevol, din propria inițiativă, entuziasm, sîrguință	Fără plăcere fiind obligat, din impunere, pasivitate, lenevie
Reglarea acțiunii	Independent, autonom, planic, permanent, perseverent	Dependent, imitativ, inutil, periodic, instabil
Organizare cognitivă	Conștient, dirijat, rațional, econom	Mecanic, accidental, nerațional, ineficient
Apreciere generală	Bine	Rău

Diferențierea, fiind tratată multiaspectual, este un proces prin care se realizează diferențierea metodelor educative și instructive în funcție de particularitățile individuale și de vârstă ale elevului. Diferențierea în cadrul instruirii se efectuează în două direcții: pe verticală și pe orizontală.

Diferențierea pe verticală include următoarele componente structurale:

- Criteriul de vârstă și a diferențelor sexuale;
- Criteriul socio-cultural;
- Nivelul de dezvoltare al capacităților;
- Defectul primar și gravitatea lui (deficiențe mintale, fizice / motorii, vizuale, auditive, de limbaj, multiple, etc.); tulburări secundare (emoționale, de comportament, dificultăți de învățare), etc.

Diferențierea pe orizontală include următoarele variante:

- Nivelul capacității de învățare, inclusiv : viteza de însușire / asimilare, flexibilitatea procesului de gândire, legătura componentelor concrete și abstracte ale gândirii;
- Specificul particularităților individual-tipologice;

- Nivelul activității cognitive condiționat de nivelul dezvoltării proceselor psihice cognitive;
- Nivelul dezvoltării capacității de acțiune independent și creativ;
- Nivelul motivației;
- Nivelurile planificării și autocontrolului;
- Nivelul capacității de muncă, etc.

Individualizarea și diferențierea instruirii elevilor trebuie să pună pe prim plan problema găsirii a ceea ce este comun, ce constituie caracterul calitativ și permite asocierea elevilor în grupuri labile pentru efectuarea activităților frontale în grup asigurând prin aceasta abordarea individuală orientată spre particularitățile și specificul de dezvoltare a fiecărui copil.

3.7 Psihologia insuccesului școlar

3.7.1. Delimitări conceptuale

Nivelul de complexitate al asistenței psiho-pedagogice proiectată pentru elevi depinde în mare măsură, de accepțiunea pe care o conferim termenilor de succes / insucces școlar. Asimilat cu „reușita școlară” și „progresul școlar” la nivel general, **succesul școlar** constă în „obținerea unui randament superior în activitatea instructiv-educativă, la nivelul cerințelor programelor și al finalităților învățământului”, iar **insuccesul**, ca „eșec școlar”, se referă la „rămânerea în urmă la învățătură sau la neîndeplinirea cerințelor obligatorii din cadrul procesului instructiv-educativ, fiind efectul dintre exigențe, posibilități și rezultate”. Dacă vizăm însă, situația de succes școlar individual, indicăm prin acest termen, faptul că, într-un anumit interval de timp, elevul reușește la nivelul posibilităților sale maxime, dar nu mai jos de nivelul minim obligatoriu, stipulat prin norme de notare, să-și însușească un volum determinat de elemente ale pregătirii instructiv-educative prevăzute în programa școlară. Pentru a deveni operațională, ultima definiție solicită cunoașterea parametrilor următoarelor variabile:

- nivelul performanțial al fiecărui elev, precizat atât în termeni de conținut (cognitiv, afectiv-afectiv, psihomotor), cât și în termeni relativi (prin raportarea la performanțele grupului de referință);
- nivelul minim obligatoriu în învățare și justificarea psihopedagogică a acestuia;
- criteriile de evaluare raportate la curriculum-ul propus;

- caracteristicile ocaziei de învățare, interpretare din perspectiva educației, permanente și a interrelațiilor dintre învățarea formală, nonformală, semiformală și informală.

Abordarea procesului de învățământ prin prisma eficienței sale – se impune astăzi cu tot mai multă insistență. Proiectarea educațională include ca secvență intrinsecă detectarea și înregistrarea rezultatelor obținute. Acestea se obiectivează în comportamentul verbal și nonverbal al elevilor și îmbracă forma randamentului școlar sau a performanțelor școlare. Măsurarea performanțelor și exprimarea lor cantitativă oferă posibilitatea evaluării acestui proces. Pe plan psihologic eficiența constă în depășirea și rezolvarea contradicțiilor interne dintre solicitările obiective, impuse din exterior și starea de dezvoltare psihică la care a ajuns elevul. Din această perspectivă ea îmbracă forma succesului sau insuccesului școlar (reușitei sau nereușitei la învățatură).

În baza relației dintre aceste concepte putem defini succesul (insuccesul) școlar ca exprimare a gradului de adecvare dintre nivelul dezvoltării psihofizice a elevului și solicitările obiective ce i se adresează în procesul de învățământ. *Detaliind, vom spune că **succesul școlar** va desemna concordanța ce se stabilește între solicitări și nivelul dezvoltării psihofizice a elevului, iar **insuccesul** este un indice al discordanței dintre cei doi poli.*

Dacă eficiența procesului de învățământ presupune raportarea randamentului sau a performanțelor școlare la solicitările obiective, succesul (insuccesul) școlar presupune raportarea concomitentă atât la exigențele externe, cât și la posibilitățile interne ale elevului. În consecință, calitatea acestor performanțe, măsurate și evaluate cu ajutorul diferitor instrumente docimologice, constituie criteriul de apreciere a eficienței procesului de învățământ în cadrul de referință pentru analiza succesului sau insuccesului școlar.

3.7.2. Forme de manifestare și criterii de apreciere ale insuccesului școlar

În practica școlară, insuccesul elevilor îmbracă o gamă variată de manifestări, de la dificultățile „aparente” sau „accidentale”, pînă la repetenție și abandon, fiecare fiind trăită individual la nivelele specifice de intensitate, profunzime și persistență și având consecințe multiple asupra traseului ulterior, școlar, profesional, de viață socială, personală etc. Literatură psihopedagogică oferă totuși tipologii ale formelor de manifestare, fără pretenții

de exhaustivitate, ci cu rol de cadru de raportare și comparare în vederea studiilor de caz individuale.

*Cele mai frecvente criterii de clasificare sunt **gradul de persistență** (durată) și **amplitudinea** (insucces limitat la unele materii sau sarcini de învățământ sau generalizat).*

Întrucât delimitările operate de aceste două criterii sunt flexibile, reflectând suprapunerile sau concomitența unor forme de insucces din realitatea școlară le vom prezenta în aceeași enumerare.

1. **Faza premergătoare**, caracterizată prin apariția primelor diminuări ale prestațiilor școlare, față de exigențele formulate de profesori. În plan psihocomportamental, această fază este însoțită de instalarea sentimentelor de nemulțumire în legătură cu unele aspecte ale vieții din școală și cu lipsa motivației de a învăța unele lecții sau unele capitole, dar pe fondul unei atitudini pozitive față de studiu în general. Deși este un insucces episodic, de scurtă durată, putând fi recuperat doar în câteva lecții, prin modalitățile mai puțin evidente, insinuate de manifestare, este dificil de identificat în cazul fiecărui elev în parte, în timp util, adică înainte de a se croniciza înaintând în faza următoare. Chiar dacă nu evoluează către faza a doua, menținerea elevului în parametrii acestui insucces, generează mediocritatea și subrealizarea școlară în raport cu posibilitățile aptitudinale personale.
2. **Faza de retrapaj propriu-zis**, caracterizată prin lacune mari, evitarea eforturilor de studiu individual,acompaniate de aversiunea față de învățatură, de profesori, de autoritatea școlară în general, de perturbarea orelor prin tachinarea colegilor, bufonerie, epatarea altor valori, etc., sau absentarea nemotivată. Ca durată coincide cu stadiul doi și trei ale insuccesului persistent, manifestate pe parcursul primului trimestru și respectiv, tot anul, la unele discipline de învățământ.
3. **Faza eșecului școlar formal (repetenția)** cu consecințe negative, virtual-profunde în dezvoltarea personalității și integrarea socială.

Sfera conceptului de insucces școlar s-a extins prin cuprinderea fenomenelor de:

- a) inadaptare școlară – dificultăți de integrare și acomodare la viața școlară, uneori ca expresie a tulburărilor de dezvoltare psihică și anotomo-fiziologică, comportament și relație;

- b) mediocritate – desemnând elevii cu note între 5 și 7, cu nivel coborât de aspirație și motivație, dar cu aptitudini medii și chiar supramedii;
- c) subrealizarea școlară (underachievement) a elevilor cu aptitudini înalte și excepționale – neatingerea performanțelor personale în diferite domenii de expresie aptitudinală, datorită unei multitudini de variabile de personalitate care interacționează pe perioade îndelungate de timp, cu condițiile neadecvate de mediu educațional. Fenomenul are o rată incidentală înaltă (aproape ½ dintre copiii cu QI care îi plasează în segmentul superior de 5% din populația școlară);
- d) abandonul școlar – părăsirea școlii obligatorii înaintea terminării ei, renunțarea la studiu deliberat sau forțați de anumite împrejurări, de obicei de ordin familial. Acestora li se adaugă și neșcolarizații din start, împreună reprezentând categoria cea mai expusă privațiunilor economice și culturale, deci cea mai vulnerabilă pe linia delincvenței și comportamentului deviant în general.

Multitudinea formelor de manifestare a insuccesului școlar, determină relativizarea conceptului de succes școlar, sau interpretarea acestuia într-o relație dinamică și complexă cu insuccesul. Din perspectiva pedagogiei holistice, succesul / insuccesul în finalizarea unei secvențe din conținutul educațional reverberează pe arii și la adâncimi ale vieții individuale, dificil de prevăzut. Ambele fenomene pot deopotrivă, cataliza sau dezamorsa energii în direcții convergente sau divergente, în raport cu scopul inițial al acțiunii poate declanșa, în anumite condiții, reacții în lanț de acțiuni succesuale prin focalizarea motivației, voinței, afectelor pozitive etc. Același succes obținut de un alt individ în circumstanțe diferite, poate declanșa un lanț de insuccese, de exemplu prin instalarea atitudinii de autosuficiență. Evaluând efectele acestui caz de succes real, din perspectiva globală pe axa evoluției / involuției, constatăm că în primul caz s-a realizat un succes real, în timp ce în al doilea caz s-a înregistrat unul aparent. Tot așa putem semnala, pe lângă existența eșecurilor reale, falsele situații de eșec școlar, precum și pericolul exagerării sau dramatizării lor. O strategie educațională inteligentă și creativă poate transforma insuccesul școlar din efect, în cauză și mijloc educativ de stimulare a învățării.

Factorii care modelează succesul școlar

Factorii care modelează succesul școlar (și, implicit, insuccesul școlar) sunt de natură individuală (caracteristici ale elevului, de natură

cognitivă sau noncognitivă), relațională, legați de climatul familial, de mediul școlar sau de ambianța socială generală.

Factorii cognitivi ai succesului se referă la capacitățile de cunoaștere ale elevului (nivelul la care se desfășoară funcțiile și procesele sale cognitive perceptiv-logice, de memorare, imaginative, verbale, acționale). Acești factori cognitivi pot fi evaluați din perspectiva inteligenței generale (*factorul g*) și a inteligenței specifice (*factorul s*). Ca o formă a inteligenței specifice, *inteligenta școlară* este sinonimă cu capacitatea elevului de a se adapta la solicitările specifice activității de învățare.

Factorii noncognitivi sau diferențiali includ: trăiri emoționale, interese, motivații, atitudinea față de școală, profesori, colegi, care se pot constitui în catalizatori sau inhibitori ai factorilor cognitivi. Pe lângă aceștia, autoaprecierea este foarte importantă în construirea propriei experiențe legate de reușita sau eșecul școlar. De aceea, elevul trebuie să aibă la dispoziție un *model corect de apreciere* a rezultatelor, pe care îl poate prelua din familie, de la grupul școlar sau de la grupul de prieteni.

Eșecul de tip cognitiv se referă la nerealizarea de către elevi a obiectivelor pedagogice. Ele atestă nivelul scăzut de competență la elevul respectiv, explicate prin întâzieri în dezvoltarea intelectuală sau prin deficiențe în plan motivațional, volițional și operațional. Dar tot în categoria factorilor individuali care pot determina eșec școlar se înscriu și: existența unor boli, deficiențele fizice sau senzoriale, trăsături psihologice particulare sau specifice unei anumite perioade de dezvoltare (hiperexcitabilitatea, fragilitatea, instabilitatea emoțională etc.).

Factorii de tip relațional pot determina un eșec școlar de tip noncognitiv, ce se referă la inadaptarea elevului la exigențele ambianței școlare, la rigorile vieții de elev, la normele și regulile impuse de mediul școlar. Elevul dezadaptat recurge la absentism, la abandon școlar în favoarea unui mediu școlar mai permisiv. Uneori, cauzele profunde ale acestei dezadaptări pot fi de natură afectivă (teama sau repulsia față de școală).

Factorii care țin de ambianța școlară sunt: rigiditatea ritmurilor de învățare, diferențele semnificative existente între profesori și chiar școli, factori care privesc natura și nivelul exigențelor cognitive manifestate față de elevi, tipul acțiunilor educative, mărimea clasei de elevi, eterogenitatea

clasei, stilul didactic deficitar, deficiențe privind resursele școlare și managementul general al învățământului.

Factorii care țin de climatul familial se referă la situațiile în care elevii nu beneficiază de sprijinul familiei, necesar atât la nivel intelectual și material, cât și afectiv.

Factori generați de ambianța educațională și socială generală, tensionată sau optimistă, pozitivă.

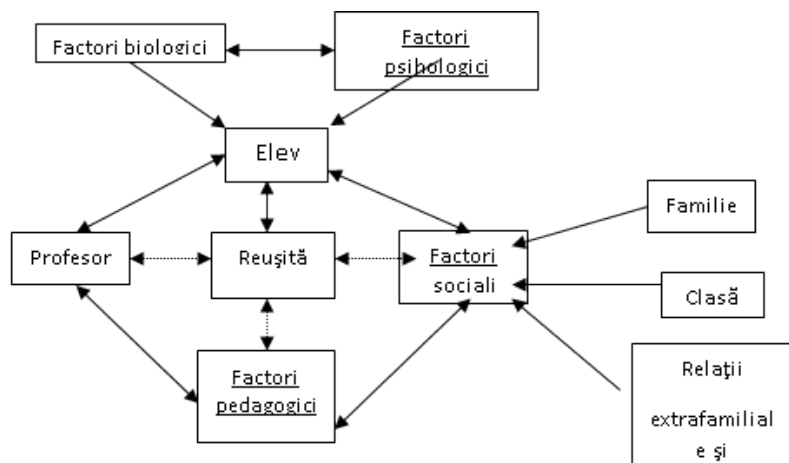


Figura nr.1 Factorii reușitei școlare

3.7.3. Cauzele eșecurilor școlare

Cercetarea din ultimii ani din domeniul etiologiei insuccesului școlar a reliefat necesitatea considerării fiecărui caz în unicitatea lui: câți elevi cu insucces școlar, atâtea sisteme cauzale, cu structura și dominantele lor. Cauzele și frecvența statistică cea mai înaltă, au fost grupate după natura lor în categoriile: fiziologice și psihologice, social-familiale, pedagogice.

1. **Cauzele anotomo-fiziologice** se referă la: tulburările somatice, neurologice și endocrine, patologice sau legate de pubertate; deficiențele senzoriale ușoare care, nedepistate la timp, conduc la apariția dislexiei, disortografiei și discalculiei; boli specifice vârstei. Cauzele de ordin psihic se exprimă prin registrul insuficiențelor elaborării intelectuale, inteligență la limită sau sub limită, tulburări de comportament (hiperexcitabilitate, hiperemotivitate, instabilitate

neuromotorie și psihomotorie, nevroze de șoc, impulsivitate, opunere, astenie, apatie, neliniște).

2. Cauzele de ordin social-familial pot fi subgrupate astfel:

- cauze generate de structura restrânsă și lărgită al cadrului familial de existență cotidiană (un singur părinte, fără părinte, cu / fără bunici, etc.);
- relații interfamiliale negative (atmosferă tensionată între părinți, tată-fiu, tată-fiică, mamă-fiică, mamă-fiu, frați, etc.);
- stări psihocomportamentale (alcoolism, certuri, minciună, hoție, promiscuitate, etc.);
- insuficiențe material-financiare și de habitat (spațiu de locuință redus, distanța locuință-școală, etc.);
- nivelul cultural coborât;
- condiții igienico-sanitare precare;
- stilul de raportare al membrilor familiei la copil (tolerant, excesiv, de tolerant, indiferent, supraproteționist, autoritar, excesiv de autoritar);
- nivelul coborât de comunicare umană intrafamilială;
- situații excepționale.

3. Cauzele de ordin pedagogic vizează toate componentele câmpului educațional, de la politica învățământului la deficiențele de pregătire profesională (de specialitate și psiho-pedagogică), formele de organizare a procesului instructiv-educativ, proiectarea curriculară (obiective, conținuturi, metode și standarde de predare și evaluare), relațiile educator-elev, articularea demersurilor educative de tip formal, nonformal și informal, activitatea de consiliere psihopedagogică și curriculară, nivelul de cultură pedagogică al familiei și comunităților locale, natura și gradul de implicare al acestora în viața școlii.

La originea unui insucces școlar se găsesc asociate mai multe cauze, dintre care nu toate au aceeași pondere și persistență. Unele au acțiune predominantă și altele sunt secundare. O cauză primară într-un context poate deveni secundară, sau poate fi complet dezactivată într-o situație schimbată, după cum o cauză secundară devine într-un anumit caz insucces școlar, sau poate fi regăsită pe o poziție dominantă în evoluția altui caz.

3.7.4 Orientări actuale în prevenția și diminuarea insuccesului școlar

În evaluarea corectă a eșecului școlar trebuie luate în considerare persistența și amploarea cu care el se manifestă: eșecul poate avea un caracter episodic limitat la o situație conflictuală, sau din contră, poate îmbrăca forma unui fenomen de durată atunci când se fundamentează pe un handicap social sever. Când eșecul școlar vizează toate aspectele vieții școlare, toate materiile de învățământ, el dobândește un caracter generalizat și se poate manifesta prin grave lacune în cunoștințe, absentism nemotivat, aversiune față de învățatură, dispreț față de autoritatea școlară în general, realizarea unor bufonerie sau glume de prost gust, etc.

O evaluare corectă a factorilor care determină insuccesul școlar va determina și alegerea unor **modalități de prevenire a insuccesului școlar**

Varietatea formelor de manifestare și complexitatea cauzelor insuccesului școlar justifică preocuparea teoreticienilor și educatorilor practicieni pentru conceperea și aplicarea strategiilor de profilaxie, identificare și ameliorare ale acestui fenomen. Din multitudinea de soluții cu arie mai largă de aplicabilitate, prezentate frecvent în literatura psihopedagogică, se detașează două direcții complementare:

- ***Strategiile de tratare diferențiată și individualizată a elevilor.*** Fundamentul științific al acestor strategii este reprezentat de cunoașterea particularităților psihofizice individuale, pentru identificarea „zonei proxime a dezvoltării”. Vârsta cronologică este un criteriu insuficient pentru omogenizarea situațiilor de învățare. S-au depistat experimental diferențe de 5-7 ani vârsta mintală, între copii de aceeași vârstă cronologică. Variația mare de nivel aptitudinal și motivațional, de nevoi cognitive, comunicaționale și afective, de ritm și de stil de lucru, de rezistență la efort intelectual, etc., au stat la baza organizării procesului de predare învățare, pe grupuri relativ omogene.
- ***Globalitatea și concomitența demersurilor de stimulare a succesului școlar și diminuare a eșecului.*** Strategiile trebuie concepute unitar și aplicate concomitent sau corelat temporal la nivelele:
 - a) ***macrosistemului de învățământ*** – identificarea elevilor cu nevoi speciale (atât segmentul „handicapuri” cât și pe cel al „aptitudinilor înalte” și orientarea lor către formele speciale de învățământ,

asigurarea resurselor umane, informaționale, materiale pentru unitățile educaționale de toate gradele și tipurile, reformarea conținuturilor învățământului, pregătirea psihopedagogică inițială și continuă a formatorilor);

- b) unităților școlare** – sensibilizarea / conștientizarea educatorilor decidenți și practicieni asupra importanței și complexității demersului de stimulare a succesului școlar și invers, de imitare a insuccesului, identificarea și aplicarea unor acțiuni concrete, adaptate realităților din fiecare școală;
- c) claselor școlare** – crearea unor „situații speciale de succes”, individualizarea sarcinilor de învățare, deprinderea elevilor cu practicarea unor tehnici de valorificarea timpului de studiu și loisir, crearea unei atmosfere stimulative și suportive, etc.

Întrebări de evaluare

1. *Definiți conceptul de învățare.*
2. *Descrieți detaliat fiecare element al activității de învățare.*
3. *Denumiți și caracterizați felurile activității de învățare.*
4. *Care sunt formele activității de învățare? Argumentați importanța lor.*
5. *Ce este învățare școlară?*
6. *Care sunt condițiile interne care asigură realizarea învățării școlare?*
7. *Argumentați valoarea motivelor intrinseci pentru realizarea învățării școlare.*
8. *Caracterizați rolul cadrului didactic în formarea motivației învățării școlare.*
9. *Care este rolul familiei în dezvoltarea motivelor de învățare?*
10. *Ce este stilul de învățare?*
11. *Argumentați importanța cunoașterii de către pedagog a stilului de învățare a fiecărui elev.*
12. *Descrieți rolul pedagogului în prevenția și diminuarea insuccesului școlar.*
13. *Argumentați rolul familiei în prevenția și diminuarea insuccesului școlar.*
14. *Prezentați strategii de diminuare a insuccesului școlar.*
15. *Prezentați strategii de prevenție a insuccesului școlar.*

PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

4.1. Factorii devenirii ființei umane

4.2. Structura și dinamica personalității

4.2.1. Personalitate și educație

4.2.2. Descrierea și explicarea personalității

4.3. Mecanisme psihologice de modificare a comportamentului

4.4. Rolul expectanțelor în dezvoltarea personalității

4.5. Prevenția devierilor de comportament la elevi

La sfârșitul acestui capitol veți putea să:

- *Aveți o viziune generală asupra factorilor devenirii finite umane*
- *Definiți și descrieți ereditatea ca factor al devenirii finite umane*
- *Explicați rolul mediului în devenirea ființei umane.*
- *Descrieți aportul educației în devenirea ființei umane*
- *Evaluați critic valoarea factorilor în devenirea ființei umane*
- *Descrieți și să argumentați mecanismele psihologice de modificare a comportamentului*
- *Argumentați valoarea expectanțelor în dezvoltarea personalității*
- *Descrieți strategiile de prevenție a devierilor de comportament la elevi*

4.1. Factorii devenirii ființei umane

În principiu, se consideră că dezvoltarea psihică este influențată de factori ereditari, de mediu și de educație. A existat și există încă în psihologie și filozofie tendința de a considera că ponderea cea mai importantă o are unul din acești factori. Cei ce pun totul pe seama eredității, a mediului sau a educației consideră, implicit, că destinul fiecărui om este determinat de ereditate, de mediu sau de educație. Cei ce consideră că toți acești trei factori au influențe egale posedă în general o mai largă înțelegere a problemei factorilor. Psihologia modernă a stabilit, în urma cercetărilor foarte numeroase ce s-au efectuat, următoarea înțelegere a acestei probleme: factorii de mediu și educație acționează prin intermediul condițiilor interne

psihice, a particularităților individuale. O lecție, o informație, o recompensă, o pedeapsă etc. devin formative în mod relativ diferit la un elev bun, la unul interesat în mod deosebit de problemă, la unul ce s-a străduit să învețe lecțiile și să-și facă temele etc.

Condițiile interne, la rândul lor, sunt constituite din ansamblul activității psihice, iar aceasta este dependentă de spațiul de viață al copilului - de nenumăratele lui influențe neorganizate și organizate. Se consideră că în cazul condițiilor interne este vorba de organizarea tuturor însușirilor și trăsăturilor psihice, astfel încât conștiința și personalitatea să fie cât mai adecvat adaptate la condițiile spațiului de viață (mediul).

Deși instrumentarea de lucru a psihicului (inteligența, afectivitatea, adaptarea în genere și mobilitatea lor) se datorează în mare măsură eredității, mediul și mai ales educația sunt cele ce determină conținuturile și valoarea - morală și socială - a personalității.

Influența eredității, mediului, educației este diferită, în funcție de individ, etape de viață și situații. Astfel, copiii cu diferite carențe senzoriale, intelectuale, motorii se află sub influența eredității, iar cei normali sunt influențați foarte mult de educație și mediu. În același timp, cu cât copiii sunt mai mici, cu atât este mai puternică și pregnantă prezența factorilor ereditari. Pe măsura ce copiii cresc, devine de mai mare importanță modelatoare familia și școala, ca instituție (mediul) și educația (cunoștințele și nivelul de cultură).

Se consideră că sensibilitatea este mai mult influențată de ereditate (acuitatea vizuală, sensibilitatea tactilă, auzul absolut muzical etc.) decât procesele intelectuale care se dezvoltă mult prin instruire școlară.

Educația este foarte nuanțat recepționată de copii cu aptitudini foarte dezvoltate. Acestea constituie un fel de structuri de o mare plasticitate și receptivitate. De aceea efectele educației se amplifică foarte mult în legătură cu aptitudinile, mai ales că se formează în aceste structuri de mare sensibilitate și interese, idealuri, aspirații - deci condiții interne ce depășesc efectele obișnuite ale mediului și educației.

Complementar, copiii subdotați au nevoie de un mai mare aport al educației, eforturi mari pentru a progresa și a se dezvolta. Tocmai de aceea este importantă cunoașterea psihologică și depistarea structurilor psihice compensatorii ce pot fi folosite în aceste caruri.

Egalitatea de șanse în educație trebuie să aibă în atenție aceste aspecte. Subiecții fără factori ereditari au tendința permanentă de a optimiza condițiile

mediului în care trăiesc. Se știe că multilateralitatea vieții sociale creează posibilitatea valorizării oricăror trăsături psihice.

Date fiind aceste condiții, educația devine condiția principală și maximală a dezvoltării particularităților psihice umane, fapt ce creează fiecărei persoane posibilitatea de a se dezvolta în concordanță cu particularitățile sale cele mai plastice și folositoare societății. De aceea lipsa de educație sau educația defectă, neglijentă, la întâmplare, aduc pierderi în potențialul uman, în utilizarea forței uriașe de energie, creație și progres de care dispun oamenii. La acestea se adaugă faptul că lipsa de educație poate fi sursă a dificultăților profesionale, lipsei de productivitate, mediocrității și nefericirii. Este, ca atare, de la șine înțeles, că responsabilitatea socială a educației e uriașă fiind un proces complex ce se referă la cel mai complicat și prețios dintre fenomenele cunoscute: *personalitatea umană.*

Ereditatea este însușirea fundamentală a materiei vii de a transmite, de la o generație la alta, mesajele de specificitate (ale speciei, ale grupului, ale individului) sub forma codului genetic.

Materialul eredității este nuclear (la nivelul cromozomilor din nucleul gameților) și citoplasmatic și constituie genotipul individului.

Ereditatea nucleară se transmite conform unor legi cunoscute (Mendel, T. H. Morgan), care permit atât înțelegerea naturii combinațiilor care au loc, dar și producerea erorilor de copiere și a alterărilor (mutațiile). Moștenirea genetică este practic irepetabilă de la un individ la altul. Orice genotip se exprimă doar în formă fenotipică (totalitatea caracteristicilor unui individ) ca rezultat al interacțiunii timpurii cu mediul. Fenotipul este doar una din variantele posibile ale unui același genotip, fixată însă definitiv prin actualizarea „normei de reacție” genotipice într-un anumit cadru al mediului.

Printre metodele care permit studierea rolului factorului genetic în ontogeneză se numără cele care urmăresc gemelăritatea, cosanguinitatea, dezvoltarea prenatală, manipularea mediului, fenomenul de adopțiune etc. Acestea au fost prefigurate de studiile asupra eredității plantelor și animalelor (cu concluzii limitate însă pentru ereditatea umana) și de analiza genealogiei prin care anumite caracteristici au putut fi urmărite în aceeași familie, timp de generații (Ft. Galton).

Deși cercetările vizând ereditatea umană au o istorie relativ scurtă și o specificitate aparte (dat fiind limitele etice ale experimentelor genetice), câteva aspecte se impun a fi subliniate:

- Moștenirea ereditară apare ca un complex de predispoziții și potențialități și nu ca transmitere a însușirilor antecesorilor.
- Ereditatea caracterelor morfologice și biochimice este mult mai bine cunoscută decât ereditatea însușirilor psihice, care în multe cazuri pare a fi rodul unor determinări poligenetice.
- Diversitatea psihologică umană are cu certitudine și o rădăcină ereditară (constituție, biotip, baze comportamentale etc.), dar nu se reduce la aceasta.
- Ceea ce este ereditar nu coincide întotdeauna cu ceea ce este congenital (sau înăscut), care cuprinde și elemente dobândite pe baza experienței timpului dinaintea nașterii.
- Ceea ce ține de ereditate se poate exprima în diverse momente de vârstă sau poate rămâne în stare de latență pe tot parcursul vieții în absența unui factor activator (exemplu: cazul anumitor predispoziții alergice sau chiar combinațiile cu posibilă manifestare aptitudinală)
- Potențialul genetic al fiecărui individ se selectează prin hazard și este, mai ales sub aspectul exprimării psihice, polivalent.
- Ereditatea conferă unicitatea biologică, ca premisă a unicității : psihice, care se construiește și prin reacțiile selective față de mediu (și ele cu baze ereditare).
- Din perspectivă filogenetică ereditatea umană are cea mai mică încărcătură de comportamente instinctive, ceea ce face din puiul de om o ființă total dependentă de membrii propriei specii și, conform celebrei formule a lui K. Lorentz un „specialist în nespecializare” ereditară.
- „Prin orarul” proceselor de creștere și maturizare ereditatea creează premisele unor momente de optimă intervenție din partea mediului educativ, în așa numitele perioade sensibile sau critice.
- Anticiparea sau pierderea perioadelor se poate dovedi inefficientă de exemplu: formarea mersului, limbajului, operațiilor gândirii etc.).
- Rolul eredității nu se exprimă în aceeași măsură în diversele aspecte ale vieții psihice, unele poartă mai puternic amprenta eredității

(temperamentul, aptitudinile, emotivitatea, patologia psihică), altele mai puțin (atitudinile, voința, caracterul etc.).

- Una și aceeași trăsătură psihică poate fi la persoane diferite rodul unor factori diferiți. La cineva hotărâtoare poate să fie ereditatea, în timp ce la alte persoane mediul sau educația ar fi contribuit decisiv.

Caracteristicilor care se transmit de la o generație la alta în mod succesiv, linear, li s-a acordat denumirea, de *ereditatea dominantă*. Aceasta are o expresie genotopică. Genele dominante sunt în general normale.

În cadrul eredității, dominante la om se consideră în primul rând trăsăturile distinctive ale speței umane, cum ar fi conformația anatomică (și fiziologia corespunzătoare) umană, poziția verticală, un anumit fel de metabolism, totalitatea reacțiilor esențiale vitale (ca cele de nutriție, apărare, orientare), o anumită structură și finețe a diferitelor organe de simț, anumite caracteristici ale sistemului nervos în ansamblu și ale activității nervoase superioare, o anumită structură și un anumit debit al glandelor cu secreție internă etc.

O a doua categorie este aceea a trăsăturilor diferențiale (caracteristici) genetice care combină însușiri materne și paterne. Acestea se numesc înnașcute, specifice. *Se consideră că există 4 grupe de caracteristici înnașcute relativ independente de influențele mediului.*

Din *prima grupă* ar face parte culoarea și forma părului, culoarea ochilor, culoarea pielii, pilozitatea corpului.

Grupa a doua se referă la postura și configurația generală a acesteia, aparența venelor pe piele, procesele foliculare, caracteristici ale limbii și ale aranjamentului dentiției.

În grupa a treia de caracteristici se află forma feței, a urechilor, a mâinilor, constituția organismului.

În grupa a patra se află constituția mentală — abnormități și sensibilități la unele boli (ulcere, diabet, TBC etc.), amprente digitale și grupa sanguină.

Există și transmisii ereditare de mai mică importanță, nespecifice sunt unele particularități anatomice care pot să apară la câteva generații de oameni, o sensibilitate scăzută față de anumite maladii, un semn distinctiv etc. (Mihail Sadoveanu, în „Frații Jderi”, s-a referit la un astfel de semn prezent la toți bărbații din familia lui Jder cel bătrîn).

În afară de trăsăturile ereditare specifice și nespecifice, fiecare om ca de altfel fiecare ființă vie, prezintă încă de la naștere o serie de particularități individuale (variabilitate). Aceste trăsături diferențiale au fost numite *predispoziții native*. **Substratul lor genetic de ansamblu constituie genotipul**. Suprapus acestuia este *fenotipul*, ca rezultat al caracteristicilor dominante normale. Aceste două structuri sînt implicate în caracteristicile temperamentului. Genotipul și fenotipul au permis explicarea plauzibilă a faptului că trăsăturile de fenotip dominante, formate în cursul embriogenezei, sunt mult mai stabile decât cele formate în copilărie (caractogeneza). A căpătat explicație fenomenul de regresie prezent în cazurile în care se dereglează procesul adaptării și reintră în acțiune caracteristicile fenotipice. Există, în epoca noastră, interesante studii de cibernetică în problema eredității. S-a pornit de la ideea că organismul noului născut primește o *informație ereditară* specifică. Cibernetica își propune să studieze *cifrul* cu ajutorul căruia se înscrie în celulă informația și cum are loc transmiterea ereditară.

Ereditatea în problema gemenilor. În cadrul problemei factorilor de dezvoltare s-au făcut numeroase și interesante studii asupra gemenilor univitelini (ca fiind exponenții unei eredități identice) și acelor neidentici - bivitelinii.

În ultimii 50 de ani, în diferite părți ale lumii, au fost observați numeroși gemeni. R. Zazzo, între alții, a studiat timp de câțiva ani diferiți gemeni în Franța, de asemenea Kovalev în URSS. Ca și alții, ei au pus în evidență numeroase particularități ale dezvoltării lor în prima copilărie. Studiile specialistului român Ursu Oancea asupra inteligenței, emotivității etc. la gemeni sunt importante în această problemă.

Într-o serie de studii privind elaborarea de reflexe catenare la copiii sub 6 luni, făcute în jurul anilor 1952—1954, s-au pus în evidență asimetrii gemelare pe două grupe de gemeni și două grupe de tripleți, iar într-un studiu privind genealogia ocupațională ni s-au pus în evidență structuri pulsionale și operaționale asemănătoare în 45% din cazuri (la câțiva gemeni). Fără îndoială că în aceste cazuri au acționat și condiționări de mediu familial asemănătoare.

În general, concluziile tuturor cercetărilor făcute asupra gemenilor arată că, deși ereditatea lor este aproximativ aceeași, particularitățile psihice individuale sunt, totuși, diferite, ceea ce confirmă teza că ereditatea este doar

un punct de plecare, o condiție inițială, bazală, dar plastică și specifică a dezvoltării.

Ereditatea acționează prin sistemul neurohormonal și organele de simț care constituie baza biologică a creierului.

Sistemul nervos și organele de simț sunt în întregime ereditare. Structura reacțiilor și a comportamentelor ce se formează prin intermediul acestora este însă dobândită, învățată, inclusiv prin influențele condițiilor de mediu.

Sistemul nervos este un miracol de complexitate la om, față de alte ființe. Înșușirile sale sunt de natură genotipică și fenotipică. În schimb, conținuturile pe care le manipulează și programele adaptative pe care și le constituie sunt de natură ontogenetică.

Sistemul nervos este responsabil de adaptarea și integrarea organismului, de progresul social și cuceririle efectuate de știință, artă și civilizație, de capacitățile psihice ale omului modern implicate în investigațiile lui în cosmos, în lumea atomului și a microorganismelor, dar și de dramaticele sale eforturi de a construi o lume mai bună și mai fericită.

Părțile sistemului nervos. Sistemul nervos se compune, din punct de vedere anatomic, din două rețele: *sistemul nervos central* și *sistemul nervos periferic*. Atât sistemul nervos central, cât și sistemul nervos periferic au câte două componente, una *somatică* și una *vegetativă*. Acestea din urmă sunt alcătuite, la rândul lor, din sistemul *nervos parasimpatic* și *sistemul nervos simpatic*, care acționează antagonic și întrețin energia organismului având o sensibilitate extremă de reacție la valoarea nocivă sau acceptabilă a stimulilor și condițiilor din mediu (este implicat în emoții).

