



MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII
UNIVERSITATEA ECOLOGICĂ *din* BUCUREȘTI

Înființată prin Legea 282/2003

Str. Franceză, nr. 22, sector 3, CP. 030104, București
Tel. 0213121250, Fax. 0213157730
Bd. V. Milea, nr. 1 G, sector 6, CP 061341, București
Tel. 0213167931, Fax. 0213166337
Web: www.ueb.ro, eMail: contact@ueb.ro

FACULTATEA DE PSIHOLOGIE

Program de studii universitare de licență: Psihologie
Forma de învățământ: cu frecvență redusă

Suport de curs pentru disciplina: Psihologia educației

Titular de disciplină:
Lect. univ. dr. Ioana SIMION

București
2022-2023

CUPRINS

Introducere

- a. Date privind titularul de disciplină
- b. Date despre disciplină
- c. Obiectivele disciplinei
- d. Competențe acumulate după parcurgerea cursului
- e. Resurse și mijloace de lucru
- f. Structura cursului
- g. Cerințe preliminare
- h. Durata medie de studiu individual
- i. Evaluarea

Capitolul I. Scurt istoric al psihologiei educației

- Întemeietorii și continuatorii
- De la psihologia pedagogică la psihologia educației
- Scurtă istorie a intelectului uman

Capitolul II. Relația ereditate – mediu – educație în dezvoltarea ființei umane

- Caracteristici ale dezvoltării umane
- Dezvoltarea biosocială
- Dezvoltarea psihică
- Dezvoltarea psiho-socială

Capitolul III. Dezvoltarea morală și psihosocială

- Judecata morală în accepțiunea lui Piaget
- Dezvoltarea morală în teoria lui Kohlberg
- Caracteristicile stadiilor dezvoltării psihosociale în concepția lui Erickson

Capitolul IV. Învățarea școlară

- Teorii actuale ale învățării
- Niveluri ale învățării
- Factorii cognitivi ai învățării

Capitolul V. Factorii noncognitivi ai învățării

- Motivația
- Factorii afectivi ai învățării
- Atenția și rolul ei în învățare
- Structura și dinamica personalității

Capitolul VI. Diferențe individuale în învățare

- Paternurile individuale de creștere și dezvoltare
- Aptitudinile, inteligența și creativitatea ca factori de diferențiere în învățarea școlară
- Strategiile și stilul de învățare

Capitolul VII. Educația în relație cu școala și familia

- Structuri, fenomene și procese psihosociale în câmpul școlar
- Implicarea familiei în procesul educațional
- Suport parental și neglijarea copilului în familie

Capitolul VIII. Adaptare și inadaptare socială și școlară

- Elevi care necesită atenție specială (cu aptitudini înalte sau cu dizabilități de învățare)
- Elevi cu cerințe speciale de educație

Capitolul IX. Succes și eșec școlar

- Abordări ale rezultatelor școlare
- Eșecul școlar
- Situații de risc pentru eșecul școlar
- Sindromul de suprarealizare/ subrealizare
- Abandonul școlar

Capitolul X. Grupurile școlare

- Grupurile sociale
- Clasa de elevi ca grup socio-educativ
- Efecte pedagogice ale mărimii și omogenității grupului-clasă
- Relațiile intergrupale în mediul școlar
- Metode de cunoaștere și caracterizare a grupului școlar

Capitolul XI. Educația în familie

- Influențele mediului familial asupra dezvoltării copilului
- Organizarea timpului și ritmuri circadiene
- Stresul în învățare

Capitolul XII. Profesorul — de la competență profesională la model de perfecțiune umană

- Stilul de conducere a activității didactice
- Aptitudini pedagogice
- Competențe profesionale generale și specifice ale profesiei didactice

Capitolul XIII. Orientarea și consilierea în carieră

- Distanții terminologice
- Identitatea vocațională
- Competențe necesare pentru managementul carierei
- Acțiuni fundamentale implicate în consilierea și orientarea vocațională a elevilor

Capitolul XIV. Dezvoltarea personală pentru copii – preșcolari și școlari mici

- Profilul psihologului care organizează grupuri de dezvoltare pentru copiii
- Exemple și exerciții de lucru cu copiii și adolescenții

Introducere

Cursul este destinat, în principal, studenților Facultății de Psihologie din cadrul Universității Ecologice din București – învățământ cu frecvență redusă (IFR), dar poate constitui un util material de studiu și pentru studenții la învățământ cu frecvență (IF).

a. Date privind titularul de disciplină

Nume și prenume:	Simion Ioana
E-mail:	ioana.simion@ueb.education

b. Date despre disciplină

An de studiu	II
Semestrul	II

c. Obiectivele disciplinei

Obiectivul general al disciplinei	Disciplina își propune să releve importanța cunoașterii psihologiei educaționale pentru pregătirea specialiștilor (psihologi, profesori etc.) prin înțelegerea implicării sistemului psihic uman, aflat în diferite faze de dezvoltare, în cadrul procesului instructiv educativ.
Obiectivele specifice	Obiective informaționale: - cunoașterea rolului eredității, mediului și educației în dezvoltarea psihică și în procesul de învățare; - construirea unei viziuni complexe asupra personalității; - cunoașterea diferitelor tipuri de teorii asupra învățării și construirea unei viziuni complexe asupra învățării; - cunoașterea interacțiunilor dintre activitatea de învățare și particularitățile personalității. Obiective operaționale: - formarea capacității de analiză a sistemului personalității și a aplicării lui în cunoașterea elevilor; - distingerea categoriilor de factori subiectivi care determină și condiționează activitatea de învățare; - formarea deprinderilor de a aplica strategii adecvate în vederea îmbunătățirii procesului instructiv-educativ.

d. Competențele acumulate după parcurgerea cursului

Competențe profesionale	CP1. Operarea cu concepte fundamentale domeniului psihologiei educației CP2. Proiectarea și realizarea unui demers de cercetare în psihologia educației CP3. Evaluarea critică a situațiilor problematice și a soluțiilor posibile în domeniul disciplinei CP4. Evaluarea psihologică a individului, grupului și organizației în sfera psihologiei educației CP5. Proiectarea și realizarea intervențiilor psihologice
-------------------------	--

	CP6. Relaționarea și comunicarea interpersonală specifică domeniului psihologiei educației
Competențe transversale	CT1. Executarea responsabilă a sarcinilor profesionale conform principiilor deontologice specifice în exercitarea profesiei CT2. Aplicarea tehnicilor de muncă eficientă în echipă multidisciplinară pe diverse paliere ierarhice CT3. Autoevaluarea nevoilor de formare continuă în vederea adaptării competențelor profesionale la dinamica oricărui context social

e. Resurse și mijloace de lucru

Pentru o pregătire temeinică, vă sugerăm să vă alcătuiți propriile dumneavoastră planuri și scheme, acestea ajutându-vă la o mai bună sistematizare a cunoștințelor dobândite.

Fiecare curs debutează cu prezentarea obiectivelor pe care trebuie să le atingeți – din punctul de vedere al nivelului de cunoștințe – prin studierea temei respective. Vă recomandăm să le citiți cu atenție și apoi, la sfârșitul cursului, să le revedeți pentru a verifica dacă le-ați atins în întregime.

f. Structura cursului

Cursul de Psihologia educației este alcătuit din XIV capitole (fiecare capitol fiind aferent unei unități de învățare):

Capitolul I. **Scurt istoric al psihologiei educației**

Capitolul II. **Relația ereditate – mediu – educație în dezvoltarea ființei umane**

Capitolul III. **Dezvoltarea morală și psihosocială**

Capitolul IV. **Învățarea școlară**

Capitolul V. **Factorii noncognitivi ai învățării**

Capitolul VI. **Diferențe individuale în învățare**

Capitolul VII. **Educația în relație cu școala și familia**

Capitolul VIII. **Adaptare și inadaptare socială și școlară**

Capitolul IX. **Succes și eșec școlar**

Capitolul X. **Grupurile școlare**

Capitolul XI. **Educația în familie**

Capitolul XII. **Profesorul — de la competență profesională la model de perfecțiune umană**

Capitolul XIII. **Orientarea și consilierea în carieră**

Capitolul XIV. **Dezvoltarea personală pentru copii – preșcolari și școlari mici**

Cursul de Psihologia educației poate fi studiat atât în întregime, potrivit ordinii prestabilite a capitolelor, dar se poate și fragmenta în funcție de interesul propriu mai accentuat pentru anumite teme. În vederea susținerii examenului este obligatorie parcurgerea tuturor celor XIV capitole.

g. Cerințe preliminare

Psihologia educației este o disciplină care se studiază în anul II, semestru II. Disciplinele din planul de învățământ care se dezvoltă interdependent și au la bază cunoștințele dobândite în cadrul materiei de față sunt: psihologia copilului, psihologie socială, psihologia adolescentului și adultului.

h. Durata medie de studiu individual

Distribuția fondului de timp de studiu individual este compusă din ore pentru studiul după suportul de curs, bibliografie și notițe; documentare suplimentară în bibliotecă sau pe platformele electronice de specialitate; pregătirea seminariilor; tutoriat și alte activități (documentare pe internet, participări la sesiuni de comunicări științifice etc.). Durata acestor activități este de 69 de ore.

i. Evaluarea

Forma de evaluare (E-examen, C-colocviu/test final, LP-lucrări de control)		E
Stabilirea notei finale (procentaje)	- evaluarea finală curs	65%
	- evaluarea finală seminar	35%

CAPITOLUL I

Scurt istoric al psihologiei educației

1. Introducere

2. Întemeietorii și continuatorii

- Johann Friedrich Herbart
- Momentul Ernst Meumann
- Wilhelm August Lay
- Alfred Binet
- Lev Semionovici Vîgotski
- Serghei Leonidovici Rubinstein
- Alexei Nikolaevici Leontiev
- P. I. Galperin

3. De la psihologia pedagogică la psihologia educației

4. Scurtă istorie a intelectului uman

1. Introducere

A înțelege astăzi psihologia educației înseamnă a parcurge istoria ei (de la pedagogia pedagogică, la didactica intelectului), așa cum apare mai ales din perspectiva aplicațiilor ei practice. Este un drum lung, care nu poate fi scurtat rezonabil decât prin analiza primelor și ultimelor verigi ale lanțului și prin rezumarea drumului parcurs.

Vom începe cu prima verigă: *pedagogia psihologică*, vom continua cu enunțarea momentelor parcurse, pentru a încheia cu punctul final la care s-a ajuns. Până în decembrie 1989, așa cum pedagogia era formată din două părți principale:

- didactica (care se ocupa cu problemele instruirii din perspectivă pedagogică) și
 - teoria educației (care se ocupa cu problemele educației, din aceeași perspectivă),
- exista și o psihologie pedagogică, formată tot din două părți:

- psihologia instrucției și
- psihologia educației.

Ea studia același domeniu ca și pedagogia, dar din perspectivă psihologică.

Din motivele de mai sus, o psihologie a educației, independentă de psihologia pedagogică (deci nu ca parte a ei), nu avea nici un rost și ea nici nu a fost elaborată. Se preda psihologia pedagogică, cu ambele componente: instrucție și educație, în calitate de capitole mari sau părți esențiale ale ei.

Situația s-a schimbat brusc, o dată cu **ordinul Ministerului Educației Naționale Nr. 3345/25.02.1999**, cu privire la pregătirea inițială *psihopedagogică* a viitorilor profesori și institutori. Ordinul a luat prin surprindere „frontul” pedagogic și psihologic, deoarece psihologia educației apărea ca un obiect de învățământ distinct, astfel: psihologia educației: an I, semestrul II; două ore curs; o oră seminar pe săptămână. Examen pe semestrul II.

În acest caz, psihologia educației nu mai era înțeleasă ca „parte” a psihologiei pedagogice, ci pur și simplu ca denumire a psihologiei pedagogice în limba engleză. Era vorba de traducerea exactă în limba română a științei denumită în engleză „Educational Psychology” (psihologia educației). În adevăr, în Occident (în SUA în primul rând), se preda un obiect de învățământ denumit „Psihologia educației”, iar în Răsărit (în țările comuniste), se preda psihologie pedagogică, domeniul de preocupări rămânând același: copilul în context școlar, instruirea și formarea lui.

Dar, Ordinul MEN nr. 3345 nu schimba pur și simplu denumirea unui obiect de învățământ, occidentalizând-o (făcea și așa ceva), ci propunea o altfel de psihologie pedagogică, una care să se ocupe de problemele școlii, sub denumirea de psihologie a educației, care evoluase „rupt” de psihologia pedagogică existentă la noi și care acumulasă multe informații diferite și deosebit de valoroase. Încurcătura produsă nu venea, deci, de la domeniul studiat, el rămânea același, ci de la faptul că *psihologia pedagogică* și *psihologia educației* (în înțelesul ei occidental), acumulasă nu numai informații comune, ci și unele foarte diferite.

De unde nevoia de a le trata în paralel și de a încerca sinteza lor. Și mai apărea o problemă dificilă. Psihologia pedagogică apăruse în *paralel* cu pedagogia experimentală încă la sfârșitul secolului XIX și începutul secolului XX, și nu numai în Rusia, ci și în Germania și alte țări europene. De aici nevoia altor precizări. Pedagogia se desprinsese de filosofia speculativă, chiar cu J.Fr. Herbart iar, ca urmare, acumulasă informații psihologice importante despre funcționarea intelectului infantil și uman în general, devenind o *pedagogie psihologică* în două variante: filosofică (speculativă) și experimentală, ambele devenind o realitate a progresului în sfera educației, de unde și nevoia de a începe cursul de psihologie a educației chiar cu izvoarele, adică cu „*pedagogia psihologică*” și abia apoi cu „*psihologia pedagogică*” și „*psihologia educației*”, ca momente distincte ale unei sinteze posibile.

Evoluția în aceste direcții distincte ale cercetării domeniului este reală, chiar dacă „amestecul” apare destul de frecvent la nivelul metaanalizei. Oricum, un capitol al cursului nostru va trebui să trateze cu atenție *pedagogia psihologică*, în diferitele ei ipostaze în timp și spațiu, apoi *psihologia pedagogică* în varianta ei sovietică, mai ales, deoarece ea a acumulat informații importante în domeniul instrucției și educației. Într-un capitol diferit va trebui să analizăm apoi „*psihologia educației*”, deoarece și aceasta a acumulat informații importante în aceleași domenii. Mai mult, fondurile uriașe puse la dispoziția cercetării psihologice în SUA (în comparație chiar cu țările din Europa Occidentală) au permis acumularea de date care au impus „psihologia educației” din SUA întregii lumi.

A fost justificat Ordinul MEN nr. 3345 din 1999, dar el a luat cu adevărat prin surprindere frontul pedagogic și psihologic. Lucrările de care dispunem rămân tributare vechiului mod de gândire, cel mai recent exemplu fiind *Dicționarul de psihologie* (coord. Ursula Șchiopu, 1997), în care psihologia educației nici nu figurează, în ciuda faptului că la elaborarea lui au contribuit unii dintre cei mai importanți „psihologi” ai momentului, asta ca să nu mai vorbim de dicționarele mai vechi ale „Estului comunist”. Dar, cum mai putem trece azi peste faptul că de psihologia educației ține studiul naturii gândirii în diferite domenii (specificul ei), modul în care trebuie structurate informațiile, proiectarea anticipată a obiectivelor curriculare sub raportul capacităților intelectuale ce urmează a se forma, evaluarea lor riguroasă etc. Dificultăți și mai mari apar în ceea ce privește ierarhizarea contribuțiilor. În țările foste comuniste, amestecul dintre ideologie și știință a încurcat serios ierarhia valorilor, inclusiv în domeniul care ne preocupă, propulsând în vârf oameni care nu aveau nici o legătură cu psihologia, ci doar cu poziția de putere în structura socială. Și nu este vorba numai de „conducători” din „sfera de vârf”, ci și de „nomenclaturiști” mai „mărunți”, care

au dominat administrativ ministere și edituri, institute de cercetări, facultăți și catedre, care s-au străduit să reeșaloneze valorile în domeniu, după interese mai vechi și mai noi. Ignorarea specialiștilor din „exteriorul sistemului” (din țările capitaliste), ca și a celor din „interiorul” lui („marginalii”), ori preluarea lor arbitrară sau deformată, vor rămâne realități istorice imposibil de ocolit multă vreme de aici înainte. Așa se și explică dominarea unor nume într-un interval de timp în care poziția lor socială a fost puternică și intrarea lor ulterioară în anonimat. Cu toate acestea, o psihologie a educației, concepută ca o succesiune de momente evolutive esențiale, este posibilă și necesară, mai ales dacă intenția este dublată de nevoia unor clarificări majore pentru tinerele generații de studenți, care vor fi implicați semnificativ în modernizarea învățământului românesc în viitor.

2. Întemeietorii și continuatorii

Pedagogia psihologică. Orice fel de educație pornește de la o concepție implicită sau explicită despre copil, despre psihologia lui și despre metodele de învățare. Baza unei astfel de concepții este, de regulă, dublă: experiența acumulată în practică (prin observație, constatări etc.) și speculația teoretică, și ea legată de practică, dar nu întotdeauna vizibil. Așa se face că, mult înainte de secolul XX și de orice cercetare experimentală riguroasă, apar numeroase descrieri de copii în literatură (Ch. Dickens, F. M. Dostoievski etc.), iar în știință lucrări de genul „Sufletul copilului— (*Die Seele des Kindes*, W. Preyer, 1882). După 1815 apare în unele școli un „paidometru”, de fapt, un registru în care sunt trecute observații sistematice despre rezultatele obținute de diferite școli.

„Dincolo”, peste ocean, în SUA, încă din 1855 (până în 1882) apare „American Journal of Education”, care-și propunea să publice idei pedagogice venind din lumea întreagă. Aici, în SUA, Horace Man va fundamenta evaluarea școlară (pe baze empirice, firește). Din 1842, el cere conducerii întreprinderilor să compare productivitatea muncii după gradul de școlarizare al angajaților. Așadar, pedagogie bazată pe filosofie, dar și pe cercetare empirică a faptelor. E. Durkheim este poate gânditorul care a înțeles cel mai profund amestecul de speculație și empirie specific începuturilor pedagogiei, faptul că strădania de a înțelege „obiectul educației” era firească.

1. Momentul Johann Friedrich Herbart.

Primul mare proiect de desprindere a pedagogiei de ansamblul cunostintelor despre om este cel realizat de J.Fr. Herbart. (o disciplina de sine statatoare denumita pedagogie). Ideea unei pedagogii înțeleasă ca știința independentă este formulată în 1806, anul apariției „Pedagogiei Generale” și este deplin fundamentată în 1835, anul apariției lucrării „Prelegeri Pedagogice”. Mai trebuie adăugat și faptul că pedagogia lui Herbart era independentă de filosofie, nu și de psihologie, din simplul motiv că psihologia mai făcea parte încă din filosofie și delimitarea de ea nu avea sens.

În concepția lui Herbart, pedagogia depindea:

- de filosofia practică (etică), care ne arată scopul educației. Potrivit eticii, faptele oamenilor sunt corecte dacă corespund celor cinci idei morale fixate de Herbart și anume: libertate interioară, bunavoința, perfecționare, dreptate și echitate.
- de psihologie, care ne arată „calea” de realizarea a educației. Teoria psihologică a lui Herbart a fost elaborată în strânsă legătură cu sistemul sau filosofic.

În ceea ce privește concepția psihologică a lui J.Fr. Herbart, aceasta porneste de la ideea că la baza vieții psihice elementele inițiale sunt reprezentările. Combinarea (asocierea) lor după anumite reguli determină întreaga varietate a vieții spirituale, a psihologiei umane, fie că este vorba de intelect, fie că este vorba de afecte sau de voință. Doar că afectivitatea și voința depind de intelect. De aici, pedagogia lui intelectualista.

Pornind de la această regulă psihologică, bazându-se pe teoria apercipției și a atenției involuntare, Herbart a elaborat teoria lecției. El formulează o altă concluzie didactică, valabilă până azi:

- lecția trebuie să înceapă cu readucerea în minte a unor idei cunoscute deja, care se leagă firesc de noile idei ce urmează a se însuși.

Aceasta este, de fapt, metoda captării atenției și a deșteptării interesului pentru ceea ce urmează a se preda la lecție, adică atenția involuntară, atât de importantă pentru instruire. De altfel, atenția începe prin a fi voluntară și, dacă lecția este corect condusă, se ajunge la atenția involuntară, aceasta fiind cea mai productivă (vorbind asadar de pregătire apercipitivă).

Un alt element central al didacticii herbartiene îl constituie momentele lecției, celebrele „trepte formale” herbartiene. Acestea sunt:

- redesteptarea vechilor reprezentări și revigorarea lor;
- predarea noilor informații în pași mici;
- evidențierea ideilor principale;
- formularea definiției (sau a concluziilor);
- aplicații practice.

Schema psihologică a lui Herbart a dominat secolul XIX și a fost urmată de cele ale „Scolilor noi”. Cauzele succesului didactic al concepției lui J.Fr. Herbart sunt numeroase. În acest context vorbim pe de o parte despre corectitudinea și eficiența modului de a gândi învățarea pornind de la apercipție, la integrarea noului în structuri vechi, iar pe de altă parte despre posibilitatea transformării acestei cerințe într-o tehnologie didactică simplă, eficientă și relativ riguroasă, chiar dacă redusă doar la nivelul unei lecții.

Izvorul acestei pedagogii este cultura germană, iar fondatorul ei este J.Fr. Herbart (1776-1841), care va domina gândirea pedagogică mult peste începutul secolului XX, cu toate inovațiile și schimbările suportate de domeniu.

El urmărește același lucru prin formarea a peste 2000 de specialiști negermani și, firește, a numeroși specialiști germani. Herbartienii vor avea o influență deosebită în Franța, dar și în S.U.A. Și totuși, pedagogia herbartiană este una psihologică. Ea nu tratează despre copil, dar îl presupune; nu formulează teorii ale învățării, dar le aplică implicit.

Sursa de informare era bogată, chiar dacă insuficient de precisă: experiența empirică, psihologia dezvoltată în cadrul filosofiei, psihologia cuprinsă în operele literare, contribuțiile lui Comenius și Pestalozzi etc.

Pedagogia psihologică nu a putut fi decât o psihologie presupusă sau elaborată dinspre pedagogie, nu pentru că sistematizarea nu ar fi fost dorită, ci pentru simplul motiv că psihologia a apărut ca știință mai târziu, iar conținutul ei nu s-a dovedit semnificativ pentru practică decât foarte târziu, o dată cu progresele în psihologia învățării (începând cu Skinner mai ales), cu dezvoltarea

testelor psihologice (L.S. Terman etc.), cu cercetările în psihologia copilului etc. Abia aceste realizări vor permite elaborarea unei psihologii pedagogice dinspre psihologie. Dar până atunci va mai trece timp și pedagogia psihologică va evolua pe cont propriu multă vreme.

Pedagogia experimentală

(Momentul Ernst Meumann, Wilhelm August Lay, Alfred Binet)

Curând după crearea primelor laboratoare de *Psihologie experimentală* (înființate de Wundt - 1878, Th. Ribot - 1885), în domeniul pedagogiei a apărut o puternică reacție față de ceea ce pe atunci se numea "*pedagogie filosofică*" și asta deoarece vechea pedagogie se baza pe simple observații, neverificate pe cale experimentală. Din nevoi firești, pedagogia a fost obligată să elaboreze o psihologie sau cel puțin să și-o imagineze pentru a putea să lucreze cu copiii. În fond, Johann Friedrich Herbart nu făcuse altceva decât să contureze o astfel de psihologie pe care își construiește propria lui concepție educativă și, de unde puteau veni elementele construcției dacă nu din filosofie și din observație. Astfel că, tocmai pentru a asigura pedagogiei un temelie științific, noua orientare face ca *experimentul* să devină metoda fundamentală de investigație a *fenomenului paideutic* (*paideia* se traduce prin educație, concepție educativă în Grecia antică, având ca scop realizarea personalității armonioase, printr-un complex de acțiuni sau procese educative ce urmăreau formarea unor deprinderi estetice, intelectuale, fizice, necesare integrării individului în viața socială. Termenul a fost pus în circulație de Werner Jäger, în lucrarea *Paideia*, apărută între anii 1934-1945).

Este adevărat, la cumpăna secolelor XIX-XX, practica școlară se simțea derutată de multitudinea ideilor pedagogice (unele chiar contradictorii), ceea ce a dus la nevoia unei teze confirmată pe cale experimentală. Succesul contribuției lui **Ernst Meumann** (1862-1915) s-a datorat asadar nu numai acestor surse, ci și unei a treia, cea experimentală, pe care el a promovat-o cu rigoare, depășindu-l mult, în această privință, pe J.Fr. Herbart. Meumann trage concluziile necesare în ceea ce privește pedagogia, astfel că a întemeiat, în 1905, împreună cu Wilhelm August Lay, o revistă specială destinată preocupărilor experimentale, care s-a numit *Pedagogie experimentală*.

În cercetările experimentale desfășurate, E. Meumann a respectat regulile cunoscute: tema bine conturată, acoperire totală a factorilor implicați, concluzii limitate, dar ferme, având în centrul preocupărilor studiul memoriei și mai ales al atenției.

Alt reprezentant de seamă al *pedagogiei experimentale* **Wilhelm August Lay** (1862-1926) a adăugat teoriei bazată pe cunoașterea copilului pe cale experimentală un nou element, respectiv analiza fenomenelor biologice. El considera că procesul educativ reprezintă:

- un sir de influențe (excitații) venite din mediul înconjurător sau produse de educator;
- acțiunea de prelucrare a acestora;
- reacțiile școlarelor.

Potrivit lui W.A. Lay, educația trebuie să-l pregătească pe copil pentru reacții adecvate față de mediu, deci pentru *acțiune*, pentru "luptă". Tocmai de aceea, pedagogia lui Lay s-a numit *pedagogia acțiunii*. El era de părere că unui copil trebuie să i se ofere posibilitatea de a se exprima prin diverse forme de activitate (dans, cântec, desen, sport, îngrijirea plantelor și animalelor, prin efectuarea de experiențe).

W.A. Lay publică, încă în 1903, o *Didactica experimentală* și o *Pedagogie experimentală*, depășindu-l pe Meumann în multe privințe: în primul rând în ceea ce privește trecerea concepției sale în practica școlară. El este, de fapt, întemeietorul "Școlii acțiunii".

O alta figura interesanta si importanta a pedagogiei psihologice este **Alfred Binet** (1857-1911). Prin lucrarea sa *Oboseala intelectuala* (1898) acesta a acuzat "vechea pedagogie" ca opereaza cu afirmatii necontrolate, ca inlocuieste cercetarea faptelor cu discursuri, practica cu teoria. In *Studiul experimental al inteligentei* (1903), el ofera o serie de probe prin care se poate masura nivelul de dezvoltare al inteligentei.

Potrivit lui Binet, *vârsta mentală* (sau intelectuală, mintală, V.I.) = vârsta ce exprimă dezvoltarea intelectuală a unui copil, măsurată cu ajutorul probelor psihometrice (a testelor de inteligență).

$$Q.I. = \text{vârsta mentală} / \text{vârsta cronologică} \times 100$$

Diversitatea pedagogiei psihologice și apariția psihologiei pedagogice.

Pedagogia psihologică herbartiană sau cea gândită de E. Meumann erau departe de a satisface cerințele de instrucție și educație ale secolului XX, iar presiunea puternică în această direcție duce la o adevărată explozie a încercărilor. Între contribuțiile remarcabile menționăm pe cele legate de „Școala activă”, de elaborarea incipientă a unei „științe a copilului”, denumită pedologie, pedagogia ideologică, teoria curriculumului. În cadrul psihologiei pedagogice, contribuțiile sunt și mai spectaculoase. Se conturează deplin o adevărată teorie și practică a testelor, a căror aplicare cuprinde treptat toate sferile sociale, inclusiv școala: teste de memorie, de aptitudini, de inteligență, de personalitate, de evaluare a randamentului școlar. Psihologia copilului cunoaște mari contribuții, la fel ca teoriile învățării. Câteva culturi aduc o contribuție remarcabilă în aceste privințe: *cea rusă și sovietică, cea germană, franceză și americană (SUA)*.

Momente esențiale parcurse

1. Momentul Lev Semionovici Vîgotski. L.S. Vîgotski (1896-1934)

Lev Vîgotski (1896-1934) a fost un psiholog și pedagog rus, recunoscut în istoria psihologiei pentru contribuțiile socio-istorice aduse în studiul dezvoltării comportamentului uman. Background-ul său educațional a fost în principal în istorie și literatură. Totuși, sfera sa de interese a fost largă și curând a devenit fascinat de psihologie, predând această materie la un colegiu local de pregătire a profesorilor și susținându-și doctoratul în psihologia artei. A obținut licența la Universitatea din Moscova, unde se angajează la Institutul de Psihologie.

Vîgotski este cunoscut pentru celebra teorie despre dezvoltarea socio-cognitivă a copiilor. El credea cu tărie că un factor important în modelarea comportamentului uman este organizarea socială și că forțele istorice care modelează societatea trebuie luate în considerare dacă vrem să înțelegem cum anume are loc dezvoltarea copiilor. Conform lui Vîgotski, dezvoltarea cognitivă este în esență un proces social. În teoria sa, acesta a arătat cum funcțiile intelectuale superioare - raționamentul, înțelegerea, planificarea, reamintirea se dezvoltă prin experiențele sociale ale copilului. Astfel, dezvoltarea umană urmează trei niveluri: cel cultural, cel interpersonal și cel individual. Tot în cadrul acesta, Vîgotski este cunoscut și pentru zona proximei dezvoltări. Aceasta reprezintă intervalul dintre ceea ce știu deja copiii și ceea ce pot să învețe în condiții de îndrumare. Constructivismul social este poziția adoptată de Vîgotski din care reiese că învățarea se bazează la copii pe încercarea activă a acestora de a da sens lumii și nu pe achiziționarea pasivă a informațiilor, ei realizând acest lucru cel mai eficient prin colaborarea cu alții.

Zonă a proximei dezvoltări – această noțiune, introdusă de L. S. Vîgotski, traduce faptul că, pentru acest autor, există o relație strânsă între dezvoltare și posibilitățile de învățare. Această

relație se analizează după două axe. Pe de o parte, există o dezvoltare actuală a copilului, așa cum poate fi evaluată cu ajutorul probelor, standardizate sau nu. Pe de altă parte, există o dezvoltare potențială, care poate fi estimată pe baza a ceea ce copilul este capabil să realizeze cu ajutorul unui adult la un moment dat și va realiza singur mai târziu. Această capacitate potențială, actualizabilă cu mai mică sau mai mare ușurință în cursul unei interacțiuni, corespunde zonei proximei dezvoltări. În această perspectivă, învățarea devine factor de dezvoltare.

Așa se face, își continuă L.S. Vâgotski demonstrația, că psihologia apare în două etaje distincte: memoria mecanică – memoria logică, atenția involuntară – atenția voluntară, imaginația reproductivă – imaginația creatoare, gândirea în imagini – gândirea prin noțiuni, sentimente inferioare – sentimente superioare. Psihologia copilului se ocupă (în cercetare) cu primul etaj, psihologia generală, cu al doilea. Cele două psihologii se rup astfel. Istoria dezvoltării funcțiilor psihice superioare sau istoria dezvoltării culturale a copilului, nu este încă scrisă. Este vorba despre dualismul inferior/superior, ruptura lor, etajarea ca explicație. Se ajunge astfel la o *psihologie fiziologică* și la una *descriptivă* (sau interpretativă a spiritului: Dilthey, Münsterberg, Husserl etc.).

În concepția lui L.S. Vâgotski, funcțiile psihice superioare – cele care îl interesează – se împart în două grupuri:

1. Procesele însușirii mijloacelor exterioare ale dezvoltării culturale și ale gândirii: limba, scrierea, socotitul, desenul;
2. Procesele dezvoltării funcțiilor psihice superioare, denumite în psihologia tradițională atenție voluntară, memorie logică, formarea noțiunilor etc.

2. Momentul Serghei Leonidovici Rubinstein. (1889-1960)

Serghei Leonidovici Rubinstein (1889-1960) la începutul anilor 1920, când se ia în considerare principiul inițiativei creative (orice activitate este independentă și creativ - unul dintre cele mai importante gânduri ale lui S. L. Rubinstein).

Prin principiul activității, S. L. Rubinstein depășește dezavantajul caracteristic, în opinia sa, a psihologiei tradiționale a conștiinței și a conceptelor mecaniciste, unde lumea și conștiința se opun între ele: activitatea aduce o persoană pe lume și, creând lumea, subiectul se creează pe sine. În dezvoltarea umană, experiența personală și socială sunt inextricabile.

Activitatea este unul dintre nivelurile (cele mai importante niveluri!) ale interacțiunii inițial practice și mereu continue a omului cu lumea. Dacă pentru L. S. Vygotsky, momentul principal care determină dezvoltarea este semnul (amintiți-vă distincția dintre funcțiile mentale naturale și cele superioare), atunci pentru S. L. Rubinstein este activitate; în timp ce pentru L. S. Vygotsky semnele generează forme de comportament uman, pentru S. L. Rubinstein, dimpotrivă, acțiunile practice fac posibilă stăpânirea vorbirii.

Ce determină activitatea? Activitatea este determinată de obiectul său, spune S. L. Rubinstein și, se pare, aici puteți vedea analogii cu abordarea comportamentistilor - cauzele externe determină activitatea; cu toate acestea - și acest lucru este fundamental; activitatea nu este determinată direct de obiectul său, ci prin legile sale „interne”; în general, cauzele externe acționează prin condiții interne.

Ultima poziție surprinde înțelegerea propusă de S. L. Rubinstein a principiului determinismului. În explicarea fenomenelor psihice, o personalitate cu o structură complexă pe mai multe niveluri acționează ca un sistem de condiții interne; din punctul de vedere al S. L. Rubinstein, toate procesele mentale pot fi considerate procese ale personalității. S. L. Rubinstein

distinge activitatea de comportament; mai exact, comportamentul este o formă specială de activitate, în plus, pentru S.

Comportamentul lui L. Rubinstein este opusul a ceea ce înseamnă behavioristi. Activitatea devine comportament atunci când motivația acțiunilor umane din planul obiectiv (în acest caz, sfera „reală”) este transferată planului de relații personal-sociale (ambele planuri sunt inextricabile: relațiile personal-sociale se realizează prin obiectiv). Principalul lucru în comportament este atitudinea față de standardele morale. Dacă unitatea de analiză a activității este acțiunea, atunci unitatea de analiză a comportamentului este actul.

S. L. Rubinstein a descris activitatea prin obiective, motive, acțiuni, operații.

Notăm un punct mai important. S. L. Rubinstein a considerat psihicul în primul rând ca un proces, care se mișcă, continuu, se formează, întruchipat în produse (rezultate) - imagini, concepte, stări, etc.; procesul în sine include operații discontinue, dar nu se limitează la ele.

Acest lucru a fost cel mai clar arătat prin exemplul gândirii, inclusiv al operațiilor logice, matematice și alte; în timp ce gândirea ca proces este asociată cu gândirea ca activitate a individului, adică cu motivație, abilități. Psihologia, înțeleasă din punctul de vedere al S. L. Rubinshtein, studiază psihicul ca un proces de viață continuu (în raport cu produsele sale), participând la reglarea întregii interacțiuni umane cu lumea.

Școlile lui L. S. Vygotsky și S. L. Rubinstein sunt departe de singurele școli mari din psihologia rusă, deși în teorie sunt probabil cele mai autoritare.

3. *Momentul Alexei Nikolaevici Leontiev.*

Teza principală a teoriei activității lui A. N. Leontiev este pe scurt după cum urmează: nu conștiința formează activitatea, ci activitatea formează conștiința.

Fiecare persoană reacționează inconștient la un stimul extern cu un set de reacții reflexe, dar activitatea nu este inclusă în numărul acestor stimuli, deoarece este reglementată de munca mentală a individului. Filozofii din teoria lor prezentată consideră conștiința ca o anumită realitate, care nu este destinată auto-observării de către om. Se poate manifesta numai datorită sistemului de relații subiective, în special, prin activitatea individului, în procesul căruia reușește să se dezvolte.

Alexey Nikolaevich Leontyev spune că psihicul uman este încorporat în activitatea sa, se formează grație ei și se manifestă în activitate, ceea ce duce în cele din urmă la o strânsă legătură a celor două concepte.

Personalitatea din teoria activității lui A. N. Leontyev este considerată în unitate cu acțiunea, munca, motivul, operația, nevoia și emoțiile.

Conceptul activităților lui A. N. Leontiev și S. L. Rubinstein este un întreg sistem care include principii metodologice și teoretice care fac posibilă studierea fenomenelor psihologice ale unei persoane. Conceptul activității lui A. N. Leontiev conține o astfel de prevedere încât subiectul principal care ajută la studierea proceselor conștiinței este activitatea.

Conceptul de bază în teoria activității lui A. N. Leontiev

Activitatea este un sistem care este construit pe baza diferitelor forme de implementare, exprimate în atitudinea subiectului față de obiectele materiale și lumea în ansamblu. Rubinstein a definit activitatea ca un set de acțiuni care vizează atingerea obiectivelor stabilite. Potrivit lui A. N. Leontiev, activitatea în conștiința individului joacă un rol primordial.

Structura activității

Există două forme de activitate:

- externă;
- internă.

Activități externe

Activitatea externă include diverse forme, care sunt exprimate în activitate subiect-practică. În această perspectivă, are loc interacțiunea dintre subiecți și obiecte, acestea din urmă fiind prezentate deschis pentru observare externă. Exemple ale acestei forme de activitate sunt:

- munca mecanicii cu ajutorul sculelor - aceasta poate fi ciocanirea cuielor sau strângerea șuruburilor cu o șurubelniță;
- curățarea camerei: măturarea podelelor cu o mătură, ștergerea ferestrelor cu o cârpă, manipularea mobilierului;
- construirea de case de către muncitori: așezarea cărămizilor, așezarea fundațiilor, introducerea ferestrelor și ușilor etc.

Activități interne

Activitatea internă diferă prin faptul că interacțiunile subiectului cu orice imagini ale obiectelor sunt ascunse observației directe. Exemple de acest gen sunt:

- rezolvarea unei probleme matematice pentru oamenii de știință care utilizează o activitate mentală inaccesibilă ochilor;
- munca interioară a actorului asupra rolului, care include reflecții, experiențe, anxietate etc .;
- procesul de creare a unei opere de către poeți sau scriitori;
- venirea cu un scenariu pentru o piesă școlară;
- ghicirea mentală a enigmei de către copil;
- emoții evocate într-o persoană în timp ce vizionează un film emoționant sau ascultă muzică plină de suflet.

Motiv

Teoria psihologică generală a activității de A. N. Leontiev și S. L. Rubinstein definesc motivul ca obiect al nevoii umane, rezultă că, pentru a caracteriza acest termen, este necesar să apelăm la nevoile subiectului.

În psihologie, motivul este motorul oricărei activități existente, adică este o împingere care aduce subiectul într-o stare activă sau un scop pentru care o persoană este pregătită să facă ceva.

Nevoia

Nevoia unei teorii generale a lui A.N. Leontiev și S. L. Rubinshtein au două decriptări:

1. O nevoie este un fel de „condiție internă” care este o condiție prealabilă pentru orice activitate desfășurată de subiect. Însă Alexey Nikolaevich subliniază că acest tip de nevoie nu este în niciun caz capabil să provoace o activitate dirijată, deoarece scopul său principal devine activitatea de cercetare orientativă, care, de regulă, are ca scop găsirea unor astfel de obiecte care să poată elibera o persoană de ceea ce trăiește. dorește. Serghei Leonidovici adaugă că acest concept este o „nevoie virtuală”, care se exprimă numai în interiorul propriei persoane, de aceea o persoană o experimentează în starea sa sau în sentimentul său de „incompletitudine”.
2. Nevoia este motorul oricărei activități a subiectului, care o direcționează și o reglează în lumea materială după ce o persoană întâlnește un obiect. Acest termen este caracterizat ca „nevoie reală”, adică necesitatea unui anumit lucru într-un anumit moment al timpului.

A.N. Leontiev va aduce în psihologie un mod de gândire, mai exact va da relevanță unui mod de gândire, cunoscut astfel: organismele dispun de comportamente ereditare, înnăscute (reflex necondiționat, instinct) și de comportamente dobândite (reflexele condiționate și dezvoltările permise de acestea). Apoi, face deosebire între comportamentul de specie și cel diferențial, în cadrul speciei între indivizi care îi aparțin. Relația înnăscut – dobândit devine centrală în psihologie. Pavlov dă o listă a comportamentelor înnăscute la care să se adauge cele dobândite. Căile preformate care asigurau funcționarea reflexelor necondiționate, a instinctelor, aparțineau subcortexului, cortexul rămânând, în mod esențial, o zonă liberă pentru formarea unor legături condiționate noi, determinate de condițiile exterioare în care își ducea animalul viața. La om, această zonă are o dezvoltare deosebită și o calitate superioară celei animale. Ea poate realiza reflexe condiționate, ca forme de învățare ontogenică, dar și structuri psihice superioare, în funcție de condițiile de învățare solicitate de mediu.

De aici și până la „teoria obiectivelor” din curriculumul modern nu era decât un pas, iar al doilea ar fi fost chiar curriculumul sau intelectul specific fiecărui domeniu de instruire. Acești pași puteau fi făcuți în anii ‘30 sau ‘40, dar nu au fost făcuți nici în anii ‘80. Iar când au fost făcuți, cauza nu a fost dezvoltarea proprie, ci importul de idei din civilizația occidentală, care se dovedise mai eficientă și în sfera instruirii. Întoarcerea spre trecut nu este însă inutilă. Dimpotrivă, abia înțelesul și geneza funcțiilor psihice superioare permite înțelegerea deplină a teoriei obiectivelor. Căci aceste funcții superioare, aceste structuri sunt cu adevărat culturale și istorice. Și aceasta pentru simplul motiv că fiecare cultură și epocă istorică asigură conținutul a ceea ce urmează a se însuși (mereu altul, în funcție de evoluția fiecărei societăți și a fiecărei științe). Din perspectivă psihologică, acest conținut este și o „psihologie obiectivă” pe care o preia, prin efort propriu, fiecare individ.

Teoria „organelor funcționale” rămâne marea contribuție a lui A.N. Leontiev în psihologie, în general, și în cea pedagogică, în special. Ea este valabilă și azi, deosebit de productivă în contextul oricărui sistem curricular de modernizare a învățământului.

4. *Momentul P. I. Galperin. (Trecerea la practică)*

Această teorie a fost elaborată de psihologul sovietic P. J. Galperin. Conform acestei teorii acțiunea mintală considerată ca scop al învățării este rezultanta unui proces de interiorizare care parcurge mai multe etape. P. J. Galperin afirma: „Este vorba, în fond, de trecerea de la acțiunea materială sau materializată cu obiectul, la acțiunea mintală; trecerea din afară în interior”.

- Prima etapă este cea a familiarizării cu sarcina învățării.
- Cea de a doua etapă este cea a acțiunii materiale cu obiectul (Galperin numește această etapă „acțiune materializată”).
- Cea de a treia etapă este cea a „ a limbajului exterior cu voce tare fără obiecte”. Acțiunea materializată este transferată în planul vorbirii sau al limbajului extern cu voce tare fără sprijin pe materialul obiectiv ca și în etapele anterioare.
- Cea de a patra etapă desemnează nivelul acțiunii în forma „ limbajului extern pentru sine”. Limbajul fiind o metodă de comunicare cu ceilalți prin această etapă devine o metodă de comunicare cu sine și deci un instrument al gândirii.
- Cea de a cincea etapă desemnează nivelul acțiunii în forma limbajului anterior. Acum are loc interiorizarea acțiunii materiale în cea mintală.