Sistemul nervos central este compus din encefal și măduva spinării, iar sistemul nervos periferic are în componența sa nervi și ganglioni nervoși.

Din punct de vedere funcțional, componența somatică are rolul de a realiza adaptarea organismului la mediul înconjurător.

Componența vegetativă are funcția de a coordona activitatea organelor interne (mediul intern) și de a asigura activitatea organismului ca un tot unitar.

Creierul ca instanță integrativă. Creierul uman, care răspunde de activitatea, nervoasă superioară ca bază și suport al activității psihice, este format, din două emisfere ce prelucrează impresiile senzoriale și organizează reacțiile inteligenței. Cele două emisfere cerebrale unite prin corpul calos au o asimetrie funcțională. Se consideră că **emisfera stângă** este responsabilă de activități raționale, controlul vorbirii, deprinderile, ce se realizează cu dominația mâinii drepte. **Emisfera dreaptă** este legată de activități generale implicate în percepția spațială și a formelor, ca și de unele aspecte ale înțelegerii vorbirii (Roger Sperry). Întreaga activitate corticală este influențată de fluctuațiile ce provin de la presiunea sanguină, bătăile inimii și irigarea sanguină, contracțiile musculare, produsele sistemului circulator.

Sistemul nervos și informația. Homeostaziile. Sistemul nervos este implicat într-o serie de homeostazii (Cannon, 1929) sau retroaferenții (feedback-uri) prin care se controlează și se compatibilizează reacțiile la valoarea și semnificația situației. Alimentarea se produce până la un punct al necesității biologice, după care se constituie sațietatea. Temperatura corpului, cantitatea de globule roșii, toate procesele enzimatice hormonale etc. se supun unor astfel de procese de reglare care au caracter automat. În cazuri de suprasolicitare pot să apară dereglări cu efecte localizate, dar și secundare, în funcție de gradul de implicație a homeostaziei respective în funcționarea generală a organismului. Sistemul neurohormonal dispune de două feluri de homeostazie sau retroaferenție (feedback). Feedback-ul de stabilizare (echilibru) și feedback-ul de precipitare, prin care informația semnalează pericol, ducând la accelerarea reacțiilor sau la încremenire ca sisteme de apărare. Feedback-ul de precipitare este activ și în procesele de dezvoltare, în învățare, acțiuni creatoare etc.

Bazele fiziologice ale activității psihice

Se consideră că există trei modalități de intervenție corticală în mecanismele nervoase ale emoționalității (ale expresiilor emoționale și ale reacțiilor vegetative implicate):

- implicații ce se exprimă ca evaluări și aprecieri ale evenimentelor și situațiilor;
- implicații ale experienței sociale învățate, încărcate de simbolistica socială;

- implicații (mai ales ale zonelor corticale prefrontale) de moderare sau delimitare și control ale stărilor emoționale.

Reacțiile motorii. Reacțiile motorii se pot împărți în cinci mari categorii: arcul reflex; instinctele; reflexele condiționate și instrumentale; deprinderile și obișnuințele; conduitele complexe raționale ori cele implicate în conduitele deliberate (voluntare) sociale etc. Acestea sunt integrate și coexistă în patru categorii de procese și comportamente psihice: în procese simple neconștientizate, în reflexe (conexiuni localizate la nivelul spinal), homeostazii (conexiuni neuromorale) și instincte, în procese mai complexe ca mersul, șederea (echilibrul, coordonarea mișcărilor, funcționarea organică generală ce țin, de cerebel, talamus și hipotalamus = creierul vechi — arhipalium), în conduite complexe (învățare, gândire), mișcări voluntare (care au loc prin intermediul scoarței cerebrale).

Activitatea de condiționare și activitatea nervoasă superioară. Reflexele condiționate constituie instrumentele funcționale de bază ale învățării. I. P. Pavlov, care le-a mai numit și reflexe psihice, a arătat că acestea se formează în condiții în care un stimul oarecare, total indiferent pentru organism, cum ar fi o lumină colorată sau un clopoțel oarecare, se asociază cu un stimul absolut (stimulul absolut este cel de satisfacere a instinctelor, de exemplu hrana pentru foame sau un jet de aer ce provoacă reacția de apărare a clipitului).

Reflexele condiționate, ca mecanisme adaptative, permit să se acumuleze o imensă cantitate de informații ce se referă la stimuli, situații, evenimente etc. și prin acestea se mărește capacitatea de adaptare. Această experiență se organizează în lanțuri și structuri și are tendința de a se reproduce rapid, deoarece se supune cerințelor de organizare și economisire a efortului nervos. Astfel de structuri, numite stereotipe dinamice (învățate), se regăsesc în modalitățile de a ne pieptăna, îmbăia, îmbrăca, în felul cum scriem, citim, facem ordine în sertare etc. Stereotipurile dinamice sunt implicate în ceea ce se numesc, în vorbirea curentă, deprinderi și obișnuințe. Ele constituie a doua natură a omului.

Un nivel și mai înalt de organizare a activității nervoase superioare se află la baza proceselor înalte de gândire, creație etc. În acestea sunt implicate ariile terțiare corticale. Ipotezele, proiectele, șirurile de raționamente etc. sunt conduite ce fac parte din aceste categorii. De asemenea munca, aptitudinile, inteligența, aspirațiile, idealurile, dorințele, interesele, actele de voință au ca

substrat nervos de energizare aceste arii. Zonele limbajului sunt și ele de mare sinteză

În stadiul actual al cunoașterii și stăpânirii mecanismelor eredității se poate afirma că rolul eredității în dezvoltare, mai ales în dezvoltarea psihică, este de premisă naturală a acesteia.

Această premisă cu logică probabilistă, poate oferi individului o șansă (ereditate normală) sau o neșansă (ereditate tarată). Prima poate fi ulterior valorificată sau nu, iar cea de a doua, în funcție de gravitate poate fi compensată în diverse grade sau nu.

Mediul - factor de dezvoltare a psihicului

Mediul, ca factor al dezvoltării umane, este constituit din totalitatea elementelor cu care individul interacționează direct sau indirect, pe parcursul dezvoltării sale.

Mediul posedă însușiri de densitate (bogăție sau sărăcie a condițiilor solicitante), de intensitate (solicitări foarte intense, medii sau slabe; îndeosebi suprasolicitările de mare intensitate pot afecta dezvoltarea psihică). A treia însușire a mediului este aceea a ritmului de *modificare și dezvoltare*. Există pentru toate spețele limite de adaptabilitate pe acest plan. La om, aceste limite sunt mai complexe și evident specifice.

Sistematizând, se poate vorbi de *mediul fizic bioclimatic*, de mediul *social-istoric* (economic, politic-cultural) și de mediul *psihologic*. Între acestea există o strânsă interdependență, mediul social-istoric având cea mai mare pondere în dezvoltarea omului. Se consideră că mediul bioclimatic își exercită influența asupra omului în privința maturizării biologice și a creșterii organismului. Mediul bioclimatic influențează unele ocupații umane, modul de trai prin bogăția vegetală și animală pe care o oferă, de asemenea prin apa, minereurile, materiile prime, care determină caracteristici economice ale vieții sociale.

Din punctul de vedere al conținutului, în influențele mediului se pot distinge o multitudine de planuri; de la cel natural-general (clima, relief) la cel social, indispensabil unei ontogeneze de tip uman (familie, grup de joacă). Acțiunea mediului poate fi directă (alimentație, climă) sau indirectă, prin intermediul formelor de adaptare umană pe care le generează (activități dominante, tip de organizare socială, nivel de trai, grad de cultură și civilizație etc.). De asemenea, trebuie subliniat că aceste influențe pot veni din imediata apropiere a individului (obiectele, persoanele, situațiile zilnice), ceea ce

constitute mediul său proximal sau pot fi un aspect al mediului distal. Acesta nu este direct sub incidența acțiunii individului, dar indirect prin mediatizare.

Factorii de mediu sunt structurați oarecum binar, prezentându-se individului atât ca realități fizice, concretizate în prezența nemijlocită și perceptibilă a persoanelor și obiectelor care-l înconjoară și în funcție de care trebuie să se modeleze, dar și ca ansamblu de relații și semnificații care, prin interiorizare, formează însăși substanța, materialul de construcție necesar dezvoltării psihice. Atunci când este favorabil, mediul contribuie la realizarea sau chiar accelerarea punerii în funcție a potențialului nervos, deci are o acțiune directă vizând dezvoltarea psihică, corelată și cu cea indirectă de susținere a dezvoltării fizice (dezvoltare a sistemului nervos, osificarea, dentiția, greutatea, înălțimea).

Omul umanizează însă mediul prin construire de locuințe, vestimentație, prin încălzit, iluminat, confort etc.

Mediul social-istoric are însă rolul cel mai important asupra dezvoltării generale, a omului și a grupurilor umane. Mihai Ralea (1896—1964) a făcut ample referiri la rolul acestuia și a considerat că dezvoltarea psihică și intelectuală umană este dependentă de particularitățile vieții sociale.

În decursul dezvoltării social-istorice, omul a preluat, din generație în generație, odată cu procesul folosirii obiectelor și rezultatele muncii, și odată cu experiența de făurire a uneltelor și obiectelor de uzanță umană, toate însușirile psihice, inteligența și aptitudinea care sunt încorporate în uneltele și obiectele vieții de fiecare zi. Toate acestea contribuie la dezvoltarea capacităților și aptitudinilor umane ca procese „deschise”, implicate în progres și dezvoltare.

Influența mediului social asupra dezvoltării psihice se exercită pe toate căile posibile, începând cu momentul nașterii copilului (prin mijloacele de îmbrăcăminte, alimentare, prin asistența medicală, prin toate elementele vieții de familie, primul colectiv care își exercită influența profundă asupra dezvoltării psihice a copilului). Ca atare, trebuie să deosebim, pe de o parte, mediul apropiat *familia*, (persoanele cele mai apropiate de copil), *școala* (în care învață etc.) și, pe de altă parte, *mediul social în ansamblu*, cu particularitățile sale social-istorice. Acestea nu sunt identice, deși se intercorelează în permanență. Așa se explică de ce în condițiile generale de dezvoltare a copiilor (aceeași societate) există atâtea diferențe.

Psihologia modernă completează viziunea simplistă om-mediul social, cu viziunea om-grup-mediul social, între acestea fiind strânse intercorelații. Adaptarea și integrarea în condițiile mediului social este multilaterală.

Rolul familiei în dezvoltarea psihică a copilului. Familia este un colectiv tutelar care exercită influențe multiple. Ea creează condiții de obținere a unei identități sociale (nume, cetățenie etc.), oferă protecție, securitate, confort, condiții de creștere, educație, satisfacere a dorințelor, permite constituirea conduitei civilizate, însușirea regulilor elementare de conduită, igienă, alimentație. Numeroase studii cu privire la familie atrag atenția asupra faptului că prezintă importanță *compoziția* (numărul și vârsta celor ce o alcătuiesc), *relațiile intrafamiliale* (atitudinile și practicile educative ale părinților), *raporturile extrafamiliale* ale celor din familie, *statusul economic* (nivelul de trai) și *social* al familiei, profesiunea părinților, *stilul, nivelul și aspirațiile intelectual-culturale, comportamentul părinților și nivelul de civilizație* al familiei.

În familiile cu un singur copil (copil unic) apar numeroase probleme psihologice și pedagogice delicate: o dependență excesivă a copilului de părinți, o ușoară creștere a egoismului și o mai lentă dezvoltare a sociabilității (a coeziunii în colectivul cu astfel de copii).

În condiții nefavorabile de familie dezorganizate la copil pot să apară, încă din perioada preșcolară, trăsături de fragilitate psihică, anxietate, manifestări de nervozitate ori orgoliu, lăcomie, instabilitate afectivă, dezordine morală, superficialitate, parazitism, grosolanii etc.

Se manifestă probleme educative într-un procent impresionant în legătură cu dezvoltarea caracterului și tulburările de caracter (după 7 ani), precum și delincvența minoră la copiii ce trăiesc în familii dezorganizate.

Rolul familiei se modifică pe măsură ce copilul începe să fie influențat de alte colective, cum este colectivul de copii din grădiniță, colectivul școlar, organizațiile de copii și tineret etc. Influența familiei asupra dezvoltării psihice a copilului rămâne însă mare și profundă toată viața. Tatăl influențează îndeosebi preocupările copiilor, iar mama afectivitatea. În copilărie, influențele lor se modifică. Oricum, *părinții constituie primele modele sociale*. Rolul lor este cu atât mai mare, din acest punct de vedere, cu cât copilul trăiește cea mai mare parte a zilei în familie.

Influența mediului cultural asupra dezvoltării personalității copilului. Mediul cultural și nivelul de cultură nu se suprapun în mod deplin. Nivelul de cultură se traduce prin natura, calitatea și complexitatea trebuințelor

culturale. Acesta poate fi uneori mai elevat decât mediul cultural apropiat, tinzând să se apropie de formele de modele culturale din societate. Mediul cultural acționează prin componentele sale diverse, stimulând structurile psihice intelectuale și afective.

Dintre instituțiile culturale, școala are rolul specific de antrenare culturală și de transmisie de valori culturale. Mulți autori consideră că școala are de multe ori un rol mai puternic în această privință decât familia. Școala, componentă importantă a mediului, stimulează interesul pentru lectură, teatru, expoziții, filme etc., care au în societate un deosebit rol educativ, întrețin și ridică nivelul cultural. Ele acționează sub raport educativ asupra normelor morale, estetice, asupra idealurilor și aspirațiilor, formulează anumite valori sociale, politice, economice, conturează o anumită mentalitate etc. Influența mediului cultural asupra dezvoltării personalității crește din ce în ce mai mult mai ales în perioada adolescenței.

Dezvoltarea trebuințelor sub influența mediului social. Încă în perioadele timpurii se dezvoltă la copii trebuințe care nu mai au un caracter biologic, ci se datorează cerințelor sociale, iar satisfacerea trebuințelor biologice începe să se supună unor reguli și să devină tot mai decente. Diferențele ce apar între tipurile de trebuințe sociale la adolescent sunt foarte mari și diverse.

Se consideră că există câteva căi prin care mediul își exercită influențele sociale: *supunerea* la influențe în speranța unei recompense materiale sau spirituale; *internalizarea*, prin care se asimilează comportamentele noi față de valorile spirituale din societate și *identificarea*, proces prin care se adoptă comportamentele unui grup social sau a unei persoane datorită atașamentului, admirației față de acestea.

Din perspectiva problematicii dezvoltării ontogenetice este extrem de important de subliniat că accentul se pune nu pe simpla prezență sau absență a factorilor de mediu, ci pe măsura, maniera și rezonanța interacțiunii dintre acei factori și individul uman. Un factor de mediu prezent, dar indiferent subiectului uman este inert din perspectiva dezvoltării. Condiția dezvoltării este ca acel factor să acționeze asupra individului, care la rândul său să reacționeze, intrând în interacțiune ca bază a propriei activități. Prezențele indiferente (obiecte, membri ai familiei, profesori, relații sociale etc.) nu stimulează, nu transformă universul psihic al cuiva.

Deși apare ca principal furnizor al materialului ce stimulează potențialul acțiunea mediului, pe ansamblu aleatoare, poate fi în egală

măsură o șansă a dezvoltării (un mediu favorabil), dar și o frână sau chiar un blocaj al ei (un mediu substimulativ, ostil, insecurizant sau alienant).

Educația

În condițiile în care și ereditatea și mediul sunt prezențe obligatorii, dar cu contribuții aleatoare, în raport cu procesul dezvoltării ontogenetice, societatea umană a perfecționat în timp un mecanism special de diminuare a imprevizibilului și de creștere a controlului asupra procesului dezvoltării individuale. Acest rol îl îndeplinește educația.

În accepțiunea sa, cea mai largă educația poate fi definită ca fiind activitatea specializată, specific umană care mijlocește și diversifică raportul dintre om și mediul său (societate), dezvoltarea omului prin intermediul societății și a societății prin intermediu omului

Devine educație (și autoeducație) orice act personal, interpersonal sau transpersonal care facilitează interacțiunea subiect-obiect cu finalitate transformatoare. În această perspectivă educația apare ca liantul dintre potențialitatea de dezvoltare (propusă de ereditatea individului) și oferta de posibilități a mediului, medierea între ceea ce este ereditar și ceea ce se oferă mediul. O acțiune educativă reușită, armonizează cererea și oferta, ceea ce nu este de loc ușor pentru că, dat fiind unicitatea eredității și unicitatea constelațiilor nu există rețete. Ceea ce într-un moment și pentru un individ s-a dovedit a fi benefică, poate fi dezastruos în următorul moment, sau pentru alt individ.

Procesul educativ se realizează ca un proces calitativ, în care la un pol se află societatea, cu nivelul ei de dezvoltare, și educatorii (părinții, profesorii), școala ca instituție, televiziunea internetul etc., iar la celălalt pol se află copilul.

În acest proces sunt antrenate mecanisme și motivații psihice multiple, printre care *reflexele condiționate, imitația, ordinul adultului acceptat de copil, cedarea la rugăminți, constituirea de modele ideale* demne de urmat.

O altă accepție acordată noțiunii de educație se referă la învățarea sistematică prin programele școlare și sociale.

Prezintă importanță metodele prin care se transmit cunoștințele, dar și personalitatea elevului, experiența, capacitățile sale intelectuale, particularitățile personalității sale (capacitățile de asimilare). În acest context, procesul asimilării cunoștințelor, dar și al formării aspirațiilor, atitudinilor, intereselor și idealului diferă de la copil la copil, de la un colectiv la altul.

Barajele psihice în educație. De cele mai multe ori procesele formative, ca și cele instructive, se fructifică, au efecte foarte mari imediate și ulterioare (în creșterea capacităților de înțelegere și gândire). Alteori, rezultatele sunt ne semnificative sau, la unii elevi, se manifestă o adevărată capacitate la influențele educative, atât în școală, cât și în familie, pentru un timp mai scurt sau mai lung. *Aceste situații poartă denumirea de baraje psihice.*

În literatura de specialitate această problemă a fost studiată mai întâi de către școala lui K. Lewin, care a făcut o împărțire a barajelor psihice în *interne și externe*, introducând în psihologie această noțiune și preocupare, căreia i s-au consacrat ulterior numeroase studii. În unele cazuri de baraje este vorba de faptul că *elevul sau copilul mic nu înțelege ceea ce i se cere*. Această formă de baraj psihic este de natură cognitivă și se exprimă prin ignorarea accesibilității. Ea apare mai ales atunci când nu se ține seama de capacitățile de înțelegere ale copilului. Alteori, barajul psihic se manifestă în funcție de *felul cum se formulează anumite cerințe față de copii*. Tonul plictisit și saturația de insistențe retorice (verbale) asupra diferitelor cerințe creează de asemenea baraje legate de neantrenarea interesului sau de saturația psihică (subsolicitare). În cazul în care „comunicarea” se face într-un ton inacceptabil este vorba de baraj psihic provocat de condițiile de formă și nu de conținut ale cerințelor ce se manifestă. În alte cazuri apare barajul psihic față de cele ce-i sunt cerute copilului de o anumită persoană care s-a devalorizat în fața copilului. Dacă același lucru sau aceeași informație ar fi formulate de o persoană agreată nu s-ar produce barajul psihic.

Când barajul psihic angajează atitudini emoționale mai puternice, neutralizarea și înlăturarea sa devine foarte dificilă. În aceste cazuri se pot constitui adevărate atitudini negativiste. O situație similară apare atunci când relațiile cu persoane față de care se manifestă barajul psihic îl devalorizează pe cel în cauză. S-a constatat faptul că, în condiții foarte asemănătoare bariera psihică apare la unii copii și nu apare la alții. În special situațiile în care copilul privește acțiunea educatorului ca lipsită de bunăvoință față de el sunt favorizabile pentru constituirea de astfel de baraje.

Școala ca mediu educativ. Rolul școlii a crescut foarte mult în viața socială. Școala a intensificat și accelerează în continuare transmisia patrimoniului și valorilor social-culturale și științifice de la generație la generație. Ea organizează și intensifică procesul de instruire și educare, constituind una din instituțiile sociale ce creează și reglementează din ce în

ce mai mult egalizarea de șanse ale tineretului. Există cadre ale școlii care exercită influențe sociale, culturale, științifice, civilizatoare, formative și psihologice. Școala este proiecția în viitor a societății. De calitatea ei depinde dezvoltarea socială viitoare pe termen lung.

În cadrul procesului instructiv-educativ există o serie de caracteristici care nu pot fi ignorate, pentru că ele constituie cadrul psihologic al educației. Există uneori la educatori tendința de a se ține seama doar de dezvoltarea intelectuală a copiilor, neglijându-se, în parte, educația practică, tehnică, estetică sau cea fizică și uneori chiar aspecte ale educației morale, deci dezvoltarea multilaterală. Alteori, deși nu se manifestă astfel de neglijențe, mijloacele folosite sunt nesatisfăcătoare, improprii, se neglijează logica dezvoltării psihice a copilului, particularitățile ei, mijloacele cele mai eficiente de intervenție educativă.

În rezumat la cele de mai sus, precizăm, că școala formează și organizează câmpul cunoștințelor copilului, le fructifică, organizează interese intelectuale și le satisface, le dezvoltă: capacități de activitate, conștiința datoriei, a obligativității, simțul responsabilității, respectul față de muncă, stăpânirea de sine, sociabilitatea, năzuința de a cunoaște, aspirația de a fi util societății.

Ca factor cu acțiune preponderent conștientă și deliberată în procesul dezvoltării, educația își creează premise interne (susținerea dezvoltării bio-psiho-sociale), dar și condițiile externe necesare (conținuturi, mijloace, forme).

Este evident că dezvoltarea poate apare doar dacă se menține un optim între ceea ce poate, vrea, știe individul la un moment dat și ceea ce i se oferă. Oferta trebuie să fie mereu stimulativă, totdeauna cu un grad mai înalt decât poate, vrea, știe individul respectiv. O ofertă prea ridicată ca și una banală pot perturba dezvoltarea psihică.

Deși, evident dependentă de ceilalți factori, și fără a avea puteri nelimitate (nu poate reechilibra o ereditate profund afectată și nici nu poate compensa un mediu total dizarmonic (foame - violență - incertitudine - durere) educația acționează deliberat (deci conștient) în sensul dezvoltării individului.

Cel puțin teoretic, față de plusul și minusul oferit aleator de ereditate și mediu procesualității dezvoltării, educația prin esența sa de activitate umană specializată în dezvoltare, propune doar plus . Este unul

din argumentele pentru care lucrările de psihopedagogie prezintă educația ca factor conductor al dezvoltării ontogenetice.

4.2. Structura și dinamica personalității

4.2.1. Personalitate și educație

Termenii de persoană și personalitate sunt atât de utilizați în limbajul cotidian, încât fiecare are sentimentul întrebării lor în cele mai diverse situații. În schimb, utilizarea lor ca termeni ai științei psihologice pune atâtea probleme încât, parafrazându-l pe P. Fraisse, am putea spune că istoria psihologiei se confundă (între anumite limite) cu istoria răspunsurilor la întrebarea „Ce este personalitatea?” Răspunsurile au fost, uneori, atât de diferite încât ne putem, pe drept cuvânt, întreba dacă autorii respectivi vorbeau despre același lucru. Se impune mai întâi să deosebim persoana de personalitate. Termenul de persoană desemnează individul uman concret. Personalitatea, dimpotrivă, este construcție teoretică elaborată de psihologie în scopul înțelegerii și explicării - la nivelul teoriei științifice - a modalității de ființare și funcționare ce caracterizează organismul psihofiziologic pe care îl numim persoană umană.

Aceasta primă precizare ne permite să diferențiem între conotația științifică a termenului personalitate - categorie, construcție teoretică - și sensul comun al acestuia, ca însușire sau calitate pe care cineva o poate avea sau nu.

O privire generală, asupra mai multor definiții date personalității evidențiază câteva caracteristici (R. Perron, 1985) (1):

- a) *Ideea de globalitate.* Personalitatea cuiva este constituită din ansamblul de caracteristici care permite descrierea acestei persoane, identificarea lui printre ceilalți. Orice construcție teoretică validă referitoare la personalitate trebuie să permită, prin operaționalizarea conceptelor sale, descrierea conduitelor și aspectelor psihofizice care fac din orice ființă umană un exemplar unic.

- b) *Ideea de coerență.* Majoritatea teoriilor postulează ideea existenței unei anume organizări și interdependențe a elementelor componente ale personalității. Când în comportamentul cuiva apar acte neobișnuite, ele surprind deoarece contravin acestui principiu. Încercând să explicăm, să înțelegem, acțiunile curajoase ale unei

persoane timide, nu facem altceva decât să reducem incoerența inițială utilizând modele propuse de o anumită teorie a personalității.

Postulatul coerenței este indispensabil studiului structurilor de personalitate și a dezvoltării lor. Personalitatea nu este un ansamblu de elemente juxtapuse, ci un sistem funcțional format din elemente interdependente.

- c) *Ideea de permanență (stabilitate) temporală.* Dacă personalitatea este un sistem funcțional, în virtutea coerenței sale, generează legi de organizare a căror acțiune este permanentă. Deși o persoană se transformă, se dezvoltă, ea își păstrează identitatea sa psihică. Ființa umană are conștiința existenței sale, sentimentul continuității și identității personale, în ciuda transformărilor pe care le suferă de-a lungul întregii sale vieți.

Aceste trei caracteristici, globalitate, coerență și permanență evidențiază faptul că personalitatea este o structură.

4.2.2. Descrierea și explicarea personalității de pe poziții teoretice diferite

De cele mai multe ori explicațiile sunt construite în termeni biologici sau psihosociali. Din această perspectivă - a principiilor metodologico-explicative majoritatea teoriilor personalității pot fi circumscrise următoarelor orientări : biologică, experimentalistă, psihometrică și socio-culturală și antropologică.

Fără a intra în analiza detaliată a teoriilor personalității, evidențiem doar două din principiile de bază ce fac ca una sau alta din aceste teorii să fie circumscrise orientărilor menționate. Astfel, orientarea biologică circumscribe și subordonează întreaga organizare psihocomportamentală a omului structurii lui morfofuncționale, accentuează rolul motivelor biologice și supralicitează experiența timpurie - pre și postnatală - în devenirea ulterioară a personalității, construind explicațiile în termenii unor trăsături considerate primare: dependența, agresivitatea, sexualitatea etc. ...

Necesitatea abordării *experimentaliste* a personalității a fost explicit formulată de Stanford (1963): „Studiul personalității este studiul modului în

care oamenii diferă pe un registru foarte întins în ceea ce au învățat: fiecare persoană este deci unică. Dar toți au învățat în concordanță cu aceleași legi generale". Din această perspectivă diverse teorii au abordat îndeosebi procesele de învățare, procesele percepției și procesele cognitive superioare (implicate în decizie și orientare spre scop).

Orientarea psihometrică se concentrează pe studiul trăsăturilor exprimabile sub forma unor liste de atribute ce caracterizează persoana în cadrul unei situații. Deși multe teorii privesc trăsăturile ca variabile dispoziționale, în general, nu se minimalizează rolul determinantilor situaționali ai comportamentului. Teoriile aparținând acestei orientări au fundamentat alcătuirea unui număr mare de tehnici și instrumente de măsurare - scale, chestionare, inventare și probe proiective - care facilitează rezolvarea mai rapidă a sarcinilor de psihodiagnostic în clinică și în activitatea de orientare școlară și selecție profesională.

Orientarea socio-culturală și antropologică se întemeiază pe ideea că personalitatea poate fi deplin înțeleasă numai considerând contextul social în care individul trăiește și se dezvoltă și numai comparând indivizii aparținând unor populații și culturi diferite (M. Mead, R. Linton). Astfel, concepte precum modelul, rolul, statusul devin principii explicative centrale. Potrivit teoriei rolurilor indivizii doar în aparență posedă caracteristici fixe, în realitate ei răspund doar cerințelor și expectațiilor pe care le implică diferitele lor roluri sociale. Repertoriul de roluri al unui individ ne furnizează o imagine fidelă a personalității lui.

Majoritatea teoriilor personalității explică mai bine istoria persoanei decât evoluția sa viitoare, predicția comportamentului uman rămânând încă o problemă.

Cristalizarea personalității este o procesualitate cu momente distincte, obligatorii, chiar dacă accentul dominant vizează adolescența. Este larg acceptată astăzi ideea că ființa umană este la naștere o individualitate, un candidat la umanitate, și că va câștiga această calitate grație educației și socializării. Individualitatea ca unicitate biologică cu baze preponderent ereditare, creează premisele realizării și unicității psihice, recunoscută social ceea ce, în termen generic, este desemnat prin personalitate.

Cum, când și în ce măsură se edifică pentru fiecare om ceea ce se dovedește a fi relativ constant, îl caracterizează și îl singularizează în raporturile cu alții? Aceste note particulare vizează atât maniera de a face și

a fi (temperamentul), conținutul a ceea ce face și este (caracterul), cât și instrumentele cu care operează (aptitudinile).

Etapele parcurse până la vârsta adolescenței, pregătesc momentul central, furnizând achiziții succesive indispensabile:

- în primii 3 ani ai vieții, copilul își descoperă Eu-l corporal – într-o primă formă (la pubertate se reia în mod acut redescoperirea și familiarizarea cu noul Eu corporal), identitatea de sine și, sub imboldul impulsului explorator, o primă formă a respectului de sine;
- de la 4 ani la 6 ani se cristalizează alte două dimensiuni: extensia Eu-lui și imaginea Eu-lui;
- după 6 ani, sub impactul grupului de copii, se intensifică oglindirea propriei persoane în alții, instituindu-se faza Eu-lui ca factor rațional;
- între 8 și 12 ani, o dată cu maturizarea autoreglajului psihic (voința) și cu deschiderea gândirii, apare dimensiunea reflexivă, se pun bazele Eu-lui personalizat.

De ce totuși elaborarea, structura esențială a personalității este legată de vârsta adolescenței?

Răspunsurile fiind variate, sunt influențate de modele explicative ale vieții psihice în general și fiecare în parte satisfac anumite aspecte.

În concordanță cu perspectiva anterior utilizată în prezentarea adolescenței, cea genetică, supunem atenției răspunsul oferit la această problemă de J. Piaget.

Psihologii s-au străduit să distingă Eu-l de personalitate și chiar să le opună într-un sens, unul altuia.

Eu-l este un dat imediat, relativ primitiv, apare ca centru al activității proprii, caracterizându-se prin egocentrismul său conștient sau inconștient.

Personalitatea, din contra, rezultă din supunerea sau mai exact, din autosupunerea Eu-lui unei anumite disciplinări. Spunem, de exemplu, că un om are o personalitate puternică nu atunci când rămâne prizonierul propriului egoism și nu se poate domina, ci atunci când poate să-și asume o cauză prin întreaga sa activitate și voință. Personalitatea este un produs social, legat de rolurile sociale pe care omul le joacă încă de timpuriu, într-un context, evident, uman. Deci, dimensiunea relațională, singura în care personalitatea se poate construi, presupune cooperare și solidaritate cu norma, regula socială, Autonomia persoanei se opune în egală măsură anomiei (absența

regulii care caracterizează Eu-l), dar și heteronomiei (supunerea doar la constrângerea venită din exteriorul persoanei).

Organizarea autonomă a regulilor, valorilor, presupune maturizarea voinței ca formă de autoreglaj psihic, care să poată ierarhiza tendințele. Aceasta este o achiziție a sfârșitului copilăriei (8-12). Dar, pe lângă această premisă, este necesară subordonarea acestor tendințe unui sistem inic personal, care să integreze Eu-l într-o manieră sui-generis. Acest sistem este personal în dublu sens. Este particular, propriu unui individ și realizează, în al doilea rând, o coordonare din interior (autonomă).

Or, acest sistem nu se poate construi decât la nivelul mintal al adolescentului deoarece presupune gândire formală și construcții reflexive. Există deci personalitate din momentul în care se poate cristaliza un „program de viață” care este pe de o parte sursă de disciplinare, dar și sursă de cooperare.

Deci, personalitatea implică un proces de decentrare a Eu-lui prin integrarea sa într-un program de cooperare și subordonare liber construit. Acest proces de decentrare este în curs la vârsta adolescenței și se va stabiliza, fără să își piardă caracterul procesual, la vârstele adulte. Este înțeles de ce stabilitatea decentrării este acum încă fragilă, oscilând permanent între cei doi poli: Eu – Personalitate. De aici în particular, egocentrismul adolescentului, dorința sa de independență, vulnerabilitatea accentuată.

Un univers educativ familial, școlar, social etc. nepregătit pentru consecințele acestor transformări adolescente, incapabil de a înțelege și susține o vârstă atât de importantă pentru cursul ulterior al personalității adulte, poate agrava ceea ce apare doar ca disfuncție a momentului.

Comportamentul social, în care dimensiunea status-rolurilor de sex capătă o altă pondere, prezintă trei faze:

- cea de opoziție, (mai ales între 12-15 ani la băieți și 11-13 ani la fete), coincizând cu stadiul prepubertar. Caracteristic este refuzul sistematic a tot ceea ce apare ca cerință autoritară: refuzul respectării ordinii, curățeniei, a micilor îndatoriri gospodărești etc.;
- faza afirmării de sine (15-17 ani la băieți și 13-16 ani la fete) are ca dominantă revendicarea independenței în toate domeniile: vestimentație, activități, distracții. Apare mai mult sau mai puțin fățișă tentativa de a se degaja de autoritatea părintească și de a o face în formule nonconformiste. Este interesant de subliniat paradoxul

comportamentului în această perioadă, deoarece, pe cât de nonconformist se dovedește adolescentul față de adult, pe atât de conformist poate fi în grupul său de vîrsta;

- faza inserției sociale (de la 17-18 ani la băieți și 16-17 ani la fete), este precipitată și de căutarea viitoarei identități profesionale sub semnul căreia sunt puse ultimele clase școlare. Într-un cadru școlar rutinier care nu-i trezește interesul și nu-i activează aptitudinile, este firesc să apară întrebarea la ce servesc atâtea și atâtea materii, atâtea și atâtea informații, cel mai adesea netransformate în cunoștințe și deprinderi, care nu-i spun mare lucru. Școala poate rămâne, uneori, din această cauză, departe de viață. Este percepută doar ca o datorie care nu-l ajută să se găsească pe sine, să-și conștientizeze vocația.

În ciuda aspectului ei deconcertant, adolescența, prin cuceririle ei în planul cognitiv și al câștigării identității personalității, realizează un nou echilibru în dezvoltarea psihică individuală, indispensabil stadiilor ce urmează.

Stadilitatea psihogenetică morală (L. Kohlberg)

Distincția heteronom-autonom în judecata morală și cu implicații în conduita morală, evident a fost punctul de plecare al cercetărilor psihologului american L. Kohlberg.

Ca și J. Piaget, L. Kohlberg s-a interesat de etapele parcurse de copil în judecarea unor dileme morale (Zece probleme de tipul: „Este preferabil de a salva viața unei persoane importante sau de a le salva pe cele ale unor persoane oarecare, dar numeroase?”; „Pentru a ajuta pe cineva aflat într-o situație extremă, se poate recurge la furt?” etc.) Toate aceste dileme morale sunt construite pe conflictul dintre necesitatea de a asculta regula morală și necesități individuale reale și justificate. Atenția cercetătorului a vizat mai puțin răspunsul în sine, cât mai ales, argumentarea folosită de copil și adolescent. Analiza ansamblului răspunsurilor (inițial, cercetarea s-a făcut pe 72 de copii între 10-16 ani din Statele Unite, ca apoi să se recurgă la studii longitudinale interculturale – Canada, Mexic, Anglia, Turcia; Taiwan) i-au permis lui L. Kohlberg să identifice trei niveluri mari de evoluție a judecății morale, fiecare dintre ele cu două stadii diferite. Pe ansamblu, acest model identifică 6 stadii ale raționamentului moral:

- I. Nivelul premoral sau preconvențional (4-10 ani).** Standardele de judecare sunt etichetele culturale ale anturajului: „bun/rău”, „are dreptate se înșeală”, iar faptele sunt judecate după consecințele lor.
- **Stadiul 1 – al moralității ascultării**, în care pedeapsa și recompensa sunt criterii foarte puternice. Evitarea pedepsei și supunerea la normă apar ca avantaje persoanele imediate.
 - **Stadiul 2 – al moralității hedonismului instrumental naiv.** Conformarea la normă este sursă de beneficii, deci trebuie realizată pentru că, fiind recompensată, poate fi și plătită în consecințele sale.
- II. Nivelul moralității convenționale (10-13 ani).** Este nivelul conformării la normele exterioare și jucării rolului de copil așa cum este acesta cerut de universul familiei și de alte grupuri de apartenență. Conformarea are la bază plăcerea de a i se recunoaște purtarea, de a avea un statut „bun”.
- **Stadiul 3 – al moralității bunelor relații.** Copilul respectă norma din dorința de a fi recunoscut ca un „băiat sau o fată bună”. Începe să se prefigureze judecarea faptelor după intenția lor, nu numai după consecințe.
 - **Stadiul 4 – al moralității legii și ordinii.** Respectarea autorității, a normelor și legilor începe să apară ca necesitate ce reglementează conduita tuturor și este și în beneficiul său.
- III. Nivelul autonomiei morale sau interiorizării și acceptării personale a principiilor morale.** Acceptarea normelor morale, apare ca formă de identificare cu grupul de referință, prin împărtășirea acelorași drepturi și datorii. Se manifestă un efort de definire a valorilor morale în termeni proprii, cu distanțarea față de stereotipurile existente.
- **Stadiul 5 – al moralității contractuale și acceptării democratice a legii.** Standardele morale sînt înțelese ca rezultat al unei decizii mutuale. Legile nu sunt intangibile și pot fi schimbate pe considerente raționale, vizând utilitatea lor generală.
 - **Stadiul 6 – al moralității principiilor individuale de conduită.** Se cristalizează propriul sistem de valori morale, prin semnificațiile personale acordate conceptelor de justiție, reciprocitate, egalitate, demnitate. Orientarea în universul normelor și valorilor morale se face după propria ierarhizare a acestora și pentru a evita autocondamnarea.

Judecata de sine este percepută ca fiind mai puternică decât cea care vine din exterior.

Trebuie subliniat că modelul propus de L. Kohlberg și creditat cu un grad de generalitate ridicat, admite următoarele observații:

- este valabil doar pentru o dimensiune a moralității (cea cognitivă - judecata morală) și deci nu se răsfrânge obligatoriu și direct și asupra conduitei morale;
- cele șase stadii au fost regăsite mai ales în judecățile morale ale subiecților băieți și mai puțin în cazul fetelor;
- materialul dilemelor forțează răspunsul subiectului spre soluții simplificate, rezultatele fiind altele.
- este eludat aspectul situațional care își pune amprenta atât pe judecata, cât și pe conduita morală.

Așa cum pentru dezvoltarea cognitivă modelul piagetian rămâne de referință, cu nuanțările și completările ce i se aduc, modelul propus de L. Kohlberg este cel mai utilizat pentru urmărirea și înțelegerea dezvoltării raționamentului moral.

4.3. Mecanisme psihologice de modificare a comportamentului

Baza teoretică a modificării comportamentului prin sistemul de întăriri și pedepse o constituie mecanismul condiționării operante studiat de unii reprezentanți de seamă ai școlii comportamentiste. Într-o serie de experimente ei au descoperit că dacă un anumit comportament este în mod consecvent urmat de recompensă, comportamentul are o mai mare probabilitate să se producă din nou. Acest fenomen începe să fie cunoscut ca „lege a efectului” care afirmă că acele comportamente care sunt urmate de consecințe pozitive vor avea tendința de a fi repetate, iar comportamentele urmate de consecințe negative se vor manifesta cu o frecvență mai mică. Skinner a extins acest principiu definind întărirea în termenii efectului pe care îl are asupra comportamentului individului, nu pur și simplu, doar prin faptul că ea pare a fi ori recompensativă ori aversivă.

Întărirea pozitivă descrie situația în care frecvența unui comportament crește pentru că este urmat de consecințe pozitive (de exemplu, lauda). **Întărirea negativă** descrie situația în care frecvența unui comportament crește în frecvență din cauză că el este urmat de omisiunea unui eveniment aversiv anticipat (exemplu – anxietatea, acuzele sau

reproșurile cuiva). Astfel termenul de întărire se referă totdeauna la situațiile în care comportamentul crește în frecvență sau intensitate.

Alte două tipuri de consecințe sunt asociate cu **descreșterea frecvenței comportamentului**.

Pedeapsa descrie situația în care comportamentul descrește în frecvență pentru că este urmat de un eveniment aversiv.

Nerecompensarea frustrantă descrie situația în care comportamentul descrește în frecvență pentru că este urmat de omisiunea unei recompense așteptate (exemplu - nu va fi lăudat, premiat).

Cercetări ulterioare efectuate de O. H. Mowrer au evidențiat nu numai rolul pedepselor și recompenselor în modificarea comportamentului ci și importanța deosebită a momentului în care acestea sunt furnizate. Cu alte cuvinte, comportamentul cel mai apropiat în timp de recompensă este învățat cel mai bine. Ca alternativă, o pedeapsă imediată mică poate duce la abandonarea unui anumit gen de comportament, chiar dacă aceasta ar conduce pe termen lung la o recompensă considerabilă.

Aceste principii împreună cu cele rezultate din paradigma condiționării clasice, de tip pavlovian, fundamentează în egală măsură tehnici psihoterapeutice și demersuri educative.

Dintr-o perspectivă psihopedagogică, principiile anterior expuse (discutate de multe ori prin prisma motivației învățării) conduc la o serie de considerații:

- a) **Cunoașterea rezultatelor.** Dacă rezultatele intermediare sunt comunicate elevilor acestea se constituie în factori recompensativi și fixează conduita de succes.
- b) **Fixarea obiectivelor.** Având în vedere ideea lui O. H. Mowrer privind importanța momentului furnizării recompensei, este deosebit de utilă fixarea unor obiective intermediare clare și precise în vederea atingerii unui obiectiv final îndepărtat în timp. Evaluările intermediare prin raportarea la aceste obiective vor întări corespunzător comportamentul elevilor; pentru elevii mici se pot stabili obiective mai apropiate decât pentru cei mai mari.
- c) **Utilitatea recompenselor și pedepselor.** Prin internalizare recompensa conduce la ceea ce se numește motivație pozitivă iar pedeapsa la motivația negativă. De asemenea recompensa externă este asociată motivației extrinseci iar cea internă motivației intrinseci. Recompensa și pedeapsa motivează elevii diferențiat, **cercetările**

psihologice ca și practica pedagogică confirmând eficiența sporită a recompensei.

Reținem în final, că recompensa și pedeapsa pot fi aplicate în maniere diferite și grade diverse și că doar în măsura în care plăcerea studiului, satisfacerea curiozității, sentimentul datoriei împlinite se vor transforma în autoîntări eficiente (recompense interne) ale comportamentului valorizat pedagogic și social, putem spune că educația a condus elevul pe drumul auto-împlinirii sale.

4.4. Rolul expectanțelor în dezvoltarea personalității

Expectanța este probabilitatea subiectivă sau ipoteza implicită ori explicită privind apariția unui rezultat, voluntar sau nu, ca urmare a unui anume comportament. Ea are o importanță deosebită în organizarea câmpului cognitiv al persoanei, în procesul de structurare a situației în care se găsește și în alegerea comportamentului ce va fi actualizat din repertoriul comportamentelor sale potențiale. Expectanțele sunt rezultatul unor procese de condiționare sau a unei învățări bazate pe observație. Astfel, expectanțele R-S sunt credințe privind relația dintre un comportament și consecințele sale (formate îndeosebi prin condiționare operantă) iar expectanțele S-S sunt credințe că un anume eveniment-stimul anticipează apariția altui eveniment-stimul (pot fi formate printr-un proces clasic de condiționare).

Vom aborda rolul expectanțelor în dezvoltarea personalității analizând câteva concepte relevante: *auto-eficiența, expectanțele de rol și predicția ce se auto-împlinește.*

Termenul de auto-eficiența (self-efficacy) se referă la „credințele oamenilor despre capacitățile lor de a exercita un control asupra evenimentelor ce le afectează viața”, la „credința cuiva de a putea îndeplini o sarcină specifică” (Bandura, 1991, p.177) în această formulare auto-eficiența se apropie de ceea ce unii autori înțeleg prin expectație - poziție realistă cu privire la nivelul de reușită al unei acțiuni. Credințele auto-eficienței operează asupra comportamentului prin procese motivaționale, cognitive și afective, influențând comportamentul atât direct, cât și prin efectul lor asupra mecanismului auto-reglator constituit din standardele și scopurile personale ale performanței.

Eficiența crescută antrenează expectația succesului și va genera perseverență în fața obstacolelor și frustrărilor. Perseverența poate conduce la succes, susținând astfel credințele auto-eficienței în situații asemănătoare.

Credințele scăzute privind eficiența personala vor mobiliza puține resurse, mărind probabilitatea eșecului și fixând sentimentul ineficienței. De cele mai multe ori expectanțele au un caracter auto confirmativ, fapt exprimat de proverbul „de ce ți-e teamă nu scapi!”.

Bandura a evidențiat rolul deosebit al expectanțelor în învățarea socială factor deosebit de important în modelarea și dezvoltarea personalității. Dacă teoriile condiționării afirmau că învățarea unui comportament este efectul întăririi ce urmează efectuării acestuia, Bandura afirmă că individul uman poate învăța și în urma observării unui comportament. El va reproduce un comportament observat într-o anumită situație doar dacă are expectanța succesului, întărirea vine, deci, din viitor, este anticipată (feed-forward). În acest context conceptul auto-eficienței evidențiază rolul auto-reglator al expectanțelor.

Expectanțele de rol. Rolul poate fi considerat o reprezentare socială cu efecte normative ce condensează structuri specifice de expectanțe. Fără a ne propune analiza detaliată a conceptului de rol, trebuie să remarcăm că rolul vizează comportamentul individului aflat într-o dublă ipostază: subiect și obiect al expectanțelor, emițător și receptor al acestora. Acest fapt este evident în diverse definiții date rolului. Astfel, prin rol înțelegem: a) *„un sistem de așteptări pe care mediul social le îndreaptă către deținătorii unei poziții, prin raportare la ocupanții altor poziții (rol prescris); b) așteptările specifice pe care deținătorul unei poziții le percepe ca aplicabile în propria sa conduită, mai ales în raport cu deținătorii altor poziții (rol subiectiv)”* (A. Neculau, 1989, p. 14).

Am putea spune că personalitatea individului se manifestă în asimilarea creatoare a expectațiilor normative ale rolurilor cărora le dă viață.

Pe de altă parte expectanțele de rol asigură „ordinea socială” a relațiilor interpersonale, ele incită la conformare și competiție, fac posibile acțiunea socială și exercitarea puterii, manipularea lor reprezentând una din cele mai utilizate tehnici de influență socială. Astfel, cunoscând că expectațiile de rol au caracter auto-confirmativ, putem disciplina un elev făcându-l responsabil cu disciplina. După cum, în cazul în care membrii unui

grup nu au expectanțe pozitive în legătură cu capacitatea unui individ de a-și asuma un rol, el nu va fi promovat în poziția asociată rolului respectiv.

Predicția ce se auto-împlinește (self-fulfilling prophecy). Discutând în termenii relației procesului de atribuire (observator-actor), predicția care se auto-împlinește, se referă la situația de interacțiune în care așteptările credibile ale observatorului vor suscita un anumit comportament din partea actorului, acesta din urmă confirmând inconștient, obiectiv așteptările primului. Introdus în psihologie de către Merton (1948), acest concept avea inițial în vedere relația experimentator-subiect, observator-observat: examinatorul cu așteptări pozitive găsește Q.I.-uri superioare examinătorului cu așteptări negative în fața aceluiași subiect. Într-un studiu publicat în 1968, Rosenthal și Jacobson au demonstrat că - la fel ca în cazul experimentatorilor - expectanțele profesorilor pot fi predicții ce se auto-împlesc.

Cercetări recente în domeniu evidențiază câteva aspecte importante. Astfel, *expectanțele (înalte sau scăzute) ale profesorilor sunt provocate de: atractivitatea fizică, informații diverse (coeficient intelectual -Q.I.-, note anterioare), clasa socială și rasa; la acești factori se adaugă durata relațiilor de cunoaștere reciprocă.*

Profesorii abordează diferențiat elevii în raport cu care au expectanțe, așteptări, înalte sau scăzute după următoarele dimensiuni:

- climatul - de pildă comportându-se într-o manieră apropiată, caldă cu elevii față de care manifestă expectații înalte;
- feed-back-ul, de exemplu, lăudându-i mai mult pe cei față de care manifestă expectații înalte;
- intrări (input) - predând mai multe informații celor ce inspiră expectații înalte și
- ieșiri (output) - furnizând mai multe ocazii de a răspunde elevilor față de care manifestă expectații înalte.

Profesorul (emitentul de expectații) care obține efecte interpersonale mari se caracterizează prin: nevoia de influență socială, stil interactiv pozitiv (apreciat prin caracterul prietenos, onest, interesat și curtenitor al relațiilor interpersonale) și prin capacitatea de comunicare a informațiilor expectante (operaționalizată cel mai adesea prin expresivitatea nonverbală.

Este evident că, între anumite limite, expectanțele profesorilor modelează comportamentul și performanțele elevilor și că aceștia devin ceea ce credem noi, profesorii, că ei pot deveni.

4.5. Devierile de comportament la elevi și profilaxia lor

Poate fi calificată drept devianță comportamentală o atitudine care se abate de la normele acceptate în interiorul unui grup, a unei instituții, sau a unei societăți, ducând la conflicte între individul respectiv și grupul sau instituția căreia îi aparține. Această abatere de la normalitate, pe care o presupune devianța comportamentală, trebuie considerată atât din perspectiva psihologică, cât și juridică (sau valorico-normativă). Din perspectiva **psihologică**, devianța comportamentală desemnează perturbările apărute la nivelul instanțelor psihice care realizează procesul complex al adaptării persoanei la realitate. Procesul adaptării este tot mai mult explicat astăzi în sensul conceptului psihosociologic al lui Jean Piaget, ca un proces de organizare și echilibrare mintală a „schimburilor dintre subiect și obiect” (dintre individ și realitate), sau altfel spus ca un proces de realizare a unui echilibru între „asimilare” și „acomodare”, respectiv între trebuințele și aspirațiile individuale și cerințele și exigențele exterioare, aparținând mediului social. La realizarea acestui echilibru participă toate procesele psihice, atât cele senzorio-motorii, cât și cele cognitive, afective și voliționale. În sistemul personalității toate aceste procese și funcții psihice acționează unitar. Evident orice disfuncție apărută la nivelul uneia dintre aceste componente afectează întregul, sistemul psihic pierzându-și atributul de „tot coerent”. Va fi afectată astfel capacitatea individului de realizare a schimburilor armonioase cu mediul său fizic și social de existență, de unde și posibilitatea apariției conduitei deviante. ***Deci din punct de vedere psihologic, devianța este un rezultat al perturbării sau al răsturnării raporturilor obișnuite, socialmente acceptate, dintre individ și colectivitatea căreia îi aparține.*** Astfel spus, individul ni se prezintă ca o persoană cu o insuficiență maturizare socială și cu dificultăți de integrare socială, care intră în conflict cu cerințele unui anumit sistem valoric și normative. El nu reușește să-și ajusteze conduita, în mod activ și dinamic, la cerințele relațiilor interpersonale din mediul uman respectiv, datorită unui deficit de socializare, determinat de perturbarea sau insuficiența proceselor de asimilare a cerințelor și normelor mediului socio-cultural și a proceselor de acomodare la acesta, prin acte de conduită acceptabile din punct de vedere social juridic. Nu este ușor, nici chiar pentru psihologi și pedagogi experimentați, să se definească multiplele cauze ale comportamentului școlar deviant. Iată câteva dintre acestea, după **Saunders și W. Gnagey**:

1. *Antipatia în raport cu școala.* În acest caz, profesorul trebuie să ducă o muncă sisifică de motivare a elevilor, prin:

- a avea așteptări maxime în raport cu elevii;
- a fi plin de entuziasm pentru obiectul de studiu;
- a comunica elevilor scopurile urmărite, mijloacele și strategia pe care intenționează să le utilizeze în acest scop. În acest fel se determină la elevi asumarea de responsabilități și creșterea întăririlor pozitive, prin atingerea obiectivelor propuse;
- a stabili o atmosferă empatică în clasă;
- a implica elevii în mod activ în procesul de predare / învățare;
- a sublinia că fiecare lecție transmite ceva foarte important pentru viața elevilor;
- a cultiva încrederea în sine a elevilor;
- a folosi interesele și cunoștințele anterioare ale elevilor;
- a utiliza curiozitatea naturală a elevilor, aducându-le în față un arsenal variat de tehnici și mijloace;
- a provoca elevii prin solicitările la care trebuie să răspundă și care nu trebuie să fie nici excesiv de ușoare, dar nici exagerat de dificile;
- a întări pozitiv comportamentele dezirabile;
- a planifica diferențiat activitățile de învățare, în funcție de interesele, nevoile, abilitățile elevilor;
- a utiliza din când în când competiția între elevi.

2. *Nevoia de recunoaștere socială*, mai ales din partea colegilor. Aceasta se face în modul cel mai evident prin provocarea autorității profesorului.

3. *Izolarea socială* - apare în cazul elevilor labili psihic, marginalizați în grupul școlar, care, din dorința de a se integra în grup, provoacă probleme profesorului.

4. *Comportamentul impulsiv* al elevilor incapabili să anticipeze consecințele actelor lor.

5. *Ignorarea regulilor*, conștientă sau inconștientă.

6. *Conflicte între sistemele de reguli ale elevului* (cele de acasă, cele pentru grupul de prieteni, cele pentru școală).

7. *Transferul afectiv* - Spre exemplu, antipatia resimțită de elev față de tatăl său (dacă există), poate fi transferată asupra profesorului și a școlii, în general. Această cauză este, deci, legată de problemele din mediul familial al elevului.

J. Thurston, J. Feldhusen și J. Benning enumeră 24 de factori ai mediului

familial care induc comportamentul deviant, în urma unor cercetări făcute în SUA. Iată câțiva dintre ei:

- Regulile tatălui sunt prea lejere sau prea stricte sau lipsite de coerență;
- Indiferența sau ostilitatea părinților față de copii;
- Părinții au serviciile total diferite și, în general, au prea puține lucruri în comun;

- Părinții nu vorbesc între ei despre copii și despre problemele lor;

- Părinții nu se iubesc, sunt reci unul cu celălalt;

- Părinții îi dezaprobă pe copii mai mult decât îi încurajează;

- Mamele nu sunt fericite în mediul în care trăiesc;

- Copiii sunt pedeșiți de părinți pentru absolut orice greșală;

- Părinții lasă pe prietenii copiilor lor să aibă o influență hotărâtoare asupra acestora, pentru a-și masca dezinteresul;

- Părinții își petrec timpul lor liber în mod negativ.

8. *Pornirea spre agresivitate.*

9. *Anxietatea* provocată și de profesor, dacă acesta are obiceiul să judece elevul în fața colegilor etc.

10. *Modul de manifestare al profesorului.* Există mai multe atitudini inadecvate ale profesorului, care pot crea probleme de disciplină și anume:

- asuprirea elevilor;
- ignorarea lor disprețuitoare;
- evaluarea constant negativă a elevilor.

Factorii externi. Dintre acești factori ne vom opri atenția doar asupra câtorva mai importanți, și anume asupra celor legați de mediul familial și de activitatea instructiv-educativă din școală.

1) *Factorii psiho-pedagogici de ordin familial.*

a) *Deficite de climat familial și de structură familială.* E știut faptul că există familii reprimatoare, care înăbușesc spiritul de independență al copilului, și familii liberale, care dezvoltă inițiativele acestuia. De asemenea sunt familii integrate social, sigure de ele, care prezintă un grad ridicat de receptivitate socială, și familii la limita integrării, nesigure, închistate, refractare la tot ce apare nou pe plan social. Nu mai puțin interesante sunt așa numitele familii active și pasive. În cazul celor active, principala însușire este aceea de a se afirma, de a lupta cu greutatea, de a se impune, în sensul bun al cuvântului, în societate; ele încurajează formarea la membrii tineri ai familiei a dinamismului, a încrederii în sine, a motivației muncii. Familiile pasive, indiferente,

indolente, generează sentimentul de eșec, de neîncredere în viață, de descurajare în lupta cu obstacolele întâlnite în activitate.

Părinții formează, se știe, miezul grupului familial. Absența temporară a unuia dintre părinți situația de deces a unuia sau a ambilor părinți etc., reprezintă tot atâtea condiții cu răsunet diferit asupra mediului familial și al echilibrului psihic al copilului. În familiile disociate, deseori cei doi părinți deși despărțiți, revendică, în aceeași măsură, copilul, fiecare dintre ei căutând să-l atragă de partea lui și să-l instige împotriva celuilalt, pentru a-l compromite. Rămăs în grija unuia din părinți, copilul devine victima unei atitudini extremiste: fie de afecțiune și îngrijire exagerată din partea acestuia, fie de privare a sa de cea mai elementară atitudine de afecțiune și înțelegere, de condiții corespunzătoare de viață și activitate, ceea ce poate determina izolarea, lipsa de încredere în sine, sau revolta, răutatea, ostilitatea acestuia. Impresionante sunt, în această privință, cazurile acelor copii deveniți confidenții unuia sau altuia dintre părinți: aflați în postura de consolator, de „suport afectiv”, al unuia dintre părinți, acești copii își dau seama de prăbușirea condițiilor securității vieții lor de familie, ceea ce-i face să devină neîncredători în oameni. Familiile reconstituite din persoane divorțate, cu copii rezultați din căsătorii anterioare vin, de obicei, cu principii și deprinderi de educație total diferite, fapt ce poate favoriza o atmosferă de nesiguranță și neliniște, sau apariția unor conflicte și tensiuni fie între părinți, fie între părinți și copii. O situație specială o reprezintă acele familii cu o ambianță a căminului apăsătoare, ca rezultat al unor certuri continue dintre părinți; aceste familii creează un mediu nefavorabil dezvoltării psihice normale a copilului. O atmosferă familială prea tristă sau prea agitată, caracterizată de certuri, înjurări, brutalități, se răsfîrge în sens negativ asupra psihicului copilului provocându-i tulburări emoționale puternice.

b) *Grupul fraternal*. Este de asemenea cunoscut ca, în familie, copilul suferă influența nu numai a membrilor adulți, ci și a celorlalți copii, frați și surori mai mici sau mai mari, verilor etc. Desigur, aceste influențe depind de numărul copiilor în familie, de vârsta și sexul fiecăruia, de poziția copiilor în colectivul familial. Faptul, de exemplu, că un copil mai are 3-4 frați și surori, îl face să intre în relații umane mai bogate (mai variate) în comparație cu copilul unic în familie, și anume să cunoască experiența rivalității, a competiției, dar și raporturile de colaborare, de solidaritate la nevoie. Pentru părinte, nu-i totuna să crească o singură fată printre băieți, sau un băiat între mai multe fete; pentru copii, nu este lipsit de importanță dacă fac parte dintr-

un grup omogen în privința sexului, sau dacă au tovarăși din cele două sexe etc. Adesea în sânul familiei își fac simțită, printre copiii, prezența unele grupuri ostile: cel al copiilor mici împotriva celor mari, ai fetelor împotriva băieților, al fraților împotriva verilor etc. Aceste conflicte sunt, de regulă, indiciul unor serioase antagonisme familiale, sau expresia unui climat familial apăsător, trist, apatic, lipsit de emulație. Faptele de viață arată că de cele mai multe ori, conflictele dintre frați sunt determinate de poziția copilului pe scara vârstei. Cel mai mare, de pildă, care a avut la un moment dat totul (atenție, dragoste etc.), trăiește, din momentul apariției următorului copil cu care trebuie să împartă dragostea părinților, un „complex de detronare” (A. Adler) și puternice sentimente de gelozie. El poate să ajungă chiar să creadă că este ignorat, respins de părinți, ceea ce-l va face să-și urască fratele mai mic, să se închidă în sine, și să-și neglijeze obligațiile școlare. Copilul cel mai mic din familie ocupa, și el, o poziție aparte și destul de primejdioasă în colectivul familial. El ajunge, de regulă, în situația de a fi răsfățatul familiei, fiind înconjurat de cele mai calde sentimente de duiosie și dragoste din partea părinților. În felul acesta, el își va dezvolta la maximum „firea voluntară”, devenind impulsiv, revendicativ, obraznic în relațiile cu cei din jur. Frații lui mai mari sau cei intermediari de obicei nu-l iubesc, asociindu-se pentru a-l exclude din grupul lor, sau pentru a rezista mai bine în fața presiunilor părinților. Problemele cele mai mari le ridică, însă, pentru viața grupului familial, copilul unic, care este îndeajuns de des un „copil problemă” în școală. Care sunt cauzele acestor dificultăți pe care el le întâmpina mai ales la școală? Evident, aceste cauze trebuiesc legate de răsfățul prea mare, de excesul de dragoste manifestat față de el de către părinți. Răsfățul continuu îl va transforma pe copilul unic într-un mic tiran al familiei, pe cât de irațional și capricios, pe atât de temut. De asemenea, permanenta supraveghere și continuul ajutor pe care părinții i-l acordă în realizarea temelor, îl fac să crească incapabil de a face față unor situații mai dificile (în consecință, reacția copilului va fi una de respingere a competiției școlare și de fugă din fața autorității profesorilor).

c) *Dezacordul dintre cerere și ofertă.* Cerințele familiale, respectiv obligațiile, pretențiile, exigențele ce se impun copilului se exercită pe două căi: solicitare și interdicție. Natura și gradul solicitării sau interdicției trebuie puse însă de acord cu posibilitățile copiilor de înțelegere și de îndeplinire a sarcinilor primite. Părinții trebuie, deci, să dea dovada de un simț al măsurii în atitudinea și exigențele preconizate, dublat de capacitatea de a prevedea

reacțiile și stările interne ale copilului apărute atunci când aplică o măsură educativă.

2) *Factori psiho-pedagogici de ordin școlar*. Mediul școlar poate prezenta, uneori, influențe psihopedagogice negative, care să determine fenomene de dezadaptare școlară la elevi. Iată câteva dintre aceste posibile influențe negative:

- sub și supraaprecierea capacităților reale ale elevului;
- dezacordul asupra motivațiilor conduitei elevului;
- conflictele individuale în cadrul clasei de elevi.

Asemenea profesori ajung adesea să fie agresați de elevi (Marea Britanie). Studiile britanice recomandă profesorului modern să fie o personalitate pozitivă, care să dispună de metode de predare eficiente, să stabilească și să mențină standarde comportamentale coerente, care să fie sprijinit de directorul școlii / liceului pentru măsurile disciplinare pe care le ia, să aplice standardele de comportament tuturor elevilor, cu consecvență.

În plus, profesorul modern are nevoie de sprijinul părinților elevilor, de cunoștințe psihologice solide și de intuiție psiho-pedagogică, pentru a putea diagnostica și trata comportamentele inadecvate, de influența pozitivă a directorului, de impunerea unor măsuri stricte de respectare a disciplinei.

Devierile de comportament ale elevilor au fost clasificate în funcție de mai mulți factori. **D. Ozunu** a alcătuit următoarea clasificare:

a. Devieri de comportament care țin de constituția psihopatoidă a copiilor care aparțin tipurilor de perversi, schizoizi, cicloizi, epileptoizi sau a combinațiilor acestor tipuri. Manifestările lor au cauză organică și sunt greu de tratat. Se recunosc după: lipsă de afectivitate sau hiperactivitate, autism, amoralitate sau labilitate morală accentuată, minciună, atitudini obscene, tendințe de a se constitui în bande etc.

b. Devieri de comportament ce țin de modificările structurii neuropsihice. Acestea sunt datorate unor traumatisme cranio-cerebrale, unor boli infecțioase etc. Se manifestă prin: neliniște motorie, labilitate psihică, negativism, isterie, refuz al sarcinilor de lucru, tendințe de chiul, vagabondaj, minciună ș.a. Sunt rare și parțial educabile.

c. Devieri de comportament datorate schimbărilor negative din mediul fizic și social. Se produc din cauza curenților mediului familial, a influențelor negative ale prietenilor etc.

d. *Devieri de comportament ce țin de schimbările patologice produse și în cazul individului, și al mediului.* Sunt greu recuperabile.

În funcție de sfera psihicului predominant afectată, devierile de comportament se pot localiza astfel:

- **în sfera relațională** - copiii care refuză comunicarea, fiind egoiști, capricioși, respinși de colectiv. Acești copii fie sunt prea răsfățați în familie, fie sunt neglijăți afectiv în familie. Ei afișează o atitudine pesimistă sau criticistă.
- **în sfera afectivității** - copiii irascibili sau total pasivi. De obicei, ei au suferit traume psihice.
- **în sfera dezvoltării intelectuale** - copiii ostili învățării, fără curiozitate pentru nou, cu retard intelectual și cu ritm lent de evoluție. Ei au dese conflicte cu părinții, din aceste cauze, dar și cu profesorii și colegii, obișnuiesc să chiulească, să mintă, să fure, să consume alcool și droguri.
- **în sfera volițională** - copilul încăpățânat, capricios, indisciplinat, dezordonat etc. Sunt urmări ale tutelării excesive sau ale nesupravegherii copilului.

Tulburările de comportament pot fi ușoare (de gradul I), mijlocii (de gradul II) sau grave (de gradul III). Profesorii se confruntă, de obicei, cu tulburări de conduită ușoare, care nu intră sub incidența juridicului, dar în ultimul timp s-au răspândit și abaterile severe de conduită, care se vindecă mult mai greu, ca: furtul repetat, vagabondajul, actele de tâlhărie, consumul sistematic de alcool, de droguri, prostituția ș.a.

Preocuparea psiho-pedagogilor de azi e în primul rând de a preveni devierile de comportament, lucru mai eficient decât terapia lor. Pentru a preveni, profesorul are nevoie de cunoașterea elevilor, a mediilor lor familiale (spre exemplu, pentru a depista din timp copiii orfani, pe cei abandonăți, pe cei cu părinți despărțiți, pe cei cu afecțiuni neuropsihice etc.), pentru a putea lua o serie de măsuri.

De asemenea, ei trebuie să anticipeze situațiile de inadaptare și să le remedieze din timp, iar dacă s-au manifestat comportamente de inadaptare școlară, trebuie luate măsuri ca să nu se repete.

Strategiile posibile sunt următoarele:

- socioterapia și psihoterapia familiei;
- plasarea elevului în situații interpersonale pozitive;

- consilierea spre alegerea unei profesii care să nu fie în dezacord cu aptitudinile sau interesele elevilor;
- dacă e cazul, trimitere spre examen neuropsihiatric și endocrinologic;
- popularizarea legislației penale, cu rol profilactic în inducerea autocenzurii comportamentale.

În primul rând, este nevoie de relații adecvate, echilibrate între elevi și cadrele didactice. Este importantă optimizarea comunicării dintre profesor - elev, profesor (diriginte) - familie, îndrumarea elevilor spre asistență psiho-pedagogică și medicală. Părinții trebuie atrași ca parteneri în prevenirea devierilor de comportament ale copiilor lor, prin dezvoltarea încrederii în posibilitățile acestora, în autocontrolul pe care ei și-l pot manifesta, în trăsăturile lor pozitive.

Pentru aceasta, profesorii au nevoie de urmarea unor cursuri de perfecționare (de psihologia copilului, de sociologia familiei, de sociologia moralei, de psihoterapie, de psihoterapie ortodoxă sau religioasă), de înființarea centrelor și a cabinetelor de consultanță familială și școlară, mai ales pentru tratarea „elevilor - problemă” (a celor cu tentative de suicid, a celor ce se droghează etc.).

Să nu se uite faptul că elevul nu e un simplu „obiect” ce poate fi manipulat la bunul plac al profesorilor, ci este o persoană, sensibilă la influențele exterioare. Trebuie ținut cont, în plus, și de vârsta elevului. Perioada cu frecvență maximă de manifestare a conduitelor deviate este de la 10 - 11 la 14 - 15 ani, pubertatea. În această etapă crizele de personalitate nu trebuie să îngrijoreze, decât dacă sunt prelungite.

Trebuie să se aleagă sarcini de lucru pe cât posibil în acord cu interesele și aptitudinile reale ale elevilor și să se elaboreze metode și procedee formative și diagnostice, încât elevul să se poată autocunoaște, autoevalua, învăța creativ. În mod concret, în sala de clasă profesorul poate recurge la strategii diverse, pentru a evita sau a rezolva situațiile conflictuale rezultate din comportamentele deviate ale elevilor.

După **Saunders**, acestea sunt:

A. Strategii de evitare - Profesorul e tolerant, glumește, pentru a evita conflictul se preface, eventual, că e bolnav. Aceste strategii nu pot fi folosite des, căci profesorul își va pierde credibilitatea. Ele sunt utilizate curent de profesorii din Occident, care sunt supuși permanent perspectivei conflictului. Ele sunt doar o soluție de moment, nu întotdeauna cea mai bună.

B. Strategii de diminuare - Prin acțiuni de amânare, răspunsuri tangențiale, care ignoră sursele principale de conflict, în mod deliberat. Nici aceste strategii nu rezolvă conflictul.

C. Strategii de confruntare - Ele sunt: de putere sau de negociere. Cele de putere se ghidează după principiul „Divide et impera” („fragmentează și stăpânește”), adică împărțirea grupului de elevi angajați în conflict sau a situației conflictuale. Sau se fac amenințări care nu vor fi puse niciodată în practică. De asemenea, se pot promite recompense sau să se facă apel la tradiția școlii.

Cele de negociere: când elevii implicați în conflict par dispuși să accepte o soluție rațională. Se pot folosi trei procedee: compromisul, apelul la afiliere, pseudo-compromisul.

Compromisul e riscant, poate fi un precedent, fiind considerat de cele mai multe ori de către elevi ca o dovadă de slăbiciune.

Apelul la afiliere înseamnă să se ceară elevilor neutri la conflict să se disocieze de turbulenți. Acesta se recomandă numai în ultimă instanță, pentru că afectează relațiile ulterioare dintre elevi.

Saunders, Watkins și Wagner dau și câteva sfaturi generale, în privința unor situații conflictuale la clasă:

- Evitați confruntarea cu elevii în fața clasei, căci ei pot câștiga astfel noi aderenți;

- Evitați orice amenințare, mai ales pe cele care pot fi percepute ca fizice;

- Optați pentru alternativa care dă câștig de cauză și profesorului, și elevilor;

- Sfătuiți elevul să vă descrie percepția sa asupra stării conflictuale, dar și dumneavoastră explicați-i propria percepție asupra stării conflictuale respective.

Dintre modalitățile psiho-pedagogice care pot să contribuie la prevenția și corijarea devierilor de conduită la elevi, menționăm:

- Depistarea precoce de către profesori, psiholog sau de către factorii de asistență socială, a condițiilor nefavorabile de climat familial sau de grup, încă înainte de formarea la copii a unor trăsături dizarmonice de personalitate. Pentru aceasta este necesar să se recurgă la diverse modalități de susținere educativă a familiei (la socioterapia și psihoterapia familiei), iar în cazuri mai grave chiar la măsuri cu caracter de asistență socială, menite a sprijini familia (atunci când este vorba de absența fizică a acesteia sau când familia este total

incompetență sub raport educativ, prezentând multiple carențe socio-afective și morale).

- Pentru a preveni apariția unor forme grave de dezadaptare școlară, respectiv a unor conduite delictuale, trebuie să se manifeste preocupări de descoperire timpurie a elevilor cu dificultăți școlare, cu tulburări caracteriale și comportamentale, cu instabilitate emotiva și cu tendințe agresive, cu tendința spre psihopatii sau alte boli neuro-psihice. Aceste depistări precoce vor fi realizate prin examinări diferite, de tip psiho-pedagogic sau neuro-psihiatric. Desigur, în unele cazuri se impune dispensarizarea sau diagnosticarea complexă efectuată în instituții speciale. Odată depistate aceste cazuri de elevi cu tulburări de conduită se impune luarea unor măsuri psiho-pedagogice și instaurarea unei terapii medico-psihiatrice individualizate, pentru prevenirea formării unor personalități profund dizarmonice, cu tendințe antisociale.
- Creșterea eficienței acțiunilor de orientare școlară și profesională. Se știe că o principală cale de prevenire a riscurilor de eșec adaptiv este alegerea unor sarcini sau profesii în acord cu interesele și aptitudinile proprii reale. Dar, pentru a-l ajuta pe elev să facă alegeri sau opțiuni adecvate trebuie să se intensifice în școli activitățile de elaborare a unor metode și procedee diagnostice și formative, prin care elevul își va dezvolta atât capacități de autocunoaștere și autoevaluare obiective, cât și abilități de învățare și de prelucrare creativă a informațiilor acumulate. La realizarea tuturor acestor capacități contribuie astăzi și psihologul școlar.
- Acordarea unei atenții mai mari activităților educative în afară de clasă și modalităților de petrecere a timpului liber al elevilor, ținându-se seama de interesele și aptitudinile lor (ex. vizionarea de spectacole culturale sau sportive, realizarea de excursii, practicarea unor sporturi sau realizarea unor activități artistice etc.). Se va putea astfel preîntâmpina mai bine impactul unor elevi mai influențabili sau mai labili în plan psihic cu acele influențe negative care vin uneori din partea străzii, a grupurilor spontane de tineri, sau a unei părți a mass-mediei.