P.I. Galperin, ca un strălucit reprezentant al psihologiei ideologice, îi ignoră pe primii (J. Piaget) și îl expediază pe al doilea (L.S. Vâgotski), printr-o formulă specifică ideologiei vremii, catalogându-l ca idealist. Și astfel, „teoria acțiunilor mintale” capătă un loc central în psihologia

pedagogică bazată pe ideologie. Teoria acțiunilor mintale (intelectuale) a apărut, arată mai departe în studiul citat Galperin, ca o ultimă etapă a evoluției psihologiei sovietice (de fapt „ideologice”). O primă fază a constituit-o respingerea idealismului subiectiv, pornind de la curente biologizante (reactologia, reflexologia, behaviorismul, chiar psihanaliza). Urmează faza următoare (sfârșitul anilor ‘20 și începutul anilor ‘30), dominată de Vâgotski și, în sfârșit, ultima fază, dominată de „teoria acțiunii”, elaborată chiar de P.I. Galperin, în forma ei deplină, la ea contribuind și A.N. Leontiev și S.L. Rubinstein. Efortul de a dezvolta o psihologie sovietică, diferită de cea occidentală, este, de fapt, pe cât de steril pe atât de amplu, iar P.I. Galperin reprezintă una din culmile acestei direcții de evoluție a psihologiei pedagogice. Contribuțiile la psihologia pedagogică vor fi rezumate de P.I. Galperin astfel:

- Eficiența activității exterioare determină eficiența activității psihice;
- Acțiunile mintale sunt forme prescurtate ale celor exterioare;
- sarcină poate fi accesibilă copilului la trei niveluri: în operarea practică cu obiecte, în acțiunea cu glas tare (verbalizată) sau în gând (ca acțiune interiorizată).

Reduse astfel și „filosofate”, tezele acestea nu ne spun nimic mai mult decât bunul simț pe baza căruia crease, la vremea lui, I.A. Komenski, dar și Pedagogia psihologică, „Școala activă” etc. Pe baza unei astfel de concepții nu se putea înainta prea mult în practică și, de altfel, nici nu s-a înaintat.

3. De la psihologia pedagogică la psihologia educației

Trecerea de la psihologia pedagogică la psihologia educației s-a făcut în România, cum am mai spus-o chiar în Introducere, printr-un Ordin MEN: Ord. nr. 3345/25.02.1999 cu privire la pregătirea inițială psihopedagogică și metodică a studenților viitori profesori. Așa s-a schimbat psihologia pedagogică în psihologia educației în învățământul superior românesc.

Firese era să se explice nu numai rațiunea schimbării, dar și noul conținut al programei. Nu s-a dat nici o explicație. Cauza era simplă: pentru mulți era doar o schimbare de terminologie, generată de alinierea noastră la Occident, unde se utiliza această denumire, Psihologia educației fiind o simplă traducere a formulării din limba engleză „Educational Psychology”. Reținerea MEN, a Universității București și a CNEAA mai avea însă și o altă explicație: nu era limpede faptul dacă nu cumva schimbarea denumirii, respectiv trecerea de la Psihologia pedagogică la Psihologia educației avea și alte consecințe. Și avea. Într-adevăr, cele două formulări semnificau practic același lucru: psihologie aplicată la domeniul pedagogic. Problema era alta: oricât de echivalente ar fi fost cele două formulări, sub raport istoric, trecerea de la una la alta însemna un lucru foarte important și anume renunțarea la contribuția exclusiv comunistă (rusească mai ales) și preluarea celei anglo-americane. Psihologia educației era, de fapt, *o trecere de la psihologia pedagogică sovietică la psihologia pedagogică elaborată mai ales în SUA* și care obișnuia să se numească *psihologia educației*.

Cele două formulări ascundeau de fapt două tipuri de acumulări în același domeniu: acumulările rusești, la care ne-am referit deja, și cele din SUA, mai ales, la care urmează să ne referim.

Acestea din urmă erau mai bogate, mai complexe și mai semnificative, dar fuseseră practic excluse din gândirea psihologică comunistă, când nu fuseseră păstrate doar ca referire critică. Psihologia pedagogică americană (psihologia educației) se constituise în mod natural, într-o variantă liberă de orice constrângere ideologică și politică, ea neavând de luptat cu nici o restricție. Iată de ce psihologia educației obligă la alt tip de abordare, la care nu se gândiseră cei care propuseseră schimbarea prin Ordinul MEN nr. 3345. Din acest motiv, va trebui să ne adaptăm

expunerea la noile condiții, create peste noapte, printr-o măsură strict administrativ-politică. Dificultatea problemei este nu numai științifică, ci și umană.

Majoritatea specialiștilor în psihologia pedagogică de la noi cunoșteau, cel mult, varianta sovietică și cu totul superficial pe cea occidentală (mai ales din cauza lipsei de documentație, dar și din cauza politicii de respingere a tot ceea ce venea „de dincolo”, „de la ceilalți”, din Occident, „a barierelor mentale”). Și încă o observație: posturile de conducere în învățământ și cercetare erau ocupate de oameni care se formaseră („îmbătrâniseră”) în vechiul regim, iar reacomodarea cu Occidentul, după o jumătate de secol, nu mai era posibilă peste noapte. Pe de altă parte, psihologia pedagogică, așa cum am văzut în capitolul precedent, nu era deloc ignorabilă, lipsită total de valoare, „simplă ideologie” etc. Meritele ei au fost reale și noi le-am redat succint și, firește, incomplet. Numai pe această bază putea deveni deplin utilă și analiza „celeilalte” contribuții, sintetizată sub denumirea de psihologia educației. Trebuia început chiar cu „delimitările”. Ceea ce am și făcut.

Delimitarea domeniului psihologia educației În *Dicționarul de psihologie* al lui P. Popescu-Neveanu, apărut în 1978, termenul „psihologia educației” nu exista. În *Dicționarul pedagogic* al lui I.A. Kairov termenul există, dar cu sensul de parte a psihologiei pedagogice, alături de psihologia instrucției. Unul dintre primele manuale de psihologie pedagogică publicat la noi, rezultatul colaborării colectivelor de psihologie de la Universitatea Babeș–Bolyai din Cluj și de la Universitatea Al. Ioan Cuza din Iași, la care s-a adăugat contribuția A. Tucicov–Bogdan de la Universitatea din București, consideră că „temele psihologiei pedagogice pot fi împărțite în două mari grupe”... „problemele psihologice ale procesului de instrucție.... la care se adaugă problemele psihologice ale educației tinerei generații” (A. Chircev, V. Pavelcu, Al. Roșca, B. Zorgo (col. de red.), *Psihologie pedagogică*, E.D.P., București, 1962, p. 7.)

Așa cum pedagogia se împărțea în două părți esențiale: didactica și teoria educației, psihologia pedagogică nu putea să se împartă decât tot în două părți: psihologia pedagogică a instruirii (a învățării) și psihologia pedagogică a educației sau, mai simplu: pedagogia instruirii și pedagogia educației. Exact același înțeles îl are psihologia educației și în cultura americană (Carter V.. Good (ed.), *Dictionary of Education*, McGraw, New York Company, 1959, p. 427.).

În linii mari, deci, constatăm că obiectul celor două discipline este același, nu însă și problemele tratate (În pedagogia românească, lui Șt. Bîrsănescu îi revine meritul de a fi clarificat deplin relația dintre psihologia pedagogică și psihologia școlarului. El vorbește de psihologia educației sau psihologia pedagogică - vezi Șt. Bîrsănescu, *op. cit.*, p.79). „Diferențierea lor nu ține de domeniul de care se ocupă”, ci de modul în care o face fiecare. În Occident, intelectul a fost cercetat intens, inclusiv prin teste (interzise în fosta URSS), ceea ce a permis nu numai aplicații practice mai eficiente, ci și extinderea, cu mult, a ariei cercetărilor.

Astfel că azi nici nu se mai pune problema abordării tuturor problemelor, ci a selecției lor în funcție de spațiul acordat cursului de „Psihologia educației” și de „perspectiva autorului sau autorilor” care îl elaborează. Altfel spus, din pricina exploziei preocupărilor în sfera educației, *nici un curs nu mai poate aborda toate tendințele*. Întotdeauna se procedează prin eliminare, reținându-se ceea ce un autor sau altul consideră că este esențial. Astfel, Donald Ross Green, profesor asociat la Universitatea Emory, tratează în cadrul „Psihologiei educației” următoarele teme: „Studiul psihologic al învățării școlare”, „abilitățile și învățarea școlară”, „profesorii”, „elevii”, „transferul”, „legea efectului”, „motivația”, „metodele de instruire”, „educația și schimbarea atitudinală” etc., cu o bibliografie din care nu lipsesc autori ce tratează: psihologia învățării, procesul educației, psihologia diferențială, învățarea și capacitățile umane, intelectul. El face referiri la un număr de „Psihologii ale educației”, începând cu cea a lui J.S. Cronbach (1963) și

continuând cu cele semnate de J.F. McDonald (1959) și E.L. Thorndike (1913). E. Stones, de la Universitatea din Birmingham, în „Introducere în Psihologia educației”, tratează în 409 pagini, următoarele teme: „bazele învățării”, „introducere în problemele învățării”, „mecanismele învățării”, „învățarea și limba”, „învățarea și formarea conceptelor”, „învățarea în școală”, „instruirea programată”. Dar și probleme speciale, legate de procesul de instruire: „examinarea și testele”, „inteligența și testarea inteligenței”, „psihologia socială în școală” etc. (E. Stones, *An Introduction to Educational Psychology*, Methuen, London, 1966.) Același E. Stones, într-o altă lucrare de „Psihologia educației” (de fapt o culegere de texte elaborate de un mare număr de specialiști (între care notăm: E. Sapir, A.R. Luria, L.S. Vâgotski, J. Piaget, R.M. Gagné, E.R. Hilgard, J.S. Bruner, D.N. Bogiavlenski și N.A. Mencinskaia, B.F. Skinner, A.N. Leontiev și P.I. Galperin, R. Glaser etc.) schimbă tematica și tratează: „Gândirea, limba și învățarea, teoria învățării și practica instruirii”, „aplicații la problemele instruirii școlare”, „învățarea programată”, „eșecul în învățare”, „evaluarea învățării” etc. (E. Stones – coord., *Readings in Educational Psychology*, Methuen, London, 1970). O lucrare de sinteză și de prestigiu, datorită colaborării unui număr mare de psihologi de seamă (P.E. Vernon, H.J. Butcher, H.J. Eysenk etc.), editată de W.D. Wall și V.P. Varma, în 1972, se ocupă cu analiza unor teme de genul: conceptele de aptitudine și capacitate, dezvoltarea operațiilor gândirii, personalitatea și învățarea etc. (W. D. Wall, V. P. Varma, *Advances in Educational Psychology*, University of London Press, 1972.)

Noi înșine a trebuit să optăm pentru un curs care selectează din ceea ce există doar ceea ce considerăm că este util contextului nostru cultural postcomunist. Axa lui principală va fi *deschiderea spre practica școlară a „Psihologiei educației”, pornind de la sinteza „Psihologiei pedagogice”, așa cum a fost ea înțeleasă în perioada comunistă, cu „Psihologia educației”, elaborată în Occident (mai ales în SUA).*

În cadrul Psihologiei educației au apărut primele didactici psihologice. Precursori sunt: S.L. Pressey, H. Aebli și alții. Cea mai importantă contribuție a fost adusă de B.F. Skinner sub denumirea de „învățare programată”. Aceasta din urmă conține în germene toate capitolele din curriculum-ul modern, adică: obiective operaționale, conținuturi detaliate în secvențe, evaluarea capabilă să dea indicii precise despre atingerea obiectivelor. În acest capitol s-a urmărit drumul parcurs de psihologie până la didactica psihologică, în general. Pasul următor va continua în direcția elaborării didacticii intelectului specific, adică până la a preciza ce capacități intelectuale ar trebui însușite în „pașii skinnerieni” sau în secvențele curriculare. Dar începutul a fost făcut.

B.F. Skinner nu va ezita să spună în 1968: „Puțini oameni dintre cei care ar dori astăzi să amelioreze educația așteaptă ajutor de la „metodologia” pedagogilor. Eșecurile din trecut arată însă că nu este absolut zadarnic să-i înveți pe profesori meseria lor, ci numai că acest lucru nu a fost făcut bine” (B. F. Skinner, *Revoluția științifică a învățământului*, E.D.P., București, 1971, p. 213.)V.

4. Scurtă istorie a intelectului uman

Didactica psihologică este parte a psihologiei educației, deoarece, *în formă deplin conturată*, a apărut în cadrul concepției despre învățare pedagogică în SUA, adică în acea țară în care chiar termenii de pedagogie sau psihologie apar rar și sunt înțeleși cu dificultate.

Didactica psihologică a lui B.F. Skinner se va numi învățare programată, ceea ce, în ordinea psihologiei educației, era cu totul firesc. Cu o remarcă, esențială: învățământul programat era o didactică psihologică riguroasă, în măsura în care se referea la modul de a gândi experimental predarea oricărui obiect de învățământ. Dar și o didactică psihologică aplicată, deoarece se referea la un anumit obiect de învățământ sau, mai simplu, o didactică specială, diferită de metodică prin

rigoare experimentală. Este motivul pentru care, intrând în școală, didactica psihologică va genera un adevărat conflict cu vechea pedagogie și cu metodică – atât de departe de ideea tehnologiilor didactice experimentale. În țara noastră, acest conflict apare chiar de la început. Anii '60 l-au cunoscut din plin, iar anii '70 au sfârșit prin a consfinți eliminarea gândirii didactice riguroase, de altfel, psihologia în întregime va sfârși prin a fi eliminată din sfera cercetării, la început prin unirea fostului Institut de psihologie al Academiei Române cu Institutul de Științe Pedagogice și apoi prin desființarea totală a noii instituții la începutul anilor '80, din motive ideologice. Cercetătorii au fost trimiși – ca pedeapsă – pe posturi de muncitori necalificați în diferite domenii (nu s-au putut salva nici cei cu statute politice mai înalte, și acestora li s-a schimbat profesia devenind marginali în diferite domenii). Revenind la conflictul dintre didactica psihologică aplicată, didactica diferitelor domenii sau tehnologiile didactice și metodică diferitelor obiecte de învățământ, ar mai trebui făcute câteva precizări. Este adevărat că didactica psihologică (în varianta aplicată) privește un anumit obiect de învățământ, ca și metodică, dar *în vreme ce prima este experimentală, cealaltă este empirică, redusă la acumularea experienței practice. Faptul că este experimentală oferă didacticii psihologice aplicate o superioritate incontestabilă de la început, căci, acest fapt asigură progresul instruirii controlat și continuu.* Spre deosebire de psihologia pedagogică, disciplină care nu s-a dovedit capabilă să fie o alternativă eficientă la metodică actuală, psihologia educației, prin didactica psihologică și prin didactica fiecărui obiect de învățământ, a creat premisele subordonării experienței empirice, (concentrată în metodică) și chiar integrarea ei în știință, adică în psihologia educației. Abia acum, în acest context, cuceririle anterioare ale psihologiei încep să capete o importanță deosebită. Programările skinneriene porneau de la obiective, dar aceste obiective cuprindeau inevitabil două componente: informații și aspecte formative – capacități ale intelectului. În felul acesta, istoria intelectului, cercetarea lui prin teste, intelectul specific fiecărui domeniu etc. devin componente firești ale psihologiei educației. O istorie a intelectului uman devine astfel necesară.

Cercetările de didactică psihologică – mai recente – au dus la progrese importante în cunoașterea intelectului specific fiecărui domeniu, profesii etc., iar faptul acesta are o importanță majoră pentru învățământ.

Vom reda sintetic conținutul acestei teorii:

1. Există un intelect general (nespecific) al omului, al tuturor oamenilor, cel ce asigură comunicarea rațională dintre oameni. El a fost cercetat, sub diferite aspecte de Spearman, Binet, Cattell etc. Intelectul general (nespecific) este „trunchiul comun” al intelectului tuturor oamenilor. El este generat de intelectul obiectivat al înaintașilor în diferite produse culturale (termenul cultură este luat în sens general, de opus naturii). În acest sens, fiecare obiect cultural este o componentă a întregii psihologii materializate în produsele culturii pe care „urmașii” o preiau de la „înaintași” la modul cel mai general. Această preluare la nivel general face posibilă comunicarea între toți oamenii – o comunicare deplină la nivelul nevoilor obișnuite ale oamenilor trăitori în aceeași epocă istorică.

2. Există și un intelect specific, cel care se adaugă celui general (nespecific) și care exprimă faptul că grupuri diferite de oameni s-au specializat în anumite domenii (în școală le corespund obiectele de învățământ). Intelectul specific a ajuns atât de evident azi din pricina împingerii la extrem a specializărilor. Problema aceasta nu exista în societatea tribală, nici în cea sclavagistă, dar azi, specializarea merge până la vocabular specific, până la metalimbaj. La intelectul specific s-a ajuns printr-un proces îndelungat de evoluție culturală, care a produs modele diferite de gândire evidente azi, mai ales în relația „experți și novici”. Legat de acest proces special

de transmite, se pune problema trecerii de la formarea spontană, la conștientizarea specificului acestui intelect și trecerea lui în teoria învățării și în programe didactice.

3. Orice intelect – general sau specific – se formează prin învățare, prin interiorizarea experienței mentale existente în societate. Dar în vreme ce intelectul general se formează, în mare măsură, spontan, cel special *numai prin școlarizare îndelungată*. Din acest punct de vedere, fiecare domeniu: matematică, logică, filozofie, gramatică, limba maternă etc., constituie un intelect specific obiectivat și școala are ca sarcină interiorizarea lui. Face acest lucru cât poate, se înțelege. Pe unii copii îi duce până la stadiul de expert, pe alții îi lasă „pe drum”.

4. În măsura în care un ciclu școlar devine „de masă”, el adaugă la intelectul general importante elemente care aparținuseră cândva numai intelectului specific. Așa, de exemplu, problemele de istorie (ale țării proprii și ale lumii) nu făceau altădată parte din experiența intelectuală a tuturor. Abia în vremea noastră și doar în anumite țări, această experiență este comună oamenilor care au încheiat ciclul primar și se expun mass-media. Se înțelege faptul că, generalizarea ciclului gimnazial (și al celui liceal) a îmbogățit mult intelectul general, lăsând pe seama celui specific alte etaje ale evoluției cunoașterii – mai înalte.

5. Vechile teorii ale învățării și didactica nu s-au preocupat sistematic de „interiorizarea intelectului”, de trecerea de la intelectul obiectivat la cel reflectat. Nici intelectul general și nici cel specific nu au fost în atenția teoriilor clasice ale învățării decât cu totul episodic. Descoperirile realizate de I.P. Pavlov, B.F. Skinner, J. Piaget etc. nu aveau în vedere „didactica” decât accidental. Scopul lor era punerea în evidență a „mecanismelor generale ale învățării” și multe din realizările gânditorilor amintiți sunt cu totul de excepție. Așa, de exemplu, reflexul condiționat a lui I.P. Pavlov reprezintă și „cel mai simplu fapt de învățare”, unul din cele fundamentale, dar ceea ce a urmărit prin el I.P. Pavlov nu a fost elaborarea unei didactici noi, ci pătrunderea în „tainele activității nervoase superioare”. Ca instrument de cercetare, reflexul condiționat a generat o știință – A.N.S. (Activitatea nervoasă superioară) și nu o didactică.

6. Dacă există un intelect specific, apărut ca urmare a unui drum lung de evoluție a științelor, se justifică încercarea de a elabora *o nouă generație de teorii ale învățării*.

a. *O primă regulă a oricărei teorii a învățării intelectului specific ar fi formarea corectă a conceptelor respective*, proprii fiecărui domeniu. Regula formării conceptelor ține de teoria învățării intelectului specific și aici îi este locul chiar dacă preocuparea se justifică și în cadrul psihologiei generale. Realizarea sarcinii de a învăța corect conceptele specifice presupune *un algoritm*, adică pași necesari și acceptabili pentru a ajunge la scopul propus. Se înțelege faptul că acești pași (care formează algoritmul) trebuie să țină seama de o serie de cerințe ale specificului gândirii copilului, de faptul că el vine adesea pentru prima oară în contact cu unele informații și deci nu are unde integra „noul”, de faptul că trebuie să se învețe, odată cu conceptele, structura în care ele trebuie să se lege.

b. *A doua regulă a oricărei teorii a învățării intelectului specific este construirea cu ajutorul conceptelor învățate a însăși structurii intelectului specific, a „organului funcțional” cum ar fi zis A.N. Leontiev*. În absența intenției formative a structurii intelectului specific, chiar dacă se vor însuși conceptele, ele vor funcționa izolat. În cel mai bun caz, vom avea tabloul unui comportament mental de genul celui cunoscut în învățarea limbii străine. Individul cunoaște cuvinte, dar nu poate vorbi, cel mult traduce. Și, adevărul este că în cazul unor obiecte ca: gramatica, matematica, limbile străine (și altele) ne confruntăm mereu cu tabloul următor: concepte izolate, însușite, eventual, bine, dar departe de a fi integrate în structura conceptuală a domeniului. Se înțelege faptul că, *dacă o structură conceptuală nu este formată, ea trebuie să constituie o preocupare a învățării cu fiecare concept*. Cu totul alta este situația când această

structură este interiorizată deja. În acest al doilea caz, noul concept se integrează ușor în structura existentă, oferind valențele proprii și legându-se cu cele compatibile ale altor structuri.

c. *O structură de intelect specific nu funcționează niciodată într-un vid psihologic. Existența lui, nu numai că nu anihilează pe cel general (intelectul general), dar chiar îl potențează pe diferite căi: ridicarea nivelului inteligenței generale, preluarea unor modele de gândire superioare și transferarea lor la nivelul intelectual general, amplificarea logică și informațională a intelectului general până la nivelul la care grupuri mari de indivizi încep să capete caracteristici intelectuale comune noi. Invers: intelectul general ajută formarea și integrarea intelectului specific oferindu-i operații ale gândirii sau capacități nespecifice (analiza, comparația, abstractizarea etc.), care se aplică domeniului care generează intelectul specific și care ajută mult la însușirea lui. Pentru a se putea realiza transferul de la intelectul general, la cel specific și invers este nevoie de antrenamente speciale care fac parte integrantă din teoria învățării intelectului specific.*

d. *Învățarea intelectului specific presupune însușirea de informații specifice, interiorizarea unor concepte specifice, organizarea lor într-o structură și integrarea acestora în intelectul general. Dar, mai presupune ceva: abordarea instrumentală a concretului, a problemelor de specialitate în primul rând. De fapt, intelectul uman nu vine nud în fața unei sarcini, fie ea și întâmplătoare. El vine cu instrumente mentale, de fapt cu structuri care stochează numeroase modele de rezolvare a acestora, sau utile pentru a construi noi modele și structuri.*

Bibliografie:

Crețu, Tinca, (2004), *Psihologia educației*, București, Ed. Credis

Negovan, V. (2003), *Introducere în psihologia educației*, București, Ed. Curtea Veche

Șchiopu, U. (1997). *Dicționar de psihologie*. București: Babel

CAPITOLUL II

RELAȚIA EREDITATE-MEDIU-EDUCAȚIE ÎN DEZVOLTAREA FIINȚEI UMANE

Cuprins

1. Caracteristici ale dezvoltării umane
2. Dezvoltarea biosocială
3. Ponderea eredității și a mediului în dezvoltare
4. Interacțiunea ereditate-mediu în dezvoltarea biologică
5. Dezvoltarea psihică
6. Dezvoltarea psiho-socială
7. Teorii ale dezvoltării umane
8. Dezvoltarea cognitivă

Pe baza experienței cotidiene, psihologia populară a produs idei adesea contradictorii cum sunt cele din cunoscutele proverbe „Ce naște din pisică șoareci mănâncă.” și „Cine are carte are parte.” Care din cele două afirmații exprimă adevărul? Să credem că toate pisicile mănâncă șoareci, adică așa cum sunt părinții vor fi și copiii sau adevărată este cealaltă idee, care susține că acela care învață va avea un viitor mai bun decât al părinților săi? Cu alte cuvinte, ce factori sunt implicați în dezvoltarea omului - ereditatea sau educația?