- Evident, acolo unde profilaxia nu a reușit, trebuie să se recurgă la măsuri „curative”, de reeducare, care vizează în esență acțiuni ergoterapeutice și acțiuni speciale de reeducare.

Întrebări de evaluare

1. *Argumentati factorii devenirii personalității.*
2. *Explicati stadialitatea psihigenetică morală (L. Kohlberg).*
3. *Evidențiați corelația între personalitate și educație.*
4. *Descrieți și explicați personalitatea de pe poziții teoretice diferite.*
5. *Denumiți și explicați mecanismele psihologice de modificare a comportamentului.*
6. *Explicati autoeficiența ca expectanță în dezvoltarea personalității..*
7. *Explicati expectanțele de rol.*
8. *Explicati predicția care se auto-împlinește.*
9. *Care sunt implicațiile psihopedagogice în caz de devianță școlară*

PSIHOLOGIA CADRULUI DIDACTIC

5.1. Structura activității pedagogice

5.2. Aptitudinile pedagogice

5.3. Tipologia pedagogilor

5.4. Concepția „Eu” și activitatea pedagogului

La sfârșitul acestui capitol veți putea să :

- *Determinați componenții structurali ai activității pedagogice.*
- *Definiți aptitudinile pedagogice.*
- *Descrieți componenții structurali ai aptitudinilor pedagogice.*
- *Identificați componenții măiestriei pedagogice.*
- *Definiți și să caracterizați tactul pedagogic.*
- *Enumerați și să caracterizați tipologia pedagogilor.*
- *Descrieți reprezentările profesionale ale pedagogilor.*
- *Explicați autoimaginea profesională a pedagogilor.*
- *Enumerați exigențele față de profesia de pedagog*
- *Descrieți competența pedagogică*
- *Definiți capacitățile operaționale ale cadrului didactic*
- *Explicați funcțiile cadrului didactic*
- *Descrieți calitățile unui bun profesor*

5.1 Structura activității pedagogice

Activitatea pedagogică reprezintă un sistem complex format din câteva tipuri de activități:

Pentru realizarea eficientă a funcției sale pedagogul contemporan este obligat să conștientizeze structura activității pedagogice, componenții ei esențiali, acțiunile pedagogice precum și abilitățile profesionale și calitățile psihice care sunt necesare pentru realizarea ei

Structura activității pedagogice

*AP – abilități profesionale; *CP – calități psihice

Etapale, componente	Acțiunile pedagogice	AP+CP*
Preliminară	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formularea scopurilor 2. Diagnosticul nivelului de dezvoltare a discipolilor și a particularităților individuale 	1.*Cunoștințe științifice, profesionale, sociale
1. Activitatea constructivă	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selectarea conținutului informațional-instructiv 2. Selectarea metodelor de instruire 3. Proiectarea acțiunilor proprii și ale elevilor 	<ol style="list-style-type: none"> 2. *Cunoștințe psihopeda-gogice și metodice 3. *Posedarea metodelor de influență psihopedagogică
Etapa de realizare a procesului pedagogic	<ol style="list-style-type: none"> 1. instalarea disciplinei și a atmosferei constructive 2. stimularea activității elevilor 	4. *Spirit de observație, înțe-legere și interpretare a stărilor psihice individuale și colective
2. Activitate organizațională	<ol style="list-style-type: none"> 3. organizarea activităților de predare 4. reglarea comportamentului în situații reale 5. organizarea activității elevilor 6. organizarea controlului și aprecierii realizărilor influențelor pedagogice 	<ol style="list-style-type: none"> 5. *Orientare rapidă în situații reale, flexibilitatea comporta-mentului 6. *Explicarea logică emotivă, consecutivă a materiei instructive 1*. 2*. 3* - aptitudini 7.*Erudiție, cultura comuni-cării 8. * Aptitudini expresive 9. *Distribuția atenției, memorie semantică, gândire creativă 10. Calamitate imperturbabilă 11. Capacități de dirijare a vocii, mimicei, gesturilor 4*, 5* - aptitudini

3. Activitatea de comunicare	<ol style="list-style-type: none"> 1. stabilirea relațiilor adecvate cu discipolii 2. realizarea activității educative 	<ol style="list-style-type: none"> 12. Capacități organizaționale + 5*, 9* - capacități 13. Abilități de recepționare a informației inverse despre gradul de asimilare a materiei predate 14. Necesități de comunicare 15. Tact pedagogic 16. Improvizare pedagogică 17. Stil democratic 2*, 4*, 5* - capacități
Etapa analizei realizărilor	<ol style="list-style-type: none"> 1. analiza realizărilor instructiv-educative 2. evidențierea decalajului între obiectivele incipiente și realizările obținute 3. analiza cauzelor decalajului 4. proiectarea metodelor de lichidare a decalajului 5. depistarea creativă a noilor metode instructiv-educative 	<ol style="list-style-type: none"> 18. Analiza critică a activității proprii, a realizărilor și curențelor 19. Autoinstruire 20. Atitudine creativă față de activitățile pedagogice

Activitatea pedagogică are menire: instructivă, educativă, organizațională, investigațională.

În structura activității pedagogice depistăm următoarele componente structurale: gnostică, constructivă, organizațională, comunicativă.

Dacă capacitățile gnostice formează baza activității pedagogului, atunci ca determinantă în realizarea unui nivel superior al măiestriei pedagogice servesc capacitățile constructive și proiective.

5.2. Aptitudinile pedagogice

Profesia de pedagog este o profesie din lista celor socioumane. Profesiunile de tipul „om-om”, în opinia lui E. Klimov, se caracterizează prin următoarele calități: stare pozitivă constantă în relațiile cu alți oameni,

necesitate de comunicare, empatie, capacități de percepție momentană a dispoziției, intențiilor altora, capacități de orientare în relații interumane, capacități mnestic etc. Toate aceste calități descriu portretul generalizat al subiectului profesiunilor de tipul „om-om”.

Contraindicațiile în selectarea profesiei de acest tip sunt: defectele în vorbire, vorbire inexpressivă, nesociabilitate, necomunicabilitate, deficiențe fizice severe, neiscusință excesivă, indiferență față de oameni, lipsa interesului neprecupețit față de om (a interesului „pur și simplu”).

Profesia de pedagog se înscrie în lista profesiunilor de tipul „om-om”, însă mai necesită prezența și a altor calități cum ar fi: competența profesională, cultura didactică etc.

În opinia lui Krutečki V. varianta generalizată a aptitudinilor pedagogice ar fi reprezentată prin:

A P T I D I N I	Aptitudini didactice - capacități de predare accesibilă a informației instructive;
	Aptitudini academice - capacități într-un domeniu al științei (matematică, biologie, psihologie, literatură, etc.);
	Aptitudini perceptive - capacități de percepție a lumii interioare a elevului, a stărilor lui psihice;
	Aptitudini verbale - capacități de îmbinare eficientă a mijloacelor verbale;
	Aptitudini organizaționale - capacități de organizare a colectivului de elevi și a propriei activități;
	Aptitudini autoritare - capacități de influență emoțional-volitivă asupra elevilor și abilitatea de a obține, în baza acestora autorități profesionale; (menționăm că autoritatea se menține nu doar în baza acestor influențe);
	Aptitudini comunicative - capacitățile de comunicare cu copii, prezența tactului pedagogic;
	Imaginație pedagogică - capacități pronostice;
Aptitudini de distribuție a atenției.	
P E D A G O G I C E	

Nicolae Mitrofan(1988) evidențiază următoarele componente ale aptitudinilor pedagogice :

- competența științifică
- competența psihopedagogică

- competența psihosocială

Cele trei tipuri de competențe acționează integrat. Competența științifică implică o bună pregătire de specialitate. Competența psihopedagogică este asigurată de ansamblul de capacități necesare pentru „construirea” diferitelor componente ale personalității elevilor.

Ea înglobează :

- capacitatea de a determina gradul de dificultate al materialului de învățare;

- capacitatea de a face materialul de învățare accesibil prin găsirea celor mai adecvate metode și mijloace;

- capacitatea de a înțelege elevul, de a pătrunde în lumea sa interioară;

- creativitatea în munca psihopedagogică;

- capacitatea de a crea noi modele de influențare instructiv-educativă, în funcție de cerințele fiecărei situații educaționale.

Componenta psihosocială este reprezentată de ansamblul de capacități necesare optimizării relațiilor interumane, cum ar fi :

- capacitatea de a adopta un rol diferit;

- capacitatea de a stabili ușor și adecvat relații cu ceilalți;

- capacitatea de a influența grupul de elevi, ca și pe indivizii izolați;

- capacitatea de a comunica ușor și eficient cu elevii;

- capacitatea de a utiliza adecvat puterea și autoritatea;

- capacitatea de a adopta stiluri diferite de conducere.

N. Aminov susține ideea conform căreia, în calitate de sursă a diferențierii aptitudinilor pedagogice se evidențiază indicele reușitei. El remarcă 2 tipuri de reușită: individuală și socială. Primul tip, reușita individuală, este cel care implică resurse, iar al doilea tip de reușită implică competitivitatea.

El diferențiază 2 tipuri de aptitudini pedagogice: *aptitudini terminale*, prezența cărora asigură personalitatea cu capacități competitive și *aptitudini instrumentale*, care asigură ascensiunea și perfecțiunea personalității în lipsa concurenței. Aptitudinile instrumentale, la rândul lor sunt diferențiate în: generale (perceptive) și speciale (emoționale, volitiv-mnezice, imaginative etc.).

Aptitudini terminale
Aptitudini propriu-zise

Aptitudini instrumentale	
Generale	Speciale
- Perceptive	– Emoționale – Volitive – Mnezice – Atenționale – Imaginative

Prezența aptitudinilor terminale presupune existența în structura lor a rezistenței contra sindromului de extenuare a resurselor emoționale.

Simptomele esențiale ale sindromului de extenuare a resurselor emoționale sunt (E. Miller):

- Extenuare;
- Complicații psihosomatice;
- Insomnie;
- Atitudine negativă față de clienți;
- Atitudine inadecvată față de activitatea de muncă;
- Neglijență față de activitatea de muncă;
- Sporirea consumului de psihostimulatori (cafea, tutun alcool, tranchilizante etc.);
- Alimentare excesivă;
- Autoapreciere negativă;
- Tensiune, agresivitate;
- Accentuarea pasivității (cinism, pesimism, apatie);
- Sentimentul permanent de culpabilitate.

În opinia lui N. Aminov acest sindrom se înscrie frecvent la pedagogii care denotă inutilizabilitate, inaprobare profesională.

Tot el evidențiază 3 categorii de concordanțe a calităților psihice cu activitatea pedagogică.

Prima categorie de concordanțe –autenticitatea în sens vast nespecific. Autenticitatea este determinată de particularitățile anatomo-

fiziologice și psihice și presupune inteligență, empatie, nivel adecvat al dezvoltării activismului comunicativ.

A doua categorie de concordanțe - competența personală pentru activitatea pedagogică. Această categorie presupune maturitatea concepțiilor personale, a valorilor, competența sistemică profesională de rând cu necesitatea de comunicare didactică și de afiliere.

A treia categorie de concordanțe descrie prezența capacității de stabilire rapidă, adecvată a relațiilor cu alți oameni, capacității de a observa reacțiile interlocutorului și de a reacționa adecvat la performanțe.

Este clar că doar coincidența perfectă a acestor trei categorii asigură eficiența activității pedagogice.

Cultura psihopedagogică se compune din cunoștințe de psihologie, pedagogie, metodică, într-un cuvânt, din totalitatea cunoștințelor teoretice cu referință la educația și personalitatea umană și dintr-un ansamblu de priceperi și deprinderi practice solicitate pentru desfășurarea acțiunii educaționale.

Personalitatea profesorului presupune existența unui conglomerat de **calități** determinate de specificul și complexitatea muncii pe care o desfășoară. Printre ele menționăm următoarele:

Calități atitudinale. Întrucât profesia de educator presupune raportarea și confruntarea continuă cu alții, anumite calități atitudinale sunt indispensabile aceluia care își aleg această profesiune. Atitudinea reflectă cel mai adecvat forma primară în care experiența trecută a individului este concentrată, păstrată și organizată pentru ca el să se poată încadra într-o nouă situație. Ne vom opri asupra celor mai semnificative:

Umanismul. Aflându-se în fața unor personalități adulte sau în devenire, profesorul trebuie să dea dovadă de multă sensibilitate, atașament și respect față de ele, transformându-se, în cele din urmă, într-un coparticipant la propriile lor confruntări.

Calități atitudinale de natură caracterial-morală. Din această categorie face parte spiritul de obiectivitate și dreptate, principialitatea, cinstea, curajul, demnitatea, corectitudinea, modestia, fermitatea, răbdarea, optimismul (responsabilitate personală).

Conștiința responsabilității și a misiunii sale. În opinia lui R. Hubert, această responsabilitate pedagogică și-o asumă față de copii și față de întreaga umanitate. În mâinile sale se află într-un fel, nu numai viitorul copilului, ci și al națiunii al cărui membru este. Conștiința responsabilității și a misiunii nu

pot fi concepute în afara adeziunii și a atașamentului față de valorile culturale, naționale și universale, create de-a lungul veacurilor.

Calitățile aptitudinale. Vom include aici toate acele însușiri psihice care asigură realizarea cu succes a diverselor sarcini pe care le implică activitatea instructiv-educativă și obținerea în final a unor performanțe. Ele sunt evidențiate în literatura de specialitate sub denumirea de aptitudini pedagogice. În funcție de natura, conținutul și laturile activității pedagogice se face distincția între aptitudini didactice (cu referință la activitatea de instruire) și aptitudini educative (cu referință la activitatea de modelare a personalității umane). Fiecare grupă include apoi diferite aptitudini legate de realizarea unei sarcini concrete (aptitudini metodice, aptitudini de evaluare, aptitudini educative în domeniul educației morale, estetice...).

Dintre multiplele particularități ale proceselor psihice care fac parte din conținutul psihic al aptitudinilor pedagogice menționăm următoarele:

- *calitățile gândirii* -capacitatea de analiză și sinteză, flexibilitatea, originalitatea ...
- *calitățile limbajului* - inteligibilitatea, claritatea, plasticitatea, expresivitatea, fluența....
- *calitățile atenției* - concentrarea, intensitatea, distributivitatea.
- *calitățile memoriei* - rapiditatea memoriei, promptitudinea recunoașterii și reproducerii.

Ponderea acestor calități și modul lor de combinare diferă de la o aptitudine la alta. Aceste calități oferă aptitudinilor pedagogice un fond propice de manifestare și le imprimă un sens de acțiune.

Adoptând drept criteriu structura psihică internă a aptitudinilor pedagogice vom putea circumscrie câteva aptitudini pedagogice speciale cum ar fi: *aptitudinea de a cunoaște și înțelege psihicul celui supus acțiunii educative*, adică capacitatea intuitivă, de descoperire rapidă a particularităților psihice individuale. Cunoașterea lumii interioare a elevului presupune și intuiție psihologică. Comunicarea permanentă cu elevii, dublată de o pregătire continuă, nu face decât să dezvolte și să perfecționeze această aptitudine.

Aptitudinea empatică. Îi oferă profesorului posibilitatea de a privi toate influențele prin prisma celorla cărora li se adresează și de a prevedea în acest fel nu numai eventualele dificultăți ce ar putea fi întâmpinate, ci și performanțele posibile ce ar putea fi atinse. Această aptitudine stă la baza

anticipării finalităților acțiunii educaționale. La polul opus se află egocentrismul.

Aptitudinile organizaționale sunt parte componentă a planificării propriei activități, a pregătirii și desfășurării lecțiilor, a managementului clase de elevi.

Spiritul de observație. Este capacitatea ce permite sesizarea celor mai fine nuanțe și manifestări ale acțiunii educative. Cu ajutorul ei profesorul poate surprinde „starea de spirit și intențiile elevilor după expresia feței și limbajul corpului”.

Măiestria pedagogică constă în dezvoltarea plenară a tuturor comportamentelor personalității profesorului. Ea este o sinteză a tuturor însușirilor general-umane și a pregătirii temeinice multilaterale, a efortului depus pentru dezvoltarea și consolidarea calităților sale de om și slujitor al unei profesii. În același timp ea presupune dăruire și pasiune, receptivitate față de nou, spirit creator, inventivitate, pricepere de a acționa în conformitate cu cerințele unei situații concrete. Din această cauză măiestria pedagogică nu se confundă cu tehnica didactică, fiind refractară rutinei și șablonismului. Măiestria înseamnă a acționa diferențiat de la o situație la alta în funcție de factorii noi ce intervin, unii dintre ei având un caracter inedit și imprevizibil.

Aplicând chestionarul 16 PF (forma A) a lui Cattell, pe 2 grupuri de subiecți (educatori în formare, profesori de matematică și directori de școli cu vechime de cel 5 ani), N. Mitrofan determină următoarele trăsături de personalitate pe care orice profesor trebuie să le dovedească:

- deschidere față de problemele oamenilor,
- căldură sufletească;
- înțelegere pentru problemele celor cu care lucrează;
- stil conlucrant;
- inteligență vie;
- capacitate de abstractizare;
- stabilitatea emoțională puternică;
- abordare ponderată a problemelor;
- caracter echilibrat, lucid.

Alături de aceste principale caracteristici au mai fost menționate: autoritatea, prudența, conștiinciozitatea, seriozitatea, simțul datoriei, cutezanță, sociabilitate, delicatețe, sensibilitate, sinceritate etc.

Analizând *maiestria pedagogică*, D. Alen și V. Rain evidențiază câțiva componenți, printre care:

- Varietatea stimulării elevilor (component deliberat);
- Provocarea și fixarea interesului prin diferite metode (formulări originale, paradoxale ale problemei, prezentarea informației frapante etc.).
- Evaluarea justă a realizărilor intermediare și globale;
- Antrenarea în comunicare a mijloacelor non și paraverbale;
- Adresarea întrebărilor sugestive și a întrebărilor cu caracter verificativ;
- Aplicarea corectă a întăririi pozitive;
- Adresarea întrebărilor cu efect de generalizare;
- Utilizarea însărcinărilor de tip divergent cu scopul stimulării gândirii creative;
- Determinarea gradului de concentrare a atenției elevilor;
- Utilizarea exemplelor;
- Utilizarea procedurii repetării .

Tactul pedagogic.

V. Pavelcu definește tactul pedagogic ca fiind „un simț al măsurii specific diferitelor manifestări comportamentale ale profesorului și un component al maiestriei pedagogice”. (1962).

În opinia noastră, tactul pedagogic este capacitatea profesorului de a-și menține și consolida stările psihice pozitive și de a le domina și inhiba pe cele negative, este măsura rațională a influenței pedagogice asupra elevilor, capacitatea de a stabili un stil productiv al comunicării, oferind astfel răspunsuri și soluții prompte tuturor solicitărilor procesului instructiv-educativ.

Mulți cercetători au încercat să aprofundeze și să dezvolte noțiunea „tact pedagogic”. Astfel, A. I. Kairov consideră că această noțiune conține totalitatea caracteristicilor măiestriei pedagogice și atitudinea corectă față de elev plus exigență.

T. Bondarevscaia, analizând opiniile mai multor pedagogi, ajunge la concluzia că „tactul pedagogic reprezintă contactul între profesor și universul interior al copilului, al adolescentului, apropierea sinceră de acesta, apropierea bazată pe înțelegere reciprocă, este arta de a pătrunde și desluși

conștiința individuală, de a prevedea reacția posibilă a celui pe care îl educăm, respectând în același timp simțul măsurii”.

Luând în considerație și aspectele psihologice, J. Stefanovici atribuie noțiunii „tact pedagogic” criteriile ce explică vocația și participarea profesorului la rezolvarea situațiilor sociopsihologice:

- nivelul comportamental al profesorului față de fiecare elev.
- gradul motivației pozitive a rezultatelor la învățătură și a comportamentului elevului.
- nivelul de dezvoltare (intensitatea, claritatea) a personalității elevului.
- gradul de respectare a particularităților elevului și de asigurare a unui climat psihic optim în activitatea instructiv-educativă.
- rezultatele obținute în activitatea instructiv-educativă.
- caracteristica (particularitățile) tactului și ale lipsei de tact pedagogic.

Jozef Stefanovici, cercetând aspectele psihologice ale tactului pedagogic, a încercat să ilustreze diferența dintre prezența și lipsa tactului pedagogic.

Caracteristicile generale ale prezenței tactului pedagogic și ale lipsei de tact pedagogic

Aspectele pozitive ale tactului pedagogic	Trăsăturile caracteristice ale tactului pedagogic	Trăsături caracteristice lipsei de tact pedagogic (deficiențe)
1	2	3
1. Calitățile didactice (profesionale)	1. Nepărtinire, corectitudine și obiectivitate în aprecierea elevilor	1. Părtinire, lipsă de obiectivitate
	2. Principialitate și consecvență în acțiunile pedagogice	2. Disproporționalitate în acordarea recompensei și a pedepsei, recurgerea la acțiuni improprii pedagogiei
	3. Înalt nivel profesional, conștiinciozitate	3. Nepotism. Lipsă de conștiinciozitate
	4. Exigența și severitate moderată față de elevi	4. Inconsecvență în exigență și severitate

		(prea exigent, uncori nedrept sau lăsător)
	5. Aplicarea corectă a recompenselor și pedepselor, aplicarea cu precădere a măsurilor pedagogice cu influență pozitivă	5. Lipsa de principialitate și inconsecvență în aplicarea măsurilor pedagogice
2. Calități personale	1. Decență, inteligență, comportare și atitudine exemplară	1. Impolitețe, ignoranță, incorectitudine
	2. Fermitate, sinceritate, dreptate, spirit autocritic	2. Lașitate, ipocrizie, lipsă de spirit autocritic
	3. Stăpânire de sine, chibzuință, cumpătate, răbdare	3. Incapacitatea de a-și stăpâni emoțiile, sentimentele
	4. Optimism, umor	4. Lipsă de umor și optimism
3. Relațiile profesor-elev	1. Respect pentru personalitatea elevului, pentru individualitatea lui	1. Neîncredere față de elev și neprețuirea acestuia
	2. Înțelegere, bonomie, grijă deosebită față de elevi	2. Sfidare, indiferență față de elevi
	3. Modestie, echitate în relațiile profesor-elev	3. Nu-i apreciază corect, nu-i stimulează
4. Atitudinea profesorului față de părinți	1. Respect, considerație	1. Grandomanie, lipsă de tact

Factorii care condiționează tactul pedagogic

Factorii care stimulează tactul pedagogic
1. Specificul relațiilor dintre profesor și elev – Profesorul manifestă interes și grijă față de elev
2. Calitățile personale ale profesorului (conduita socială) – Autocontrolul, autocritica, măiestria pedagogică
3. Profesionalismul
4. Atitudinea elevilor față de un anumit obiect de studiu
5. Inteligența profesorului

6. Gradul de cunoaștere individuală a elevilor
7. Erudiția profesorului
8. Starea psihică și fizică (sănătatea profesorului și elevului)
9. Condițiile de muncă ale profesorului și elevului

Tactul pedagogic în situații dificile

Un profesor bun se egalează cu unul tacticos. În practica școlară tactul pedagogic constituie principala condiție a succesului pedagogic. Profesorul manifestă tact pedagogic îndeosebi în cazurile când:

- Elevii sunt prea sensibili.
- Elevii sunt timizi, lipsiți de curaj, retrași, lipsiți de independență, intravertiți.
- Elevii sunt agresivi, impulsivi, nedisciplinați.
- Elevii au complexe de inferioritate.
- Elevii sunt prea ambițioși.
- Elevii suportă trăiri emotive deosebite
- Elevii obțin rezultate excepționale la învățătură.
- Elevul nu își recunoaște greșeala
- Elevii nu respectă normele școlare.
- Elevii au un comportament nepolitic.
- Se comite un furt.
- Elevul nu-și pregătește sistematic lecțiile.

În condițiile deosebit de dificile sau chiar extreme, tactul pedagogic presupune o modalitate de adaptare. Așadar, profesorul poate fi sever, în cazul când elevii merită o astfel de atitudine.

O încercare de acest fel a întreprins-o A. B. Dobrovici, apelând la „poziții de superioritate”, „poziții de inferioritate”, „poziții de egalitate”, „poziții neutre” în situații dificile. A fost confirmat că în *poziția de superioritate* pedagogul demonstrează independență, hotărâre, responsabilitate personală. În *poziția de inferioritate* se manifestă tactica personalității nesigure, dependente, supuse. *Poziția de egalitate* presupune un comportament corect și reținut. Autorul este de părerea că asemenea însușiri pot fi cultivate sau exerate prin training.

Înșușirea tactului pedagogic

Așadar, poate oare fi înșușit tactul pedagogic? Fără îndoială, deoarece ca și măiestria pedagogică, tactul pedagogic este consecința perfecționării personale, spirituale și morale a profesorului.

Un profesor tacticos este acela care :

- Manifestă o atitudine adecvată față de elevi.
- Poate motiva comportamentul copiilor.
- Se orientează în orice situație (indeosebi în cele dificile)
- Selectează cele mai eficiente mijloace de influență.
- Știe a comunica cu elevii în toate situațiile.
- Poate analiza comportamentul discipililor, ținând cont de particularitățile individuale ale lor.

Deci, din cele menționate anterior, rezultă că *tactul pedagogic* este o calitate profesională a învățătorului, o parte a măiestriei lui, este măsura rațională a influenței pedagogice asupra elevilor, capacitatea de a stabili un stil productiv al comunicării și care poate fi caracterizat prin capacitatea de a înțelege elevul, a aprecia corect, a fi indulgent și tolerant, a manifesta o deosebită grijă față de elevi, a ierta greșelile elevului, a nu-i reproșa.

5.3. Tipologia pedagogilor

Rolul profesorului

În sens larg, termenul de rol vizează normele generale ale contribuției pe care trebuie să o aducă un individ la o relație comportamentală. În sens restrâns, se referă la regularitatea reală a comportamentului indivizilor aflați în interacțiune.

Rolul ne trimite la constantele de comportament ale individului care își aduce contribuția la o relație mai mult sau mai puțin stabilă cu ceilalți indivizi. Indivizii care ocupă poziții diferite se comportă într-o manieră diferită, dar fiecare înțelege și acceptă comportamentul celuilalt. Același individ poate să dețină simultan o serie de statute. Totuși el nu poate niciodată să exercite simultan toate aceste roluri.

În școală, profesorul este conducătorul activității didactice ce se desfășoară în vederea realizării obiectivelor prevăzute în documentele școlare. Referitor la diversitatea rolurilor pe care le poate exercita profesorul, Anita E. menționează următoarele:

- Profesorul, ca expert al actului de predare-învătare: el poate lua decizii privitoare la tot ceea ce se întâmplă în procesul de învățământ.
- Profesorul, ca agent motivator declanșează și întreține interesul curiozitatea și dorința lor pentru activitatea de învățare.
- Profesorul, ca lider: conduce un grup de elevi, exercitându-și puterea asupra principalelor fenomene ce se produc aici. Este un prieten și confident al elevilor, un substitut al părinților, obiect de afecțiune, sprijin în ameliorarea stărilor de anxietate.
- Profesorul în ipostaza de consilier: este un observator sensibil comportamentului elevilor, un îndrumător persuasiv și un sfătuitor al acestora.
- Profesorul, ca model: prin întreaga sa personalitate, prin acțiunile comportamentului său este un exemplu pozitiv pentru elevi.
- Profesorul, ca profesionist reflexiv: se străduiește tot timpul să înțeleagă, și să reflecteze asupra întâmplărilor inedite din clasă, să studieze și analizeze fenomenele psihopedagogice cu care se confruntă.
- Profesorul, ca manager: supraveghează întreaga activitate din clasa, asigură consensul cu ceilalți profesori, cu părinții și cu ceilalți factori.

Profesorul își asumă deci o multitudine de **roluri** a căror exercitare este dependentă de **personalitatea** lui. Dar pe lângă *activitatea didactică profesorul desfășoară și o activitate extrașcolară sau cultural-educativă*. Corolarul conținutului social al acestei profesii constă în participarea la evenimentele și frământările social-culturale ale timpului în care trăiește și ale poporului din care face parte. În această ipostază profesorul ne apare ca pedagog social, animat de grija pentru ridicarea gradului de cultură și al națiunii sale.

Desfășurându-și activitatea profesională în cadrul școlii, dascălul nu încetează de a fi un educator și în afara ei, urmărind, bineînțeles, obiective specifice și apelând la mijloace și forme adecvate. Numai în măsura în care profesorul își continuă misiunea și în afara cadrului profesional pe care oferă școala poate fi considerat un educator al poporului său. Cele două laturi ale activității sale, școlară și extrașcolară, nu numai că se presupun, dar se și întregesc și se completează reciproc, imprimând acestei profesii un rol sporit în progresul general al patriei noastre. Profesorul este cel care orientează și stimulează curiozitatea naturală și interesul spontan al elevilor

pentru descoperire, cel care îndrumă și încurajează activitatea de organizare și integrare a datelor culese, a cunoștințelor reactualizate în vederea aplicării lor la solutionarea problemelor date, lasându-le: a) libertatea de examinare a faptului real ori de analiză critică a conținutului unui text; b) independentă în activitate; c) operativitate și rapiditate în reacții (cognitive, afective, motrice); d) deplină responsabilitate pentru ceea ce întreprind.

În funcție de necesități, de gradul de autonomie sau semiautonomie a învățării, el poate interveni, din când în când, canalizând energiile partenerilor săi. Astfel, el este cel care oferă explicații, dă lămuriri, răspunde la întrebări, îi ajută să utilizeze corect anumite materiale, instrumente sau utilaje, caută să-i ajute să evite devierile inutile, încercările fără obiect, eventualele erori și pierderi de timp. Profesorul este cel care, ținând seama de logica învățării, orientează ceea ce elevii au de făcut, devine ghid al demersului lor euristic, canalizându-i în direcția obținerii rezultatelor așteptate, în loc de a le impune într-o manieră directă, dinainte stabilită cu mai multă sau mai puțină rigurozitate. În literatura de specialitate se apreciază ca profesiunea didactică nu se poate restrânge doar la cea de simplă sursă de cunoștințe. Rolul conducător al profesorului în activitatea didactică, rămâne însă una din coordonatele de bază ale misiunii sale.

Wolfolk, menționează următoarele **funcții ale profesiei didactice** :

- luarea deciziilor privitoare la ceea ce se întâmplă în procesul de învățământ;
- declanșarea și întreținerea interesului elevilor, curiozității și dorinței lor pentru activitatea de învățare;
- conducerea grupului de elevi;
- îndrumarea persuasivă a elevilor, observarea comportamentului acestora;
- prezentarea unui model pozitiv de personalitate și comportament pentru elevii săi;
- înțelegerea, reflectarea asupra întâmplărilor din clasă, studierea fenomenelor psihopedagogice cu care se confruntă.

Asumându-și o multitudine de roluri, profesorul trebuie să conștientizeze că exercitarea lor depinde de personalitatea pe care și-o modelează. În acest sens, un rol deosebit în exercitarea acestei profesii îl au anumite componente ale personalității : cultura profesională, calitățile atitudinale și cele aptitudinale.

De fapt, pentru ca anumite cunoștințe să fie transmise de la o persoană la alta și acceptate, trebuie întotdeauna ca între ele să existe un schimb afectiv format din încredere și dispoziție receptivă dintr-o parte și din alta.

Tipologizarea relațiilor dintre profesori și elevi se transcrie prin următoarele **modalități de conducere**:

- relații autoritariste,
- relații democratice,
- relații libere.

Rolul profesorului poate să fie analizat și din perspectiva relației profesor – elev. Având în vedere valorile societății contemporane (libertate, responsabilitate, toleranță, cooperare) se impune o nouă abordare a **relației profesor-elev** :

- asumarea de către profesor și elevi, a unei responsabilități morale comune în cadrul relației educaționale, conducând la angajarea afectivă și efectivă în procesul educațional;
- recunoașterea reciprocă a „dreptului de a fi altfel” și valorizarea fiecărei ființe umane în parte, indiferent de cât și de cum este diferită;
- încrederea în posibilitățile fiecărei ființe umane de a progresa;
- recunoașterea faptului că toți elevii și profesorii sunt parteneri sociali cu funcții complementare, dar cu responsabilitate comună;
- considerarea școlii ca mediu de construcție culturală;
- renunțarea la principiul „căii optime unice” și conștientizarea faptului că majoritatea problemelor sociale și umane au mai multe soluții echivalente.
- promovarea autenticității și sincerității- a fi tu însuși este mai important decât a avea dreptate.

Eucația se sprijină pe patru piloni importanți: a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu alții și a învăța să fii.

În funcție de această optică, dar și de implicațiile globalizării asupra indivizilor, ale problematicii lumii contemporane, educatorii din învățământ urmează să îndeplinească **roluri noi**. Așa de exemplu prin metodologia de aplicare a noului curriculum național, li se cere educatorilor din învățământ să creeze activități (situații) de învățare adecvate obiectivelor proiectate, ținând seamă, desigur, de natura subiectului lecției și de particularitățile clasei sau ale grupeii de elevi. Ideea nu este nouă în pedagogie, însă rolul profesorului este mai recent, el fiind astăzi formulat explicit și specificat în

documentele de proiectare didactică. Evident, cu cât situațiile de învățare vor fi mai bine alese sau imaginate de profesor, cu atât mai interesantă și mai eficace, în planul învățării, va fi activitatea de instruire.

Un alt rol nou ar putea fi acela de *meditator în procesul cunoașterii sau de consiliere*, alături de rolul tradițional de transmițător de informații, la care nu se renunță, dar a cărui pondere este, vizibil, în scădere, în cadrul învățământului modern, centrat pe competențe.

De asemenea, *profesorul este astăzi un veritabil agent al schimbării*, pregătindu-și elevii în această perspectivă care se constituie, tot mai mult, într-o dimensiune a omului contemporan.

Nu în ultimul rând, *profesorul este chemat să se implice în luarea deciziilor de politică educațională la diferite niveluri*, precum și în procesul, complex dificil, de inserție profesională și socială, corespunzătoare noilor condiții.

O seamă de *roluri noi derivă și din implicațiile educației permanente asupra programelor școlare*. Acestea tind să se integreze atât în plan orizontal, cât și pe verticală, să fie centrate pe valori, atitudini și motivație, să cultive independenta, propria responsabilitate, flexibilitatea facilitând dezvoltarea oamenilor.

Odată cu extinderea noilor tehnologii ale comunicației și informației în educație și învățământ, ineseși rolurile tradiționale ale educatorilor se cer reconsiderate.

Deși nimeni, pâna acum, nu a putut defini profesorul ideal sau profesorul desavârsit ori criteriile de apreciere ale unei predări eficiente, totuși, este aproape unanim împărtășită opinia după care predarea poartă amprenta vie a personalității celui care o practică. În consecință, se caută să se determine în ce măsură personalitatea profesorului este o variabilă cauzală, responsabilă de reușita sau nereușita învățării. În această privință, se estimează că, dincolo de unele caracteristici biologice inerente, ca cele de vârstă și sex, profesorul ar putea să influențeze, în mod satisfăcător, învățarea și rezultatele ei, atitudinile și interesele, aspirațiile și orientările profesionale ale celor care învață prin comportamentele și atitudinile sale, prin empatia și relațiile sale cu aceștia. Ipotetic, cel mai mult ar conta, anumite aptitudini cognitive și profesional-didactice ale profesorului, competențele acestuia și o serie de caracteristici intelectuale, afectiv-motivaționale, comportamentale și caracteriale. **Afectivitatea** ar constitui una dintre acele atribute ale personalității care poate

fi pusă în corelație strânsă cu randamentul învățării la elevi. Așa se explică de ce, remarcă aceiași cercetători, „profesorii cu personalități afectuoase tind să fie apreciați mai favorabil de către inspectorii, directorii școlari și de către alți observatori”.