1. Caracteristici ale dezvoltării umane

La specia umană, dezvoltarea este procesul de transformare ireversibilă biologică, psihologică și psiho-socială, prin care se produc treceri de la inferior la superior, de la simplu la complex, de la nediferențiere la organizare, într-o succesiune de etape (Popescu-Neveanu, 1978).

În procesul dezvoltării sunt angajați factori înnăscuți (programul genetic) și dobândiți a căror pondere și ale căror relații au constituit o temă îndelung și intens dezbătută de către psihologi, sociologi și filosofi. Studiul acestor factori este circumscris azi „științei dezvoltării” definită ca „studiu al schimbărilor legate de vârstă privind comportamentul, gândirea, emoțiile și relațiile sociale” (Bee, 2007, p. 3).

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

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

2. Dezvoltarea biosocială

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

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

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

Exemple:

- Creșterea inimii și a plămânilor nu este sincronizată la 12 ani creând copiilor probleme de adaptare: amețeală, senzație de sufocare, oboseală rapidă.
- Există și decalaje longitudinale în dezvoltare: primii dinți pot să apară la unii copii la 8 luni, la alți copii la 12 luni, menarha (prima menstruație) apare la 9-10 ani, la 12 ani sau mai târziu.

3. Ponderea eredității și a mediului în dezvoltare

Pentru a identifica ponderea eredității și a mediului a fost utilizată metoda gemenilor.

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

Numai pentru pasionați...

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

4. Interacțiunea ereditate-mediu în dezvoltarea biologică

Dintre toate organismele, afirma F. Jacob (1972, p. 7) „omul este cel care posedă cel mai deschis și mai elastic program genetic” astfel încât determinarea biologică nu rămâne singura și uneori nici nu este cea mai importantă. Dezvoltarea biologică nu este independentă de mediu

în care trăiește copilul: un mediu neadecvat poate influența negativ dezvoltarea. Unii factori care acționează în mediul intrauterin - malnutriția mamei, consumul de alcool și droguri, boli ca varicela, rubeola, virusul HIV (numiți și factori teratogeni) favorizează apariția unor boli cu efecte marcante asupra dezvoltării copilului.

Unele experimente privind ponderea mediului și a educației nu sunt acceptabile din perspectivă deontologică la om. Ele au fost înlocuite cu observații efectuate în mediul natural ori cu compararea dezvoltării la om și animale. Conform rezultatelor obținute, putem afirma că dezvoltarea postnatală permite structurilor cerebrale să se dezvolte prin interacțiune cu mediul fizic.

Exemple:

- Copilul are un creier ce reprezintă 25% din creierul adultului, spre deosebire de creierul unui pui de maimuță care reprezintă 60% din creierul unei maimuțe adult.
- În perioada achiziției limbajului, creierul unui copil se mărește, în medie, cu 200g.
- La om greutatea creierului crește de trei ori față de greutatea avută la naștere, în special prin mărirea neuronilor din hipocamp și din creierul mic.

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

Exemplu:

- Încă din 1939, Skeels & Dye au studiat 13 copii care trăiseră la orfelinat (un mediu sărac, nestimulativ) și care, ulterior, au fost transferați într-un mediu stimulat. După nouăsprezece luni, s-a constatat că aveau un coeficient de inteligență care crescuse cu 27,2 puncte. Pentru copiii din lotul rămas în orfelinat s-a înregistrat un declin al inteligenței. Studiul fiind longitudinal, copiii deveniți adulți au fost reinvestigați în 1965: cei plecați din orfelinat aveau un loc de muncă, erau mulțumiți de ei înșiși, în timp ce adulții care rămăseseră în copilărie și adolescență în mediul nestimulativ lucrau doar în proporție de 50% ca muncitori necalificați.

Experiment:

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

Condiții experimentale	% de pisoi ce vânează șoareci
1. PISOII CRESCUȚI IZOLAȚI DE ALTE ANIMALE	17
2. PISOII CRESCUȚI CU ȘOARECII ÎN ACELAȘI LOC	17
3. PISOII CRESCUȚI CU PISICA-MAMĂ CE MÂNCA ȘOARECI	85

Tabelul 2. Ponderea comportamentului de vânare a șoarecilor la pisoi crescute în condiții diferite

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

Exemple:

- Adolescenții de azi depășesc media la înălțime cu aproape 10 cm față de generațiile anterioare, iar media de greutate cu 5 kg.
- Media de vârstă a primei menstruații era în 1860 - 16,6 ani, în 1920 - 14,6, scădea la mijlocul secolului al XX-lea la 13,1 ani și a ajuns în 1980 la 12,5 ani. Pentru 2010 se prognozează apariția menarhei la 10-11 ani.

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

5. Dezvoltarea psihică

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

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

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

Punctul de maxim al dezvoltării psihice este considerat în psihologia tradițională maturitatea, care urmează adolescenței. Abordări mai noi, cum este ce a lui **E. Erickson** susțin

că dezvoltarea psihică nu se încheie decât la finalul vieții, existând permanent oportunități de schimbare pozitivă a structurilor psihice.

Perioadele sensibile ale dezvoltării

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

Exemple:

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

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

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

Perioadele critice ale dezvoltării

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

Exemple:

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

formarea conceptelor, va conduce la apariția deficiențelor de scris și citit, va face dificilă relaționarea socială etc., iar deficiența se poate transforma în handicap.

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

6. Dezvoltarea psiho-socială

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

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

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

Exemple

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

7. Teorii ale dezvoltării umane

Relațiile între dezvoltarea biologică, psihică și psihosocială și mediu au conturat deja problema rolului diferit al celor trei factori ereditate, mediu și educație în dezvoltarea umană.

Ea este sintetizată în vechea controversă dobândit sau înnăscut. Explicațiile privind educabilitatea umană au primit de-a lungul istoriei răspunsuri ce se grupează polar:

- a) teoriile ereditariste (ineiste) ce accentuează rolul eredității limitând posibilitatea intervențiilor pedagogice;
- b) teoriile ambientaliste ce exagerează rolul mediului, promovând un optimism pedagogic naiv.

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

Ambele teorii sunt reduționiste, ceea ce a condus la căutarea unei a treia explicații, o sinteză, cunoscută sub numele de “teoria dublei determinări”, ce integrează punctele de vedere extremiste, enunțate anterior. Conform tezei dublei determinări, dezvoltarea personalității este rezultat atât al eredității, cât și al influenței mediului, al educației (Plomin, 1999). Fiecare individ se naște cu un potențial biologic propriu care nu se valorifică decât într-un mediu și cu o educație adecvată.

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

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

8. Dezvoltarea cognitivă

1. Cicluri și dimensiuni ale dezvoltării
2. Stadii ale dezvoltării
3. Dezvoltarea cognitivă și implicațiile ei în educație Piaget

Introducere - Dezvoltarea cognitivă

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

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

constituie un punct central al educației, iar **stadialitatea** – un reper al optimizării activității educative.

1. Cicluri și dimensiuni ale dezvoltării

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

Cu unele variații ale limitelor temporale, fundamentate de consistența variațiilor interindividuale, se înregistrează următoarele cicluri ale vieții (Șchiopu, 1997, p. 44-50):

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

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

2. Stadii ale dezvoltării

Stadiile dezvoltării psihice se diferențiază după următoarele criterii:

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

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

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

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

3. Dezvoltarea cognitivă – concepția lui Piaget

Jean Piaget a stipulat că dezvoltarea inteligenței umane se desfășoară în patru stadii. El a utilizat metoda clinică, bazată pe observație și pe interviul semistrukturat.

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

Stadiul	Caracteristici Copilul / adolescentul...
Stadiul senzorio-motor 0-2 ani	• Folosește abilitățile motorii și percepțiile pentru a cunoaște lumea. • Devine capabil să declanșeze acțiuni: scutură o jucărie pentru a suna mai tare sau mai încet. • Diferențiază forma obiectelor. • Achiziționează „obiectul permanent”: caută o jucărie ascunsă în prezența sa după mai multe paravane. • Achiziționează primele conduite inteligente: conduita suportului, a sforii, a bastonului. • Diferențiază propriul corp de alte obiecte.
Stadiul preoperator 2-6/7 ani	• Își reprezintă obiectele absente prin imagini și le înlocuiește cu alte obiecte, cu cuvinte (începe să-și dezvolte funcția simbolică). • Învăță limbajul ca mijloc de reprezentare a obiectelor. • Clasifică după un singur criteriu – culoare, formă (însușiri concrete). • Achiziționează conservarea numărului în jur de 7 ani. • Gândește „egocentric”: acceptă cu dificultate punctul de vedere al celuilalt, susține doar ceea ce vede din perspectiva proprie.
Stadiul operațiilor concrete 7-11/ 12 ani	• Aplică operații logice manipulând obiecte sau imagini. • Achiziționează conservarea masei la 7 ani, a greutateii la 9 ani și a volumului la 11 ani. • Clasifică obiectele după mai multe criterii folosite simultan, achiziționează idei științifice.

Stadiul operațiilor formale 11/12-18 ani	• Gândește logic asupra abstracțiilor, folosind propoziții. • Emite și verifică sistematic ipoteze. • Utilizează raționamentul ipotetico-deductiv și explorează viitorul. • Își poate analiza propria gândire, experiență. • Imaginează alternative la evenimente, idei.
După 18 ani	• Își perfecționează gândirea.

Tab. 1. Caracteristici ale dezvoltării inteligenței umane

Implicații în practica educațională

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

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

Stadiul senzorio-motor (0-2 ani)

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

Stadiul preoperațional (2-7 ani)

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

Stadiul operațiilor concrete (7-11 ani)

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

Stadiul operațiilor formale (11-18 ani)

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

Dezvoltarea inteligenței la adulți

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

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

- în matematică, muzică, chimie, poezie, este solicitată preponderent inteligența fluidă,

Inteligența fluidă depinde de proprietățile funcționale ale sistemului nervos, este plastică, se manifestă în rapiditatea învățării și a înțelegerii. Poate fi măsurată prin teste de viteză privind perceperea relațiilor, raționamente abstracte, formarea conceptelor, rezolvarea problemelor folosind conținuturi simbolice, figurative, pe orice conținuturi. Horn și colaboratorii au arătat că inteligența fluidă are dezvoltarea maximă între 17 și 30 de ani și apoi descrește discret, cu 3-7 puncte IQ pe decadă, între 30 și 60 de ani.

- în istorie astronomie, filosofie, psihologie – inteligența cristalizată.

Inteligența cristalizată este învățată, începe să crească ușor după 20 de ani și mai accentuat după 35 de ani. Poate fi măsurată prin teste de abilități verbale și cunoștințe culturale. Principala ei caracteristică este specializarea: este cu atât mai eficientă cu cât acumulează mai mulți algoritmi, proceduri.

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

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

Numai pentru pasionați... Programe de îmbogățire instrumentală

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

Exemplu de utilizare a îmbogățirii instrumentale

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

Bibliografie

Șchiopu, U., & Verza, E. (1997). *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Zlate, M., 1999, *Psihologia mecanismelor cognitive*, Polirom, Iasi

CAPITOLUL III

4. Dezvoltarea morală Piaget și Kohlberg
5. Dezvoltarea psihosocială Erik H. Erickson

Dezvoltarea morală

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

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

1. Judecata morală în accepțiunea lui Piaget

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

Stadiul motric și individual

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

Stadiul egocentric

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

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

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

Exemple de povestiri (1)

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

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

Întrebarea experimentatorului: Care băiat este mai mincinos?

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

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

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

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

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

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

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

Întrebarea experimentatorului: Care fetiță este mai vinovată?

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

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

1. Mama îi cere unuia dintre copii să facă mai multe servicii decât îi cere celuilalt. 2.

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

Întrebarea experimentatorului: Este corect ceea ce face mama?

Înainte de 7-8 ani, copiii răspund că dacă mama procedează astfel, este drept. Conform explicației lui Piaget, regula este respectată pentru că emană de la un adult, este dată de o autoritate. Noțiunea de dreptate, spune autorul, nu poate fi despărțită la această vârstă de supunerea față de regulă. După 8 ani, copiii afirmă că nu este dreaptă cerința mamei, dar ar fi bine să faci ceea ce ea îți cere sau chiar ai putea să refuzi. Prin urmare, dreptatea și regula încep să se diferențieze, copilul înțelege că regulile sunt făcute de oameni. Deci regula morală nu mai apare ca predeterminată și permanentă, încălcarea ei nu mai atrage o pedeapsă inevitabilă.

Stadiul egalitarismului progresiv

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

Exemplu de povestire focalizată pe egalitate (4)

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

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

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

Stadiul autonomiei morale

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

2. Dezvoltarea morală în teoria lui Kohlberg

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

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

Nivelul de moralitate	Stadiul	Caracteristica esențială
Preconvențional (până la 10 ani)	1	Supunerea la reguli pentru evitarea pedepsei.
	2	Supunerea la reguli pentru câștigarea recompensei sau pentru schimb de beneficii.

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

Tab. 2. Stadiile dezvoltării morale la Kohlberg

Exemplu de dilemă morală (Kohlberg)

„Soția lui Heinz este foarte bolnavă și poate să moară. Ea ar putea fi salvată dacă ar primi un medicament rar și foarte scump. Heinz încearcă să împrumute bani, dar nu găsește toată suma necesară. El merge la farmacistul care deține medicamentul util soției și încearcă să-l convingă să-i vândă acest medicament cu mai puțini bani, dar nu reușește. Ce trebuie să facă Heinz: să spargă farmacia și să ia medicamentul pentru soție sau să-și lase soția să moară?”

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

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

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

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

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

Stadiul 4. Pentru că este interzis să furi.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Numai pentru pasionați...

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

Gilligan identifică trei stagii ale dezvoltării morale la femei: stadiul egoist, stadiul moralității convenționale și stadiul postconvențional. În stadiul moralității convenționale persoana învață să fie îngrijorată pentru alții și învață că egoismul nu este acceptat. Interesul pentru sine este pus în balanță cu interesul altora pentru sine. În stadiul moralității post convenționale, se învață că este corect să ignori interesul față de propria persoană pentru a stabili legături cu ceilalți.

Implicații în educație

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

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

Exemple de dileme pentru elevi

1. Dacă un copil sparge un geam și nu recunoaște, ce trebuie să facă prietenii acestuia?

- a) Să comunice învățătoarei cine a spart geamul;
- b) Să nu-l părăscă pe coleg.

2. Dacă un băiat sau o fată află că sora /fratele se droghează trebuie:

- a) să povestească acest lucru părinților;
- b) să nu le spună nimic.

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

Exemplu

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

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

Studii recente asupra dezvoltării morale și implicațiile lor educaționale

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

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

3 Dezvoltarea psihosocială

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

Caracteristici ale stadiilor dezvoltării psihosociale

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

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

Stadiul	Însușirea esențială	Criza	Rezolvarea crizei
---------	---------------------	-------	-------------------

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

Dezvoltarea psihosocială

Să ne reamintim...

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

2. Recomandări privind activitatea educatorilor

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

Pentru stadiile 1 și 2 (0-5 ani), obiectivul educațional principal privește dobândirea controlului asupra corpului propriu. Pentru atingerea lui se recomandă protejarea copilului de lovituri și evitarea lovirii altor persoane de către copil, crearea de ocazii pentru demonstrarea abilităților. Este interzisă umilirea copilului, dar introducerea disciplinei și respectarea regulilor stabilite de către adult sunt necesare pentru copil. Aceste reguli vor fi rezonabile, iar respectarea lor de către copil va fi recompensată. Pedepsa nerezonabilă va fi evitată, se va evita apariția și

cultivarea fricii. În acest mediu securizant, copilul va desfășura activități adecvate vârstei: va construi, picta, va aranja jucării, obiecte uzuale, i se vor oferi modele pe care să le imite.

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

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

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

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

Test de evaluare a cunoștințelor

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

Bibliografie

Munteanu, A. *Stadiile dezvoltării*. Timișoara: Augusta, 1997.

Piaget, J. *Judecata morală la copil*. București, 1990

Șchiopu, U., Verza, E. *Psihologia vârstelor, ciclurile vieții*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1997.

ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ

1. Niveluri ale învățării

2. Procesul și produsele învățării

Ce înseamnă pentru Dv. a învăța:

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

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

În secolul anterior, s-au impus trei perspective asupra învățării.

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

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

1. Învățarea este procesul prin care o anumită activitate ia naștere ori se transformă într-o situație, cu condiția ca esența schimbării să nu poată fi explicată pe baza maturizării, a tendințelor innăscute de a răspunde sau a altor stări temporare ale organismului (Hilgard & Bower, 1966).
2. Învățarea este constituită de procesele de achiziție sau de schimbare internă a unei persoane, care stimulată de dorința și voința de dezvoltare, construiește reprezentări noi, explicații coerente și durabile ale lumii sale plecând de la percepția materialelor, a stimulilor din mediu, de la interacțiunea între datele interne și cele externe și de la priza de conștiință personală” (Legendre, 2005).
3. Învățarea este o cale de a fi acceptat ca practician. Novicele învață într-un context specific, asumându-și inițial roluri periferice ale unei ocupații, asistă la activități, la discuții ale experților, are acces la echipamente, trăiește alături de aceștia, căpătând treptat o nouă identitate (Encyclopedia of Educational Psychology, 2007, SAGE).

Elaborate din perspectivă psihologică, definițiile de mai sus prezintă elemente comune: învățarea este o activitate întâlnită atât la animale cât și la om, efectuată la nivel elementar sau complex, realizată de om cu mijloace specifice și desfășurată în forme superioare, condiționate de prezența gândirii, limbajului și creativității. Esența învățării este dată de achiziția sau de transformarea performanței observate, ca efect al interacțiunii între datele interne și cele externe

persoanei care învață. Ea se desfășoară individual sau în grup. Schimbările produse de învățare trebuie diferențiate de cele datorate maturizării (de ex.: înotul mormolocilor sau zborul păsărilor sunt datorate maturizării și nu învățării; limbajul la copil apare și se dezvoltă prin interacțiunea maturizării și învățării) sau tendințelor înnăscute ale organismului ori stărilor temporare ale acestuia (de ex.: instalarea somnului, oboseala, efectele cauzate de droguri).

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

1. Niveluri ale învățării

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

1.1. Nivelul elementar

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

A. Condiționarea clasică

Condiționarea clasică sau pavloviană, teoretizată de I. P. Pavlov, constă în asocierea unui stimul necondiționat (SNC) la care apare în mod normal o reacție (R) cu un stimul nou (SC) inițial indiferent, la care, prin repetare, începe să se producă reacția R. Acest tip de condiționare a fost descoperit de Pavlov, la începutul secolului al XX-lea pe baza experimentelor efectuate cu animale și a fost generalizat la om. Condiția învățării este constituită de repetarea legăturii între SNC, SC și R. Această formă de condiționare este prezentă la om în învățarea reacțiilor emotive la stimuli anterior neutri.

Creați un exemplu de învățare condiționată în școală

Exemple

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

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

B. Condiționarea prin contiguitate

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

Exemple

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

Să discutăm despre beneficii față de Pavlov și limite.

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

C. Învățarea prin condiționare instrumentală sau operantă

Condiționarea instrumentală sau operantă, teoretizată de F.B. Skinner, constă în asocierea unui stimul oarecare cu o reacție oarecare, în condițiile în care reacția este urmată de o întărire.

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

Exemple

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

Acest tip de condiționare se utilizează în practica pedagogică cotidiană, în învățarea programată, în evaluarea asistată de calculator, în sistemele tutoriale inteligente, în e-learning. O modalitate de a aplica condiționarea operantă în școală este efectul Premack. Psihologul american care l-a propus (David Premack, 1965) susține că elevul poate duce la bun sfârșit o activitate mai puțin plăcută pentru el (solicitată de profesor), dacă este urmată de o activitate preferată de el.

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

Exemplu: Dacă elevii au dificultăți în învățarea unor forme verbale la limba engleză, educatorul le poate promite că, după ce vor rezolva exercițiile propuse, vor avea voie să asculte muzică în engleză.

1.2. Nivelul superior al învățării

Învățarea complexă se deosebește de cea elementară prin interpunerea între stimul și răspuns a unui filtru. Acest filtru poate fi o reprezentare, o idee sau situația în care se află cel care învață. Ea include învățarea de cunoștințe declarative (factice, noționale) și de cunoștințe procedurale (deprinderi, abilități).

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

Între cele trei tipuri de cunoștințe există relații puternice, mai ales în unele domenii.

Exemple

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

2. Procesul de învățare și produsele lui

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

2.1. Secvențialitatea învățării

- Faza de **motivare** îi oferă elevului imaginea a ceea ce învățarea îi va permite să realizeze. În acest scop este necesară captarea atenției, provocarea curiozității, a unei atitudini de deschidere prin prezentarea obiectivelor învățării într-un context semnificativ pentru elev, a unor probleme din activitatea elevilor sau din viața comunității.
 - Faza de **achiziție** include reactualizarea cunoștințelor anterioare necesare și prezentarea sau descoperirea noului conținut, iar în
 - Faza de **performanță** se verifică măsura în care s-a produs învățarea.
- Mecanismele învățării școlare implică trei clase de operații, integrate în acțiuni didactice:
- modificarea cantitativă a unor cunoștințe deja dobândite (învățarea prin augmentare sau prin adaos);
 - selecția și memorarea anumitor fapte constate sau comunicate de altcineva (învățare relațională); pentru a fi memorate, noile cunoștințe sunt puse în legătură cu altele deja deținute.
 - activități mintale superioare folosite pentru a dobândi cunoștințe noi, pe baza celor deja existente.

Dobândirea de cunoștințe noi pornind de la cele achiziționate deja se face pe căi diverse: transfer clasic (utilizarea cunoștințelor vechi în situații noi), transfer analogic: descoperirea unei asemănări între vechile și noile cunoștințe, folosirea unor cunoștințe existente într-o situație nouă, formularea și testarea de ipoteze, inducție și generalizare, particularizare (asimilarea noului prin

raportare la un exemplu cunoscut), clasificarea situațiilor și problemelor urmată de folosirea unei strategii cunoscute pentru o problemă nouă (Legendre, 2005).

Abordarea cognitivă a evidențiat două planuri ale învățării specific umane:

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

Exemple de întrebări care favorizează formarea operațiilor metacognitive:

Ce dificultăți s-ar putea să întâmpin?

Ce asemănări și deosebiri are cu alte teme?

Este necesar să refac lucrarea?

Ce am simțit în timpul rezolvării?

Sunt mulțumit de rezultat?

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

2.2. Produse ale învățării

Din perspectiva celui care învață, învățarea constituie o modalitate de achiziție a cunoștințelor, capacităților sau atitudinilor (Larousse, Grande Dictionnaire de la Psychologie, 1994). Produsele învățării sunt numite prin termenul general “cunoștințe” și se pot detalia în psihologia clasică în informații logice (noțiuni, judecăți, raționamente), în deprinderi (motorii sau intelectuale), strategii cognitive, atitudini. În psihologia cognitivă, produsele învățării sunt cunoștințele declarative și procedurale.

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

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

Bibliografie:

Cosmovici, A, Iacob, L (coord.), (2001), *Psihologie școlară*, Iași, Polirom
Crețu, Tinca, (2004), *Psihologia educației*, București, Ed. Credis
Cristea, S. (2000). *Dicționar de pedagogie*. Grupul Editorial Litera.
Stan, L. (2014). *Pedagogia preșcolarității și școlarității mici*. Iași: Polirom.

CAPITOLUL IV

Teorii actuale ale învățării

1. Teorii actuale ale învățării

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

1. Învățarea constructivistă

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

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

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

Exemple

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

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

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

Exemplu

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

Pentru Piaget, procesul dezvoltării nu poate fi grăbit, învățarea urmează dezvoltarea. Prin urmare, educatorul nu trebuie și nici nu poate să “deranjeze” procesele de dezvoltare. El trebuie doar să se adapteze “nevoilor elevului”. Ideea că, pentru a învăța, copilul trebuie să posede structuri cognitive formate, l-a condus pe Vîgotski, un psiholog rus, contemporan cu Piaget, la critica concepției piagetiene ca una care “face din învățare remorca dezvoltării”. Ideile lui Piaget au fost preluate la nivel de politici naționale, au constituit fundamente ale unor programe de reformă a învățământului.

2. Învățarea prin descoperire

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

Etapele învățării prin descoperire sunt:

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

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

Adepții au creat o “mistică” a acestei modalități de învățare, evidențiind cu entuziasm și exagerând punctele ei tari. Adversarii acestei teorii au identificat și dezavantaje ale învățării prin descoperire: consumă timp, generalizarea este uneori dificilă, valoarea educativă a lecției scade datorită acțiunii de a descoperi în sine, reușita în acțiune nu antrenează capacitatea de verbalizare.

3. Învățarea ierarhică

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

Actul de învățare rezultă dintr-o înlanțuire de secvențe în care intervin receptorii, registrul senzorial, memoria de scurtă și de lungă durată, generatorii de răspunsuri. Acest act este divizat în opt faze numite **evenimentele lecției**:

- 1.motivarea/captarea atenției;
- 2.aprehensiunea;
- 3.achiziția;
- 4.retenția;
- 5.evocarea/ reactualizarea;
- 6.generalizarea;
- 7.performanța;
- 8.retroacțiunea (feedback-ul).

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

4. Învățarea socială

<https://www.youtube.com/watch?v=eqNaLerMNOE>

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

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

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

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

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

5. Teoria socio-culturală a învățării

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

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

Zona proximei dezvoltări

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

Medierea și eșafodajul

Rolul educatorului este esențial în învățare. El ajută elevul la începutul învățării, ca și cum ar construi o schelă (eșafodaj) la un edificiu; apoi reduce sprijinul pe măsura ce se dobândesc mai multe cunoștințe. Când într-o clasă sunt foarte mulți elevi, adultul nu poate să se ocupe de toți,

deci îi va folosi pe cei mai buni pentru a lucra împreună cu colegii care au dificultăți într-un anumit moment. Activitatea este cunoscută sub numele de mentorat sau tutorat (Birch, 2000, p. 117).

Implicații ale teoriei istorico-culturale în învățarea școlară:

Deoarece semnificațiile se construiesc social, educația nu va fi centrată pe copil, așa cum susținea Piaget, ci pe interacțiunea copil-ceilalți. Acțiunea copilului este importantă, dar el trebuie să interacționeze cu adulții și colegii mai experimentați. Învățarea devine o modalitate de co-construcție a cunoștințelor, realizată împreună cu altul. Deci profesorul nu este doar un facilitator, rolul lui este decisiv în învățare.

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

6. Socio-constructivismul

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

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

Implicații asupra învățării în școală

Primele încercări de utilizare pedagogică a rezultatelor neo-constructivismului au vizat stimularea dezvoltării structurilor cognitive ale copiilor defavorizați, cărora trebuie să li se ofere, susțin autorii, ocazia coordonării acțiunilor în cadrul unor interacțiuni marcate social.

Mai târziu, s-a demonstrat că orice grupuri cu niveluri cognitive diferite pot beneficia de învățarea centrată pe conflictul sociocognitiv, de la învățământul primar până la formarea adulților.

Pe baza teoriilor sociale ale învățării s-au propus tehnici de formare /predare care folosesc grupul. Folosirea grupului în învățare relevă probleme inedite pentru predare, privind gestiunea clasei și evaluarea progresului individual, conflictele care pot să apară între elevi sau între profesor și elevi. Avantajele acestei modalități pot fi amenințate de lipsa de familiarizare a elevilor cu

metoda de lucru în grup, de slaba dezvoltare a abilităților cognitive și sociale care creează condiții defavorabile pentru învățare, de lenea socială, de monopolizarea activității de către unii elevi. Un factor care influențează negativ învățarea este transformarea conflictului cognitiv în conflict interpersonal (elevii se ceartă, se insultă pentru că un punct de vedere, o abordare a problemei, o soluție sunt altfel decât cea proprie); poate să se producă între elevi sau chiar între elevi și profesor (apud Bourgeois et al, 2006).

FACTORII COGNITIVI AI ÎNVĂȚĂRII

Conținutul

1. *Receptarea informației*
2. *Stocarea informației - memoria*
3. *Reprezentarea cunoștințelor*
4. *Formarea cunoștințelor procedurale*
5. *Rezolvarea de probleme*

Introducere

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

1. Receptarea informației

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

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

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

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

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

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

Exemple

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

2. Stocarea informației - memoria

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

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

Atkinson & Shiffrin (1968) au propus un model multietajat al memoriei, organizat pe trei registre/niveluri între care există relații funcționale: registrul senzorial, memoria de scurtă durată (de lucru sau operațională) și memoria de lungă durată.

1. Registrul senzorial conservă informația pentru a fi transmisă în alte etaje, dar această informație se poate pierde în mai puțin de o secundă, prin pierdere spontană sau prin apariția altor informații concurente. Acest etaj este selectiv, ceea ce ajută la protejarea sistemului psihic. La acest nivel acționează percepția care acordă semnificații stimulilor în funcție de cunoștințele deținute. Prin urmare, unele informații care apar în timpul lecției pot să fie filtrate chiar de la nivel senzorial, elevul neavând cunoștințe care să-l ajute în interpretarea stimulilor. Și din cauza neatenției, elevul poate să nu sesizeze unele elemente foarte importante din perspectiva profesorului.

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

Exemple

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

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

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

Numai pentru pasionați ...

- Uitarea defensivă este o uitare motivată prin impactul afectiv negativ, prin anxietatea asociată informației memorate. Când experiența negativă este accentuată, poate interveni chiar amnezia parțială sau totală.
- Interferența acționează drept cauză a uitării, fiind retroactivă sau proactivă. Este retroactivă când noile informații le influențează negativ pe cele existente (Învățarea teoriei socioconstructiviste poate influența negativ cunoștințele studentului privind teoria constructivă datorită asemănărilor dintre ele și sublinierii insuficiente a deosebirilor acestora) și proactivă, când informațiile deja achiziționate le influențează pe cele noi (unele reguli gramaticale din limba maternă contaminate regulile noi, specifice unei limbi străine, mai ales în perioada inițială a studiului).

3. Reprezentarea cunoștințelor

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

Exemple

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

Reprezentarea este elementul central al procesării informației, procesare numită cotidian “gândire”. Imaginea vizuală nu este o fotografie stocată în memoria umană. În timp ce fotografia este dependentă de proprietățile vizuale ale obiectelor reale, imaginile mentale au un grad mai mare de generalitate, sunt dependente până la deformare de cunoștințele subiectului (Anderson, 1985, apud Elliott, 2000). Deformările cunoștințelor sunt frecventă și amuză uneori pe cunoscători care le numesc „perle ale elevilor”. Studiul „perlelor cognitive” este util pentru cunoașterea obstacolelor în învățare și organizarea mai adecvată a predării-învățării.

Exemplu

- Anderson a demonstrat afirmația de mai sus prin următorul experiment: a prezentat subiecților din două grupuri, două cercuri legate printr-un segment de dreaptă. Unui grup i-a comunicat că imaginea este a unei haltere, celuilalt că este imaginea unor ochelari. La reactualizare, subiecții din primul grup îngroșau sau dublau linia de legătură dintre cercuri, ceilalți o curbau ușor.
Concluzia psihologului a fost că informațiile pe care la are subiectul îi deformează, în anumite limite, amintirile despre proprietățile fizice ale obiectelor. Această deformare nu este prezentă într-o fotografie.

3.1. Categorizarea

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

Categorizarea:

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

Exemplu

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

3.2. Concept și prototip

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

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

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

Implicații asupra învățării

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

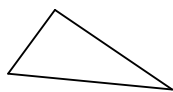
- Prezentarea unei categorii se realizează sub formă de concept și de prototip.
- Construirea rețelilor semantice și propoziționale este esențială în învățare.
- Categoria trebuie inclusă în rețele și utilizată în învățare.
- Prototipul este uneori mai ușor de evocat decât conceptul, deci formarea lui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

Exemplu

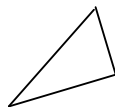
- Prototipul pentru triunghiul dreptunghic este cel din desenul A. Dacă elevilor nu li s-au oferit suficiente exemple, vor avea dificultăți în recunoașterea altor triunghiuri dreptunghice (B și C).



A



B



C

- Conceptul este necesar în judecăți și raționamente, clarifică gândirea, facilitează învățarea și rezolvarea de probleme, sprijină memorarea și reactualizarea.
- Conceptul și prototipul nu sunt exclusive; preferința pentru unul sau altul în învățare este dependentă de stilurile cognitive, de vârsta celor care învață sau de tipul categoriei reprezentate.

- În predare se va respecta specificul vârstei relativ la utilizarea prototipului sau conceptului: prototipul este specific copilăriei, conceptul este prezent mai ales la persoanele instruite, dar ambele coexistă la adult.

Exemplu

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

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

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

3.3. Organizarea cunoștințelor

Conceptele se integrează în structuri organizate pe baza a două tipuri de relații: relații de incluziune ierarhică și relații parte–întreg (Crahy, 2009, p. 371). Relația de incluziune organizează cunoștințele în rețele semantice și propoziționale, relația parte întreg organizează cunoștințele în scheme și scripturi.

Rețele semantice și propoziționale

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

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

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

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

- este necesară organizarea de experiențe de învățare în care elevul să întâlnească obiecte similare și a unor situații din a căror analiză să se desprindă exemple relevante, prototipul unei noțiuni;

- să se prezinte exemplele variate pentru a permite extragerea de note specifice;
- după definirea unui concept să fie pus în relație cu conceptele subordonate și supraordonate;
- să se favorizeze organizarea noțiunilor în rețele.

Scenariul

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

Exemplu

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

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

4. Formarea cunoștințelor procedurale

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

	Deprinderi intelectuale	Deprinderi motorii
Condiții (dacă)	Identific o împărțire. Scopul meu este de a afla câtul.	Identific necesitatea de a pregăti micul dejun. Scopul meu este să prepar o omletă.

Acțiuni (atunci)	Reperez cel mai mare număr. Extrag numărul cel mai mic din cel mare, de mai multe ori. Numărul de extrageri reprezintă câtul.	Caut ingredientele necesare. Fac amestecul propus de rețetă. Execut toate operațiile, în ordinea dată. Ceea ce am obținut este omleta.
-----------------------------	---	---

Tab. 1 Cunoștințe procedurale

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

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

- **Etapa cognitivă** este caracterizată prin absența automatizării regulilor de producere, absență care mărește efortul pentru realizarea sarcinii. Sunt actualizate cunoștințele declarative necesare pe care subiectul le traduce în condiții și reguli de acțiune. Din acest motiv, este necesar controlul conștient al fiecărei etape de execuție, control ce solicită resurse și este urmat de oboseală.
- **Etapa asociativă** presupune transformarea secvenței de acțiuni care au fost inițial ghidate conștient, într-o secvență de acțiuni ghidate automatizat. Indicii conștienți sunt eliminați, pe rând. Derularea activității se face de la sine, elevul nu se mai oprește pentru a reflecta.
- **Etapa autonomă** este rezultatul celei anterioare. Execuția devine tot mai precisă și mai rapidă. Când proceduralizarea este finalizată, subiectul nu se mai oprește pentru a reflecta la ceea ce va face. Controlul conștient aproape dispare, execuția este rapidă și precisă, se consumă resurse puține. Proceduralizarea este efectul formării unei deprinderi și se identifică cu procesul de comutare a utilizării explicite a cunoștințelor declarative în aplicare directă a cunoștințelor procedurale (Anderson, 2000, p. 290).

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

Exemplu

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

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

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

5. Rezolvarea de probleme

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

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

Exemplu:

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

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

Bibliografie

Ioan, N. (2003). *Tratat de pedagogie școlară*. București, Editura Aramis.
Cosmovici, A. (2005). *Psihologie școlară*. Polirom.

CAPITOLUL V

FACTORII NONCOGNITIVI AI ÎNVĂȚĂRII

Motivația

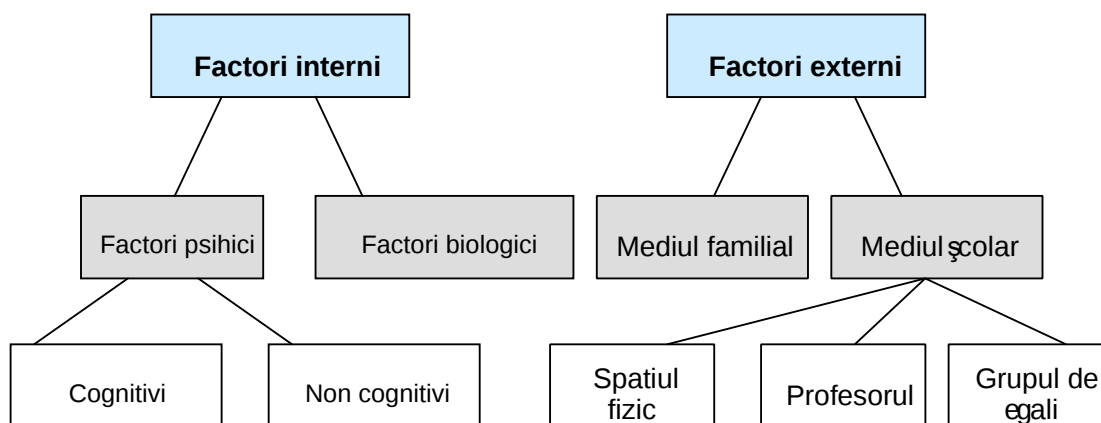
Factorii afectivi ai învățării

Atenția și rolul ei în învățare

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

Învățarea este dependentă de caracteristici ale elevului care fac imposibilă standardizarea:

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



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

1. Motivația pentru învățare

Când învățăm, de ce învățăm? Este o întrebare al cărei răspuns ne introduce direct în problematica motivației. Motivația învățării este constituită de totalitatea mobilurilor care declanșează, susțin energetic și direcționează activitatea de învățare. Identificăm unele din aceste mobiluri răspunzând la întrebarea deja enunțată. Motivația a fost comparată cu motorul

(intensitatea) și volanul (direcția) unui automobil (Gage&Berliner, 1984) și constituie o cauză internă a activității. Motivația se diferențiază de „motivare” – activitatea și mijloacele pe care educatorul le desfășoară pentru a stimula motivația de învățare elevilor.

1.1. Piramida lui Maslow

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

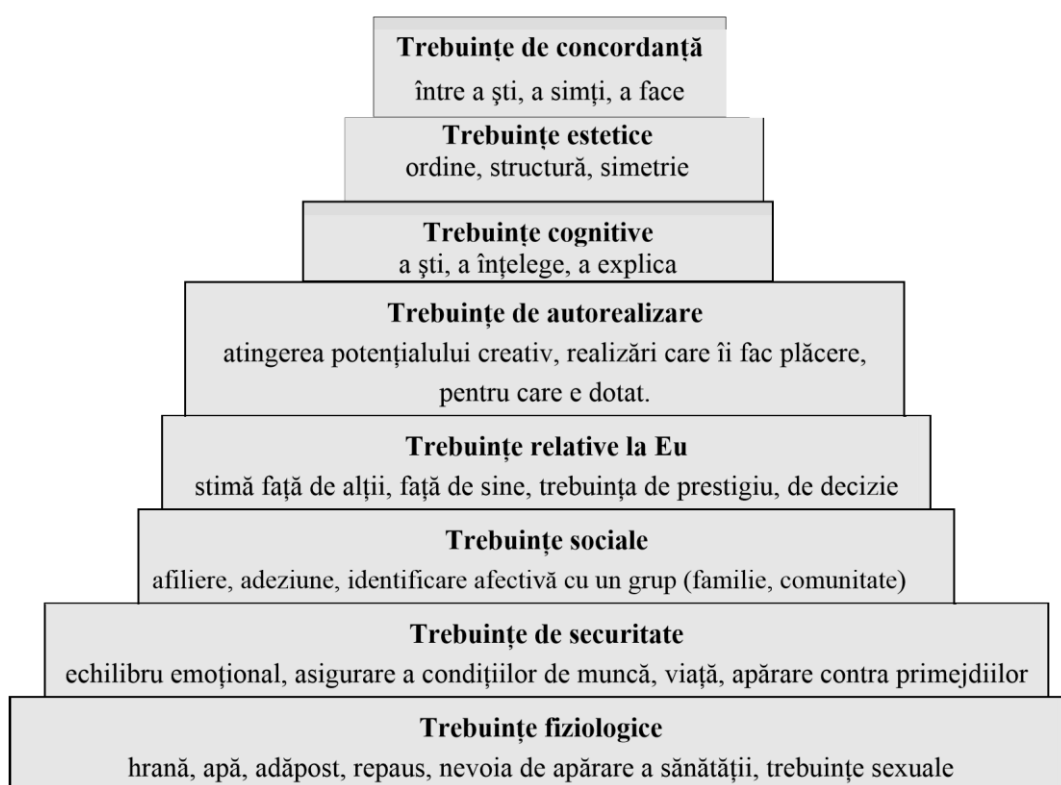


Fig. 2. *Piramida trebuințelor*

Exemple

- Este dificil pentru un profesor să activeze trebuința de a ști a unui elev dacă cele de hrană nu sunt satisfăcute.
- Un elev nu își poate satisface nevoia de realizare dacă nu se simte în siguranță în grupul de colegi (Maslow, 2007, pp. 82-111).

1.2. Frustrarea

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

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

Tab. 1. Reacții la frustrare

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

Pentru a crește toleranța la frustrare aplicați următorul program:

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

- Învățați elevii să fragmenteze sarcinile dificile, să caute ajutor sănătos.
- Recompensați finalizarea fiecărei sarcini mici și frustrante.