Spiritul de ordine caracterizează profesorii ordonați, sistematici, metodici și cu responsabilitate facilitatează, într-o mare măsură, învățarea. În fine, luând în considerare structurile motivationale (frustrațiile și satisfacțiile predării) ce caracterizează profesorii și rezultatele induse la elevi, Heil și colaboratorii săi ajung să contureze imaginea a trei „tipuri” de profesori:

- **tipul 1:** „se caracterizează prin vehemență, impulsivitate și spontaneitate”, eficient doar față de elevii „silitori” și „conformiști”;
- **tipul 2:** „perfect integrat, se caracterizează prin autocontrol, spirit de ordine orientarea spre scop”, superior oricărui altor tipuri, eficient în predarea la toate grupurile de elevi, dar mai ales la copiii anxioși și ostili;
- **tipul 3:** „se caracterizează prin teamă, anxietate și tendință de a se supraconforma regulamentului”, cel mai puțin eficient dintre toți, eficient doar față de elevii silitori.

Profesorii eficienți sunt cei prietenoși, veseli, înțelegători, virtuozii, sociabili, cu stabilitate afectivă, cei care întrețin relații personale bune; Cercetările efectuate în acest domeniu pun în evidență și alte aspecte cum ar fi:

- persoana profesorului poate servi în mod efectiv în clasă drept model pentru învățarea prin imitare;
- există situații în care elevii rămân fascinați de un anumit fel de a preda al profesorului, ceea ce, nu de puține ori, inspiră alegerea unei cariere;
- cele mai multe dintre aversiunile elevilor față de anumite materii pot fi puse pe seama comportamentului profesorului (profesorii insensibili, negativi, neîncrezători, ușor pot genera fobii față de școală).

Una din calitățile fundamentale profesional-semnificative ale profesorului este „orientarea personalității”. Selectarea strategiilor nodale ale activității este condiționată de 3 tipuri de orientare:

- pedagogic veritabilă;
- pedagogic formală;

- pedagogic falsă, eronată.

Doar primul tip de orientare condiționează performanțele pregnante în activitatea pedagogică. Observările empirice de ultima oră confirmă existența diferențelor în selectarea strategiilor și tacticilor de către pedagogi, corelate cu tipul de orientare. În această ordine de idei s-au determinat 2 categorii de pedagogi: prima categorie de pedagogi sunt orientați cu preponderență spre „dezvoltare”. Categoria a doua de pedagogi este orientată spre „rezultativitate”.

Pedagogii orientați spre dezvoltare mai frecvent atenționează asupra factorilor inconstanți ai realizărilor instructive (important pentru ei este perseverența, asiduitatea elevului).

Pedagogii orientați mai mult spre rezultativitate atenționează asupra factorilor constanți ai realizărilor instructive (pentru aceștia mai mult contează predispozițiile și aptitudinile elevilor). Iată de ce ei intenționează a face prognoze de durată ale reușitei școlare și ale carierei profesionale a elevilor.

Aceste două categorii de pedagogi diferențiat întâresc succesul elevilor în activitatea instructivă. Pedagogii de categoria II-a susțin elevii, îi laudă chiar și în situații când reușita scade, pe când cei de categoria I-a mustrează elevii, dar ei sunt acei care în situația celor mai mici realizări reacționează prin laude și încuviințare. Tot ei influențează pozitiv asupra elevilor, oferindu-le ajutor și susținere în activitatea instructivă.

Pedagogii de categoria a II-a laudă sau mustrează elevii doar în situația când realizările instructive sunt deja obținute.

D. Rains în baza investigațiilor empirice confirmă existența a 2 tipuri de pedagogi care pot fi marcați ca tipul X și tipul Y.

Tipul X tinde să dezvolte personalitatea elevului, acceptând în calitate de suport factorii emoționali și sociali. De regulă, acțiunile acestui tip sunt dirijate de o programă flexibilă și ei nu se centrează pe conținutul obiectului predat. Acești pedagogi se evidențiază prin maniera firească, degajată de predare, capacități de tratare individuală cu un stil sincer și amical de comunicare.

Tipul Y este centrat cu preponderență pe dezvoltarea intelectuală a elevilor. Foarte strict respectă curriculum-ul, manifestă expectanțe înalte față de elevi, strict efectuează evaluarea realizărilor elevilor. În relațiile cu elevii respectă strict limitele profesionale.

În opinia lui I. Soner eficacitatea activităților pedagogice poate fi apreciată prin 2 momente esențiale:

- Numărul elevilor care se supun instruirii;
- Numărul elevilor care manifestă atitudini pozitive față de lecțiile pedagogului dat.

Nu trebuie să uităm că un pedagog bun este acel la care toți elevii pot și vor să învețe.

În activitatea pedagogică o importanță deosebită o are și percepția interpersonală, care poate impulsiona pozitiv sau negativ activismul pedagogului în formarea de atitudini față de discipolii săi.

E știut faptul că există o serie de ***factori care anihilează percepția și aprecierea interumană*** adecvată, marcând și activitatea pedagogului:

1. Prezența montajelor anterioare, existente la observator cu mult înainte de începerea procesului de percepție. Montajele psihologice au 3 dimensiuni: cognitivă - opiniile, convingerile pe care le respectă persoana față de obiecte sau fenomene; afectivă –pozitivă sau negativă (atitudine față de informația sau persoana concretă); comportamentală - pregătirea către anumite reacții comportamentale corespunzătoare convingerilor și trăirilor.

Montajele psihologice se formează sub influența: a) altor persoane (părinți, mass-media), se cristalizează pe la 20-30 ani și schimbarea lor poate fi destul de dificilă; b) în baza experienței proprii.

2. Prezența stereotipurilor în corespundere cu care persoanele percepute (anticipat) sunt atribuite unei anumite categorii.

A. Rean distinge 6 grupe de stereotipuri social-perceptive, care își găsesc locul unde se judecă persoana după prima impresie în lipsa altei informații:

- a) *Stereotipuri antropologice* se evidențiază în situația când aprecierea calităților psihice se produce pornindu-se de la anumite particularități ale exteriorului (fizicului).
- b) *Stereotipuri etnonaționale* le găsim în situația când aprecierea calităților psihice este mijlocită de apartenența individului la una sau altă rasă, națiune (ex.- neamțul pedant...),
- c) *Stereotipuri status-sociale*. Calitățile psihice sunt apreciate în dependență strictă de statutul social al persoanei.

- d) *Stereotipuri de rol*. Aprecierea calităților psihice se efectuează în dependență de rolul și funcțiile pe care persoana le realizează (ex.- militarul disciplinat, ordonat, limitat, crud; profesorul - inteligent, distrat...).
- e) *Stereotipuri estetic-expressive*. Atractivitatea fizică lasă amprente și în aprecierea calităților psihice (cu cât este mai agreabilă persoana, cu atât aprecierea va fi mai pozitivă).
- f) *Stereotipuri verbal-comportamentale*. Se caracterizează prin corelația strictă între aprecierea personalității și particularitățile expresivității verbale.
3. Pedagogul în baza experienței sale profesionale își formează stereotipurile sociale specifice: "eminent", "codaș". Încă un stereotip specific pedagogilor: corelarea însușitei cu calitățile personalității. Eminentul este apt, cinstit, sincer, disciplinat. Codașul - leneș, distrat, neordonat...Tendința de a face concluzii „precoce” despre personalitatea apreciată în lipsa unei informații veridice și complete (prima impresie).
4. Efectul „nimbului” se manifestă prin faptul că se generalizează calitățile de personalitate în baza impresiei despre o singură calitate ca mai apoi această impresie generală să se transfere asupra calităților particulare de personalitate. Dacă impresia generală despre om-personalitate este avantajoasă, atunci calitățile pozitive se supraapreciază, iar defectele nu se observă sau se justifică. Dacă impresia generală este distructivă, atunci chiar și cele mai demne fapte nu se remarcă sau se interpretează incorect.
5. Efectul „proiectării” se manifestă prin faptul că altui om i se atribuie prin analogie cu sine propriile calități și stări psihice („toți oamenii sunt la fel ca mine”, sau „alții îmi sunt adversari”). Încăpăținatul și suspectul o să găsească aceste calități și la partenerul de comunicare (chiar în lipsa lor). Omul bun, mărinimos cinstit, invers, o să perceapă necunoscutul prin „lentile roze” și real poate da greș.
6. Efectul „primordialității”. Acest efect se manifestă prin faptul, că prima informație despre om sau fenomen lasă amprentă pe întreaga atitudine față de el.
7. Lipsa de sensibilități față de aprecierile altora (contează doar opinia mea).

8. Efectul „tinei” se exprimă prin faptul că o opinie odată expusă despre un om sau fenomen rămâne statică, necătând la performanțele care se produc.
9. Efectul „ultimei informații”. Dacă ultima informație despre om a fost negativă, ea poate anula toate opiniile existente anterior despre acest om.

5.4. Concepția „Eu” și activitatea pedagogului

Concepția „Eu” reprezintă imaginea generalizată despre sine, sistemul de orientări față de propria personalitate. Este important să menționăm că concepția „Eu” este o formațiune psihologică dinamică. Formarea și dezvoltarea ei este determinată, în mare măsură, de factori sociali. ***Concepția „Eu” profesională poate fi reală și ideală.***

Este clar că concepția reală foarte frecvent nu coincide cu cea ideală. Această incoincidență poate avea consecințe de ordin pozitiv și negativ.

Pe de o parte neconcordanța aceasta poate conduce la conflicte interpersonale, pe de altă parte poate servi ca izvor al reflecției „ca în oglindă” a unui altuia, reflecție, conținutul căreia poate fi reproducerea lumii interioare a partenerului.

Profesorul poate realiza saltul de la aprecierea externă a activității proprii la autoaprecierea obiectivă a activității sale, pe criterii de eficiență pedagogică validate social. Personalitatea profesorului reprezintă, în mod obiectiv, o structură de acțiuni deschisă, care reflectă o funcționalitate social complexă. Dezvoltarea sa, într-un sens prioritar formativ, depinde, pe de o parte, de capacitatea sa de integrare calitativă a influențelor sociale multiplicată pe diferite canale formale, nonformale și informale. Dar, depinde pe de altă parte, și de gradul de conservare al autonomiei sale funcționale. Aceasta angajează capacitatea sa de diferențiere calitativă a tuturor influențelor exercitate asupra spațiului și timpului obiectiv și subiectiv al educației, acționând coerent și consecvent la nivelul unui model de personalitate integrală, adaptabilă la schimbările de tip inovator, specific culturii societății post-industriale de tip informațional.

Una dintre cele mai interesante descoperiri ale psihologiei educației este că nivelul performanței este influențat de imaginea de sine (Lawrance, 1996). Cercetările efectuate au demonstrat că există o corelație pozitivă între stima de sine și performanțele obținute.

Pentru profesori, este util să înțeleagă că reprezentarea de sine presupune dezvoltarea a trei aspecte: imaginea de sine, sinele ideal și stima de sine. Reprezentarea de sine înseamnă conștientizarea propriei identități.

Profesorii cu o stimă de sine scăzută pot dezvolta ca mecanisme de apărare blamarea elevilor: responsabilitatea pentru performanțele slabe sau comportamentale perturbatoare va fi plasată în întregime elevilor, care va conduce la o întărire a motivației elevilor de perseverare în condițiile inadecvate, va identifica reacția negativă a profesorului și, în timp, va avea ca efect scăderea stimei de sine a elevilor. Această situație va genera performanțe și mai slabe, ceea ce va coborî și mai mult stima de sine a profesorului.

Întărirea propriei stime de sine a profesorului

Procesul construirii unei atitudini încrezătoare care să ne urmărească în tot ce facem poate fi învățat și dezvoltat. Iată unele strategii de fortificare a stimei de sine :

1. Eliminarea frazelor care zdruncină încrederea în sine

Profesorii care nu au încredere în propriile calități își formulează propunerile într-un mod care lasă să se intrevadă lipsa de competență a acestora. De exemplu, dacă spui: „s-ar putea să nu funcționeze, însă...sau "poate că nu este cel mai potrivit moment, dar..."", vei rata din start orice șansa de acceptare a propunerii pe care vrei să o faci. Poate că încerci să obții încurajări sau vrei să te protejezi în fața unei eventuale critici, însă vei crea în felul acesta o atitudine negativă. Elimină frazele umile și declarațiile „aș vrea - nu aș vrea". În schimb, încearcă să utilizezi cât mai des fraze puternice și îndrăznețe, cum ar fi „Sunt sigur, pot să fac acest lucru" sau „Sunt încântat de provocarea noului proiect".

2. Eliberarea de atitudinile care te limitează. Foarte mulți profesori își impun limite inutile, creându-și astfel cele mai multe dintre problemele cu care se confruntă. Mulți dintre noi considerăm ca fiind reale anumite cauze mentale pe care ni le impunem. Lipsa încrederii în propriile calități și principiile care ne limitează acțiunile ne împiedică să progresăm și să demonstrăm tot ceea ce avem de demonstrat.

Identifică mai multe atitudini care te limitează sau îți diminuează propria imagine și apoi încearcă să le provoci. Izolează sau elimină falsele bariere, iar apoi stabilește-ți o anumită perioadă în care să le depășești. Hotărăște că poți să o faci și te vei bucura din plin de această provocare.

Acordă-ți toate șansele pentru a reuși; antrenează-te pentru a fi cel mai bun, pentru a fi un învingător.

Există mari șanse să-ți câștigi auto-respectul pentru curajul de care ai dat dovadă. Și noul tău „Eu” va reuși să-ți câștige respectul celor din jur.

3. Evită discuțiile negative

Mulți profesori își otrăvesc încrederea în sine prin discuții negative cu propria persoană: „Arăt îngrozitor”, sau „Sunt atât de obosită”, sau „Sunt atât de urâtă, neîndemânatică, o ratată” și așa mai departe. În scurt timp, aceste persoane vor începe să creadă în lucrurile astea și de cele mai multe ori să dezvolte o problemă destul de gravă cu ele însele. Atunci când suntem preocupați cu auto-critica, sigur vom risca să comunicăm această imagine negativă față de noi și celorlalți. Dacă le vom transmite celor din jur că nu suntem potriviți pentru un anumit lucru, aceștia s-ar putea să ne facă acest deserviciu de a ne crede pe cuvânt. Astfel că, am face bine dacă am începe să ne proiectăm o imagine pozitivă.

4. Învață tehnici noi pentru a face față dezamăgirilor

Cu toții întâmpinăm situații care ne dezamăgesc. Însă o dezamăgire nu trebuie să fie pentru noi un adevărat dezastru sau un motiv de depresie. Uneori, ceea ce pare a fi o veste proastă poate fi o binecuvântată deghizare a unui secret sau o oportunitate de a alege o nouă direcție. Majoritatea oamenilor trec prin trei etape atunci când se confruntă cu o dezamăgire serioasă: *negarea* sau *distorsiunea* adevăratei naturi a problemei, *resentimentul* îndreptat împotriva celor care chipurile sunt cauza problemei sau depresiei noastre, ceea ce în mod normal ne paralizează gândirea și orice altă acțiune ulterioară. O modalitate de a pune capăt acestei perioade de incapacitate psihică este să tai răul de la rădăcină, să-ți modifice felul în care privești problema scriind pe o hârtie toate lucrurile bune ale situației respective. De exemplu, la ipotetica întrebare - „Ce este bine atunci când ești concediat”, ce ați răspunde?

Răsturnând o situație dificilă, putem descoperi noi avantaje și posibilități în ceea ce pare a fi o situație fără scăpare.

5. Imită comportamentul persoanelor cu o puternică încredere în sine

Observă și studiază felul în care persoanele încrezătoare stau pe scaun, merg, discută și se comportă. Chiar dacă te veți simți nesiguri în interiorul vostru, celor din jur le veți părea plini de încredere dacă acțiunile voastre vor transmite acest lucru. Stați dreapți, vorbiți clar și cu multă încredere, strângeți

măinile celorlalți cu fermitate, priviți oamenii în ochi și zâmbiți cât puteți de des. Încrederea în propria persoană se va îmbunătăți imediat ce veți observa reacțiile încurajatoare ale celorlalți. Specialiștii au arătat faptul că persoanele încrezătoare și curajoase sunt caracterizate de următoarele atribute:

- exprimă siguranță de sine cu o ținută dreaptă, ținându-și capul ceva mai drept decât o persoana neîncrezătoare;
- exprimă o atitudine relaxată, o mișcare necenzurată a brațelor care se leagă liber pe lângă corp în timpul mersului;
- au o privire pătrunzătoare dar nu forțată;
- dau dovadă de un nivel energetic ridicat pe care reușesc să-l mențină în tot ceea ce fac;
- au un puternic sentiment de stăpânire de sine și încredere atunci când se confruntă cu situații provocatoare și o mare varietate de personalități;
- nu se tem de perspectiva unei confruntări, însă rareori inițiază sau caută așa ceva;
- sunt extrem de flexibili, capabili să aleagă și să adopte diverse roluri, evitând folosirea permanentă a unei singure măști. Nu simt nici o constrângere să urmeze scenarii aprobate sau așteptate dinainte și se simt liberi să experimenteze lucruri noi și să folosească metode inovatoare în situații necunoscute.

6. Fii perseverent

Când te gândești la situațiile în care îți poți demonstra încrederea în propriile calități, atunci îți poți da seama de faptul că perseverența joacă un rol foarte important.

Este ușor să te lași intimidat de rezultatele persoanelor importante și sus-puse. Majoritatea oamenilor consideră că au reușit să obțină rezultate remarcabile în cariera lor datorită calităților superioare pe care le dețin, când, de fapt, în realitate, acestea s-au datorat în primul rând dorinței de a persevera. Dacă vă veți dezvolta perseverența, cu siguranță ca va veți obișnui cu gustul victoriei. Nimic din lumea asta nu se compară cu perseverența. Perseverența și motivația pot face minuni! Activarea acestora este adevărata soluție în rezolvarea problemelor cu care se confruntă omenirea.

7. Fii cel mai bun prieten al tău

Pentru a-ți îmbunătăți încrederea în propria persoană, începe să gândești și să spui numai lucruri pozitive despre tine însăși. Îți poți modifica

imaginea despre sine prin sintetizarea unei istorii a succeselor obținute pe scena imaginației tale. Pur și simplu, poți insera o serie de declarații favorabile care să-ți ridice moralul în cursul monologurilor interioare. Repetându-le, noile informații îți pot modifica în mod dramatic felul în care gândești despre propria persoană. Cu alte cuvinte, fă o lista cu toate lucrurile pozitive ale persoanei tale - abilități, inteligență, personalitate, interese, succese, etc. Recitește-le în timp ce mergi către serviciu sau când ești în pauză. În loc să gândești „sunt ușor de descurajat”, gândește „voi persevera până voi reuși”. Schimbă „nu pot” cu „pot”. De asemenea, poți folosi tehnici de vizualizare pentru a-ți îmbunătăți încrederea în sine și pentru a-ți dezvolta cunoștințele. Experimentele făcute de sportivi au arătat că vizualizarea unei performanțe de învingător chiar înainte de a susține evenimentul respectiv, le-a îmbunătățit foarte mult tehnica.

Unele persoane folosesc vizualizarea în mod regulat pentru a-și îmbunătăți viața, gândind despre propria minte ca ar fi un computer cu un ecran de televizor. Aceștia își folosesc imaginația pentru a proiecta imagini ale felului în care își doresc să arate carierele lor și viețile lor personale.

Întrebări de evaluare

- 1. Descrieți componenții structurali ai activității pedagogice*
- 2. Argumentați rolul motivației în activitatea pedagogică .*
- 3. Prezentați și descrieți aptitudinile pedagogice.*
- 4. Denumiți și descrieți calitățile profesionale ale pedagogului*
- 5. Care sunt în opinia D-voastră cele mai esențiale expectanțe fata de pedagogul contemporan ?*
- 6. Denumiți cel puțin 5 calități psihice care asigură succesul în activitatea pedagogică*
- 7. Determinați locul și rolul pedagogului în sistema de relații interpersonale pedagog –elev .*
- 8 Definiți conceptual de autoimagine profesionala*
- 9. Explicați mecanismele percepției interpersonale în relația pedagog –elev*
- 10. Care în opinia D-voastră sunt factorii care împiedică percepția , aprecierea adecvata în relația pedagog –elev ?*
- 12. Caracterizați tipul X și tipul Y de pedagogi*
- 14. Definiți tactul pedagogic și explicați factorii care stimulează tactul pedagogic.*

15. Ce este maiestrie pedagogica?

16. Descrieti strategiile de întărire a stimei de sine.

COMUNICAREA ÎN ACTIVITATEA PEDAGOGICĂ

6.1. Perspectiva psihopedagogică în studiul comunicării

6.2. Comunicarea didactică: definire, caracteristici

6.3. Stilurile comunicării pedagogice

6.4. Eficientizarea comunicării didactice

6.5. Specificul relației pedagogice în școală.

La sfârșitul acestui capitol veți putea să:

- Definiți conceptul de comunicare didactică
- Definiți conceptul de comunicare educațională
- Să efectuați o paralelă comparativă între comunicarea didactică și cea educațională (pedagogică)
- Denumiți și descrieți stilurile comunicării pedagogice
- Explicați tipologia pozițiilor profesionale (M. Talen) (modelul „Socrate”, modelul „Ghid etc.)
- Denumiți, explicați și exemplificați modele de comportament ale pedagogului în comunicare (modelul „Dictator”, modelul „Perete Chinez” etc.)
- Descrieți procedeele de profilaxie și anulare a afectelor comunicative
- Definiți ce reprezintă relația pedagogică
- Enumerați perspectivele formării ca acțiune psihosocială
- Descoperiți cum acționează formatorul în acțiunea psihosocială
- Descrieți elementele esențiale ale situației de formare.

6.1. Perspectiva psihopedagogică în studiul comunicării

Stimulată în ultimile decenii de achizițiile din domeniul teoriei informației, de cele din domeniul lingvisticii și logicii simbolice, de contribuțiile psihologiei sociale vizând comunicarea în grup sau fenomenul

comunicării de masă, pedagogia s-a văzut obligată să includă în inventarul propriilor teme de cercetare o nouă problematică, cea a comunicării.

În literatura de specialitate se conturează direcțiile unei „pedagogii informaționale” corelată cu o „teorie a informației didactice”, ceea ce automat implică și o îmbogățire terminologică, atât sub aspect cantitativ (noi concepte), dar și calitativ (alte semnificații sau semnificații multiple ale aceluiași concept).

Apare deci ca obligatorie precizarea semnificațiilor acordate în text, conceptelor principale: *comunicare educațională (sau pedagogică), comunicare didactică, comunicare.*

Comunicarea educațională sau pedagogică este cea care mijlocește realizarea fenomenului educațional în ansamblul său, indiferent de conținuturile, nivelurile, formele sau partenerii implicați

Investigațiile din domeniul psihologiei educaționale demonstrează că dificultățile care se înscriu în activitatea pedagogică sunt determinate (în mare măsură) de erorile în sfera comunicării pedagogice.

Pedagogul este figura care face ca comunicarea pedagogică să fie optimală – anume talentul, măiestria sa pedagogică și cultură comunicativă optimizează relația prdagog-elev. Pentru ca relațiile instaurate să fie considerate pozitive pedagogul este obligat să manifeste respect și bunăvoință față de fiecare membru al procesului educativ. Investigațiile experimentale denotă că:

- Pedagogii care își accentuează, reliefează propriul „Eu”, manifestă formalitate în relațiile cu elevii, autoritarism, superficialitate.
- Pedagogii cu centrare „pe altul” sunt tentați a se dizolva în elevii săi, ajungând până la autoumilință.
- Pedagogii cu centrare „Eu – altul” denotă tendința stabilă de organizare a comunicării pe baze echivalente și de realizare a ei sub formă dialogată.

Comunicarea pedagogică se poate desfășura sub două forme:

- comprehensiune reciprocă;
- discordie, înstrăinare.

Interacțiunea pozitivă poate fi obținută în baza acumulării informației diverse despre partener și depinde de: nivelul dezvoltării abilităților comunicative, a capacităților reflexive și empatice, a capacităților de

ascultare și de influență asupra elevului prin convingeri, sugestii, „infecțare” emoțională, a capacității de a înfrunta manipulările și conflictele.

Un rol foarte marcant îl are și competența psiho-pedagogică a învățătorului (cunoștințe despre particularitățile psihologice, legitățile comunicării și interacțiunii umane).

Față de aceasta, *comunicarea didactică* apare ca formă particulară, obligatorie în vehicularea unor conținuturi determinate, specifice unui act de învățare sistematică asistată.

6.2. Comunicarea didactică. Definire, caracteristici

O posibilă definiție a comunicării didactice se poate structura pe ideea că aceasta este o *comunicare instrumentali convergentă, direct implicată în susținerea unui proces sistematic de învățare*.

Din perspectiva educației formale, comunicarea didactică constituie baza procesului de predare-asimilare a cunoștințelor în cadrul instituționalizat al școlii și între parteneri cu status-roluri determinate: profesori – elevi /studenți, etc. Se remarcă faptul că în această accepțiune nu apar restricții de *conținut* (învățarea poate fi în egală măsură centrată pe dobândirea de cunoștințe, deprinderi, motivații, atitudini, etc.), de *cadru instituțional* (poate exista comunicare didactică și în afara procesului de învățământ, în diverse forme ale educației nonformale și informale) sau *privitoare la parteneri*. Nu prezența „personajelor” profesor-elev/elevi dă unei comunicări caracter didactic, ci respectarea legităților presupuse de un act sistematic de învățare. Ca atare, comunicarea didactică poate apare între diferiți „actori”: elev-elev, manual-elev, carte-persoană care învață, instructor-instruiți, antrenor-antrenați, inițiați-ucenici, etc. Condiția este ca „personajul resursă” să depășească statutul de simplu informator, devenit un „modelator”.

Cercetări recente subliniază și alte caracteristici:

- *dimensiunea explicativă a discursului didactic este pronunțată* deoarece ea vizează, prioritar, înțelegerea celor transmise. O învățare eficientă are ca premisă înțelegerea conținutului propus, condiție primară și obligatorie pentru continuarea procesualității învățării. De aici, o „marcă” a comunicării în clasă (este valabil și pentru cartea școlară, de altfel pusă permanent sub semnul lui „deci, ați înțeles!” și axată pe dimensiunea cognitivă);

- ca o consecință directă și imediată apare caracteristica *structurării comunicării didactice conform logicii pedagogice*. Profesorul care doar transmite adevărurile domeniului specialității sale, dar nu face efortul special pentru ca ele să fie înțelese și acceptate de copii ca bunuri personale se oprește, ca profesionist la jumătatea drumului. Este de înțeles astfel, de ce în structurarea conținuturilor programelor școlare, dar și în prezentarea informațiilor în actul comunicativ didactic, se acordă ascendență logicii pedagogice, față de cea științifică (vizează adevărul) sau de cea istorică (vizează cronologia descoperirii adevărurilor științifice);
- legat de particularitatea anterioară, este evident *rolul activ pe care îl are profesorul față de conținuturile științifice cu care va opera*. În procesul de transinformație (obligatoriu contextului didactic) profesorul acționează ca un veritabil filtru ce selecționează, organizează, personalizează (în funcție de destinatar și context) conținuturile literaturii de specialitate, ghidat fiind de programa în vigoare și de manualul pentru care a optat;
- un aspect special al comunicării didactice îl reprezintă *pericolul transferării autorității de statut* (normală la nivelul relației cu clasa) *asupra conținuturilor*, sub forma argumentului autorității. Pentru cei care învață apare astfel pericolul (cu atât mai prezent cu cât elevii sunt mai mici) ca un lucru să fie considerat adevărat sau fals nu pentru că faptul acesta este demonstrabil, ci pentru că parvine de la o sursă cu „autoritate” („Scrie în carte”, „Așa ne-a spus doamna învățătoare!”, „Așa este formulat în programă”, etc.);
- *combinarea, în mod curent, în cadrul comunicării în clasă, a celor două forme verbale: oralul și scrisul*. De aici o serie de particularități de *ritm* (scrisul este de șase ori mai lent decât rostirea), *de formă* (accentuarea compensatorie a dimensiunii paraverbale din comunicarea profesorului atunci când elevii iau notițe și deci pierd o parte din informația nonverbală), *de conținut* (diminuarea și chiar pierderea dimensiunii afectiv - atitudinale în cazul comunicării scrise);
- *personalizarea comunicării didactice* face ca același cadru instituțional, același conținut formal (programă, manual), același potențial uman (clasa/clasele de elevi) să fie explorat și exploatat diferit și cu rezultate diferite, de profesori diferiți. În funcție de

propriile particularități de structură psihică și de filosofia educației la care aderă, conștient sau nu, profesorul accentuează una sau alta din dimensiunile comunicării - cea informativă, cea relațională, cea pragmatică, etc., creând premise de răspuns complementar din partea elevilor, sau a cadrului instituțional în care activează, etc.

Comunicarea didactică are mai multe *caracteristici*, care o deosebesc de alte forme ale comunicării interumane:

- se desfășoară între doi sau mai mulți agenți: profesor și elevi, având ca scop comun instruirea acestora, folosind comunicarea verbală, scrisă, non-verbal, paraverbală și vizuală, dar mai ales forma combinată;
- mesajul didactic este conceput, selecționat, organizat și structurat logic de către profesor, pe baza unor obiective didactice precise, prevăzute în programele școlare;
- stilul didactic al comunicării este determinat de concepția didactică a profesorului și de structura lui psihică;
- mesajul didactic (repertoriul) are o dimensiune explicativ-demonstrativă și este transmis elevilor folosind strategii didactice adecvate dezvoltării intelectuale a acestora și nivelului de cunoștințe pentru a fi înțeles de elevi;
- comunicarea se reglează și autoreglează cu ajutorul unor retroacțiuni (feed-back și feed-forward), înlocuind blocajele care pot apărea pe parcurs.

Regulile comunicării didactice eficiente sunt:

- să ascuți, adică să ții cont de părerea și interesele celorlalți;
- să observe, adică să te intereseze ceea ce se întâmplă în cadrul situației de comunicare și să înțelegi starea receptorilor;
- să analizezi și să cunoști situația receptorilor;
- să te exprimi, adică să-ți expui punctele de vedere și sentimentele vis-a-vis de obiectul comunicării;
- să controlezi, adică să urmărești calitatea și eficiența comunicării.

Competența comunicatională pentru profesor presupune achiziții de cunoștințe și abilități din mai multe domenii:

- cunoașterea influenței contextului comunicațional asupra conținutului și formei comunicării, precum și adaptarea comportamentului de comunicare la acesta;
- cunoașterea regulilor comunicaționale și a impactului comunicării paraverbale și nonverbale în cadrul comunicării didactice;
- cunoașterea psihologiei umane și școlare, abilitate de relaționare cu elevii;
- cunoașterea culturii interlocutorilor, deoarece limbajul nonverbal diferă de la o cultură la alta, iar ceea ce este considerat eficient în comunicare pentru o cultură poate fi ineficient pentru o alta.

<i>Exigențe față de pedagog pentru sporirea eficacității comunicării didactice:</i>	<i>Exigențe față de elevi pentru sporirea eficacității comunicării didactice:</i>
claritatea mesajelor	să aibă capacitate de concentrare (pentru a putea recepta și înțelege mesajul profesorului)
precizia mesajelor	să posede cunoștințele anterioare necesare învățării ce urmează
utilizarea unui limbaj adecvat și accesibil elevilor	să fie motivați pentru a învăța (în general și la un anumit obiect studiu, în particular
utilizarea unui limbaj adecvat (corect științific)	să cunoască limbajele utilizate (de profesor sau de calculator, cazul instruirii asistate de acesta)
structurarea logică a mesajelor transmise;	
prezentarea interesantă a conținutului instruirii;	
asigurarea unui climat adecvat comunicării	

În comunicarea didactică profesorul trebuie să-i facă pe elevi să simtă că are o vocație în această direcție, că este un partener de încredere, care dorește un dialog autentic. Competența de comunicare se va manifesta și prin

capacitatea de ascultare a elevilor. Cei mai apreciați profesori sunt cei care permit libertatea de exprimare a elevilor, care nu-i fac nici să se simtă judecați, nici manipulați, nici sfătuiți, ci cei care le oferă sentimentul de siguranță și libertatea comunicării.

Pe lângă cele analizate până acum, se pot enumera o altă serie de trăsături care, și ele, contribuie la crearea unui univers specific al comunicării didactice:

- ritualizare și norme nescrise permanent prezente („Nu vorbi neîntrebat!”, „Ridică-te în picioare când răspunzi!”, „Când profesorul vorbește, se ascultă doar!”, etc.);
- combinarea permanentă a comunicării verticale cu cea orizontală în forme organizate (lucru pe grupe, sarcini colective, etc.) spontane, sau subversive;
- finalismul accentuat al comunicării, subordonată obiectivului didactic urmărit. De aici libertatea limitată a partenerilor, profesori și elevi, de a alege conținuturi ad-hoc;
- animarea selectivă a partenerului colectiv - clasa - în funcție de reprezentările deja fixate ale profesorului („clasă amorfă”, „elev slab”, „elev conștiincios”);
- dominarea comunicării verbale de către profesori în proporție de peste 50-60%, la care se asociază și tutelarea de ansamblu a actului comunicativ; etc.

6.3. Stilurile comunicării pedagogice

Stilul educațional pe care-l folosește profesorul înglobează: calitatea comportamentelor profesorului, atitudinea față de valorile profesiei didactice și a disciplinei, nota personală (mod specific de a aborda elevii și situațiile de învățare).

Tipologia stilurilor:

1. În plan vertical: individual, grupale, generalizate.
2. În plan orizontal, în funcții de criterii: orientarea conținuturilor; structuri de comunicare; modalități de control;
3. După eficiența învățării și satisfacției: stil centrat de profesor (profesorul domină); stil centrat pe elevi (profesorul permite elevilor să participe la deciziile privind organizarea învățării); profesorul nu are nici un impact cu grupul nu asigură o structură de învățare.

4. După structura de personalitate a profesorului: apropiat-distant; metodic; sistematic – neorganizat.
5. După aspectele afective:
 - a) atitudine distantă, rece;
 - b) aproape, căldură afectivă – atitudine distantă, ostilitate;
 - c) apropiere, înconjurare – dezaprobare, critică severă, ostilitate;
 - d) atitudine empatică – neînțelegere, dezinteres pentru viața interioară a elevului.

Renumitul psiholog V. Can-Calic evidențiază următoarele **stiluri ale comunicării pedagogice**:

1. Comunicarea în baza distinselor orientări profesionale ale pedagogului.
2. Comunicarea în baza simpatiei amicale. Pedagogul îndeplinește rolul de tovarăș mai mare, membru al activității comune. (Este foarte important de a evita atitudinea familiară (familiarismul)).
3. Comunicare-distanță – este una din cele mai răspândite tipuri de comunicare pedagogică. În relațiile pedagog-elev permanent se constată distanță în toate sferile: în instruire – cu referire la autoritate, profesionalism în educație – cu referire la experiența de viață și vârsta.
4. Comunicare-înfricoșare – formă negativă de comunicare pedagogică, care scoate la iveală inaptitudinea pedagogică a celui care o realizează.
5. Comunicare-cochetare – este o formă de comunicare pedagogică specifică pedagogilor tineri, care tind spre popularitate. Acest tip de comunicare îl asigură pe autor cu o autoritate falsă.

Este necesar să menționăm, că în practica pedagogică cel mai frecvent se evidențiază tipul complex: o îmbinare din câteva stiluri de comunicare pedagogică.

Prezintă interes tipologia modelelor profesionale ale pedagogului propusă de M. Talen. El distinge *șapte modele de stabilire a relației pedagog-elev*:

1. **Modelul I.** – „Socrate” – pedagog cu reputație de amator de discuții, pe care singur și le provoacă în timpul lecțiilor. Specific pentru așa pedagogi este – individualismul, lipsa de sistematizare în predare. Pozitiv este că elevii se învață a-și expune opinia și a o susține.

2. **Modelul II.** – „*Conducător de discuții*”. Pedagogii care urmează acest model, consideră, că esențial în activitatea pedagogică este stabilirea unui climat pozitiv, constructiv, sie rezervându-și rol de mediator pentru care discuția nu contează atât de mult, mai importantă fiind concilierea democratică.
3. **Modelul III.** – „*Maistru*”. Pedagogul este exemplul de urmat: și nu atât în activitatea instructivă cât în atitudinea lui față de viață (opiniile, valorile, concepțiile, etc.).
4. **Modelul IV.** – „*General*”. Așa tip de pedagogi sunt foarte duri, exigenți, ei consideră că în toate situațiile au dreptate, iar elevului nu-i rămne nimic decât să se supună fără discuții. (Autorul menționează, că acest model, în opinia lui, este cel mai frecvent).
5. **Modelul V.** – „*Manager*”. Pedagogii care urmează acest model tind să discute individual cu elevii, să aprecieze calitativ atât realizările intermediare cât și finale. De regulă apreciază inițiativa și independența elevilor.
6. **Modelul VI.** – „*Antrenor*”. Atmosfera de comunicare este influențată de spiritul corporativ. Elevii în această situație sunt percepuți ca jucării care „nu costă” nimic în afara echipei. Pedagogului i se rezervează rol de animator a eforturilor comune, pentru care important este rezultatul final (succes).
7. **Modelul VII** – „*Ghid*”. Imaginea personificată a unei enciclopedii – laconic, sigur, discret. Este impecabil dar... deseori plicticos.