Când grupul este amenințat, când elevii se simt victime ale nedreptății apare comportamentul violent sub diverse forme: refuz de a se supune ordinelor profesorului, insulte, violențe directe. O formă de violență ce apare în grupurile de elevi este violența deplasată asupra unui coleg mai slab sau asupra unui profesor care nu se poate apăra - „țapul ispășitor”. Țapul ispășitor este mai adesea un coleg de clasă nou venit, izolat, fără prieteni sau care nu acceptă regulile grupului. Ostilitatea față de profesor poate lua forma rebeliunii, a nesupunerii sau anorexia școlară – atitudine de respingere globală a școlii (Weil, 1992, apud Auger & Boucharlat, 2006).

1.3. Motivația extrinsecă și motivația intrinsecă în învățare

În psihologia tradițională, motivația pentru învățare se clasifică în motivație intrinsecă (se satisface chiar prin activitatea de a învăța) și motivație extrinsecă (se satisface prin alte activități, diferite de cea de învățare – a primi o notă mare, aprobare etc.).

Motivația extrinsecă apare prima în învățare, este specifică școlarilor mici, dar nu dispare nici la școlarii mari și nici la adulți. Cele mai importante componente ale motivației extrinseci pentru învățare sunt tendința de afiliere și tendința de afirmare (Ausubel, 1981, pp. 417-421).

- **Trebuința de afiliere** este orientată spre obținerea aprobării din partea unei persoane sau a unui grup cu care elevul se identifică. Este mai puternică în copilărie și este orientată spre părinți. La pubertate și adolescență, scade și începe să se orienteze spre colegi; la această vârstă, prezența motivației de afiliere poate duce la scăderea randamentului școlar, dacă învățarea nu constituie o valoare pentru grupul din care face parte elevul.
- **Trebuința de afirmare** poate fi satisfăcută de un randament școlar ridicat sau de activități profesionale înalte. Este însoțită de îngrijorare accentuată, de teamă, rezultate din anticiparea pe plan psihic a pierderii situației sociale, din coborârea stimei de sine. Trebuința de afirmare este mai puternică la adolescenți și la adulți decât la copii, fiind foarte puternică la persoanele active, cărora le menține un nivel de aspirație ridicat. Este necesar să fie cultivată moderat la elevi pentru că la puțini oameni impulsul cognitiv sau interesele științifice sunt puternic dezvoltate. Intensitatea prea mare a trebuinței de afirmare conduce, în eșec, la anxietate, la prăbușirea stimei de sine. Ea este limitată ca durată: după ce poziția socială vizată a fost câștigată, învățarea încetează. Competiția școlară exacerbează trebuința de afirmare, deci se recomandă profesorului să încurajeze cooperarea, compararea elevilor cu ei înșiși. Unele comportamente indezirabile din mediul școlar (conduita rebelă sau de măscărici) sunt explicabile prin dorința de afirmare a elevilor cu slabe rezultate școlare.

Motivația intrinsecă pentru învățare este constituită, preponderent, de motivația **cognitivă**, o motivație specific umană. Sursa ei se află în curiozitate, formată pe baza impulsului de orientare. Durata curiozității este însă mică, dependentă de complexitatea stimulilor: este mai mică la stimulii simpli și mai mare la cei complecși. Curiozitatea este utilizată în momentele de debut ale lecției pentru a orienta atenția asupra conținuturilor propuse învățării. Ea se poate intensifica prin disonanța cognitivă - o contradicție între două idei opuse

ale aceluiași individ care produce o stare de disconfort psihic Pentru că este greu de suportat, susține L. Festinger, individul va căuta să o depășească, va căuta noi informații.

În activitatea de predare-învățare, disonanța cognitivă este conștientizată de către educator și trebuie controlată la nivelul cotei de problematic. Nivelul optim al cotei de problematic trebuie să întrețină curiozitatea: un nivel prea scăzut apare plictiseala, un nivel prea înalt blochează eforturile de căutare. Pentru a evita ultima situație, sarcina de învățare se descompune în părți mai simple, se eșalonează (Sarcina se divide pentru a fi stăpânită!).

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

Exemple de întrebări prin care se stimulează disonanța cognitivă

- Ce înseamnă a fi chel?
- Are găina urechi?
- Un ansamblu de 3 elemente este o mulțime? Dar de 1000 elemente? Dar de 0 elemente?

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

1.4. Relația dintre motivație și performanță

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

Intensitatea motivației

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

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

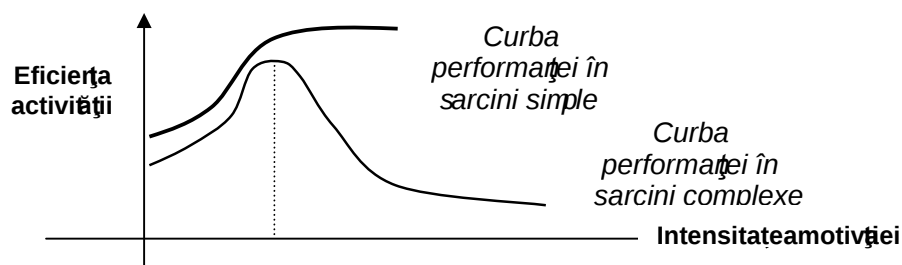


Fig. 3. Relația motivație-performanțe

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

Nivelul de aspirație

Alt factor al performanței este nivelul de aspirație, definit ca „nivelul de îndeplinire a scopului la care subiectul se declară satisfăcut” (Popescu-Neveanu, 1987). Un nivel de aspirație optim trebuie plasat ușor deasupra posibilităților de moment pentru a-i permite subiectului să se autodepășească. Un nivel de aspirație egal cu al posibilităților sau aflat sub ele conduce la stagnarea, respectiv la involuția personalității. Când este prea ridicat, echivalând cu neacceptarea limitelor proprii, nivelul de aspirație determină instalarea surmenajului, a decepției, a inadapării.

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

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

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

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

1.5. Rolul educatorului în stimularea motivației pentru învățare

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

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

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

2. Factorii afectivi ai învățării

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

Gradul de angajare în sarcinile școlare, selectarea strategiilor de învățare depind de reprezentările pe care elevii le au asupra șanselor lor de succes. Studii realizate asupra performanțelor la matematică arată că succesele elevilor sunt influențate de percepția de către părinții elevului a dificultății disciplinei și de către așteptările, încurajările oferite de profesor. Sentimentele de slabă eficacitate personală privind studiul matematicii explică performanțele scăzute ale fetelor comparativ cu cele ale băieților (Chouinard & Fournier, 2002, p. 130).

Profesorul va evita apariția anxietății, a fobiei școlare, a didactogeniilor (Poenu & Sava, 1998). La începutul școlarității, diversele discipline școlare sunt stimuli neutri pentru copil, dar unuia începe să îi placă muzica pentru că a fost asociată, de repetate ori cu stări afective plăcute create de adult, ocazionate de succes, de recompensele primite. Altuia începe să nu îi placă fizica pentru că este certat frecvent pentru greșelile făcute. Învățarea deprinderilor sub presiune, prin

asociere cu stări afective negative, conduce la reactualizarea lor împreună cu aceleași stări, ceea ce poate explica refuzul față de unele activități școlare, dificultățile de angajare în sarcină.

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

3. Atenția și rolul ei în învățare

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

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

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

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

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

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

Atenția voluntară consumă energie psihică și este urmată de oboseală care determină o slabă eficiență a activității sau chiar întreruperea ei. Atenția post-voluntară apare datorită repetării neschimbate a condițiilor de activitate. Este „deprinderea de a fi atent” la lecție, la efectuarea temelor pentru acasă, la explicațiile altor persoane. Acest tip de atenție apare la elevi

după 14 ani, se desfășoară intenționat, are un scop precis, dar efortul necesar este mai mic. Oboseala se instalează în acest caz mai greu decât la atenția voluntară.

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

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

Structura și dinamica personalității în contextul învățării

1. Temperamentul

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

1.1. Manifestări temperamentale

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

1.2. Explicarea diferențelor temperamentale

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

Forța	Mobilitate	Echilibru	Temperament corespunzător
Puternic	Mobil	Echilibrat	Sangvinic
		Neechilibrat - excitabil	Coleric

	Inert	-	Flegmatic
Slab	-	-	Melancolic

Tab. 1. Tipurile de ANS și temperamentele

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

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

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

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

Introvertitul este orientat preponderent spre sine însuși, spre lumea subiectivă, se adaptează greu, noul îi stârnește teama parcă ar ascunde primejdii necunoscute, se simte legat sufletește de obiecte vechi, schimbarea îl supără, are sentimente delicate, este puțin comunicativ, retras, dar cei apropiați îl prețuiesc. Este orientat spre trecut, înclinat spre autoanaliză și autocritică, se subestimează, este înclinat spre reverie, se teme să acționeze.

Extrovertitul este orientat spre obiecte, decide în funcție de împrejurările exterioare, este stăpânit de spirit practic, se adaptează rapid la situații noi. Are raporturi afective excelente cu cei din jur, este comunicativ, acționează și este orientat spre prezent. Viața lui afectivă nu este nuanțată și nu este prea exigent cu sine, autocritica e slabă (Jung, 1994).

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

1.3. Descrierea tipurilor temperamentale

Deși tipurile temperamentale pure sunt rare, 80% dintre indivizi având structuri echilibrate în raport cu extremele (Cosmovici, 2001) – cunoașterea lor este utilă. Față de

descrierile din manualele de liceu, vom adăuga la fiecare tip temperamental informații relevante pentru situațiile de învățare, privind adaptarea la sarcini noi, atitudinea față de lucrul în grup, atenție, viteza învățării, erori.

Exemple

- **Sanguinicul** are un ritm rapid de activitate, se adaptează ușor la sarcini noi, dar schimbă activitățile devenind uneori superficial, oportunist. Se plictisește când sarcinile școlare sunt monotone sau desfășurate în singurătate. Atenția lui este mobilă, distributivă, iar când activitatea este atractivă se concentrează pe perioade lungi. Învăță repede și face greșeli puține, are încredere în sine, este optimist, dar realist. Poate aștepta fără încordare, dar mobilitatea accentuată face dificilă fixarea scopurilor și consolidarea intereselor. Poate fi supraevaluat ca nivel de inteligență datorită ușurinței cu care stabilește relații interpersonale.
- **Colericul** are reacții emoționale puternice, face risipă de energie, lucrează în asalt, își întrerupe activitatea doar când ajunge la epuizare. Atenția involuntară este promptă, cea voluntară mobilă și distributivă, dar se concentrează și se adaptează greu la activități monotone ca și sanguinicul. În activitățile complexe, cu sarcini variate se adaptează mai ușor, este capabil de inițiative îndrăznețe. Învăță repede, dar se grăbește și face greșeli multe. Atracția față de o activitate îl face neobosit, îndrăzneț. Este impulsiv și poate deveni agresiv.
- **Flegmaticul** se adaptează cu consum mare de energie, trece cu dificultate de la o activitate la alta, dar odată angajat într-o sarcină, este meticulos. Înclinat spre rutină, are un ritm lent care nu corespunde întotdeauna exigențelor de viteză ale unor acțiuni. La sarcini școlare noi sau la grupuri de colegi noi se adaptează greu. Atenția lui este deosebit de stabilă, se concentrează ușor, dar trece cu dificultate de la o sarcină la alta. Preferă să lucreze singur, nu respinge sarcinile monotone. Învăță mai greu, dar face puține greșeli. Poate deveni rigid, conformist. La primele contacte, poate fi confundat cu un elev slab, pentru că este lent, pare neinteresat și pare mai puțin inteligent.
- **Melancolicul** este emotiv, sensibil, are dificultăți de adaptare. Este șovăitor, nu riscă, se îndoiește mereu de sine, grijile îl împovărează. Își analizează minuțios, îndelung propriul trecut și viața interioară. Rezistența la eforturi este mică, dar în condiții nestresante acționează normal. Este timid, nu are încredere în sine. Atenția lui este instabilă, se concentrează greu, face greșeli multe, are nevoie de încurajare. Însușirile dependente de mobilitate și echilibru readuc pe fondul unei mici cantități de energie trăsături prezente la tipurile puternice sangvinic, flegmatic, coleric.

Numai pentru pasionați

Diagnoza temperamentului. Evaluarea temperamentului se realizează cu ajutorul chestionarelor autoaplicate sau aplicate adulților care cunosc copilul, în special mamei. Se mai folosesc metoda observației naturale sau standardizate, inventarele specifice. Deși constituie dimensiunea cea mai ușor de diagnosticat, temperamentul poate fi mascat de existența unor boli, de influențele educaționale puternice sau de acțiunea specifică unor ocupații sau medii sociale. De exemplu un diplomat sau un preot cu temperament coleric sunt constrânși să-și educe stăpânirea de sine, mascându-și impulsivitatea.

1.4. Dominanțe educaționale specifice tipurilor temperamentale

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

- În relația cu **elevii melancolici** se va urmări formarea încrederii în propria persoană, creșterea nivelului stimei de sine, prin susținere continuă, evitarea pedepselor, furnizarea de feedback realist, dar pozitiv. Ei vor fi ajutați să-și dezvolte competențele sociale, să se afirme în grup pentru a-și ameliora sentimentul de autoeficacitate.
- În relația cu **elevii colerici**, focalizarea intervenției va fi pe formarea stăpânirii de sine, diminuarea tendinței de a se grăbi, de a fi excesiv de dominatori. La acești elevi, disciplina, răbdarea, autocontrolul se educă greu. Impulsivitatea, reactivitatea emoțională exagerată îl fac pe puberul sau adolescentul coleric, aflați în situații de risc, mai sensibil la modele comportamentale antisociale, deci anturajul acestuia va fi supravegheat.
- În cazul elevilor cu **temperament flegmatic**, educatorii vor urmări dezvoltarea competențelor sociale și de comunicare, accelerarea ritmului de lucru. Este util de știut că la acești elevi, perseverența, spiritul de disciplină se formează cu ușurință, dar ultima se poate transforma în obediență.
- Elevii cu **temperament sangvinic** beneficiază de o relație educativă focalizată pe formarea unor interese cognitive puternice, a unei motivații stabile care să asigure evitarea superficialității și dirijarea energiei spre scopuri clare și utile social ca și spre educarea perseverenței.

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

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

Exemple

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

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

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

1.5. Caracteristici temperamentale și tulburări de conduită

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

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

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

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

1.6. Temperament și sarcini de învățare

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

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

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

2. Aptitudinile

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

Teoriile despre originea și formarea aptitudinilor sunt variate:

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

2.1. Inteligență și performanță școlară

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

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

Nivel de inteligență	C.I.	Vârstă mentală	Educabilitate
Intelectul de limită	70-79/85	10-12 ani	Educabil până la clasa a V-a, cu ajutor adecvat
Retardare mentală ușoară	50-69	7-10 ani	Educabil, dar cu obiective speciale
Retardare mentală moderată	35-49	5-7 ani	Parțial educabil
Retardare mentală severă	20-35	2-7ani	Are nevoie de supraveghere strictă
Retardare mentală profundă	Sub 20	Până la 2 ani	Are nevoie de protecție permanentă
Retardare mentală de severitate nespecificată	Există prezumția fermă de retardare mentală, dar inteligența nu poate fi măsurată cu testele standard.		

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

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

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

Numai pentru pasionați... Inteligențele multiple

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

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

2.2. Copiii supradotați

Copiii dotați sau supradotați constituie o categorie a cărei notă definitorie este obținerea de performanțe înalte, comparativ cu copiii de aceeași vârstă, în domenii specifice – școlar, științific, conducere, creație artistică, tehnică, sport etc. Ei reprezintă o minoritate care merită o

atenție specială, motiv pentru care au fost incluși, în ultima vreme, în clasa copiilor cu nevoi speciale, pentru a se sublinia necesitatea ajutorului diferențiat pentru dezvoltarea potențialului.

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

În școala contemporană, soluțiile pentru tratarea supradotaților sunt variate – accelerarea, îmbogățirea, separarea – și au efecte secundare diferite.

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

3. Caracterul

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

Numai pentru pasionați...

Caracterul este dependent de judecățile individului și presupune alegeri între bine și rău, adevăr și minciună, dreptate și nedreptate etc.; înseși trăsăturile caracteriale se prezintă în cupluri: harnic – leneș, drept – nedrept, egoist – altruist etc. Caracterul valorifică și controlează temperamentul și aptitudinile, veghează chiar la propria formare; din această cauză este considerat cea mai înaltă componentă a personalității având funcția de reglaj și autoreglaj. La persoana adultă alegerea anumitor comportamente este realizată în funcție de convingerile, idealurile, sentimentele acesteia organizate în concepția despre lume și viață care îndeplinește funcția de orientare a personalității.

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

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

3.1. Componentele caracterului

Componentele caracterului au fost numite trăsături, însușiri, factori sau atitudini.

Atitudinea este un mod stabil de a reacționa la persoane, situații, idei, evenimente care se impune cu necesitate din interior acționând ca un vector.

Atitudini față de ceilalți oameni

- Respect și grijă față de om, iubirea față de aproape, recunoașterea valorii altora, respectarea libertății de opinie, toleranță, conciliere, altruism, exigență rațională, încredere în oameni, cinste, loialitate;
- Rasism, șovinism, xenofobie, indulgență, intoleranță, minciună, egoism exagerat, obraznicie, aroganță, mizantropie.

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

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

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

Exemple de trăsături voluntare de caracter

- perseverența (efort continuu în realizarea scopurilor);
- stăpânirea de sine (controlul propriilor emoții, dominarea impulsurilor primare și subordonarea lor unor scopuri valoroase social);
- spiritul hotărât (a lua decizii adecvate și a le executa fără amânări);
- cutezanța (acceptare conștientă a unui scop ce implică dificultăți și riscuri);
- curajul (depășirea stării de teamă și înfruntarea directă a situațiilor de risc).

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

3.2. Schimbarea comportamentului

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

Rolul familiei în formarea caracterului

Pentru înțelegerea modului în care se formează caracterul, relațiile părinții-copii sunt esențiale. Un model al stilurilor familiale și efectele lor asupra comportamentului copiilor este descris în tabelul 3. Modelul stilurilor familial este realizat pe două dimensiuni:

- a. prezența **cerințelor și exercitarea controlului** ce diferențiază două tipuri de părinți: cei ce impun copiilor cerințe și controlează respectarea lor și cei ce nu solicită respectarea unor reguli;

- b. prezența **afecțiunii pentru copil**, a acceptării lui; în funcție de acest criteriu se disting părinți care își acceptă copiii, sunt centrați pe aceștia și părinți care sunt centrați pe ei înșiși, își resping copiii.

Din combinarea celor două caracteristici rezultă patru tipuri de părinți și concomitent patru comportamente diferite la copii, capabile să le influențeze performanțele școlare și dezvoltarea personală (Maccoby&Martin, 1983, apud Atkinson, 2002, pp. 584-586).

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

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

Schimbară comportamentului prin sistemul de recompense și sancțiuni

Această modalitate de influențare a comportamentului și, pe termen lung, a caracterului este fundamentată de teoria comportamentalistă (behavioristă) care susține că acele comportamente care sunt urmate de recompense au tendința să se repete, pe când cele urmate de pedepse au tendința de a-și reduce frecvența. Pentru a favoriza creșterea frecvenței unor comportamente, Skinner a propus programele de întărire care se pot utiliza pentru îmbunătățirea

comportamentului în clasă, învățarea regulilor de igienă, încurajarea comunicării la copiii autiști (Birch, 2000, p.184).

Conform experimentelor behavioriste, aplicarea recompenselor este mai eficientă dacă:

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

Recompensele sunt inefficiente dacă se acordă la întâmplare, se aplică la reacții globale fără a sesiza elementele special recompensate, se folosesc la intervale fixe (periodic), se recompensează participarea și se ignoră performanța, mărimea recompensei nu are legătură cu efortul depus, se orientează elevul spre compararea cu ceilalți (Blair, apud Stan, 1999, pp. 5152).

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

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

3.3. Modele de prevenire a comportamentelor indezirabile social

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

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

- să creeze un climat care să-i motiveze pe elevi în reducerea comportamentului indisciplinat; în acest scop va stabili cu elevii reguli flexibile, deschise care privesc comportamentul și viața grupului; să recompenseze respectarea acestor reguli;
- să ajute elevii pentru a face alegeri adecvate, care să-i ducă la succes;
- să evidențieze responsabilitatea elevilor în respectarea regulilor;
- să sugereze alternative de soluționare a problemelor;
- să lase grupului de elevi sarcina de a aborda problemele și de a se implica în rezolvarea lor; când apare o problemă, un incident, elevii se vor așeza în cerc și identifică problema apărută, apoi caută soluții; profesorul, retras în afara cercului, va evita să își formuleze

opinia, dar va relansa unele întrebări și le va direcționa spre grup pentru a fi găsite soluții. Depășirea abordării tradiționale a grupului de elevi va fi realizată prin dezvoltarea sentimentului de apartenență la grup, a motivației de a lucra pentru grup și a ajuta pe cei mai slabi. În acest mod, elevii sunt eliberați de dependența excesivă față de profesor și se ajută reciproc.

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Interacțiuni ale dimensiunilor personalității

În evoluția omului există interacțiuni permanente între potențialul genetic și mediul ambiant, exprimate prin interacțiunile dintre diferite trăsături de personalitate. Însușirile temperamentale, expresie psihologică a proprietăților sistemului nervos și a influențelor sistemului endocrin, se modelează în funcție de activitatea desfășurată de individ, de educația primită. Mascarea sau compensarea unor dezavantaje și valorificarea avantajelor fiecărui tip este

sintetizată în conceptul de luare în stăpânire sau autoreglare a comportamentului. Pe baza unor însușiri temperamentale se formează mai ușor unele însușiri de caracter și mai greu altele.

Exemple

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

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

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

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

Bibliografie

Cosmovici, A, Iacob, L (coord.), (2001), *Psihologie școlară*, Iași, Polirom
Popescu-Neveanu, P., Zlate, M., & Crețu, C. (1987). *Psihologie școlară*. București, Tipografia Universității București.
Stan, L. (2014). *Pedagogia preșcolarității și școlarității mici*. Iași: Polirom.

CAPITOLUL VI

DIFERENȚE INDIVIDUALE ÎN ÎNVĂȚARE

- 1 Argument
- 2 Paternurile individuale de creștere și dezvoltare
- 3 Aptitudinile ca factori de diferențiere în învățarea școlară
- 4 Inteligența ca factor de diferențiere în învățarea școlară
- 5 Creativitatea ca factor de diferențiere în învățarea școlară
- 6 Strategiile și stilul de învățare și de studiu ca factori de diferențiere în învățarea școlară
- 7 Autonomia și independența în învățare

1. Argument

Problematica diferențelor individuale în învățare a intrat în sfera de preocupări a specialiștilor în psihologia educației mai ales din rațiuni practice, din nevoia de a elabora și aplica programe de instruire care să fie cât mai adecvate fiecărui elev în parte să permită implicarea fiecărui elev în experiențe de învățare care să îl ajute să își realizeze întregul potențial de dezvoltare. Cercetările s-au axat pe identificarea naturii diferențelor individuale în învățare, a principalilor factori care le determină a modalităților adecvate de măsurarea a acestora.

Principalii factori care au fost luați în studiu când s-a vizat cercetarea diferențelor individuale în învățare au fost:

- ✓ paternurile individuale de creștere dezvoltare,
- ✓ aptitudinile,
- ✓ inteligența,
- ✓ creativitatea,
- ✓ strategiile de învățare,
- ✓ stilul cognitiv,
- ✓ stilul de învățare și de studiu al elevilor,
- ✓ abilitatea mnezică,
- ✓ interesele

(Lindgren, 1967, Ellis, 1978, Fontana, 1995, Child, 1997).

Măsurarea diferențelor individuale s-a făcut prin:

- teste individuale de inteligență,
- teste de grup de inteligență,
- de creativitate,
- teste de aptitudini,
- chestionare de interese
- chestionare de personalitate.

Valoarea reflecției teoretice asupra diferențelor individuale în învățare este atât una descriptiv-explicativă, cât și una practică. Ele au contribuit la conturarea profilului elevului care necesită atenție specială:

- copii excepționali, tipici și atipici;

- copii talentați;
- copii cu retard în dezvoltare, cu dificultăți de învățare sau
- delincvenți

(Lindgren, 1967, pp.501 – 541).

2. Paternurile individuale de creștere și dezvoltare

Paternurile individuale de creștere și dezvoltare sunt legate de conceptul de maturitate care exprimă „măsura în care copilul este în cadență cu alți copii de vârsta lui” dar și standardele comportamentale și așteptările adultului în ce privește copilul (Lindgren, 1967, p.61).

Tipurile de maturitate sunt:

- maturitatea fizică,
- maturitatea intelectuală (dată de dezvoltarea cognitivă),
- maturitatea socială (capacitatea dorința de a-și asuma responsabilități și de disponibilitatea de schimbare a intereselor sociale),
- maturitatea emoțională (care presupune desprinderea de dogmatismul sau aderarea rigidă la un singur punct de vedere, cu desconsiderarea altor puncte de vedere).

Aceste paternuri pot evidenția o dezvoltare întârziată sau una accelerată, ambele influențând cantitatea și calitatea învățării în școală.

Particularitățile morfo-fiziologice și psiho-sociale determinate de stadiul de dezvoltare fizică și fiziologică reprezintă primii indicatori în funcție de care copilul este considerat apt pentru activitatea școlară.

Vârsta cronologică este aceea care exprimă distanța temporală (în ani, luni, zile) de la nașterea individului până la un anumit moment dat de timp; este primul reper în aprecierea gradului de pregătire al copilului pentru începerea școlii, în strânsă corelație cu **vârsta anatomică** (prin care se exprimă dezvoltarea sistemului osteo-articular și a masei musculare).

Vârsta fiziologică (eficiența cardiacă, respiratorie, rezistența la efort etc.) exprimă posibilitățile de adaptare funcțională a organismului la efortul implicat de activitatea școlară.

Particularitățile creșterii și dezvoltării biologice, ale maturizării fiziologice și ale dezvoltării psihice sunt printre primii factori care influențează însușirea și perfecționarea abilităților bazale de citit, scris, socotit, care sunt sarcini de dezvoltare prioritare ale copiilor din școala elementară.

Particularitățile maturizării fiziologice (mai ales a maturizării sexuale) influențează „îndeplinirea” majorității dintre cele 9 sarcini de dezvoltare descrise de Havighurst (1951) ca fiind specifice adolescenței:

- acceptarea propriului fizic și a apartenenței la gen;
- formarea de noi relații sociale;
- realizarea independenței emoționale față de părinți sau alți adulți;
- realizarea unor părgihii pentru independența economică;
- selecția și pregătirea pentru profesie;
- dezvoltarea intelectuale necesare competenței sociale;
- realizarea comportamentului specific responsabilității sociale;
- pregătirea pentru viața de familie;
- construirea valorilor

(Havighurst, 1951, p.237)

În combinație cu alți factori, *maturitatea fizică, intelectuală și emoțională* asigură ceea ce este numit de Marcia **realizarea identității adolescentului** adică evidențierea celor doi factori esențiali pentru identitatea matură:

1. depășirea crizelor de alegere a alternativelor de viață (de exemplu credința religioasă)
2. angajarea (*commitement*) și investirea eului în propria alegere.

Erikson descrie adolescența ca o perioadă a moratorium-ului, termenului limită („*time-out*” *period*) în care se experimentează o varietate de identități până la asumarea responsabilității pentru una anume, se „încearcă”/probează o serie de căi de *a fi*. Indecizia este o parte esențială a moratorium-ului, dar ambiguitatea indeciziei poate conduce la oprirea prematură (*premature foreclosure*) (o alegere sau opțiune prematură care apoi va fi regretată). (Erikson, 1950)

3. Aptitudinile ca factori de diferențiere în învățarea școlară

Elevii cu aptitudini verbale, matematice, sportive, mecanice sau muzicale oricât de puțin evidente ar fi acestea, sunt o realitate pe care profesorii o întâlnesc frecvent în școală. Elevi talentați într-un domeniu sau altul sunt mai puțini, dar suficient de mulți ca să constituie o responsabilitate în plus pentru profesor. Dacă există sensibilitate la primele semne de manifestare ale unei aptitudini la fiecare elev din clasă, se reduce foarte mult riscul de a lăsa această resursă imensă de dezvoltare personală și comunitară să se irosească.

Levy Leboyer, în „Dicționarul de psihologie” realizat sub coordonarea lui Doron și Parot (1991), definește aptitudinea (utilizând accepțiunile unor psihologi ca Vernon, Spearman și Reuchlin) ca „Reușita oricărei activități, fie ea sarcină izolată, conduită complexă, învățare sau exercitare a unei profesii, care necesită din partea subiectului capacități și motivații adecvate. Capacitatea este ea însăși condiționată de prezența unei aptitudini care poate fi dezvoltată prin experiență și formare” (Doron, arot, 1999, p.81).

Așa cum menționează Levy Leboyer, Spearman a utilizat termenul de aptitudine pentru inteligență, în timp ce autori ca Galton sau Binet, pentru alte procese mentale sau pentru activitatea de învățare, diferențiind un mare număr de aptitudini specifice ca fluiditatea verbală, memoria, reprezentarea spațială, dexteritatea manuală (Doron, arot, 1999, p.81).

Cercetarea aptitudinilor în relație cu activitățile desfășurate a început cu studiul diferențelor de randament în activitatea școlară în funcție, în primul rând, de inteligența elevilor. Kovalev și Measișcev, autorii unei sinteze cuprinzătoare pentru timpul elaborării ei (1960) asupra cercetărilor realizate pe problematica aptitudinilor, menționează cercetările lui Lazurski, din 1921 cu privire la relația dintre nivelul dezvoltării psihice a individului și posibilitățile lui de a se adapta la mediul extern, cercetări bazate pe asumția că aptitudinile au un rol decisiv în procesul adaptării. Nivelul psihic al personalității este determinat de forța energiei psihice. Odată cu sporirea rezervei de energie neuropsihică, adică odată cu dezvoltarea aptitudinilor, crește nivelul psihic și posibilitățile de adaptare devin mai mari” (Kovalev, Measișcev, 1966, p.49). Conform lui Lazurski, indivizii cu o viață psihică săracă și primitivă, cu gândirea și imaginația insuficient dezvoltată (chiar dacă percepția și memoria sunt dezvoltate bine) "pot să se ocupe numai cu munca fizică sau cu o activitate intelectuală care nu necesită un proces de înțelegere și de creație. Ei sunt executanți, capabili să îndeplinească o muncă simplă și monotona (...) persoanele care aparțin nivelului mijlociu posedă o anumită rezervă de aptitudini înnăscute, care le asigură succesul în activitatea profesională. Aici predomină profesiunile legate de munca intelectuală. Totuși, activitatea oamenilor care aparțin nivelului mijlociu are în esență un caracter imitativ (...) sunt discipoli și imitatori, nu creatori și inițiatori; activitatea lor se rezumă la acumularea de fapte, care confirmă

sau infirmă o anumită teorie sau care completează și corectează teoriile existente (...). Cei care aparțin nivelului superior sunt talentați și chiar geniali. Ei nu numai că se pot adapta bine la mediu, dar pot să adapteze mediul la necesitățile lor" (Lazurski, 1921, apud Kovalev, Measișcev, 1966, pp. 49 – 50).

Fleishman, în 1984, menționează ca aptitudini: comprehensiunea limbajului oral și scris, exprimarea orală și scrisă, fluența ideilor, sensibilitatea la probleme, aptitudinea numerică, capacitatea memoriei, flexibilitatea în clasificare, orientarea în spațiu, viteza perceptivă, coordonarea membrelor, atenția distributivă, forța statică, reprezentarea spațială, dexteritatea manuală (Fleishman, 1984, apud Lemeni, 2001, p.219).

Toate aptitudinile umane, identificate, cercetate, evaluate în timp și enumerate mai sus pot fi întâlnite la elevi, într-o formă mai evidentă sau mai puțin evidentă. Ele influențează succesul în învățare, adaptarea școlară, dezvoltarea în și prin școală. Ele ridică probleme deosebite educatorului, profesorilor și întregii comunități.

Forța cu care se face simțită prezența aptitudinilor la elev este foarte mare în cazul talentului, într-un domeniu sau altul. Pentru cadrul didactic este mai important să conștientizeze ceea ce psihologia contemporană reliefează, și anume faptul că "Orice individ normal dispune într-un grad oarecare de tot felul de aptitudini. Desigur, aptitudinile sportive, matematice, muzicale, artistice, tehnice nu sunt la fel de dezvoltate la toți indivizii, dar nu există indivizi, în afara cazurilor patologice, care să nu aibă nici în cea mai mică măsură aptitudini sportive, matematice, artistice sau tehnice" (Salade, Zorgo, 1976, p.72). Existența (chiar estompată) a unei aptitudini se face simțită prin capacitatea elevului de a îndeplini o activitate la parametri mai mult sau mai puțin deasupra mediei, dar și prin viteza, ritmul și plăcerea cu care este îndeplinită respectiva activitate - indicatori care, în general nu pot trece neobservați de către cadrul didactic sau orice persoană responsabilă de educația tânărului.

4. Inteligența ca factor de diferențiere în învățarea școlară

Inteligența ca aptitudine generală este considerată frecvent garantul performanțelor în învățarea școlară. Coeficientul de inteligență a fost mult timp un indicator demm de încredere al abilităților intelectuale ale ceea ce a făcut ca el să fie frecvent utilizat în multe studii corelaționale.

În studiile clasice cu privire la IQ – ul elevilor dotați, Terman și Oden (1947), au descoperit că elevii cu IQ înalt sunt mai încrezători în ei, mai perseverenți și mai interesați de muncă, mai realiști și independenți în gândire decât cei cu nivel al inteligenței mai scăzut.

Mc Candles (1969) a descoperit că elevii inteligenți sunt mai puțin anxioși, mai populari și mai bine adaptați. S-a constatat că inteligența se dezvoltă foarte mult între 6 și 10 ani și că elevii care se comportă conform acestei „reguli”, devin mai independenți, mai competitivi și mai agresivi verbal decât cei care nu progresează în această perioadă.

Inteligența este definită ca „Funcție psihologică sau ansamblu de funcții datorită cărora organismul se adaptează la mediu elaborând combinații originale ale conduitelor, achiziționează folosește cunoștințe noi și, eventual, raționează și rezolvă problemele, conform regulilor degajate prin formalizările logicii" (Richelle, în Doron, Parot, 1999, pp.410-411).

Cercetarea inteligenței în psihologie a dus la reliefaarea a numeroase aspecte ale funcționării ei și a unor componente a căror cunoaștere poate explica de ce inteligența constituie un factor de puternică diferențiere între elevi. Care sunt, în ce constau aceste diferențiere rămâne încă să se studieze. O serie de studii din anii 1950 – 1965 au arătat că elevii cu QI înalt sunt percepuți ca lideri, că au adaptarea emoțională mai bună și anxietatea mai scăzută.

Un studiu din 1965 în care au fost fotografiate mișcările ochilor unor elevi de clasa a V-a care urmăreau un film educativ a arătat că la elevii cu QI înalt, timpul în care erau privite zonele de pe ecran în care apărea informația pertinentă pentru unitatea de predare a fost găsit mai mare decât la elevii cu QI jos. Aceștia din urmă se uitau mai mult în zonele irelevante ale ecranului sau la profesor (Lindgren, 1967, p.476) Variabilele care au fost identificate în legătură cu inteligența se pot constitui în repere în funcție de care profesorul se poate aștepta să întâlnească diferențe în cantitatea și calitatea învățării elevilor. Astfel, după cele 3 componente ale intelectului identificate de Guilford (1954) se pot întâlni diferențe individuale în învățare:

- în funcție de operațiile mentale:
 - recunoașterea informației vechi și descoperirea celei noi;
 - gândirea convergentă (găsirea unui singur răspuns la o clasă de probleme);
 - gândirea divergentă (găsirea mai multor soluții posibile);
 - evaluarea (judecata asupra exactității, corectitudinii, valorii);
 - memoria imediată și memoria de durată;
- în funcție de conținuturile cu care operează fiecare elev:
 - vizuale,
 - auditive,
 - semnificația cuvintelor,
 - semnificația simbolurilor și
 - semnificația comportamentelor.
- în funcție de produsele care rezultă:
 - unități,
 - clase,
 - relații,
 - sisteme,
 - transformări,
 - implicații de informații.

De asemenea se pot întâlni diferențe în învățare în funcție de variabilele pe care le include D.Wechsler (1981): *capacitate globală de a acționa intențional*, de a *gândi rațional* și de a *face față cu eficiență mediului* său existențial.

Cele trei categorii de *abilități mentale* care conduc la un comportament inteligent identificate de Robert Sternberg (1985) pot diferenția elevii între ei:

- unii pot da dovadă de **inteligență analitică** (care presupune abilitate verbală, abilitate de a gândi abstract și de a prelucra informațiile, de a face analogii sau silogisme, de a învăța cuvinte);
- alții pot da dovadă de **inteligență experiențială** (abilitatea de a formula idei noi, de a combina fapte disparate, de a acționa în situații noi pe baza insight-ului și de a găsi automat soluții la o problemă);
- alții pot avea o **inteligență predominant practică sau contextuală** (care presupune abilitatea de a se adapta la schimbările mediului de a remodela mediul conform propriilor nevoi, de exemplu de a lua măsurile care limitează distragerea atenției într-o activitate).

Înțelegerea inteligenței ca fiind **multiplă** este de natură se explice o mare parte dintre diferențele individuale în ce privește formele și tipurile de învățare. Teoria lui H.Gardner (1983, 1993) cu privire la inteligență multiplă (*multiple intelligences*), descrie inteligența ca fiind compusă

din **șapte categorii** diferite de **abilități umane**: „Nu neg existența unui factor general dar mă întreb ce valoare explicativă are în afara cadrului destul de restrâns al învățământului formal. De exemplu datele empirice în favoarea factorului general provin aproape integral din testele de inteligență verbală sau logică. Cum aceste teste măsoară competențe utile efectuării de sarcini școlare ele prezic fiabil eșecul sau succesul la școală (...) Dar ele sunt departe de a fi fiabile dacă se dorește prezicerea reușitei în sarcini extrașcolare. Dacă factorul „g” este un concept valid pentru a descrie capacitățile unor subiecți, el lasă deoparte alte talente remarcabile (Gardner, 1996, pp.57 - 58). Fiecare dintre cele 7 categorii de abilități care intră în inteligență multiplă asigură performanța într-un anumit domeniu de activitate:

1. **Inteligența logico-matematică** (în care intră sensibilitatea la paternuri logice sau numerice capacitatea de a le diferenția precum și abilitatea de a opera cu serii lungi de raționamente) asigură performanțe în domeniul matematicii și al altor științe;
2. **Inteligența lingvistică** (în care intră sensibilitatea la sunete, ritmuri la semnificatia cuvintelor, la diferitele funcții ale limbajului) asigură performanțe în domeniul creației poetice în jurnalistică;
3. **Inteligența muzicală** (care se exprimă în abilitatea de a produce și aprecia ritmuri, timbrul, sensibilitatea la diferite modalități de expresivitate muzicală) este favorabilă compoziției muzicale;
4. **Inteligența spațială** (care are drept componente bazale capacitatea de a percepe exact relațiile spațiale și de a opera transformări ale percepțiilor inițiale) este favorabilă învățării deprinderilor necesare navigatorilor, sculptorilor;
5. **Inteligența kinestezică** (în care intră capacitatea de a controla mișcările propriului corp și de a manevra obiectele cu îndemănare) permite performanțe în sport;
6. **Inteligența interpersonală** care include capacitatea de a discerne și răspunde corect la expresiile, temperamentele, motivațiile dorințele altor oameni, permite performanțe în activități ca intervenția terapeutică;
7. **Inteligența intrapersonală**, în care intră abilitatea de cunoaștere a propriilor sentimente, de autocontrol, autocunoașterea propriilor puncte forte sau slăbiciuni, dorințe și abilități, este suport pentru activitățile cu oamenii. (H.Gardner, 1996)

Gardner a condus *Proiectul IPPE* (Intelligences Pratiques Pour l'Ecole) de pregătire a elevilor pentru a se adapta mediului colegiului sau liceului și *Proiectul Spectre* pentru a măsura profilul inteligențelor și stilul de muncă la elevii mici. Coordonatorii proiectului pleacă de la ipoteza ca fiecare copil are potențialitatea de a-și dezvolta punctele forte într-unul sau mai multe sectoare și își propune să măsoare profilul inteligențelor și stilul de muncă la elevi mici (cu obiectivul expres de a evalua inteligențele într-o manieră validă ecologic: „Ni s-a părut important să reperăm stilul cognitiv sau stilul de muncă, alături de purele capacități intelectuale. Stilul de muncă este maniera în care copilul interacționează cu materialul unui domeniu dat, de exemplu capacitatea de a planifica o activitate, de a reflecta la o sarcină și nivelul perseverenței sale” (Gardner, 1996, p.93). Autorul definește astfel *15 zone de capacități cognitive și 18 profile de stiluri*. Ca zone ale competențelor cognitive sunt luate în studiu: numere, științe, muzică, limbaj, arte plastice, mișcare, social iar ca și caracteristici ale stilului: angajarea în activitate (facil/reticent), încrederea: (încrezător/ezitant), jucăuș/serios, concentrat/distrat, perseverent/frustrat, reflexiv/impulsiv; lent/rapid în muncă.

Gardner atrage atenția asupra influenței fiecăreia dintre formele de inteligență pe care le-a identificat asupra performanțelor individului. El arată că inteligențele sunt în mare parte autonome, unele pot fi chiar deficitare, în timp ce altele sunt performante. Această independență a

intelențelor implică faptul că un nivel înalt de eficiență într-un domeniu (matematica, de exemplu) nu antrenează un nivel similar în alt domeniu, ca verbalul sau muzica, ceea ce impune exigența de a evalua fiecare intelență a individului pentru a face predicții asupra posibilităților lui de dezvoltare.

Intelența multiplă permite înțelegerea mai acurată a ceea ce unii specialiști numesc *intelență școlară*. Termenul "intelență școlară", cu valoare pur operațională, ar desemna, în perspectiva concepției lui J.Piaget, echilibrul dinamic dintre asimilarea cerințelor școlare și acomodarea la acestea, la diferite niveluri de școlarizare. Intelența școlară este o formă specifică, particulară a intelenței, care se diferențiază de aceasta (...) mai ales prin specificitatea conținutului său, dar în același timp se supune legilor generale ale dezvoltării mentale" (Kulcsar, 1978, p.42)

Literatura de specialitate actuală face frecvente referiri la *intelența emoțională*, care, la fel, este un factor de diferențiere între indivizi. Așa cum apreciază M.Roco „Studiile privind intelența emoțională sunt relativ recente, ele debutând în jurul anilor '90" dar intuiții cu privire la această capacitate se găsesc în termeni ca *intelența socială* (Thorndike), *intelența intră și interpersonală* (Gardner), elementele noncognitive ale *intelenței academice* (Wechsler) sau în teza de doctorat a lui Wayne Leon Payne din 1985 (Roco, 2001, pp. 13 9 – 140). Autoarea citată identifică „trei mari direcții în definirea intelenței emoționale, reprezentate de: 1.John D.Mayer și Peter Salovey; 2.Reuven Bar-On; 3.Daniel Goleman" (Roco, 2001, p.140). Din lucrările autorilor menționați se desprind ca și componente ale intelenței emoționale: empatia, responsabilitatea socială, adaptabilitatea, controlul stresului, optimismul, conștiința de sine, încrederea în sine și.am.d. (vezi: Roco, 2001, p.141). Fiecare dintre aceste componente este și o abilitate personală care conduce în mod diferențiat la îndeplinirea sarcinilor școlare. Elevul empatic, adaptabil, responsabil, controlat, optimist, încrezător în sine pare să fie un ideal al oricărui părinte și profesor. Mici variații ale oricăreia dintre aceste abilități, pot produce diferențe imense în comportamentul elevului și mici modificări determinate de influențe educative, la fiecare dintre acestea, pot fi achiziții fundamentale pentru elev. Creșterea interesului pentru rolul intelenței emoționale în contextele școlare și educaționale, observată de o serie de cercetători (Moshe Zeidner , de la Central de Cercetări Interdisciplinare asupra Emoțiilor de la Universitatea Haifa, Israel și Richard D. Roberts, de la Universitatea Sydney, Australia) nu poate decât să fie de bun augur pentru școala viitorului.