M. Talen menționează, că în calitate de criteriu selectat pentru organizarea acestei tipologii a servit: selectarea de către pedagog a rolului său în conformitate cu necesitățile proprii și nu ale elevilor.

Dialog-monolog în activitatea pedagogică

Mai întâi este important să menționăm contrastul diametral al formelor dialogate și monologate ale comunicării pedagogice.

În primul caz există relații subiect-obiect, obiectul fiind elevul, studentul, clasa, grupa. În al doilea caz relațiile au colorit subiect-subiect. Pedagogul interacționează cu clasa pe baze de parteneriat ceea ce reprezintă esența colaborării .

Influențele pedagogice pot fi repartizate în opinia lui B. Ananiev în:

- a) pozitive – încuviințare, laudă a independenței manifestată de elev, rugăminte, sfat, propunere.
- b) negative – observații, ironie, amenințări, sarcasm, reproșuri, insulte.

Diversele stiluri ale interacțiunii comunicative pot fi reunite în câteva **modele de comportament ale pedagogului**.

Modelul dictatorial. Pedagogul planează în limita cunoștințelor, fiind foarte îndepărtat de elevi. Elevii pentru el reprezintă doar o mulțime lipsită de individualitate. Orișice interacțiune lipsește, funcțiile pedagogului se reduc la prezentarea informațională.

Consecințele: lipsa interacțiunii psihologice și pe fonul ei lipsa de inițiativă, pasivitate din partea elevilor.

Modelul „Peretele chinez” – este aproximativ similar celui precedent după conținutul psihologic, cu o mică diferență – în acest caz sesizăm o interacțiune pe fonul barierelor comunicative. Cu rol de barieră se pot înscrie: lipsa dorinței de colaborare, caracterul informațional și nu dialogat al activităților; accentuarea spontană de către pedagog a statutului său, atitudinea indiferentă față de elevi.

Consecințele: interacțiunea redusă, atitudinea indiferentă din partea elevilor.

Modelul „Locator”. Acest model are la bază atitudinea diferențiată față de elevi. Așa pedagogii își concentrează atenția sau pe elevii cei mai talentați sau, invers, pe cei marcați de insucces școlar. În comunicare pedagogul este indicatorul după care se „construiește” dispoziția generală a grupului. Una din cauzele practicării unui așa model poate fi incapacitatea pedagogului de a îmbina individualizarea cu atitudinea frontală față de elevi.

Consecințe: interacțiunea în sistemul de relații pedagog-elev este substituită prin relații fragmentare, situative.

Modelul hiporeflexiv. Pedagogul este centrat asupra „lumii sale” interioare. Vorbirea este mai mult monologată – se aude numai pe sine- în dialog nu percepe replicile oponentului. În activitatea comună așa un pedagog va fi absorbit doar de ideile și opiniile proprii, manifestând „surditate” emoțională.

Consecințele: practic lipsește interacțiunea pedagog-elevi, iar în jurul pedagogului se formează un vacuum psihologic. Interacțiunea educativă este formală.

Modelul hiperreflexiv („Hamlet”)– pedagogul este absorbit numai de faptul cum este perceput de elevi. Relațiile interpersonale devin dominante pentru el. El permanent trăiește stări de dubiu, este foarte sensibil la nuanțele atmosferei psihologice din grup.

Consecințele: acutizarea sensibilității social- psihologice conduce la reacții neadecvate față de replicile și acțiunile auditoriului.

Modelul „Robot”. Interacțiunea pedagog-elev are la bază o programă strictă, dură. Faptele expuse sunt argumentate logic, mimica și gesturile sunt stilate, însă pedagogul este lipsit de capacitatea de a sesiza performanțele situației comunicative. Pedagogul nu ia în considerație stările psihice ale auditoriului, particularitățile de vârstă, etnice etc.

Consecințe: efect minim al interacțiunii pedagogice.

Modelul autoritar „Eu-singur”. Tot procesul pedagogic este focalizat asupra pedagogului. El este unica persoană marcantă și activă. El este inițiatorul întrebărilor și răspunsurilor, a argumentelor. Practic lipsește interacțiunea creativă dintre pedagog și auditoriu. Activismul unilateral al pedagogului asfixiază orice inițiativă a elevului. Activismul cognitiv și social al elevilor este minimal.

Consecințele: se educă lipsa de inițiativă și se denaturează sfera motivațională a activismului cognitiv al elevilor.

Modelul interacțiunii active „Alianțe”. Pedagogul permanent întreține dialog cu auditoriul, menține dispoziția, încuviințează inițiativa și o susține, este foarte sensibil la fonul emoțional din grup și reacționează momentan la performanțele care se produc. Domină stilul interacțiunii amicale cu menținerea distanței de rol.

Consecințe: problemele instructive sunt abordate colaborativ.

Unul din cei mai marcanți factori ai eficacității comunicării pedagogice este **montajul pedagogului**. Savanții evidențiază două tipuri de montaj:

- a) pozitiv;
- b) negativ.

Aceste două tipuri de montaje în modul cel mai direct corelează cu cele două tipuri de expectanțe ale pedagogului față de elevi:

- a) înalte;
- b) joase.

6.4. Eficientizarea comunicării didactice

O discuție asupra condițiilor de eficiență a comunicării didactice trebuie să aibă în vedere ansamblul elementelor componente ale actului comunicațional (emițător, receptor, cod, mesaj, canal de comunicare, feed-

back). Este imperativă preocuparea pentru analiza condițiilor care fac posibilă o comunicare „ideală”, adică o comunicare cu cât mai puțină pierdere de informație și cu satisfacție deplină pentru parteneri. A fi profesor înseamnă nu numai a poseda cunoștințe de specialitate, ci a avea și capacitatea de a le transpune și traduce didactic, adică posibilitatea de a ști ce, cât, cum, în ce fel, cui oferi.

O primă categorie de exigențe ale eficientizării comunicării didactice se referă la calitatea mesajului transmis de profesor elevului. Într-o relație de comunicare didactică are loc un schimb (transfer) de informație. Aceste informații constituie ceea ce numim mesajul actului comunicativ. Exigența cere, în acest caz, ca mesajul receptat de elev să fie identic cu (sau cel puțin foarte apropiat de) mesajul pe care l-a intenționat profesorul prin comunicarea produsă. Dacă lucrurile nu se petrec astfel, atunci înseamnă că fiecare vorbește despre altceva, iar comunicarea dorită de locutor rămâne doar o iluzie.

Cauzele care determină distorsionarea mesajului de la emițător la receptor sunt multiple și diversificate, și mare parte dintre ele se regăsesc în secțiunea destinată blocajelor comunicării didactice (natura autorității, natura relațiilor valorice, ambiguitatea limbajului, utilizarea procedurilor retorice, incapacitatea distingerii între sensul propriu și sensul figurat etc.). În construcția discursivă de tip didactic, exigența menținerii identității mesajului în trecerea informației de la emițător la receptor înseamnă:

- asigurarea unui *înalt grad de receptibilitate* secvențelor discursive, prin utilizarea termenilor adecvați, a căror semnificație este cunoscută de elevi, alegerea celor mai convingătoare argumente în susținerea sau respingerea unei idei, asumarea unor explicații adecvate, care să aibă drept rezultat înțelegerea unor procese, situații, relații;
- asigurarea unei *coroborări și echilibrări* între mijloacele logico-discursive utilizate, astfel încât raționalitatea discursivă să devină constrângătoare în îndeplinirea scopului comunicării didactice: tehnici de argumentare adecvate scopului urmăririi (inductive, deductive, analogice), proceduri argumentative capabile să producă modificări cognitive și atitudinale dezirabile în raport cu idealul educațional.

De exemplu, pentru a fi bine receptat, demersul discursiv al profesorului trebuie să conțină atât date, fapte, observații, experiențe din viața cotidiană, cât și explicații, interpretări, argumente care să permită

elevului să distingă între faptul brut și faptul științific. O greșeală frecvent întâlnită în discursurile didactice este menținerea la un nivel constant de abstractizare, fie prea ridicat, fie prea scăzut. Cu alte cuvinte, sunt destui profesori care-și construiesc discursul la un nivel ridicat de abstractizare (cel al definițiilor, legilor, modelelor teoretice) și mențin acest model în mod constant pe parcursul lecțiilor, fără a coborî la niveluri inferioare care să exemplifice și să concretizeze ideile expuse. Un asemenea discurs poate îngreuna înțelegerea cunoștințelor transmise și distorsionează mai mult sau mai puțin mesajul comunicării didactice. Se pot întâlni și situații inverse, când discursul profesorului conține informații la un nivel scăzut de abstractizare (exemple, experiența de viață, observații), fără ca apoi aceste informații să fie utilizate drept suport pentru conceptualizări. Ancorarea discursului la nivelul observațiilor și al descrierilor îi va reține pe elevi la stadiul conceptelor figurale, în care informația este asociată unui model intuitiv sau unui exemplu. Trebuie să subliniem aici și faptul că asemenea atitudini și instanțieri sunt mult facilitate de natura domeniului sau disciplinei la care se propune discursul didactic. Există discipline la care tendința spre abstractizare, respectiv spre factualizare mult mai accentuate decât la altele.

Prin discurs, profesorul urmărește să influențeze auditoriul-clasă, să-l convingă și să-l persuadeze. Ce trebuie să conțină un mesaj și cum trebuie să fie el transmis pentru ca impactul persuasiv asupra subiectului receptor să fie atât de puternic încât să provoace o schimbare atitudinală?

Elementele unui discurs argumentativ:

- *Imaginea* pe care și-a format-o asupra auditoriului-clasă trebuie să fie cât mai apropiată de realitate, deoarece numai o bună cunoaștere a acelora în fața cărora vorbești îți dă posibilitatea construirii discursului didactic adaptat la cerințele auditoriului. Crearea unei imagini adecvate este rezultatul experienței și al contactului direct cu clasa de elevi, ceea ce permite evaluarea exactă a valorilor pe care aceștia le acceptă, a credințelor pe care le au, a atitudinilor sau prejudecăților cu care pot întâmpina o intervenție didactică. În raport cu imaginea pe care profesorul o are despre auditoriul-clasă, el își va alege instrumentele necesare construirii discursului didactic: limbajul potrivit, tehnicile discursive cele mai profitabile, tipurile de argumentare cele mai puternice în situația dată. Imaginea neadecvată cu privire la auditoriul-clasă poate compromite comunicarea didactică

și actul educațional în ansamblul său. Aceasta din urmă poate avea ca obiect fie fondul cognitiv al elevului (profesorul nu-și dă seama de nivelul de cunoștințe al elevului), fie tonalitatea afectivă a auditoriului (profesorul nu cunoaște starea afectivă dominantă a auditoriului), fie reacția atitudinală a elevului (profesorul nu cunoaște „poziția” clasei față de propria persoană, de tema tratată, de procedurile utilizate). Cu fiecare dintre aceste disonanțe se produce o distorsiune, un blocaj pe linia asumării și receptării mesajului discursului didactic.

- *Limbajul în care este formulat un mesaj* să poată fi receptat cu ușurință și înțeles de către elevi. Claritatea mesajului se poate obține numai în condițiile în care sensurile termenilor sunt precise și sunt asumate de elevi. Definirea termenilor încă de la prima lor introducere în expunere, folosirea unui limbaj clar, nuanțat, lipsit de ambiguități, dar și de obscurități reprezintă exigențe majore ale unei comunicări didactice eficiente.
- *Efectul persuasiunii* depinde de forța și tăria argumentelor. În mod cert, profesorul este interesat în comunicarea didactică nu numai ca mesajul să fie recepționat corect, conform intențiilor sale, dar și de forța cu care un astfel de mesaj acționează asupra receptorului. Forța unei comunicări se evaluează prin impactul pe care comunicarea îl are asupra auditoriului, prin consecințele practice pe care un asemenea impact le generează la receptor.
- *Adeziunea auditorului-clasă* la argumentarea unui mesaj este influențată pozitiv sau negativ *de gradul de credibilitate* al oratorului. Credibilitatea este mai mult o atitudine subiectivă a unui terț (în cazul nostru, a auditoriului-clasă), ce are ca obiect acceptarea sau respingerea unui individ, a unei teze, a unei situații. Credibilitatea ca imagine pe care și-o formează receptorul cu privire la cel care susține o argumentare este determinată de următorii factori:
 - a) competența sursei în domeniul pe care îl abordează (dacă sursa, în speță profesorul, este considerată competentă, atunci gradul de credibilitate în rândul elevilor crește simțitor);
 - b) gradul de încredere pe care îl inspiră sursa (chiar de la prima întâlnire, unii oameni inspiră mai multă încredere, alții mai puțină);
 - c) modalitatea de expunere a argumentelor;
 - d) reputația de care se bucură oratorul în rândul publicului;

- e) impresia de sinceritate pe care o creează sursa;
- f) gradul în care receptorul identifică din mesaj similitudinea cu propriul său sistem de valori (sunt mai credibile acele argumente care nu contrazic valorile pe care receptorul le prețuiește și le promovează prin conduita sa);
- g) organizarea logică a mesajului. (Năstășel, D., Ursu, I. Argumentul sau despre cuvânt bine gândit, București, Ed. Științifică și Enciclopedică, 1980, p. 261-262)

În comunicarea didactică, important este nu numai ce comunică profesorul, ci și modul în care o face. Forma în care se constituie discursul profesorului, arta lui de a susține în modul cel mai atractiv ideile atractive pe care le expune reprezintă modalități importante de a spori eficiența comunicării didactice în îndeplinirea obiectivelor actului educațional. Nu întâmplător, unul dintre perceptele oratoriei tradiționale era și acela ca ideile mari să fie înfățișate într-o vorbire înălțătoare. Problema care se pune aici este aceea a *expresivității vorbirii*. Expresivitatea vorbirii este necesară tuturor celor care se exprimă în public. O vorbire expresivă este aceea în care există o concordanță între expresiile utilizate și tonalitatea afectiv-afectivă a mesajului.

Expresivitatea comunicării didactice e înainte de toate o problemă de limbaj verbal. A fi expresiv înseamnă a alege cuvintele cele mai potrivite pentru a exprima sentimentele pe care vrei să le trimiți elevilor. expresivitatea verbală este o cerință generală a comunicării didactice, deși, în actul practic al unei astfel de comunicări, preocuparea pentru îndeplinirea acestei cerințe e mai prezentă la anumite discipline.

Importanța expresivității vorbirii în comunicarea didactică rezultă și din faptul că forma discursului profesorului este primul element cu care elevul ia contact în demersul educațional. Înainte de a înțelege ideile pe care le vehiculează profesorul, elevul constată frumusețea vorbirii acestuia.

Expresivitatea vorbirii nu ține numai de dimensiunea limbajului verbal, întrucât unele elemente care aparțin de paralingvistică intervin pentru a amplifica sau, dimpotrivă, a diminua această expresivitate. Este vorba despre ton, accent, viteza vorbirii, ritm, pauze, frazare, dicție, conturul melodic al vorbirii. Impactul acestor elemente paralingvistice este foarte puternic. Felul în care e pronunțat un cuvânt îi poate conferi acestuia mai multe înțelesuri. Profesorii cei mai eficienți în comunicare sînt aceia care știu să folosească nu

numai resursele limbii, ci și mijloacele de expresivitate lingvistică și extralingvistică specifice.

Tonul este o componentă importantă a limbajului paraverbal, care poate fi un adevărat comutator de sens. Un ton al profesorului îl conduce pe elev la concluzia că ideile vehiculare sunt foarte importante, esențiale pentru un demers cognitiv sau pentru unul atitudinal; în schimb, un ton ironic îl va determina pe elev să fie mai atent la chestiuni de nuanță, de finețe, de subtext, în general la ceea ce nu este spus în mod direct. T. Slama-Cazacu afirmă că „dacă toți știm că se poate „citi printre rânduri”, ar trebui să știm și să „ascultăm printre rânduri” – de fapt „printre sunete” (Slama-Cazacu, T. Psiholingvistica, București, Ed. All, 1999, p.423)

Accentul este cel care semnalizează receptorului (auditoriului) ceea ce e esențial într-o comunicare. Este la îndemâna oricui să constate că, în orice comunicare, nu tot ceea ce spune oratorul are aceeași importanță pentru înțelegerea temei. Unele aspecte sunt mai importante, altele mai puțin importante. În cazul comunicării didactice, rolul profesorului este nu numai de a-i atrage atenția elevului asupra deosebirii dintre esențial și neesențial, ci și de a-i forma deprinderi de a sesiza el însuși aceste distincții într-un text.

Și celelalte elemente ce țin de paraverbal – pauzele, debitul verbal, frazarea, dicția, conturul melodic al vorbirii – sunt importante pentru expresivitatea comunicării și contribuie la transmiterea exactă a sensurilor și semnificațiilor.

Expresivitatea comunicării didactice este influențată și de elementele limbajului nonverbal utilizat. Ținuta fizică, expresivitatea feței, gesticulația profesorului pot trezi reverbații intelectuale sau afective elevilor. Mimica feței și gesturile mâinii acompaniază limbajul verbal, întregind sau prelungind semnificațiile cuvintelor. Și să nu uităm că, uneori, componentele nonverbale pot comunica mai multe informații ascultătorilor decât vorbirea. Acest lucru este evident atunci când sensul mesajului verbal intră în conflict cu cel nonverbal și paraverbal. *Dezideratul unei comunicări didactice eficiente și integrale nu poate fi atins dacă ne situăm doar în perspectiva emițătorului (profesorului) și formulăm pentru acesta exigențe referitoare la adaptabilitatea în raport cu partenerul.*

Câteva elemente sunt esențiale pentru îndeplinirea dezideratelor unei **comunicări didactice eficiente:**

Culturi a dialogului. Aceasta înseamnă că elevul trebuie să conștientizeze faptul că dialogul cu celălalt este, în cvasimajoritatea

cazurilor, o sursă semnificativă a cunoașterii științifice, estetice, morale etc. De aceea, școala ar trebuie să cultive plăcerea de a comunica din dorința de a descoperi împreună cu alții adevărul lucrurilor. Această cultură a dialogului trebuie să fie reală, în sensul că elevul trebuie obișnuit cu situația de a propune puncte de vedere alternative la o idee avansată (de profesor, de colegi), cu necesitatea de a întemeia pe argumente punctele de vedere avansate și cu libertatea de a critica punctele de vedere ale celorlalți, în măsura în care probele în favoarea lor nu sunt concludente.

Deschiderea elevului spre disputa cu ceilalți, cu convingerea că din această dispută atât el, cât și ei vor ieși în câștig. Dar una este să ai disponibilitatea spre o cultură a dialogului, și cu totul altceva să ai abilitatea de a pune în practică această cultură a dialogului. Din acest motiv, elevul trebuie introdus, prin participare directă, în tainele acelei arte de a purta bine dezbaterile. Unele reguli ale dezbaterii sunt relativ simple, altele sunt mai complicate. Anumite reguli țin de acordul între parteneri (nu putem declanșa o dezbateră dacă nu sîntem de acord măcar asupra unor chestiuni elementare: tema dezbaterii, forma ei, natura argumentelor), altele țin de libertatea de acțiune discursivă (într-o dezbateră, în principiu, libertatea ar trebui să fie maximală: toți sunt liberi să-i critice în mod întemeiat pe toți ceilalți), unele reguli au în vedere argumentele utilizate (argumentele trebuie să fie adevărate, credibile), altele se referă la tehnicile de raționare utilizate în timpul dezbaterilor.

Perceperea tot mai exactă a potențialului și ponderii pe care actul comunicativ îl joacă în actul didactic, este susținută de ideea că astăzi, *proiectarea și managementul comunicării apar ca principii de bază ale designului educațional*.

Profesorul cu vocație știe că a fi preocupat de conștientizarea, supravegherea și îmbunătățirea conduitei sale comunicative este o cerință elementară. Dintre formele de retroacțiuni prezente și în comunicare de tip didactic, rețin atenția două: feed-back-ul și feed-forward-ul.

Într-o accepțiune foarte largă prin feed-back (fb), ca formă de conexiune inversă, se înțelege modalitatea prin care finalitatea redevine cauzalitate.

O comunicare didactică eficientă nu poate exista în absența **feed-back-ului**.

Literatura de specialitate este generoasă în a semnală o serie întregă de forme sub care se poate manifesta feed-back-ul.

Tipologia feed-back-ului

Criteriaul	Tipuri de Feed-Back
a) Activitatea reglată	1. fb I 2. fb II
b) Codul dominant al fb-ului	1. fb verbal (orb) 2. fb paraverbal (orb) 3. fb nonverbal (mut) 4. fb mixt
c) Nivelul fb-ului	1. fb 0 2. fb insuficient 3. fb optim 4. fb redundant
d) Circuitul comunicațional în care apare	1. fb vertical 2. fb orizontal
e) Conținutul fb-ului	1. fb limitat (DA/NU) 2. fb liber
f) Ritmicitatea fb-ului	1. fb continuu 2. fb inermitent 2.a. periodic 2.b. aleator 3. fb accidental
g) Sursa fb-ului	1. fb individual 2. fb colectiv
h) Semnificația pentru beneficiar	1. fb pozitiv 2. fb negativ
i) Promptitudinea fb-ului	1. fb imediat 2. fb întârziat
j) Raportul cu conținutul fb-urilor anterioare	1. fb conștient 2. fb inconștient
k) Calea spre beneficiar	1. fb direct 2. fb. Indirect
l) Poziția față de acțiune reglată	1. fb concomitent 2. fb. Ulterior
m) Controlul producerii și receptării lui	1. fb. Conștient 2. fb. inconștient

Jean-Claude Abric (Psihologia comunicării: teorii și metode, Iași, Ed. Polirom, 2002, p.32) identifică patru funcții ale feed-back-ului:

1. funcția de control al înțelegerii, al receptării în bune condiții a mesajelor;
2. funcția de adaptare a mesajului la caracteristicile actorilor, la dificultățile întâmpinate sau la alte evenimente ce presupun o modificare a conținutului sau a formei;
3. funcția de reglare socială prin flexibilitatea rolurilor și a funcțiilor îndeplinite de diferiți actori, în măsură să faciliteze înțelegerea punctului de vedere al celuilalt și să ajute învățarea socială;
4. funcția socioafectivă: existența feed-back-ului determină creșterea sentimentelor de siguranță și de satisfacție ale interlocutorilor, creșterea motivației și acceptarea situației de comunicare.

În comunicarea didactică, feed-back-ul apare ca fiind *comunicarea despre comunicare și învățare*. Această accepțiune se explică prin faptul că actul didactic impune existența a două feed-back-uri diferite prin sens și funcții (Mucchielli, R., Metode active în pedagogia adulților, București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1982, p.25-29). Primul feed-back (F.B.I) aduce informații de la receptor la emițător și reglează activitatea de transmitere a informațiilor. Acest feed-back îi este necesar emițătorului dacă vrea să știe în ce măsură a comunicat și ce trebuie să facă pentru a asigura comunicarea. De asemenea, el trebuie să dispună de o anumită flexibilitate, de o capacitate de adaptare, de abilitate de a modifica mesajul emis pentru a ameliora recepția. Al doilea feed-back (F.B.II) este unul caracteristic comunicării activității de învățare.

Orice situație de instruire implică acest dublu feed-back, pentru că profesorul este interesat să afle dacă mesajul său a fost recepționat și să ia eventuale măsuri de ameliorare a emisiei în cazul în care a constatat distorsiuni ori obstacole în comunicare. Feed-back-ul mai natural și cel mai spontan este primit de profesor dacă își observă cu atenție elevii. Semnalele nonverbale sunt foarte numeroase și reprezintă pentru profesor primul indiciu al înțelegerii sau neînțelegerii mesajului. Orice profesor trebuie să știe să utilizeze ca sursă a feed-back-ului canalele considerate fundamentale în comunicarea nonverbală: expresiile fețelor elevilor pot indica foarte bine gradul de interes al acestora în raport cu tema predată; „limbajul ochilor” aduce multe informații despre atenția cu care sîntem urmăriți și ne asigură o monitorizare permanentă a recepției informației; „limbajul trupului” (gesturi,

mișcări, poziții) constituie un mijloc important pentru a sesiza implicarea elevilor, interesul, dar și atitudinea acestora față de profesor, natura relațiilor interpersonale și chiar ceea ce s-a numit un „limbaj al timpului” (incluzând aici pauzele sau tăcerea), care poate, de asemenea, oferi informații despre recepția mesajului. Trebuie să precizăm aici faptul că nici unul dintre canalele (semnele) menționate nu reprezintă parametrul absolut care să ne asigure că mesajul a fost bine receptat sau nu. Informațiile furnizate trebuie interpretate în context și prin coroborarea tuturor indicilor, pentru a obține date cât mai apropiate de realitate. De aceea, profesorul care se concentrează asupra mesajului și nu ridică ochii din notițe sau stă cu spatele la clasă toată ora, scriind la tablă, va fi lipsit de un element foarte important al feed-back-ului. Întrebările din lecție, chestionarea elevilor cu privire la înțelegerea mesajului reprezintă o altă modalitate prin care profesorul obține un feed-back despre receptarea informației transmise.

Elevul dorește și el să primească o întărire, un mesaj de răspuns referitor la calitatea realizării sarcinilor de învățare. De aceea, aprecierile verbale ale profesorului ori aprecierile prin note reprezintă un stimul pentru ca elevul să se angajeze în continuare în situații de învățare. În absența acestui feed-back, elevul va fi nesigur, derutat, frustrat și nemotivat. O sinteză a taxonomiei feed-back-ului, extrem de utilă oricărui profesionist al școlii dorește eficientizarea relației de comunicare cu elevul, ne este oferită de Luminița Iacob (Iacob, L., Comunicarea didactică). Importanța receptării corecte a feed-back-ului clasei și a oferirii unui feed-back optim elevului este subliniată de Roger Mucchielli: : „Privarea de feed-back reduce învățarea la un discurs fără receptare, fără eficiență, frustrant pentru ambii parteneri, mai ales pentru elevi”.

*În psihologia socială este din ce în ce mai mult acreditată ideea că o comunicare interindividuală este determinată, înainte de toate, de **tîpul de relație** existent între cele două persoane aflate în interacțiune. Această relație rezultă din atitudinile dezvoltate de cei doi interlocutori. Plecând de la tipologia atitudinilor interindividuale (atitudine de interpretare, de evaluare, de ajutor, de consiliere, interogativă, de comprehensiune), Jean-Claude Abric (2002) stabilește cinci reguli ale unei comunicări eficiente și de calitate:*

- *să ascuți* (adică și ții seama de punctul de vedere al celuilalt);
- *să observi* (adică să te interesezi de tot ceea ce se petrece în situația de comunicare);

- *să analizezi* (adică să degajezi elementele componente ale câmpului psihologic și social care îi determină pe indivizi);
- *să te exprimi* (adică să-ți spui punctul de vedere în funcție de interlocutor sau de natura obiectului comunicării);
- *să controlezi* (adică să urmărești calitatea și relevanța mesajului, precum și procesele care pot perturba transmisia).

Fiecare dintre aceste exigențe are o importanță aparte în comunicarea didactică, deoarece aceasta din urmă este, prin excelență, o comunicare de tip social, ce se desfășoară în cadrul grupului. A-l asculta pe celălalt înseamnă a-ți forma o imagine adecvată despre ceea ce spune acesta. *Condiția primordială a comunicării este ascultarea interlocutorului.*

Pentru profesor, respectarea acestui ansamblu de exigențe ale unei comunicări didactice eficiente înseamnă a dispune de *competență comunicatională*. Arta (aptitudinea) de a comunica eficient în orice situație se numește competență de comunicare.

Competența comunicatională presupune:

- cunoașterea influenței contextului asupra conținutului și formei comunicării, și, pe această bază, adecvarea comportamentului comunicational la contextul în care el se manifestă; competența este cea care ne spune, de exemplu, că într-un anumit context și cu un anumit auditoriu un subiect convine sau nu;
- cunoașterea regulilor comunicaționale, dar și abilitățile de implementare a acestor reguli; de exemplu, cunoașterea regulilor comportamentului nonverbal și capacitatea de a sesiza și descifra mesajele nonverbale;
- cunoașterea psihologiei individului, experiența relaționării interumane și o anumită abilitate socială care să permită evitarea capcanelor și a pericolelor;
- înțelegerea și însușirea culturii interlocutorului, deoarece principiile unei comunicări eficiente variază de la o cultură la alta; ceea ce se dovedește a fi eficient în contextul unei culturi poate fi ineficient în altă cultură.
- Interes față de oameni, prezența necesității și abilităților de comunicare, a calităților comunicative.
- Prezența empatiei.

- Gândirea creativă, care permite și asigură capacitatea de orientare și reacție momentană la performanțele propuse.
- Capacități de sesizare și menținere a relației inverse (feedback).
- Capacități de a ghida propriile stări psihice, gândurile, emoțiile, a mimicii, gesturile, vocea etc.
- Spontaneitate comunicativă.
- Capacități de prognozare a diverselor situații pedagogice și a consecințelor lor.
- Capacități comunicative (verbale) remarcabile.
- Posedarea artei trăirilor pedagogice.
- Aptitudini de improvizare pedagogică, capacități de aplicare a diverselor mijloace.

Mijloace de sporire a eficacității influențelor pedagogice

Adaptarea – sistem de procedee (mimice, verbale, psihologice): încuviințarea, povață, insatisfacție, rugămintă, aluzie, condamnare, umor, ordin, încredere etc. (≈ 160).

Anexarea – adoptarea propriului stil comunicativ, a intonației etc. la oponent, ca mai apoi să se producă adaptarea comportamentului oponentului la scopurile pedagogului.

Intensificarea influențelor prin: potențarea vocii la începutul frazei, modificarea procedeelelor de influență verbală, reliefaarea frazelor, modificarea bruscă a procedeelelor de comunicare.

În condițiile ***improvizării*** sunt posibile diferite tipuri de comportament:

- Tip firesc – acțiunile de improvizare nu provoacă dificultăți psihonoemoționale;
- Tip tensionat – reformatoer – se produce mobilizarea tuturor rezervelor personalității pentru învingerea dificultăți;
- Tip evaziv – premeditat – evitarea conștientă a situațiilor imprevizibile de către pedagog.
- Tipul frână – confuzie și dezorientare pe fonul inhibiției acționale;
- Tip neadecvat – pedagogul maschează propriile emoții, însă nu este capabil să le transforme în trăiri și acțiuni pedagogice raționale;
- Instabilitate emotivă – pedagogul aprofundează conflictul, nu-și poate dirija propriile emoții, acțiuni.

Procedee de profilaxie a afectelor comunicative

- Instaurarea unei atmosfere de protegiu
- Susținerea inițiativei elevului
- Susținerea intenției de adresare a elevului după ajutor la pedagog sau colegi
- Stimularea răspunsurilor orale din propria inițiativă
- Crearea condițiilor de menajare pentru elevii ce demonstrează inhibiție comunicativă
- Stoparea acțiunilor care reprimă activismul creator.

5 motive care anihilează optimizarea comunicării pedagogice

- Pedagogul nu individualizează procesul pedagogic
- Elevul nu percepe adecvat pedagogul (în calitate de mentor)
- Acțiunile pedagogului nu corespund motivelor comportamentului elevilor în situație concretă
- Pedagogul este arogant, umilește demnitatea elevilor
- Elevul conștient și tenace nu recepționează cerințele pedagogului (a grupului).

6.5. Specificul relației pedagogice în școală

Pornind de la această *relație sau inter-relație între profesor și elev, profesor și clasa de elevi*, psihologia educației intervine în mai multe *direcții* pentru a construi și a reface continuu aceste inter-relații:

1. Direcție constructivă, experimentală prin care *psihologul școlar*, dar mai ales, în colaborare cu acesta acolo unde există psiholog școlar, *fiecare cadru didactic la specialitatea proprie*, pe baza unei pregătiri psihologice și psiho-educative, însoțită de timpuriu și completată mereu, trebuie ***să aibă un control***:

- al metodelor de învățământ,
- al creării situațiilor optime de învățare, a climatului comunicațional,
- al raporturilor atente cu grupul de elevi și cu fiecare elev în parte,
- a măsurării și a valorizării rezultatelor în învățare,
- a stabilirii întăririlor,
- a optimizării proceselor de înțelegere, de memorare, de atenție, de voință, a educării complexe a personalității.

2. Direcție corectivă, care evident că pornește de la cercetarea a ceea ce nu se împlinește și a cauzelor neîmplinirilor spre a le corecta; ea cercetează diferitele carențe și deficite pedagogice, concretizate în *decalaje* ce se pot ivi, la un moment dat între *modelul de conduită proiectat* prin învățare și *ceea ce a rezultat efectiv* în urma desfășurării actului educațional.

În educație există întotdeauna un *raport* între ofertă și cerere, fiind necesar să nu cerem mult peste posibilitățile elevului, dar nici sub aceste posibilități.

Factorii care intervin și generează neregularități și dezechilibre în relația pedagog-elev:

- cei care țin direct de *personalitatea copilului* a cărui dezvoltare psihică se poate afla în netă întârziere față de media de vârstă;
- care țin de *carențele socio-comunicaționale și socio-afective ale contextelor* (mediilor, grupurilor intra-familiale, chiar din clasa de elevi, chiar din anturajul grupurilor de joacă, etc.);
- ale *situațiilor* educaționale;
- cele *didactogene*, având deci proveniență didactică, având drept cauză o oarecare dizarmonie sau incompatibilitate între conținuturile și modelele de instruire pe de o parte și particularitățile actelor individuale de învățare și dezvoltare a copilului, pe de altă parte.

Didactogeniile sunt acel ansamblu de tulburări psihologice sau psihosomatice provocate la elevi de unele cadre didactice, cel puțin neîndemânatică, dacă nu nepregătite în raporturile cu elevii, fie sub aspectul științific, fie sub aspectul pedagogic și metodic și de inter-relaționare psihologică. Sunt cazuri când unii profesori deosebit de exigenți, multiplică temele pentru acasă, alții, surmenați sau excedați de sarcinile lor ca profesori își *amenință sau își umilesc școlarii*. Alții descarcă adeseori tensiunile nervoase pe întreaga clasă sau pe unii luați în „vizor”, *îi zdrobesc* pe copii sau *le dezvoltă o aversiune față de școală* și chiar față de studii. *Elevul caută un echilibru psihic și fizic* și ca urmare declanșează procese dinamice pentru a reduce sau suprima consecințele defavorabile ale constrângerilor, chiar agresiunilor, conflictelor, schimbărilor, căutând să cunoască ceea ce depinde de *situația care trebuie înfruntată*, acestea depinzând de experiența subiectului, de patrimoniul său genetic, de achizițiile din învățare de până atunci;

În afara acestora pot să apară multe *blocaje* atunci când la o disciplină a pierdut „firul”, spre exemplu la matematică, sau nu are achizițiile necesare anterioare. Sunt situații când din incapacitatea unor cadre didactice procesele de învățare, de predare, știința însăși se transformă în agresiune, ceea ce determină ca elevii să facă *eforturi de ajustare*, respectiv, să-și mobilizeze mijloace psihice și comportamentale de care sunt capabili și să le interpună între o *agresiune* și organismul său sau situația sa în colectivul de elevi sau în raport cu școala, cu familia, pentru a face față unei probleme ce se ivește și pentru a diminua *stresul* suportat.

Actul educativ se distinge de procesul de influențare prin aceea că anunță *intenția sa formativă*, asupra partenerului de acțiune. A influența înseamnă a atribui, a prescrie, pe când *a forma* presupune o acțiune complexă asupra întregii personalități a celui alt. Mai mult decât a instrui, a educa sau a influența, a forma înseamnă nu a adăuga, ci a dezvolta substanța intelectuală, fizică, socio-morală a individului, a-i schimba structurile apercceptive și acționale astfel încât să se modifice profund întreaga structură a personalității. Formarea nu e un simplu fenomen de achiziție, cum o concep adesea pedagogii, ci implică o transformare a personalității, deci angajarea unor mecanisme psihologice mult mai profunde. Sensul profund al formării constă însă nu atât în schimbarea personalității ca atare, cât în dobândirea unui nou mod de interacțiune a individului, în schimbarea stilului său (inter)acțional.

În acțiunea de formare trebuie văzută deci intenția unei intervenții complete, profunde, globale asupra felului de a fi și de a reacționa a individului. Conceptul de formare este mai complet decât altele apropiate (instruire, învățare, educare) pe care le înglobează.

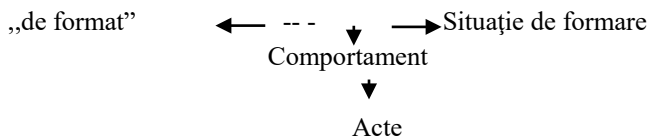
Formarea poate fi privită ca o acțiune psihosocială din mai multe perspective:

- prin finalitatea sa: ținând la o dezvoltare a adaptabilității, a instrumentelor de acțiune eficientă;
- vizează o continuă (re)adaptare la mediu, are deci caracter de continuitate;
- prin conținutul său: urmărește interacțiunea între specialiști diferiți, comunicarea pe de asupra profesiei;
- vizează perfecționarea competenței și experienței psihosociale a indivizilor și grupurilor;

- prin metodele sale: active, participative, preferînd activitățile în grupuri mici;
- prin rezultatul său: dobîndirea „culturii psihosociale” deosebită de cultura ce se poate dobîndi individual – caracterizată prin învățarea unor mijloace de acțiune satisfăcătoare; prin urmările sale: formarea psihosocială este inductoare de schimbări la nivelul individului și relațiilor pe care el le angajează, metodelor p care le utilizează, conduitelor și sistemelor de valori vehiculate.

Formarea psihosocială este deci continuă (în spiritul său) și integrală (prin finalitățile sale), organizată în vederea dobîndirii, de către fiecare individ, a unei evoluții armonioase, pregătindu-l pentru acțiune eficientă și autoreglare. Prin formare, personalitatea primește viață și sens, dar înglobează și cunoștințe, modele atitudinal-comportamentale. Efectele se înregistrează în plan economic, al relațiilor umane, al obiectivelor personale, al dezvoltării unei strategii de acțiune izvorîte dintr-o politică a schimbării.

În analiza parametrilor acțiunii de formare, vom porni de la cunoscuta schemă a lui Kurt Lewin: tradus prin unul sau mai multe acte corespunzătoare. Adaptată la situația de formare, schema poate lua următoarea formă:



Adaptarea, propusă de P. Goguelin (1970), se întemeiază pe următoarea presupunere: esențialul pentru formator este actul sau răspunsul observabil al celui „de format”, corespondența dintre act și finalitatea propusă, sancționînd succesul. S-ar putea întîmpla însă ca subiectul să reacționeze favorabil numai în situația de formare („comportamentul observabil”) și să nu reacționeze corespunzător în situațiile când nu se știe observat. Și în acest caz, crede Goguelin, se poate consemna un succes: subiectul a învățat să discearnă între actul pozitiv și cel negativ. Dar, pentru a putea vorbi de formare, trebuie să existe un acord între „comportamentul neobservabil” și comportamentul său cotidian în sens de reacție obișnuită la solicitările mediului.

Cum acționează obișnuit formatorul și ce soluții are la dispoziție?

De regulă, formatorul se interesează doar de „obiectul” formării, ignorând „situația” în care se desfășoară acțiunea. Formarea însă nu este un proces individualizat și psihosociologic și este greșit să se facă abstracție de „baza socială a învățării”. În realitate, „învățarea este absorbită de mediul relațional în care se desfășoară”, putând vorbi de o „organizare socială a modului de educație”, tradusă în situația că „învățarea creează condiții pentru o anumită personalizare a relațiilor sociale sub forma didactică a relației subiect-obiect. Faptul că subiectul „de format” se găsește totdeauna într-o situație socială, ne conduce la constatarea (de inspirație psihologică) că acțiunea de formare presupune abordarea concomitentă atât a popului „de format”, cât și a celui „situație de formare”.

Într-un inventar al parametrilor popului „de format” nu vom uita: motivările individului (scopurile ce și le propune, cerințele pe care vrea să le satisfacă, obiceiurile pe care vrea să le păstreze, atitudinile ce-l conduc la anumite modele de reacții, frustrările pe care le-a înregistrat în situații analoge); capacitățile sale, așa cum și le prețuiește (intelectuale, fizice și fiziologice, psiho-sociologice); experiențele anterioare; componentele caracteriale; normele și modelele în mediul social, în special la nivel psiho-și sociopedagogic; imaginația sa despre situația de formare.

„Situația de formare”, contextul psiho-sociologic în care se desfășoară formarea presupune luarea în considerație a:

- formatorului (aparența sa fizică, motivările sale, capacitățile, experiența, cunoștințele, componentele sale caracteriale, normele și modelele din mediul său, concepția sa despre situație și despre cel „de formă”);
- conținutul formării (natura sa);
- metodele pedagogice utilizate care reglementează relația formator – „de format”;
- ambianța umană;
- restul situațiilor în care se află individul „de format” în afara situației de formare.

Actul educativ presupune deci construirea unei acțiuni coerente în care este antrenat „partenerul”, apelând la un sistem ordonat de mijloace, determinate de principii explicite sau implicite, în numele unei teorii generale, a unei opțiuni democratice. Toate actele educative suscită transformarea altuia în numele unei valori. Această orientare exclude, se

înțelege, dresajul, oferind celuilalt o marjă de libertate, posibilitatea de a-și cultiva propriile tendințe și potențe, de a se transforma în raport cu aspirațiile sale.

Relația pedagogică trebuie văzută deci ca un ansamblu de raporturi sociale ce se stabilesc între educator și cel educat, din perspectiva unor „obiective educative” și se desfășoară într-o instituție educativă dată – școala – care are caracteristicile sale cognitive și afective specifice, istoria sa, tradițiile sale, standardele sale. La rândul său, școala este implantată într-un context social, ea interacționează cu acesta, primește influențe din partea instituțiilor culturale, a mass-media, din partea familiei. Școala poate fi considerată un seismograf al contextului sociocultural.

Întrebări de evaluare

1. *Definiți conceptul de comunicare didactică*
2. *Enumerați cel puțin 3 diferențe existente între comunicarea didactică și cea pedagogică*
3. *Efectuați o comparație a stilurilor comunicării pedagogice cu indicarea avantajelor și dezavantajelor fiecăruia.*
4. *Denumiți și caracterizați criteriile de clasificare a pozițiilor profesionale (M. Talen)*
5. *Descrieți avantajele modelului „Socrate “*
6. *Care sunt avantajele modelului „Ghid”*
7. *Descrieți modelul „Maistru”. Găsiți diferențele calitative existente între modelul „Manager si „Antrenor”*
8. *Argumentați avantajele modelului „Locator”*
9. *Explicați dezavantajele modelelor „Dictator”, „Perete chinez”, „Hamlet”*
10. *Descrieți portretul psihologic al unui pedagog ce aplica modelul „Robot”*
11. *Prezentați cel puțin 5 procedee de profilaxie a afectelor comunicative*
12. *Ce este în concepția D-voastră o comunicare pedagogică optimală?*
13. *Denumiți câteva (4-5) mijloace de potențare a eficacității influențelor pedagogice.*

14. *Definiți relația pedagogică și enumerați elementele ei*
15. *Denumiți tipurile de comportament în condițiile improvizării pedagogice.*
16. *Definiți didactogeniile și explicați efectele lor.*
17. *Caracterizați formarea ca acțiune psihosocială*
18. *Descrieți acțiunile formatorului în acțiunea de formare*

ELEMENTE DE CONSILIERE EDUCAȚIONALĂ

7.1. Introducere în consilierea educațională

7.2. Principii și metode de consiliere

7.2.1. Atitudinile și abilitățile consilierului

7.3. Proiectarea activităților de consiliere

7.4. Metode de lucru în consilierea educațională

7.1. Introducere în consilierea educațională

Consilierea este un proces în care un profesionist stabilește o relație bazată pe încredere cu o persoană care are nevoie de sprijin. Această relație asigură exprimarea ideilor și sentimentelor în legătură cu o problemă și oferă sprijin în clarificarea sensurilor fundamentale, în identificarea unor pattern-uri valorice pe baza cărora se pot formula soluții. Prin procesul de consiliere se poate ajunge la o înțelegere mai profundă a gândurilor, a trăirilor emoționale care asigură șansele unui nivel optim de dezvoltare a resurselor personale. Consilierea asigură asistența individului în explorarea și înțelegerea propriei identități, îl sprijină în dezvoltarea unor strategii de rezolvare a problemelor și luare a deciziei. În consiliere s-au conturat patru direcții de abordare a problemelor cu care se poate confrunta individul pe parcursul evoluției sale:

- intervenția în situații de criză
- intervenția ameliorativă
- prevenția
- intervenția formativă și de dezvoltare.

Exista **doua forme de consiliere**: consilierea individuala si cea de grup.

Consilierea individuală este o interacțiune personală între consilier și client, în cadrul căreia consilierul asistă clientul în rezolvarea problemelor mentale, emoționale sau sociale. Consilierea individuală se desfășoară în ședințe care oferă clientului maximă confidențialitate ceea ce permite explorarea ideilor, sentimentelor sau atitudinilor problematice. Consilierul și persoana consiliată formează împreună o echipă.

Consilierea de grup presupune o relaționare a consilierului cu un grup ai căror membri au o problemă comună. Procesul de consiliere valorifică experiența și cunoștințele fiecărei persoane asistate. La nivelul grupului se

stabilește o rețea socială prin care sunt dezvoltate, pentru fiecare individ în parte, metodele și planurile de clarificare a situației existente, ajungându-se la individualizarea problemei. Acest tip de interacțiune contribuie nu numai la dezvoltarea individului dar și a grupului ca întreg. În consilierea de grup se cristalizează un sentiment de comunitate având la bază nevoia de afiliere, apartenență, se clarifică dorințe, nevoi și opțiuni, iar autorealizarea pozitivă a fiecărui membru este raportată la dinamica grupului. Obiectivele consilierii de grup vizează crearea unui mediu care să dezvolte participanților capacitatea de a obține informații și abilități, de a-și forma atitudini constructive.

Scopurile consilierii au în vedere:

- sprijinirea persoanei consiliate în dezvoltarea propriei individualități
- asistarea în procesul de autocunoaștere, sprijin în procesul de căutare
- formare a identității
- dezvoltarea unei imagini de sine pozitive și autoacceptare
- dezvoltarea abilităților sociale, de interacțiune cu ceilalți
- formarea abilităților de rezolvare a problemelor și de luare a deciziilor
- sprijinirea în formularea de scopuri specifice și măsurabile care pot fi observate din punct de vedere comportamental.

Deoarece consilierea educațională este un proces complex, acest proces se va derula urmând anumite etape și tehnici specifice în funcție de problema și personalitatea celui consiliat.

1. Etapa inițială în consiliere presupune stabilirea unei relații efective între consilier și elev. Stabilirea acestei relații este absolut necesară pentru a se produce schimbări pozitive. Numai acceptarea și încrederea oferită de o astfel de relație asigură acest lucru. Formularea scopurilor împreună privind schimbări comportamentale, dezvoltarea abilităților de luare a deciziei și eliminarea gândurilor negative este de asemenea un pas care trebuie realizat. În această etapă este foarte important ca elevul să primească semnale că este acceptat așa cum este el, cu problemele pe care le are. Acest lucru este indispensabil pentru continuarea procesului de consiliere. Tot în această etapă sumarizarea are un rol deosebit: împreună se evidențiază elementele esențiale, rămân în centrul atenției aspectele principale putându-se întrezări de acum anumite opțiuni.

2. Etapa secundară în consiliere va progresa cu asistarea copilului pentru a-și dezvolta interesele sociale, de cooperare și comunicare cu ceilalți. Se va pune accent pe ajutorul oferit copilului să se cunoască și să se autoevalueze. Se va asigura atmosfera caldă și empatia, fără să fie excluse interpretările și confruntarea constructivă. În această etapă se va putea utiliza ca tehnică de lucru informarea, acest lucru însemnând că foarte multe informații vor fi dirijate de la consilier spre copil. Totodată utilizarea sugestiei poate fi de un real folos pentru elev. Se pot sugera eventuale opțiuni care se vor adăuga la cele deja identificate de copil și chiar modalități, căi care pot fi luate în discuție. Tehnica adresării întrebărilor este utilă deoarece poate ajuta mult în modul de a vedea lucrurile și de a scoate în evidență anumite aspecte care altfel ar putea rămâne în umbră .

3. Etapa finală a consilierii va pune accentul pe dirijarea atenției copilului spre acte și comportamente constructive. Vor fi învățate proceduri specifice, dezvoltate planuri de acțiune începând cu cele mai simple și până la cele mai complexe în vederea adoptării unui nou comportament. În această etapă confruntarea va asigura sprijin acordat copiilor pentru asumarea propriei responsabilități. Încurajarea este una din cele mai bune mijloace de a ajuta copilul să-și realizeze nevoile și să-și asimileze noi comportamente.

Aria de consiliere educațională se desfășoară pe 3 compartimente:

- Consilierea elevilor în probleme legate de: autocunoaștere, imaginea de sine, adaptare și integrare socială, reușita școlară, crize de dezvoltare, situații de criză, rezolvarea și depășirea unui conflict, însușirea de tehnici de învățare eficiente, orientare a carierei.
- Consultații cu profesorii în probleme legate de: cunoașterea elevilor, înțelegerea problemelor elevilor, sprijin în dezvoltarea lor, asigurarea echilibrului între cerințele școlare și posibilitățile elevilor, în identificarea cauzelor inadaptării școlare, optimizarea relației școală-elev
- Consultații cu părinții în probleme legate de: cunoaștere a copiilor lor, înțelegerea nevoilor și a comportamentului lor, identificarea factorilor de risc în integrarea familială, școlară, socială, ameliorarea relației cu propriii copii, sprijinirea școlii în educația copilului.

Consilierea educațională este realizată de către specialiști formați în domeniul psihologiei, psihopedagogiei, pedagogiei sau sociologiei. Consilierea este un proces complex care nu poate fi realizat intuitiv sau după

simțul comun. Consilierea încorporează informații și metode din mai multe discipline psihologice. Pregătirea consilierului presupune, asadar, asimilarea unor repere teoretice și aplicative din mai multe domenii:

- psihologia dezvoltării
- psihologia comportamentului
- psihologia personalității
- psihologia sănătății
- psihologia socială
- teorii și tehnici de consiliere
- autocunoaștere

Consilierea implică dezvoltarea unor atitudini și abilități fundamentale, fără de care procesul de consiliere nu poate duce la efectele conturate de înseși obiectivele consilierii.

7.2. Principii și metode de consiliere

7.2.1. Atitudinile și abilitățile consilierului

Procesul de consiliere presupune o relație specială între consilier și elevi/tineri, relație bazată pe responsabilitate, confidențialitate, încredere și respect. Consilierul are obligația de a proteja interesele elevului/elevilor. Orice proces de consiliere trebuie să înceapă prin asumarea de către consilier a responsabilității respectării unui sistem de valori și coduri stabilite de asociațiile de specialitate. Sistemul de valori al consilierului se fundamentează pe filozofia psihologiei umaniste și a învățământului centrat pe elev. Filozofia relației dintre consilier și cei consiliați se bazează pe ***două asumptii fundamentale***:

1. „Toate persoanele sunt speciale și valoroase pentru că sunt unice”. Consilierul facilitează conștientizarea de către elevi a conceptului de unicitate și de valoare necondiționată ale oricărei persoane.

2. „Fiecare persoană este responsabilă pentru propriile decizii”. Persoanele își manifestă unicitatea și valoarea prin deciziile pe care le iau. Unul din obiectivele consilierii este acela de ai învăța pe elevi să ia decizii responsabile și să-și asume consecințele acțiunilor lor. Consilieri au obligația de a respecta confidențialitatea informațiilor primite în timpul orelor de consiliere. Dezvăluirea informațiilor trebuie făcută numai cu acordul explicit al celor consiliați. Atitudinile fundamentale ale consilierului, în absența

căroră procesul de consiliere nu își atinge scopul formativ, sau chiar mai mult, poate avea consecințe contrare, sunt redate mai jos.

Atitudinile consilierului

- Acceptarea necondiționată
- Empatia
- Congruența
- Colaborarea
- Gândirea pozitivă
- Responsabilitatea
- Respectul

Acceptarea necondiționată.

Acceptarea este atitudinea care are la bază următoarele principii: ființa umană este valoroasă și pozitivă prin esența sa, are capacitatea sau potențialul de a face alegeri responsabile, are dreptul să ia decizii asupra vieții personale și de a-și asuma propria viață. Acceptarea este atitudinea de recunoaștere a demnității și valorii personale ale elevilor, cu punctele lor tari sau slabe, calități sau defecte, atitudini pozitive sau negative, interese constructive sau sterile, gânduri, trăiri sau comportamente, fără a critica, judeca, controla și mai ales fără a condiționa aprecierea. Acceptarea necondiționată este premisa fundamentală a procesului de dezvoltare personală și de optimizare a funcționării persoanei. Valorizarea elevilor nu trebuie să fie condiționată de grupul social de apartenență, de rasă, sex, religie, nivelul performanțelor școlare, valori și atitudini personale, comportamente. Acceptarea necondiționată nu este echivalentă cu aprobarea oricărei atitudini sau a oricărui comportament, cu neutralitatea sau ignorarea, cu simpatia și toleranța. Acceptarea unei persoane nu presupune nici aprobarea nici dezaprobarea a ceea ce spune sau simte persoana. Ea este acceptarea modului în care persoana simte sau crede în mod diferit de ceilalți.

Riscul aprobării sau dezaprobării este că elevul își percepe valoarea numai prin interpretările și evaluările pe care le face consilierul în situația de aprobare sau de dezaprobare a comportamentelor sale. Acceptarea nu înseamnă să ai o atitudine de neutralitate sau indiferență față de modul în care gândește sau mai ales simte o persoană. Acceptarea este o atitudine pozitivă, de înțelegere a persoanei și nu una neutră. Neutralitatea duce la perceperea de către elev a indiferenței din partea consilierului. O altă interpretare eronată a acceptării este simpatia. Simpatia este diferită de acceptare prin implicarea

emoțională mai intensă din partea profesorului față de un anumit elev. Simpatia poate conduce și la atitudini discriminative față de ceilalți elevi. Ea este mai degrabă consecința sentimentelor pe care le simte consilierul față de un elev și mai puțin focalizarea pe sentimentele elevilor. Simpatia exprimă o atitudine de părtinire. În consiliere contează mai puțin percepțiile și sentimentele celui care consiliază, cât sentimentele celor consiliați. Toleranța este o altă dificultate în dezvoltarea acceptării necondiționate. A fi tolerant înseamnă a accepta diferențele individuale. Toleranța nu trebuie să se manifeste doar la nivel general și declarativ.

Empatia

Empatia este abilitatea de a te transpune în locul unei alte persoane. Empatia nu este echivalentă cu identificarea cu o altă persoană, situație în care se preia modul ei de gândire, de relaționare atitudinală, emoțională și comportamentală. Empatia este abilitatea de a înțelege modul în care gândește, simte și se comportă o altă persoană. Empatia este atitudinea de a fi „cu” persoana și nu „ca” persoana cealaltă. Un indicator al empatiei este sentimentul celui consiliat că este înțeles și acceptat. Empatia nu trebuie confundată cu mila sau compasiunea față de o altă persoană în dificultate. Nimănui nu îi face plăcere să fie compătimit, chiar dacă sentimentul este sincer. Empatia înseamnă „a fi alături” de persoană, atitudine care facilitează exprimarea emoțiilor, convingerilor, valorilor și îmbunătățește comunicarea dintre consilier și elev.

Congruența

Congruența se referă la concordanța dintre comportamentul consilierului și convingerile, emoțiile și valorile sale personale. Cu alte cuvinte, congruența definește autenticitatea comportamentului persoanei. Este indicat să nu exprimăm convingeri și idei în care nu credem cu adevărat. Decalajul dintre ceea ce simt sau gândesc se va transpune în maniera falsă de exprimare sau de comportament, ușor sesizabilă de ceilalți. Congruența este generată de acordul dintre convingere, trăirea emoțională și exprimarea verbală și nonverbală. Lipsa de autenticitate duce la pierderea relației de încredere cu cei consiliați.

Colaborarea

Colaborarea este abilitatea consilierului de a implica persoana sau grupul de persoane (clasa de elevi) în deciziile de dezvoltare personală. Relația este de respect și parteneriat, și nu de transmitere de informații de la „expert” la „novice”. Rolul consilierului este să-l ajute pe elev să găsească

cele mai relevante informații pentru ca acesta să poată lua decizii responsabile. Consilierul, de altfel ca și psihologul școlar, nu trebuie să se erijeze în persoane competente care oferă soluții de rezolvare pentru problemele elevilor. El este un catalizator și facilitator al procesului de dezvoltare personală a copilului și adolescentului, abilitând astfel elevul să găsească soluții proprii la problemele cu care se confruntă.

Gândirea pozitivă

Filosofia consilierii este definirea omului ca ființă pozitivă care poate fi ajutată să-și îmbunătățească aspectele sale mai puțin dezvoltate. Activitățile de consiliere educațională trebuie să fie focalizate pe dezvoltarea imaginii și respectului de sine ale elevului, a responsabilității personale. Dacă viziunea noastră generală asupra lumii nu are nota pozitivă dată de încrederea în noi înșine și în oameni, nu este indicat să ne implicăm în activitățile de consiliere.

Responsabilitatea

O atitudine de bază a consilierului este responsabilitatea ca efort conjugat și asumat pentru dezvoltare personală permanentă. Teoretic, consilierul nu se poate implica în procesul consilierii dacă nu își asumă responsabilitatea atitudinilor și acțiunilor sale. Responsabilitatea se traduce prin respectarea principiilor fundamentale ale consilierii, prin prevenirea utilizării greșite a cunoștințelor și metodelor de consiliere, prin evitarea oricărei acțiuni care interferează cu starea de bine a celor consiliați.

Abilitățile de bază în consiliere

- ascultarea activă
- observarea
- adresarea întrebărilor
- oferirea de feed-back
- furnizarea de informații
- parafrizarea
- sumarizarea
- reflectarea

7.3. Proiectarea activităților de consiliere

Pentru dezvoltarea competențelor necesare consilierii, specialistul trebuie să cunoască reperele proiectării unor activități de consiliere. Proiectarea este o metodă de formulare mai exactă și mai eficientă a

problemei care necesită a fi abordată în cadrul sedintelor de consiliere, cât și a abilităților, atitudinilor sau cunoștințelor ce urmează a fi dezvoltate la elevi. Proiectarea este baza planului de intervenție și se realizează pe o problemă a clasei identificată de consilier și elevi, pentru care există motivația de diminuare, îmbunătățire sau dezvoltare din partea elevilor. De exemplu, se poate proiecta un modul de activități care să vizeze abilitățile de comunicare și rezolvare de conflicte pentru un grup de elevi. Activitățile de consiliere educațională nu implică consilierea unui singur copil sau adolescent. Consilierea educațională se realizează întotdeauna în grup.

Etapele proiectării

1. Definirea problemei. Presupune identificarea tipului de problema cu care se confrunta cel consiliat. Exemple de probleme: abilități sociale scăzute, strategii de învățare insuficient dezvoltate, dificultăți de comunicare în situații de conflict, stil de viață nesănătos.

2. Descrierea problemelor – se realizează prin descrierea comportamentală, cognitivă și emoțională. Descrierea problemei se va baza pe caracteristici comportamentale, cognitive și emoționale mai prevalente și cu o frecvență mai mare în grupul analizat.

3. Identificarea posibililor factori de formare și dezvoltare a problemei. De cele mai multe ori problemele au mai multe surse de formare - rareori un singur factor declanșează un comportament neadecvat (de exemplu, în cazul fumatului la adolescenți pot interveni: reclama, presiunea grupului, neîncrederea în sine, aderența la normele de grup etc.). Identificarea cauzelor care au condus la dezvoltarea unei probleme este un pas indispensabil în eliminarea ei. Factorii de formare a problemei trebuie să fie identificați de grupul care se confruntă cu acea problema și nu să i se impună un punct de vedere din afară asupra cauzelor problemei.

4. Identificarea factorilor de menținere și de activare a problemei. Factorii de menținere a problemei (exces/deficit comportamental) împiedică formarea unor atitudini adecvate sau abilități eficiente. De exemplu, utilizarea etichetelor și a criticii în comunicarea dintre elevi reduc posibilitatea de autocunoaștere, încredere în sine și exprimare asertivă.

5. Planul de intervenție este etapa cea mai importantă în proiectarea și desfășurarea procesului de consiliere. Planul cuprinde totalitatea modalităților de realizare a obiectivelor de intervenție. Intervenția la sedinta de consiliere este numai de grup și se focalizează pe dezvoltarea unor abilități comune unui grup de elevi.

Etapele formulării planului de intervenție sunt: a) formularea obiectivului de lungă durată – exemple: formarea unei stime de sine pozitive, dezvoltarea abilităților de management al stresului, dezvoltarea abilităților de pregătire pentru examene; b) formularea obiectivelor specifice se realizează în funcție de natura problemei și obiectivul de lungă durată; obiectivele specifice trebuie formulate în funcție de componentele comportamentale, cognitive sau emoționale ale descrierii problemei; c) strategiile de intervenție sunt formulate pentru fiecare obiectiv specific în parte și sunt realizate prin mai multe activități specifice.

6. Evaluarea intervenției vizează modificarea cunoștințelor, atitudinilor și abilităților. Se realizează prin: chestionare de cunoștințe, atitudini și abilități, grile de observare comportamentală (completată și realizată de profesor), grile de autoevaluare comportamentală sau alte modalități de evaluare (ex. realizarea de către elevi a unor activități de voluntariat).

7.4. Metode de lucru în consilierea educațională

Activitățile de consiliere nu se pretează la metodele de predare tradiționale. Activitățile trebuie astfel realizate încât să îi ajute pe elevi să înțeleagă că o bună parte din responsabilitatea orelor de consiliere, respectiv a atingerii obiectivelor acelor ore, le aparține. Formarea unui sistem de valori, convingeri și atitudini sănătoase nu poate fi realizată prin prelegeri. Clasică piramidă a învățării active ilustrează cu claritate tipurile de metode care se impun a fi utilizate pentru activitățile de consiliere.

Piramida învățării active:

20% din ceea ce citim

30% din ceea ce auzim

40% din ceea ce vedem

50% din ceea ce spunem

60% din ceea ce facem

90% din ceea ce vedem, auzim, spunem și punem în practică învățăm și reactualizăm.

Metodele interactive de grup, de tipul învățare prin cooperare, învățare prin descoperire, problematizare, dezbateri, jocurile de rol sunt cele mai eficiente pentru atingerea obiectivelor activităților de consiliere. Interacțiunea consilier-elev și mai ales elevi-elevi reprezintă principiul

fundamental al oricărei metode de lucru în consiliere. Elevii trebuie să fie deprinși să respecte regulile de comunicare și muncă în grup.

Reguli de comunicare și interacțiune optima în consiliere:

- Fiecare opinie trebuie ascultată
- Nimeni nu este întrerupt
- Toate întrebările au rostul lor
- Nimeni nu este ridiculizat
- Fiecare are dreptul să nu participe activ
- Nimeni nu este criticat și moralizat
- Fiecare are dreptul să fie ascultat
- Nimeni nu este blamat
- Nimeni nu este obligat să-și exprime punctul de vedere
- Nimeni nu este judecat și etichetat
- Nimeni nu monopolizează discuția

Consilierul, la rândul său, trebuie să fie sensibil la formele sale de comunicare și să le evite pe cele ineficiente (vezi tabelul de mai jos).

Căi de comunicare neadecvate în consiliere (de evitat)

VERBALE	NON-VERBALE
A da sfaturi	A nu privi interlocutorul în ochi
A face morală	A zâmbi sarcastic sau batjocoritor
A culpabiliza	A te încrunta
A compătimi	A căska în fața elevilor
A utiliza întrebarea „De ce ?”	A folosi un ton ridicat
A divaga de la subiect	A vorbi prea repede sau prea încet
A fi sarcastic	A te uita frecvent la ceas
A fi ironic	A te uita pe geam, pe pereți
A avea o atitudine autoritară, de superioritate	A gesticula exagerat

Metodele și tehnicile de lucru cele mai eficiente pentru activitățile de consiliere sunt redate în tabelul de mai jos.

Metode și tehnici de lucru eficiente în consilierea educațională

Brainstorming	Comentarea unor texte și imagini
Dezbaterea în grupuri și perechi	Completarea de fișe de lucru și scale de autoevaluare

Problematizarea	Realizarea de colaje, postere, afișe, desene
Jocul de rol	Imaginarea de situații
Activități structurate	Evaluarea unor situații problematice
Activități ludice de relaxare	Elaborarea de proiecte
Exerciții de învățare	Elaborare de portofolii
Vizionare de filme și comentarea lor	Studiu de caz
Punere în situație	Prelegerea
Reflexia	
Argumentarea	

Trebuie să reținem că nici o metodă nu este perfectă și infailibilă. Important este adaptarea metodei sau tehnicii utilizate la obiectivele pe care le urmărim. Dacă obiectivele activității sunt neclare și confuze atunci nici metodele utilizate nu vor avea efectul dorit.

Intrebări de evaluare

1. *Ce este consilierea educațională?*
2. *Denumiți și explicați direcțiile de abordare a problemelor cu care se poate confrunta individul pe parcursul evoluției sale.*
3. *Denumiți și explicați cele 2 forme de consiliere.*
4. *Denumiți etapele consilierii educaționale. Explicați etapa inițială în consilierea educațională.*
5. *Care sunt atitudinile fundamentale ale consilierului, în absența cărora procesul de consiliere nu își atinge scopul formative.*
6. *Caracterizați acceptarea necondiționată, empatia și congruența.*
7. *Argumentați valoarea gândirii pozitive pentru consilierea educațională.*
8. *Care sunt abilitățile de bază în consiliere?*
9. *Explicați etapele proiectării activității de consiliere.*

Bibliografie

1. Abric, J.-Cl. Psihologia comunicării : teorii și metode. Iași : Ed. Polirom, 2002. 208 p.
2. Banciu, Dan; Rădulescu, Sorin M.; Adolescenții și familia. București: Ed. Șt. și Encicl., 1987.
3. Banciu, Dan; Rădulescu, Sorin M. Introducere în sociologia delincvenței juvenile. Bucuresti: Ed. Medicală, 1990. 163 p.
4. Basiliade, G. (coord.). Reeducare și integrare socială. Bucuresti: Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, 1997.
5. Băncila, Gabriela; Zamfir, Gheorghe. Algoritmii succesului: repere actuale în învățămîntul preuniversitar. București, 1999. 167 p.
6. Berge, Andre. Defectele copilului. tad. Bucuresti: Ed. D.P., 1998.
7. Binet, Alfred. Ideile moderne despre copii. București: Ed. D.P., 1975. 259 p.
8. **Bîceva, Elena.** Formarea gândirii psihologice la studenții psihologi : Autoreferatul tezei de doctor în psihologie : Specialitatea 511.02 - Psihologia dezvoltării și psihologia educațională / E. Bîceva ; conducător științific: Jelescu petru ; Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. – Chișinău, 2015. – 29 p. (*Colecția UPSC*).
9. **Boiangiu, Carmen Claudia.** Dezvoltarea intereselor ocupaționale la vârsta adolescentă : Teză de doctor în psihologie : 511.02 - Psihologia dezvoltării și psihologia educațională / Carmen Claudia Boiangiu ; conducător științific: Igor Racu ; Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. – Chișinău, 2018. – 270 p. (*Colecția UPSC*).
10. **Boiangiu, Carmen Claudia.** Dezvoltarea intereselor ocupaționale la vârsta adolescentă : Autoreferatul tezei de doctor în psihologie : 511.02 - Psihologia dezvoltării și psihologia educațională / Carmen Claudia Boiangiu ; conducător științific: Igor Racu ; Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. – Chișinău, 2018. – 30 p. (*Colecția UPSC / USM*)
11. **Bradberry, Travis.** Inteligența emoțională 2.0 / T. Bradberry, Jean Greaves. – București : Litera, 2016. – 207. – ISBN 978-606-33-0282-4

12. Bogdan, Tiberiu. Probleme de psihologie judiciară. București: Ed. Șt., 1973. 222 p.
13. Bolboceanu, A.; Briceag, S.; Tomac, A. Cercetarea experimentală a aptitudinilor față de limbile străine În Investigații pedagogice și psihologice : Culeg. de art. șt. ale tinerilor savanți. Cimișlia, 1997, p. 88-90.
14. Bolboceanu, Aglaida. Comunicarea cu adultul și dezvoltare cognitivă: aspecte etative. Ch., 2003. 118 p.
15. Bolboceanu, Aglaida. Comunicarea elevilor de vîrstă mică cu adulții. În Univers pedagogic, 2004, nr.4, p.20-25.
16. Briceag, Silvia. Aspecte ale pregătirii psiho-pedagogului social în cadrul cursului de psihologie medicală În Materialele conferinței de totalizare a Proiectului "Tempus-Tacis". Bălți, 1998, p. 35-36.
17. Briceag, Silvia. Aspecte noi în contextul investigației aptitudinilor. În Clasic și modern în psihopedagogia socială. Ch., 1996, p. 205-208.
18. Briceag, Silvia. Deficite de climat familial și insucces școlar. În Aspecte psihosociale ale procesului educațional : Materialele conf. int. (Chișinău, 28-29 oct. 2005). Ch., 2006, p. 71-74.
19. Briceag, Silvia. Dinamica corelației aptitudinilor generale și a aptitudinilor spre o limbă străină în ontogeneză. Seminar special la psihologie. Recomandări metodice. Bălți, 1996. 23 p.
20. Briceag, Silvia. Dinamismul corelației aptitudinilor generale și speciale în contextul instruirii diferențiate. În Investigații pedagogice și psihologice : Culeg. de art. Ale tinerilor savanți. Cimișlia, 1997, p. 168-171.
21. Briceag, Silvia. Dinamismul corelației aptitudinilor generale și speciale în contextul instruirii diferențiate. În Experiențe și perspective în dezvoltarea învățămîntului primar și preșcolar din Republica Moldova. Bălți, 1996, p.25-26.
22. Briceag, Silvia. Experiențe de implementare a investigațiilor experimentale în predarea psihologiei în școala superioară. În Calitatea formării specialiștilor în învățămîntul superior : strategii, forme, metode : Materialele conf. șt. Int. consacrate aniversării a 60-a de la fundarea Univ. de Stat "Alec Russo", Bălți, 5-7 oct. 2005. Bălți, 2005, Vol. 2, p. 58-61.
23. Briceag, Silvia. Homeostazia organismului în spirala sănătate-stres-boală. În An. șt. / Univ. de Stat "A. Russo" din Bălți : Ser. nouă. Bălți,

- 2001, T.19, fasc. c.: Pedagogie și Psihologie. Muzică și Pedagogie muzicală. p. 44-47.
24. Briceag, Silvia. Impactul social asupra homeostaziei familiale. În Probleme actuale medico-sociale, psihologice și demografice ale familiei : Materialele conf. șt. (6 noiembrie 1998). – Ch., 1998, p. 222-223.
 25. Briceag, Silvia. Învățătorul contemporan și reprezentarea lui socială. În Reforma învățământului : teorie și practică : conf. int. șt.-practică (Bălți, 20-21 apr. 2002). Bălți, 2002, p. 8-11.
 26. Briceag, Silvia. Libertatea: specificul conceperii și manifestării ei la tineretul de astăzi. În Anatomia societății posttotalitare. Ch., 2002, p. 259-269.
 27. Briceag, Silvia. Orizontul referințelor valorice la adolescenții din mediu urban și rural. În An. șt. / Univ. de Stat "A. Russo" din Bălți : Ser. nouă. Bălți, 2001, T.19, fasc. c.: Pedagogie și Psihologie. Muzică și Pedagogie muzicală, p. 48-52.
 28. Briceag, Silvia. Perspective psihologice de optimizare a randamentului școlar. În Tradiționalism și modernism în educație : realitate și deziderate : materialele conf. șt. int. (Chișinău, 28-29 mart. 2003). Ch., 2003, p. 288-291.
 29. **Briceag, Silvia.** Psihologia vârstelor : Curs universitar / Silvia Briceag ; Universitatea de Stat "Alec Russo" din Bălți, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Catedra de Psihologie. – Bălți : Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2017. – 291 p. – ISBN 978-9975-50-196-5. (*Colecția USARB*).
 30. Briceag, Silvia. Problema dinamicii coraportului dintre aptitudinile generale și speciale la diferite vârste. În Știința psihologică: progres, probleme și perspective. - Chișinău, 1996. - P. 59-60.
 31. Briceag, Silvia. Referințe valorice, modele și idealuri de viață la adolescenții din mediul rural și urban. În Elevul contemporan : Schițe de portret psihologic : culeg. de art. șt. Ch., 1999, p. 40-60.
 32. Briceag, Silvia. Reflecții asupra unor dimensiuni de perfecționare a cadrelor didactice. În Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice în domeniul învățământului preșcolar și primar: realizări, probleme, perspective: Materialele Conf. șt. Int. Ed. I, 30 sept. - 1 oct. 1999. Ch., 1999, p. 54.

33. Briceag, Silvia. Specificul sferei afective la copiii din familiile (mono) parentale. În Aspecte psihosociale ale procesului educațional : Materialele conf. int. (Chișinău, 28-29 oct. 2005). Ch., 2006, p. 90-92.
34. Briceag, Silvia. Strategii teoretice și aplicative de asistență psihosocială în sfera medicală. Bălți, 1999. 25 p.
35. Briceag, Silvia. Studiu experimental al aptitudinilor spre o limbă străină în ontogeneză. Bălți, 1996. 25 p.
36. Bruner, Jerome S. Pentru o teorie a instruirii. București: Ed. D.P., 1970. 205 p.
37. Calancea, Angela; Bucun, Nicolae. Emoționalitatea – o calitate substanțială a personalității. În Simposia Professorum. Seria Psihologie și Științe ale Educației: Materialele ses. șt. din 26-27 apr. 2002. Ch., 2002, p.22-24.
38. Carrol, John B. Limbaj și gândire. București: Ed. D.P., 1979. 156 p.
39. **Caranfil, Narcisa-Gianina.** Unele aspecte ale inadaptării adolescenților contemporani la sarcinile școlarității = Some Aspects of Maladjustment at School in Tasks of Contemporary Adolescents / Narcisa-Gianina Caranfil // Psihologie. – 2017. – Nr. 3-4(31). – P. 34-43. (*Colecția UPSC*).
40. **Cerlat, Raisa.** Demersul formativ al optimizării emoționale a cadrelor didactice / R. Cerlat // Psihologie. – 2018. – Nr. 1/2. – P. 21-29. (*Colecția UPSC*).
41. **Chitoroga, Lucia.** Particularitățile dezvoltării perceptive a elevilor din clasele primare cu dificultăți de învățare a limbajului scris / L. Chitoroga // Psihologie. – 2017. – Nr. 1-2(30). – P. 34-44. (*Colecția UPSC*)
42. **Consiliere în probleme de familie : Suport de curs (Ciclul II - Masterat)** / Valentina Bodrug-Lungu, Larisa Cuznețov, Carolina Platon [et al.] ; coordonator: Valentina Bodrug-Lungu ; Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea Psihologie și Științe ale Educației ; Fondul Națiunilor Unite pentru Populație (UNFPA) ; UN-DESA. – Chișinău : CEP USM, 2016. – 452 p. – ISBN 978-9975-4057-4-4. (*Colecția USM*).
43. **Copilăria și adolescența : Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării** / coordonatori: Georgeta Pânișoară, Dorina Sălăvăstru,

- Laurențiu Mitrofan. – Iași : Polirom, 2016. – 310 p. – ISBN 978-973-46-6016-2. (*Colecția USM / USARB*).
44. **Covaci, Mihai.** Dezvoltarea stilurilor de învățare și a tipurilor de inteligență la studenții psihologi : Autoreferatul tezei de doctor în psihologie : 511.02 - Psihologia dezvoltării și psihologia educațională / M. Covaci ; conducător științific: Petru Jelescu ; Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. – Chișinău, 2018. – 28 p. (*Colecția UPSC / USM*).
 45. Competența didactică. Coord. Stroe Marcus. București: All Educațională, 1999. 174 p.
 46. Comunicare și educație. Coord. L. Șoitu. Iași: Ed. „Spiru Haret, 1996. 205 p.
 47. Cozărescu, Mihaela; Ștefan, Laura. Psihologia educației: Teorie și aplicații. București: Ed. ASE, 2004. 298 p.
 48. Crețu, Elvira. Psihopedagogia școlară pentru învățământul primar. București: Aramis, 1999. 192 p.
 49. Creți, Tinea. Valorizarea ca atitudine și act educațional. În Rev. învățământului preșcolar, 2004, nr.1-2, p.5-11.
 50. Cristea, Gabriela. Psihologia educației. București: Coresi, s.a. 180 p.
 51. Cristea, Sorin. Modelul condiționării operante a instruirii: (Burnus F. Skinner). În Tribuna învățământului, 2003, nr.696, p.7; nr.697, p.7.
 52. Cristescu, M. Testul T.A.T. și tulburările de comportament. În: Cosmovici, A. (coord.). Metode pentru cunoașterea personalității cu privire special la elevi. București, 1972.
 53. **Davidescu, Elena.** Psihologia pedagogică : Suport de curs / E. Davidescu, **Tatiana Tintiuc**; recenzenți: **Ion Negură, Dumitru Patrașcu** ; Institutul de Formare Continuă, Catedra Pedagogie și Psihologie . – Chișinău : Institutul de Formare Continuă, 2016. – 222 p. – ISBN 978-9975-134-02-6. (*Colecția USARB*)
 54. **Diminuarea comportamentelor agresive la copii: idei - experiențe - bune practici, conferință științifică națională cu participare internațională.** Diminuarea comportamentelor agresive la copii: idei - experiențe - bune practici : Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională, 16 octombrie 2015 = Снижение агрессивного поведения у детей: идеи - опыт - достижения : Материалы национальной научной конференции с

- международным участием, 16 октября 2015 / comitetul științific al conferinței: Igor Racu [et al.]. – Chișinău : Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2015. – 284 p. – ISBN 978-9975-46-253-2. (*Colecția USARB*).
55. Dimitriu, Cornelia. Constelația familială și deformările ei. Elemente de propedeutică a unei pedagogii familiale. București: Ed. D.P., 1973. 283 p.
 56. Dragomirescu, Virgil. Psihologia comportamentului deviant. București: Ed. St., 1976.
 57. Drăgan, Ion; Partenie, Anuța. Psihologie învățării. Timișoara: Ed. Excelsior, 1997. 162 p.
 58. Drăgan, Ioan; Petroman, Pavel. Psihologia educațională. Timișoara: Mirton, 1998. 511 p.
 59. Druță, Florin. Psihologie și educație. București: Ed. D.P., 1997. 175 p.
 60. Dumitru, Constanța; Dumitriu Gheorghe. Psihologia procesului de învățămînt. București, 1997. 180 p.
 61. Experițe și perspective în dezvoltarea învățămîntului primar și preșcolar din Republica Moldova. Bălți, 1996. 104 p.
 62. Gagne, Robert M. Condițiile învățării. București: Ed. D.P., 1975. 336 p.
 63. Galperin, P.I.; Talizina, N.F.; Salmina, L.G. et. al. Studii de psihologia învățării: (teorie și metodă în elaborarea acțiunilor mintale. București: Ed. D.P., 1975. 267 p.
 64. Golu, Mihai. Variabile psihologice ale învățării și implicațiilor pedagogice. În *Învățămîntul primar*, 2000, nr.1, p.9-12.
 65. Iacob, Luminița. Comunicarea în contextul educativ și didactic. În *Didactica Pro*, 2004, nr.2, p.32-38.
 66. Ionel, Gabriel-Adrian. Motivarea elevului pentru învățare. În *Tribuna învățămîntului*, 2002, nr.665, p.14.
 67. Ionescu, Miron. Strategii de predare și învățare. București: Ed. Șt., 1992. 262 p.
 68. **Lascu, Lilia**. Studiu competenței de self-management al activității de învățare la studenți = Study on the Self-Management Competence of Student Learning Activity / Lilia Lașcu // *Psihologie*. – 2017. – Nr. 3-4(31). – P. 55-61. (*Colecția UPSC*)

69. **Marzano, Robert J.** Arta și știința predării : un cadru cuprinzător pentru o instruire eficientă / Robert J. Marzano ; traducere din engleză Nadina Vișan. – București : Trei, 2015. – 367 p. – ISBN 978-606-719-318-3. (*Colecția UPSC / USARB*)
70. Lagache, L. Nomenclature et daaificafion desjeunes inadaptes, "Sauvdagre de l'Enfance". Paris, 1964.
71. Lopez,E. Mira. Manuel de psychologie juridiaue. Paris: P.U.F., 1959.
72. Maciuc, I. Puncte de reper în pregătirea pentru profesiunea didactică. Craiova, 1998. 381 p.
73. Marcus, Stroe.; Preducu, A.; David, T. Empatia și relația profesor-elev. București: Ed. Acad. R.S.R., 1987. 146 p.
74. MiKchielli, R. Comment ils.deviennent deluiquants. Paris: Ed. sociale francaises, 1965.
75. Mihalașcu, Doina. Anticiparea operațională în învățare și stilul didactic eficient. Constanța: Ex Ponto, 2003. 250 p.
76. Mitrofan, N. Conducerea clasei de către cadrele didactice – între obligații și satisfacții. În Rev. de pedagogie, 1992, nr.1-2, p.19-22.
77. Mitrofan, Nicolae. Promovarea rezilienței la copii – sarcină prioritară a consilierii și psihoterapiei. În Rev. învățămîntului preșcolar, 2002, nr.3-4, p.36-41.
78. Mureșan, Pavel. Învățarea eficientă și rapidă. București: Ed. Ceres, 1990. 275 p.
79. Mucchielli, R. Metode active în pedagogia adulților. București: Ed. D.P., 1982. 182 p.
80. Năstășel, D.; Ursu, I. Argumentul sau despre cuvânt bine gândit. București: Ed. Șt. și Encicl., 1980, 281 p.
81. Neașu, Ioan. Instruire și învățare: Teorii. Modele. Strategii. București: Ed. Șt., 1990. 342 p.
82. Neculau, Adrian. Grupurile de adolescenți. București: Ed. D.P., 1977. 95 p.
83. Negreț-Dobridor, Ion.; Pănișoară, Ion-Ovidiu. Știința învățării: de la teorie la practică. Iași: Polirom, 2005. 255 p.
84. Nicola, Ioan. Tratat de pedagogie școlară. București: Aramis, 2003. 575 p.
85. Patrașcu, Dumitru; Patrașcu Ludmila; Mocrac, Anatol. Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice. Ch.: Șt., 2003. 251 p.

86. Pavelcu, V. Profesorul și grupul școlar. În Educația: ieri-astăzi-mîine, 1988, nr.4, p.138-140.
87. Pavelcu, Vasile. Psihologie pedagogică. Studii. București, Ed. D.P., 1962. 163 p.
88. Păun, E. Educația și rolul ei în dezvoltarea social-economică. București: Ed. D:P., 1974. 220 p.
89. Pedagogie și elemente de psihologie școlară: pentru examenele de definitivare și obținerea gradului didactic II. Elena Joiță, et. al. S.L.: Arves, 2003. 450 p.
90. Piaget, Jean. Construirea realului la copil. București: Ed. D.P., 1976. 321 p.
91. Piaget, Jean.; Inhelder, Barbel. Psihologia copilului. Ch.: Ed. Cartier, 2005. 160 p.
92. Piaget, Jean. Psihologia inteligenței. Ed. a 2-a. Bucuresti: Ed. Șt., 1998. 154 p.
93. Popescu-Neveanu, Paul.; Zlate, Mielu; Crețu, Tinca. Psihologie. București: Ed. D.P., 1996, 222 p.
94. Preda, Vasile. Profilaxia delincvenței și reintegrarea socială. Bucuresti: Ed. Șt. și Encicl., 1981.
95. Prițcan, Valentina. Creativitatea - orizont fără limite. Chișinău, 1997. 52 p.
96. Prițcan, Valentina. Dezvoltarea personală și profesională prin creativitate // Tradiționalism și modernism în educație : realitate și deziderate : materialele conf. șt. int. (Chișinău, 28-29 mart. 2003). Chișinău, 2003, p. 284-288.
97. Prițcan, Valentina. Nevoia de creativitate ca expresie a școlii contemporane // Reforma învățământului : teorie și practică : conf. int. șt.-practică (Bălți, 20-21 apr. 2002). Bălți, 2002, . 112-115.
98. Probleme actuale ale psihologiei pedagogice: Culeg. de art. șt. ale tinerilor savanți. Ch., 1999. 100 p.
99. Psihologia la răspîntia mileniilor. Coord. Mielu Zlate. Iași: Polirom, 2001. 432 p.
100. Psihologie școlară. Coord. A. Cosmovici, L. Iacob. Iași: Polirom, 1998. 304 p.
101. Psihopedagogie: pentru examenul de definitivat și gradul didactic II. Coord. A. Cosmovici. Iași, 1994. 318 p.

102. Racu, Igor. Ontogeneza și formarea personalității. În Familia. Școala. Societatea, 1992, nr.2, p.28-29.
103. Radu, Nicolae; et. al. Psihologia educației. București: Fundația „România de mîine”, 2002. 128 p.
104. Roșca, Al.; Zorgo, beniamin. Aptitudinile. București, 1972. 150 p.
105. Rudica, Tiberiu. Eu și celălalt. De la poziția egocentrică la poziția altruista. Iași: Ed. Junimea, 1979.
106. **Savin, Ruslana.** Tehnologiile educaționale inovative în învățământul superior / R. Savin // Administrarea Publică. – 2016. – Nr. 3 (91), iulie-septembrie. – P. 146-150.
107. Sălăvăstru, Dorina.; Cucos, Constantin. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004. 288 p.
108. Sima, Ioan.; Petruțu, R.; Sima, Mihai. Psihopedagogie: St. și cercetări. București: Ed. D.P., 1998. 124 p.
109. Slama-Cazacu, T. Psiholingvistica – o știință a comunicării. București: ED. ALL Educațional, 1999. 825 p.
110. Stoica, M. Învățarea – proces individual. În Tribuna învățămîntului, 1000, nr.563, p.5.
111. Stoica, Marin. Psihopedagogia personalității. București: Ed. D.P., 1996. 292 p.
112. Șincan, Eugenia; Enciu Eugenia; Topală, Minadora. Organizarea învățării științelor. În Tribuna învățămîntului, 2005, nr.783, p.12.
113. Ștefanovici, Jozef. Psihologia tactului pedagogic al profesorului. București: Ed. D.P., 1979. 408 p.
114. Temple, Charles; Steele Jeannie L.; Meredith, Kurtis S. Învățarea prin coordonare. Ch.: Pro Didactica, 2002. 56 p.
115. Toader, Alexandru Dan. Psihologia schimbării și educația: Polarități și accente ale procesului educațional. București: Ed. D.P., 1995. 164 p.
116. Turcu, F. Psihologie școlară. Ed. a 2-a. București: Ed. ASE, 2005. 187 p.
117. Vincent, Rose Cunoasterea copilului. București: Ed. D.P., 1972.
118. **Vinnicenco, Elena.** Specificul influențelor educative în procesul dezvoltării elevului de vîrstă școlară mică și a pubertății / E. Vinnicenco // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. – 2016. – № 4(45). – P. 37-43. (*Colecția UPSC*)

119. Vrânceanu, Carmen-Elena. Școlarul și motivația pentru învățare. În Tribuna învățământului, 2006, nr.837, p.13.
120. Алферов, А.Д. Психология развития школьников. Ростов н/Д, 2000. 380 p.
121. Аминов, Н.А. Природные препосылки возможности самореализации учителей начальной школы. // Психологическая наука и образование, 1998, №2, p.68-77.
122. Анаьев, Б.Г. Избранные психологические труды. В 2-х т. М.: Педагогика, 1980.
123. Антипова, С. Уютно ли учителю в школе? // Школьный психолог, 2003, №41; p.12-13; №43, p.12-13.
124. Балл, Г.А.; Бургин, М.С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение // Вопросы психологии, 1994, №4, p.56-66.
125. Вачков, И. Уровни профессионального самосознания учителя // Школьный психолог, 2000, №5, p.12-13.
126. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991. 92 p.
127. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии. СПб: Союз, 1997. 222 p.
128. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 p.
129. Гальперин, П. Введение в психологию. М.: Кн. Дом «Университет», 2000. 330p.
130. Гамезо, М.В.; Петрова, Е.А.; Орлова, Л. М. Возрастная и педагогическая психология. М., 2004. 512 p.
131. Генинг, Г.И.; Прохоров, А.О. Особенности психических состояний младших школьников в учебной деятельности // Вопросы психологии, 1998, №4, p.42-53.
132. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении. Логико-психол. проблемы построения учеб. Предметов. 2-е изд. М.: Пед. об-во России, 2000. 479 p.
133. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теорет. И эксперим. Исслед. М.: Педагогика, 1986. 239 p.
134. Добрович, А.Б. Общение: наука и искусство. М.: Знание, 1978. 143 p.

135. Иващенко, Ф.И. Особенности установления психологического контакта с учащимися // Педагогика, 1999, №2, р.36-38.
136. Ительсон, Л.Б. Психология обучения // Школа и пр-во, 2001, №4, р.10-21; №5, р.14-23.
137. Кан-Калич, Виктор. Учителю о педагогическом общении. М., 1987. 190 р.
138. Климов, Е.А. Введение в психологию труда. М.: Изд-во МГУ, 1988. 197 р.
139. Климов, Е.А. Психология в XXI веке // Вопросы психологии, 2003, №5, р.135-141.
140. Коптерев, П.Ф. Детская и педагогическая психология. М.; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. 331р.
141. Левин, В.А. Психологическое моделирование образовательных сред // Психол. журн., 2000, т. 21, №4, р.79-88.
142. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М.: МГУ, 1981. 584 р.
143. Маркова, А.А. Развитие внимания и снятие умственного напряжения в процессе обучения младших школьников // Нач. шк., 2001, №2, р.89-90.
144. Миронов, Н.П. Способность и одаренность в младшем школьном возрасте // Нач. шк., 2004, №6, р.33-41.
145. Пантина, Н.С. Методологические принципы в психологии образования // Вопросы психологии, 2005, №4, р.125-131.
146. Реан, Артур А.; Коломинский, Яков Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 2000. 414 р.
147. Рогов, Е.И. Психология общения. М., 2005. 335 р.
148. Самоукина, Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. 2-е изд., доп. М.: Тандем, 2000. 381 р.
149. Тазызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. М., 1988. 175 р.
150. Учителю о педагогической технике. Под ред. Л.И.Рувинского. М.: Педагогика, 1987. 157 р.
151. Хрусталева, Т.М.; Доманова, Е.Е. Специальные способности в структуре деятельности учителей-предметников // Вопросы психологии, 2003, №3, р.53-65.

152. Цукерман, Т.А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности // Вопросы психологии, 1999, №6, р.3-18.
153. Шикун, А.Ф.; Федоров, В.В.; Жалашина, Т.А. Психология понимания и преодоления профессиональной деформации // Мир образования - образование в мире, 2004, №1, р.101-115.
154. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 554 р.
155. Them Brain A. Neuroscience Primer, ed. A li-a, de Richard F. Thompson. New Yorc: W.H. Freman and Co., 1993. P. 397.

Tehnici motivationale în predare

Exista un numar semnificativ de factori ambientali, pe care profesorii îi pot utiliza pentru a creste motivatia elevilor.

1). *Începerea lectiei prin a da elevilor un motiv de-a fi motivat*

Prin cercetarea pe care o întreprind Brophy & Rohkemper asupra a sase clase de gimnaziu, constata ca n-au întâlnit vreun profesor care sa le spuna explicit elevilor ca pot obtine satisfactie personala din îndeplinirea unei sarcini scolare. În cazul prezentarii unor noi sarcini, doar o treime din comentariile profesorilor aveau un caracter motivator. ("Cred c-o sa va placa si o va fie util"). Majoritatea sarcinilor noi erau introduse prin comentarii neutre sau chiar negative. ("stiu ca asta nu va va placea, dar."). În general chiar si profesorii eficace, nu prea fac afirmatii care sa motiveze elevii sa învete diferitele continuturi pe care le predau. De aceea, încercarea de constientizare a elevilor 1) a finalitatii sarcinilor pe care le rezolva; 2) a modului în care aceste sarcini îi pregatesc sa faca alte lucruri si 3) si mai ales de ce sunt aceste sarcini importante si interesante reprezinta factori motivatori semnificativi.

2). *Expectante clare*

Frecvent profesorii nu ofera date suficient de clare despre sarcinile pe care trebuie sa le îndeplineasca elevii. Ei abordeaza o noua sarcina fara a le da un motiv al realizarii sarcinii si nici vreo ratiune a finalizarii ei. Elevii au nevoie sa stie în termeni exacti; 1) la ce se asteapta profesorul din parte lor sa faca; 2) cum vor fi evaluati; 3) care vor fi consecintele diferitelor actiuni întreprinse de ei. Frecvent elevii esueaza în rezolvarea unei sarcini concrete, din cauza confuziei pe care o înregistreaza în jurul a ceea ce astepta profesorii de la ei (Brophy, 1981). De exemplu în cazul unui referat sau a unei lucrari, este necesar ca profesorul sa fie clar asupra ceea ce se asteapta sa scrie elevii, cât anume sa scrie, cum va fi evaluata lucrarea, ce relevanta va avea pentru nota finala. Claritatea asigura elevii, ca eforturile directionate spre scrierea unei lucrari bune vor fi recompensate în termeni unor note, calificative, premii, etc.

Studiile realizate asupra elevilor neinformati suficient asupra asteptarilor profesorilor din partea lor au relevat prezenta unor performante mai reduse decât decât în cazul elevilor a caror profesori le-au oferit aceste informatii. Nu conteaza atât de mult cât sunt de motivati pentru realizarea unei sarcini, daca nu cunosc asteptarile vis a vis de acesta. Frecvent rezultatul este ca vor începe sa realizeze sarcinile cu o anumita latentă, se vor simti nesiguri, anxiosi si vor comite frecvent greseli.

3. Fixarea unor obiective pe termen scurt

Bandura si Schunk (1981) au realizat un studiu pe un lot de 40 de elevi din ciclul liceal, cu performante reduse la matematica si care prezentau o anumita aversiune fata de acesta materie. O parte din elevi au fost învățati sa si fixeze scopuri si sarcini pe termen scurt, alti pe termen lung, iar altii nu si-au fixat astfel de scopuri. Dupa sapte sesiuni de învățare, elevilor învățati sa si stabileasca sarcini pe termen scurt a început sa le placa activitatile, pe care altadata le considerau respingatoare. Totodata au obtinut performante superioare si au devenit mai constienti de propria lor eficacitate si abilitate la matematica.

4. Aprecierea verbala si scrisa

În multe cazuri o întarire tangibila nu este atât de eficace ca si aprecierea verbala a profesorului. Lauda este cea mai naturala si cel mai mai facil de administrat dintre tehnicile motivationale de care dispune un profesor. Subliniem faptul ca, mai importanta decât cantitatea acestei laude pe care o poate utiliza profesorul este calitatea ei, adica modul în care este ea oferita. Ne referim în acest caz la gradul de relationare al laudei cu un comportament dezirabil bine definit, la specificitatea si la credibilitatea ei. *Specificitatea* vizeaza faptul ca profesorul apreciaza un elev pentru un comportament specific si nu pentru un "bine" general. Lauda este *credibila* daca este oferita cu sinceritate pentru un lucru bun concret realizat. Brophy (1981) a realizat un studiu asupra manierei în care profesorii adreseaza laude elevilor slabi la învățatura precum si a celor care prezinta comportamente dezadaptative. Constatarea lui a fost ca, frecvent acesti profesori manifesta o discrepanta facil sesizabila între limbajul verbal, ce adreseaza laude si limbajul nonverbal concretizat în: tonalitate, accent, postura, inflexiunile vocii precum si în alte amorse nonverbale.

Comentariile scrise de profesor pe lucrarile elevilor de asemenea au un impact pozitiv semnificativ asupra performantelor ulterioare la teste. Totodata se remarca si un efect asupra efortului ulterior al elevului, al atentiei si atitudinii sale fata de invatare.

Totusi nu toti elevi reactioneaza uniform la acordarea laudei. De exemplu extrovertitii (persoane interesate preponderent de lucruri exterioare si de viata sociala) pot fi motivati mai degraba de mustrare decât de lauda; pe când în cazul introvertitilor (persoane cunoscute mai mult în jurul propriilor gânduri si sentimente) lauda este mult mai eficace.

5). Utilizarea judicioasa a notarii

Sistemul de notare utilizat în majoritatea scolilor prezinta simultan trei functii diferite: evaluare, oferirea de feedback si de mobilizare.

6). Stimularea descoperirii, explorarii, curiositatii epistemice

Stimulii noi, surprinzatori, complecsi sau ambigui creeza un fel de "trezire cognitiva" numita curiozitate epistemica. Acesta creeza premisele motivarii pentru a cauta noi cai de înțelegere si de rezolvare a unor probleme.

Câteva modalitati prin care poate fi stimulata curiozitatea epistemica:

- a) Surpriza. Un experiment simplu la care se poate recurge: se strecoara o bila printr-un inel metalic. Încalzind bila si încercând din nou bila nu va merge.
- b) Neobisnuitul. Se poate utiliza un fapt devenit obisnuit si banal, drept rampa de lansare pentru realizarea a ceva neobisnuit. De exemplu, daca elevii vorbesc despre propriile lor probleme legate de invatare, profesorul, la rândul lui poate sa înceapa sa-si expuna propriile lui dileme legate de acest subiect. Prin acest mod de abordare își prezinta latura umana, fapt ce-l va apropia de elevi. Daca, de obicei profesorul este cel care testeaza elevii, la rândul lor acestia pot fi provocati sa-i administreze un test profesorului. A lua o distanta provizorie, fata de ceea ce se asteapta elevii sa se desfasoare în mod firesc în clasa, poate avea urmatoarele implicatii: captarea atentiei elevilor si implicarea acestora într-un grad superior în activitatea de invatare.
- c) Perplexitatea or nesiguranta. Are loc atunci când pentru rezolvarea unei probleme exista un anumit numar de solutii posibile, dar nici una din ele nu pare corecta.

- d) Îndoiala sau conflictul dintre doua convingeri opuse. De exemplu "eu fumez" si "fumatul produce cancer"
- e) Contradictia. Se poate invoca o descoperire, care pare sa contrazica anumite principii si legi universal valabile. De exemplu într-un spatiu neeuclidian doua drepte paralele se întretaie.
- f) Prezentarea unor elemente incomplete (figuri, corpuri) faciliteaza capacitatea generativa.

7). *Stimularea apetitului.*

Oferirea unei mostre din recompensa înainte ca subiectul sa fi depus vreun efort are efecte stimulative asupra motivatiei. Aratând elevilor ce înseamna un gest cu semnificatie sociala îi va constientiza de ce anume se va întâmpla daca lucreaza bine. Sau se poate concepe o secventa de instructie pentru învățare, în care elevii sa aiba un succes initial. Brophy (1976) a aratat ca, elevii erau mult mai motivati atunci când profesorul le rostea mai întâi numele, dupa care punea întrebări, decât atunci când astepta raspunsuri voluntare. Prin acesta numire initiala profesorii erau capabili sa controleze participarea elevilor la ora.

8). *Utilizarea unor materiale familiare pentru exemple*

În locul plictisitoarelor variabile X si Y se poate recurge la numele unui profesor, or a unui elev. Pentru a-i învățata cum sunt alfabetizate fisele de la biblioteca se pot utiliza titluri de carti pe care le-au citit. Când se utilizeaza cifre pentru diverse calcule se poate folosi de exemplu pretul biletelor de la un concert rock.

9). *Minimalizarea atractivitatii motivatiei competitionale*

Un elev uneori pentru a obtine acceptarea si aprobarea celorlalti încearca sa submineze autoritatea profesorului. Ce se poate face ca elevul sa perceapa în mod negativ acest mod de comportament? De exemplu se poate implica în activitati scolare auxiliare (reprezentant al clasei la diferite competitii sportive, stiintifice). Pentru a minimaliza atractivitatea competitionala este necesar uneori a se folosi pedeapsa pentru comportamentul neadecvat, dar concomitent sa fie stimulat un comportament adecvat.

10). Minimalizarea consecințelor neplăcute ale implicării elevilor în școală

Prezentăm câteva din aceste consecințe neplăcute posibile:

- disconfortul fizic (determinat de: absența pauzelor, un ecran aflat prea departe, o încăpere lipsită de rezonanță)
- diminuarea stimei de sine (datorată eșecului de-a rezolva anumite probleme care îi surclasează, utilizarea unor apeletive dezonorante de către profesor la adresa elevului)
- situația în care elevii sunt solicitați să participe la o competiție unde numai o mică parte au șansa de a reuși
- să fie nevoiți să asculte o prezentare plictisitoare, redundantă care nu îi antrenează
- să fie testați dintr-o lecție care nu li s-a predat

Anexa 2

Strategii de păstrare a disciplinei în clasă

Educația este o acțiune organizată care presupune, cu necesitate, acceptarea și respectarea unor cerințe, reguli și dispoziții elaborate și impuse din exterior, concomitent cu instituirea unor modalități de control asupra acceptării și respectării lor.

Disciplina impune câteva reguli astfel asigurând ordinea exterioară indispensabilă oricărei acțiuni organizate.

Mecanismele de a preveni, interveni și a rezolva problemele disciplinare presupune strategii de intervenție ale cadrului didactic, de natură managerială; prevenția este mult mai importantă (valoric) decât rezolvarea postfactum ale unor situații de criză.

Grupul-clasă, și chiar și cadrul didactic, tinde să-i valorizeze pe aceia care se supun foarte ușor normelor explicite, dar este bine să-i aprecieze și pe dizidenți, pentru că critică și curajul de care dau dovadă.

Autoritatea profesorului nu se reduce la posesia cunoștințelor de specialitate, ci derivă și din capacitatea acestuia de a alterna strategiile didactice, adaptându-le sistemelor educaționale, de a repartiza responsabilități elevilor (apelând chiar și la delegare) de a mobiliza elevul spre cooperare, de a purta un dialog real profesor-elev.

Ideile de mai jos aparținând lui Sharon Berry vizează câteva strategii de menținere a disciplinei la clasă. Studiile arată că principalele cauze care facilitează apariția unor manifestări nedorite în clasă sunt :

- inconsecvența cadrului didactic
- planificarea inefficientă a dascălului
- lipsa de respect a dascălului ridică uneori probleme

În general tulburările de conduită ale elevului sunt și consecințe ale unui management defectuos al clasei.

I. PRINCIPII FUNDAMENTALE

- a. Dovedește autodisciplină.
- b. Relația cu părinții elevilor este bine să fie una de colaborare/cooperare.

II. PREGĂTIRI NECESARE

- Estetizează sala de clasă pentru a putea desfășura ore ordonate și disciplinate.
- Cooptează și părinții în acest demers.
- Menține un microclimat plăcut.
- Fii organizat(ă).
- Stabilește secvențe repetitive pentru fiecare activitate educativă.
- Folosește așezarea băncilor ca pe o metodă de realizare a unei bune discipline.
- Stabilește împreună cu elevii regulile clasei tale.
- Încurajează-i pe elevii care respectă regulile.
- Punctualitatea este esențială.
- Pregătește-ți temeinic activitatea de predare. Utilizează diverse metode interactive.
- Adaptează sarcinile de predare capacităților de învățare ale elevilor.
- Nu utiliza materiale care solicită prea mult timp pentru prezentare și care pot crea confuzie.
- Respectă stilurile diferite de învățare ale elevilor, precum și caracteristicile lor de personalitate.
- Concentrează-te asupra a ceea ce elevii vor face și mai puțin asupra a ceea ce ei vor citi, vor scrie, vor spune.

- Dirijează sarcinile de învățare către niveluri superioare ale gândirii (dincolo de memorare și de înțelegere – vezi taxonomia lui Bloom).
- Asigură elevilor ocazia de a se organiza și de a se grupa în echipe. Încurajează cooperarea și competiția non-antagonică.
- Dă tuturor elevilor, chiar și celor mai dificili, posibilitatea de a accepta roluri
- responsabile de conducători, deoarece acestea pot influența pozitiv atitudinea acestora.
- Transmite-le elevilor ideea că ești mândru(ă) de ceea ce ei devin și de ceea ce ei realizează, fapt care asigură concentrarea ta ca manager pe evoluție (progres) și nu pe perfecțiune.
- Fii un model pentru elevi prin modul în care faci față crizelor, dezamăgirilor,
- frustrărilor și mâniei.
- Fii tu însăși / însuși.
- Insistă pe respectul față de ceilalți(adulți).
- Respectă elevii.
- Manifestă optimism pedagogic.
- Fii consecvent(ă).
- Fii corect(ă), fără discriminări și favoritisme.
- Utilizează ascultarea activă.
- Nu te enerva.
- Nu umili elevii și evită sarcasmul.
- Nu reacționa exagerat și nu transforma incidentele minore în confruntări majore.
- Nu interveni dacă știi că un comportament nedorit va dispărea de la sine. Ignoră
- Nu amenința cu nici o acțiune pe care nu poți sau nu o vei îndeplini.
- Tratează comportamentul nedorit în mod individual; nu generaliza și nu culpabiliza întregul grup pentru acesta.
- Dacă unele comportamente nedorite sunt răspândite în întreaga clasă, concentrează-te asupra liderului acesteia. Poți recurge și la o probă sociometrică.
- Nu pune elevii în postura de a-și pârâ colegii.
- Dovedește că ai simțul umorului.

- Ironia este o formă a agresivității verbale; utilizată în exces și în momente nepotrivite creează tensiune.
- Când ai greșit, recunoaște acest lucru. Uneori poți să-ți ceri chiar și scuze.
- Alcătuieste un istoric al clasei (album, mapă cu lucrări ale elevilor, diplome etc.).
- Trimite-le părinților atât informațiile negative, cât și cele pozitive, începând cu cele pozitive. Ține permanent legătura cu părinții elevilor.
- Propune-ți zilnic să ai mai degrabă interacțiuni pozitive decât negative, atât cu clasa în general, cât și cu elevii care creează probleme.

III. STRATEGII SPECIFICE

- Utilizează tăcerea ca mijloc corectiv.
- Încearcă să nu te adresezi clasei până când nu ai certitudinea că toți elevii ascultă.
- Încearcă să stabilești un contact vizual permanent cu elevii.
- În vederea semnalării unui comportament (in)disciplinat al elevului, așează în dreptul său, pe bancă, stegulețe sau steluțe, diminuând sau măbind, după caz, numărul lor.
- Evită întrebările al căror răspuns este așteptat după o ordine previzibilă.
- Fii gata să schimbi metoda de lucru cu una de genul întrebare-răspuns, când simți că elevii au obosit să te asculte.
- Orientează-i pe elevi către operația de extragere a unor principii de viață din conținutul predat.
- Solicită sarcini precise de la elevi.
- Recunoaște cele mai mici îmbunătățiri în comportamentul elevilor.
- Remarcă orice comportament care-ți place.
- Comunică cu elevul indisciplinat, întrebându-l dacă și cum poți să-l ajuți.
- În situații dificile folosește o voce scăzută pentru discursul în clasă; nu ridică tonul pentru ca elevul să depună un efort în plus pentru a te asculta, în loc să vorbească sau să facă gălăgie.
- Manifestă răbdare.

- Recunoaște că atunci când un elev persistă în indisciplină, acest fapt este deseori un semn al unei nevoi mai profunde, de obicei nevoia de atenție sau de dragoste.
- Evită pedepsele care umilesc elevul.

IV. METODE DE INTERVENȚIE PERSONALĂ

- Explică-i clar elevului în ce constă comportamentul lui nedorit.
- Încearcă să-l faci să înțeleagă că ceea ce a făcut este un lucru dăunător pentru întreaga clasă, evitând întrebări de genul: „De ce te porți așa?” pentru că el rareori știe de ce !
- Arată-i elevului că ai încredere în el.
- Amintește-i comportamentul pe care îl aștepti de la el.
- Dacă elevul se comportă într-un anumit fel, înseamnă că acceptă și consecințele care decurg din aceasta. Ajută-l pe elev să înțeleagă că el și-a ales sancțiunea.
- Asigură-l pe elev că te interesează persoana sa.
- Dacă crezi că e nevoie, amintește-i consecințele care se pot produce atunci când problemele continuă.
- Dacă se repetă comportamentul nedorit, poți să închei cu el un acord scris cu privire la comportamentul său.
- Nu discuta situația elevului cu alte persoane; confidențialitatea este fundamentală.
- Ia legătura cu părinții, dar dovedește tact, considerându-i aliați și nu salvatori.
- Izolarea, interzicerea participării la unele activități etc. sunt eficiente mai ales pentru elevul care dorește să fie pe placul celorlalți.
- Laudă și încurajează !!!