5. Creativitatea ca factor de diferențiere în învățarea școlară

Creativitatea, indiferent de termenii în care este abordată (trăsătură sau dimensiune de personalitate, abilitate cognitivă, talent) constituite unul dintre factorii importanți de diferențiere a elevilor în școală, ca și în viață.

Creativitatea este definită ca „Aptitudine complexă, distinctă de intelență și de funcționarea cognitivă și existentă în funcție de fluiditatea ideilor, de raționamentul inductiv, de anumite calități perceptive și de personalitate, ca și în funcție de intelența divergentă, în măsura în care ea favorizează diversitatea soluțiilor și rezultatelor. Indivizii creativi dau dovadă de imaginație, de spirit inventiv și de originalitate" (Levy-Leboyer, în Doron, Parot, 1999, p.198)

În psihologie, creativitatea a fost definită fie prin asimilare cu alte fenomene psihice ca intelența, aptitudinea, rezolvarea de probleme fie prin accentuarea procesualității ei. O perspectivă sintetică, însă, o privește ca:

- produs; (se fac referiri la caracteristicile produsului creat (noutate, originalitate, valoare socială, aplicabilitate)
- proces; (-au studiat fazele de realizare)
- potențialitate (s-a pus problema caracterului ei înăscut sau dobândit)
- ca dimensiune complexă a personalității. (este considerată mai mult decât organizarea optimă a unor factori de personalitate diferiți)

(Zlate, 2000, pp.278-280).

Studiile asupra creativității s-au soldat cu identificarea a ceea ce a fost numit *abilități creative* printre care sunt incluse:

- setul cognitiv și perceptiv care predispune la înțelegerea complexității și abilitatea în depășirea clișeele mintale și a rutinei în timpul rezolvării problemelor;
- predispoziția pentru strategii euristice;
- capacitatea de renunțare la strategiile neproductive până în momentul în care se identifică strategia productivă.

(Amabile, apud Roco,-2001, p.165).

Studiile realizate de Michael Wallach și Nathan Kagan (pe copii mici) sau de Jacob Getzels și Phillip Jackson (pe adolescenți) au atras atenția asupra faptului ca ea nu este o simplă funcție a inteligenței. Guilford caracterizează personalitățile creatoare prin fluiditatea și flexibilitatea gândirii și a vorbirii, prin originalitate, sensibilitate față de probleme, capacitate de redefinire a problemelor (Guilford apud Roco, 2001). A fi creativ înseamnă a gândi divergent, a ajunge la semnificații noi sau unice, idei noi sau originale, a te îndepărta (divergență) de ideile convenționale sau uzuale (Sprinthall, Sprinthall, 1997, p.370). Taylor descrie personalitățile creatoare prin lipsă de îngâmfare, toleranță față de ambiguitate, încredere în propriile decizii, inventive, independente, neinhibate, versatile, entuziaste.

La construirea unei scale de identificare a elevilor creativi, Jerome Sattler, în 1992, a luat în calcul capacitatea de concentrare, adaptabilitatea, atracția pentru complex și necunoscut, curiozitatea, dorința de a formula idei noi, flexibilitatea, entuziasmul, umorul, intuiția, independența, nonconformismul, deschiderea la noi experiențe, înclinația spre joc, încrederea în sine, sentimentul originalității, sentimentul misiunii, spontaneitatea, toleranța la ambiguitate și conflict, dorința de a evita marginalizarea socială, puterea de a visa și a fantaza, autonomie personală, conștiință de sine clară, o mai mare toleranță la indeterminare etc. – trăsături pe care le și propune ca obiective ale educării creativității la elevi (Sattler apud Woolfolk, 1998, p.131).

Relevantă ca una dintre resursele importante ale împlinirii/dezvoltării personale pe tot parcursul vieții și una dintre resursele importante ale succesului social și profesional, creativitatea ridică și în context educațional tot mai accentuat problema gestionării ei eficiente, problemă la care doar cei implicați în educația și instruirea elevilor pot să găsească soluțiile necesare.

Ambianța relațională, climatul psihosocial în care trăiește elevul precum și influențele educative sunt recunoscuți ca factori care susțin sau inhibă manifestarea creativității. Primul pas care trebuie făcut pentru *încurajarea creativității* în școală este, așa cum recomandă specialiștii, valorizarea adecvată a disponibilității naturale a copilului de a fi inventiv, asigurarea lui că dorința de a fi creativ îi va fi apreciată. Se recomandă:

- ✓ acceptarea și încurajarea gândirii divergente a elevilor, încurajarea căutării de noi soluții (inclusiv cu întrebări de genul: "Poate cineva să sugereze un alt mod (diferit) de a privi problema?" ;
- ✓ încurajarea efortului elevilor de a folosi o cale neobișnuită de rezolvare a problemelor, chiar dacă aceasta nu duce în mod obligatoriu la succes;

- ✓ încurajarea elevilor în a avea încredere în propria capacitate de evaluare a situațiilor;
- ✓ accentuarea faptului că fiecare elev este capabil de creativitate într-o formă sau alta;
- ✓ asigurarea elevilor nonconformiști că primesc, ca și restul clasei, privilegii și recompense;
- ✓ sesizarea și evidențierea efortului creativ al fiecărui elev;
- ✓ utilizarea cât mai frecventă a brainstorming –ului.

(Woolfolk, 1995, p.133).

6. Strategiile și stilul de învățare și de studiu ca factori de diferențiere în învățarea școlară

Majoritatea studiilor care vizează, chiar și tangențial, scopul optimizării învățării prin optimizarea procesului instructiv-educativ aduc în discuție și problema strategiilor învățării. Dar diversitatea și eterogenitatea faptelor incluse în acest concept a întârziat elaborarea unui model coerent stabil de formare sau antrenare a acestora.

Astfel, strategiile învățării au fost descrise de D. Dansereau ca tehnici sau procese asociate cu achiziția, manipularea și utilizarea unui material academic sau tehnic. Ele au fost definite de Schmeck (1982) ca „paternuri ale activităților de procesare a informației pe care individul le aplică atunci când se confruntă cu o situație de învățare” iar de S. Derry (1989) ca „planuri generale de abordare a sarcinilor de învățare”.

Apropie toți autorii citați sunt de acord în a considera **strategia** ca fiind formată din procedee și tehnici care facilitează însușirea cunoștințelor.

După Derry (1989) tacticile de învățare sunt tehnici specifice prin care se realizează planul activității de învățare (ca de exemplu mnemotehnicile, conturarea unor pasaje (*outlining*), frunzărirea paginilor pentru a identifica organizarea capitolului, autochestionarea cu privire la ideile unui text).

Ph. Meirieu, definind strategia ca „învățare în act” o descrie ca pe „o suită de operații, pe care le exprimă, mai mult sau mai puțin, comportamentele manifeste și care, în anumite condiții, pot fi surprinse prin introspecție”. Aceste *operații* pun în joc *capacități* care intră în interacțiune cu *competențele*, ambele structurându-se reciproc în această interacțiune” (Meirieu, 1993, p.135-136). În această accepțiune, spune autorul, o strategie de învățare implică operații de sesizare a datelor și operații de tratare a acestora.

Strategia de învățare este înțeleasă ca „mod de reprezentare a activității cognitive a subiectului, pornind de la descrierea comportamentelor intelectuale eficiente în situații didactice precise” și este exprimată de cinci tipuri de *variabile*, și anume:

- instrumentarul învățării (*outils*),
- demersul învățării,
- gradul de coordonare sau directivitatea învățării (*degre de guidage*),
- inserția socio-afectivă,
- gestionarea timpului (Meirieu, 1993, p.192).

Meirieu enumeră ca și *condiții* pentru elaborarea strategiilor învățării următoarele:

- pilonul (*ancrage*) cognitiv,
- istoria psiho-afectivă a subiectului,
- determinanții socio-culturali.

Fundamental (pilonul cognitiv) al formării strategiilor învățării a fost cel mai de timpuriu sesizat. Istoria personală, psihoafectivă, a subiectului, spune autorul, poate influența formarea strategiilor învățării, uneori independent de substratul cognitiv. O serie de evenimente personale

(în care o anumită activitate a fost valorizată sau devalorizată, care au adus satisfacții sau insatisfacții) se pot constitui în factori care fixează sau dezactivează o anumită strategie de învățare, independent de mecanismele de procesare a informației care i-au stat la bază. De asemenea, mediul social de origine al subiectului, prin valorile pe care le promovează, poate facilita sau inhiba stabilizarea unor strategii diferite.

Eforturile de clarificare a semnificației conceptului de strategie a învățării s-au soldat cu descrieri și definiții care diferențiază strategiile învățării de toate celelalte constructe cu care, adesea, așa cum s-a văzut, au fost identificate.

Studiile cu privire la eficiența unor programe de antrenare a strategiilor învățării reflectă gradul de conștientizare a faptului că:

- Strategiile învățării nu sunt pur și simplu strategii cognitive
- Strategiile învățării nu se identifică cu strategiile metacognitive
- Strategiile învățării nu se identifică cu strategiile de adaptare
- Strategiile învățării nu sunt încă strategii de studiu
- Strategiile învățării se raportează la personalitatea individului.

Expresia unei învățări strategice, specifice „expertului” în activitatea de învățare (*expert learner*), este **stilul de învățare**.

Spre deosebire de stilul cognitiv care se referă la organizarea și controlul proceselor cognitive, stilul de învățare se referă la organizarea și controlul strategiilor de învățare și achiziție de cunoștințe.

Strâns legat de structurarea de ansamblu a personalității elevului se formează stilul lui de învățare (de fapt, preferințele individuale în ce privește mediul concret de învățare, căile preferate de învățare și studiu, preferința pentru situații structurate versus nestructurate, pentru lucrul în echipă versus lucrul de unul singur, pentru ritmul de învățare, cu pauze sau susținut) (Woolfolk, 1998, p.128).

Stilul de învățare înglobează dimensiunile stilului cognitiv dar nu se reduce la acesta. O serie de studii au arătat că

- **impulsivul** preferă să lucreze independent, preferă sarcinile predate verbal iar reflexivul preferă să fie ghidat de profesori, nu are preferință pentru sarcini verbale sau nonverbale.
- **Dependenții de câmp perceptiv** au tendința de a lucra mai bine în grup și preferă teme din domeniul literaturii sau istoriei.
- **Independenții de câmp perceptiv** nu sunt amatori de relații sociale, au o oarecare autosuficiență. Sunt mai performanți în sarcini spațiale. Au preferință pentru științe în care abilitățile lor analitice sunt eficiente - matematică, de exemplu.

Stilul de învățare este o „combinație de caracteristici cognitive, afective și alți factori psihici care servesc drept indicatori relativ stabili ai felului în care elevul percepe, interacționează și răspunde la mediul de învățare (...). Bazele sale sunt legate de structura și organizarea neuronală, de dezvoltarea personalității și de experiențele de învățare acasă, la școală și în societate” (Leino, 1989, p.41).

A.Woolfolk consideră mai adecvat termenul de „**preferințe pentru învățare**” deși observă că uzual este folosit termenul de stil de învățare. Stilul de învățare constă în:

- ✓ preferințele individuale în ce privește mediul concret de învățare (unde, când, cu cine, cu ce preferă elevul să învețe, să studieze),

- ✓ căile preferate de învățare și studiu (cum ar fi preferința pentru texte cu ilustrații, lucrul în echipă versus singur, preferința pentru situații structurate versus nestructurate, ritmul de învățare - cu pauze sau susținut) (Woolfolk, 1995).

Entwistle (1988) vorbește despre **modalitatea de abordare a învățării** (*approach to learning*) prin care înțelege și stilul de învățare și descrie o:

- orientare spre semnificație (care conferă o abordare profundă a învățării),
- orientare spre reproducere (care conferă o abordare de suprafață a învățării) și
- orientare spre achiziție (care conferă o abordare a învățării în termeni de succes).

El precizează că această variabilă trebuie raportată la conținutul și contextul învățării.

Studii mai recente au identificat trei categorii ale stilului de învățare:

- ✓ **stil centrat pe semnificație** (*meaning*), specific elevului predispus să se implice în sarcinile de învățare în baza unei motivații intrinseci (curiozitate, plăcere);
- ✓ **stil centrat pe reproducere** (*reproducing*), care descrie elevul predispus să se implice în sarcinile de învățare și face eforturi deosebite din teamă de insucces (motivație extrinsecă);
- ✓ **stil centrat pe achiziții** (*achieving*), care implică tot motivare extrinsecă, dar legată de speranța în succes (acest elev va face eforturi deosebite de a achiziționa noi și noi cunoștințe în speranța satisfacțiilor pe care le aduce succesul).

Alți autori preferă sintagma de „mod de abordare” a sarcinii de învățare (Biggs, 1987, 1993), identificând elevi cu:

- ❖ **orientare instrumentală sau pragmatică** (*utilising*) care învață din nevoi strict pragmatice ceea ce uneori îi predispune la o abordare superficială a sarcinii;
- ❖ **orientare profundă** (*internalising*), ce presupune din partea elevilor o motivație intrinsecă, cu expectații pozitive în ce privește efortul depus pentru învățare;
- ❖ **orientare spre achiziții** (*achieving*), ce presupune că elevii vor să-și afirme excelența față de colegii lor, în particular să obțină calificative cât mai mari (Leino, 1989, p.24)

Ph. Meirieu vorbește de un „stil personal de conducere (*pilotage*) a învățării (S.P.P.A.) ca „mod de reprezentare a activității cognitive a subiectului pornind de la instrumentele furnizate de învățarea sistematică. Stilul personal de control al activităților de învățare desemnează maniera în care persoana percepe, stochează și comunică informația” (Meirieu, 1993, p.192). Autorul descrie acest stil ca fiind polar, diferențiat între posibilitatea de a învăța mai degrabă prin verificare și reconstrucție (*production*) sau de a învăța mai degrabă prin interiorizare și înțelegere (*consommation*). Concordanța între sistemul de pilotaj al învățării (SPPA) al elevului și sistemul de pilotaj (SPPA) al formatorului garantează eficiența învățării în situația didactică.

Cercetările realizate asupra stilului de învățare și-au propus să identifice nu doar variabilele care definesc stilul de învățare ci și influența lor asupra învățării, precum și acele variabile care pot fi controlate, optimizate prin instruire.

Astfel, inventarul Canfield (*Canfield's Learning Styles Inventory*) vizează să obțină un indice general al expectanței performanței în învățare (exprimat în procente), prin analiza preferințelor individuale în ce privește:

- condițiile de învățare,
- materialul de învățat,
- modalitatea de învățare.

Inventarul lui Kolb (1981) (*Kolb Learnings Styles Delineator*) prin analiza preferințelor elevilor pentru:

1. Experiența concretă (învățare prin implicare directă);
2. Conceptualizare abstractă (învățare prin construire de concepte și teorii pentru descrierea, explicarea și înțelegerea propriilor observații);
3. Observație reflexivă (învățare prin observarea celorlalți sau prin reflecția asupra experiențelor proprii sau ale altora);
4. Experimentare activă (învățare prin utilizarea teoriilor și conceptelor disponibile în vederea rezolvării de probleme și a luării deciziilor) **identifică următoarele profiluri de elevi:**
 1. cei care denotă conceptualizare abstractă și experimentare activă – sunt cei care preferă răspunsuri concrete, specifice, ajung rapid la soluție, au o emotivitate relativ scăzută, preferă să aibă de a face cu lucruri, nu cu oameni, preferă materialele de învățat cu răspunsuri specifice, aleg deseori specializări în domeniul științelor fizice sau în domeniul tehnic;
 2. cei care sunt orientați spre conceptualizare abstractă și observație reflexivă - sunt cei care sunt interesați mai mult de aspectele teoretice decât de cele practice ale sarcinilor de învățare, sunt atrași de cercetare și planificare și preferă sarcini de învățare care necesită integrarea materialelor;
 3. cei care se bazează pe experiența concretă și observația reflexivă - sunt cei care agreează munca în echipă, sunt atrași de consiliere și consultanță, se simt bine în tot felul de discuții și dezbateri;
 4. cei care se orientează spre experiența concretă și experimentarea (activă) sunt cei care apreciază riscul și acțiunea, experiențele noi și sunt atrași de domeniul tehnic sau de cel al afacerilor.

Într-o reprezentare schematică a procesului instruirii, adaptată după B.S.Bloom, D.Child include *stilul de studiu* printre predispozițiile cognitive cu care elevul abordează sarcina de învățare. Stilul de studiu este definit ca: "modalitate proprie prin care individul încearcă să se adapteze în procesul învățării prin tactici și strategii de abordare a studiului." Autorul accentuează pe faptul că metodele de studiu ale elevilor mari au fost intens cercetate, dând ca exemplu contribuțiile lui Entwistle dar că „în școala elementară antrenarea metodelor de studiu este complet ignorată. Noi credem în mod eronat că metodele eficiente de studiu se construiesc automat, se ciugulesc (*picked*), se fură – pe măsură ce copilul progresează în sistem. Trebuie să nuanțăm cercetările asupra a *cum* se dezvoltă deprinderile (abilitățile) *de studiu* și asupra a *cum* pot fi învățați elevii să facă acest lucru cât mai avantajos" (Child, 1997, p.143).

Stilul de învățare, ca rezultat al dobândirii autonomiei în învățarea școlară se formează în timp, după interiorizarea unei bogate experiențe în activitatea de învățare dar este congruent cu anumite trăsături și dimensiuni ale personalității elevului.

7. Autonomia și independența în învățare

P.H. Winne, de la Universitatea Simon Fraser, Canada, observă că în ultimii ani învățarea autonomă (*Self-Regulated Learning*) a devenit un construct central în abordările contemporane ale eficienței învățării școlare.

„Modelul învățării autonome descrie elevul care își caută informația la bibliotecă, își activează o serie de deprinderi pe parcursul activităților de studiu prin care realizează achiziții (...) care este conștient de cât știe, cât crede că știe și de diferența dintre *cât crede că știe* și *cât știe în fapt*. El își înțelege mai bine propria motivație, este conștient de propriile afecte, se organizează.

El deliberază asupra celor mai fine tactici și a strategiilor globale, le selectează în baza predicției cu privire la felul în care fiecare dintre ele poate să-l susțină în atingerea scopului" (Winne, 1995, p.173).

Modelul învățării autonome aduce în atenția teoreticienilor și practicienilor educației conceptele de autoreglare și automonitorizare.

D.H.Schunk pornind de la propriile cercetări și de la citarea cercetărilor lui Bandura (1986) descria autoreglarea (*self-regulation*) ca implicând auto-observație, auto-judecare, auto-reație.

- Auto-observarea se referă la atenția dirijată voluntar asupra aspectelor propriului comportament, asupra determinantilor și efectelor propriului comportament.
- Auto-judecata include compararea unui singur nivel (prezent) de performanță cu un singur scop pentru a determina progresul.
- Auto-reația (*Self-reaction*) se referă la evaluarea propriei performanțe în termenii: acceptabilă, nesatisfăcătoare " (Schunk, 1996, p.360).

Acestea sunt implicate în percepția propriei eficiențe și în structurarea convingerii personale referitoare la capacitatea de a învăța.

- Ca *attribute ale autoreglării* Winne menționează: abilitatea de a stabili scopuri realiste pentru acțiuni, de a selecta, modifica și implementa strategic sau tactici de acțiune, de a înțelege motivația implicării într-o sarcină.
- Ca *attribute ale monitorizării* sunt numite: recunoașterea nivelului de înțelegere a informației, determinarea nivelului înțelegerii și învățării la care dacă scopul nu a fost atins se simte golul sau se pot face remedii.

Încă din 1975, Kenner descria autoreglarea ca implicând trei faze:

- ✓ automonitorizarea;
- ✓ autoevaluarea și
- ✓ autoîntărirea, pozitivă sau negativă (O'Neil, 1987, p.72).

Prin *autoevaluare* individul compară informația primită prin feed-back de la mediu, cu propriul comportament, prin *automonitorizare* își identifică erorile, își reamintește traseele corecte care au dus la progres într-o sarcină anterioară, identifică supraîncărcarea și evaluează performanțele acțiunii. În stadiul inițial al învățării elevul încă depinde de monitorizarea externă, nu are suficiente deprinderi de automonitorizare.

Autoreglarea presupune abilități de formulare independentă, autonomă a scopurilor, de autoevaluare a performanțelor și de auto-întărire a răspunsurilor valabile. Profesorul trebuie, și poate, să ajute elevii să identifice și să utilizeze standarde evaluative interne, să-și fixeze seturile proprii de scopuri, proximale, specifice și stimulatoare (să diferențieze între scopuri care sunt ușor de atins și scopuri care sunt greu de atins), să-și evalueze progresul, să se compare cu nivelul performanței anterioare.

Autoîntărirea se învață prin conștientizarea relației dintre efort și succes în atingerea unor scopuri realiste. Prin implicarea elevilor în sarcini concrete (de la ușor la dificil) pe care să le rezolve (cu suport și fără) independent, ei pot fi învățați să aibă încredere în propria lor competență. (Hamilton, Ghatala, 1994). Dacă sunt îndrumați explicit, ei învață să fie sensibili la cât de bine au rezolvat o sarcină și la modalitățile eficiente de rezolvare folosite. De asemenea pot învăța să-și *autoevalueze* progresul în achiziția unor deprinderi cum sunt cele de scriere corectă și inteligibilă sau de gestionare a timpului de lucru. (Woolfolk, 1995, Bandura, 1986, Schunk, 1991).

Formarea deprinderii elevilor de a-și aprecia eficiența, de a-și întări încrederea în propria capacitate de a învăța (cu judecăți de genul „e greu dar pot; acest lucru nu pot încă să-l fac dar încerc”), de a se simți eficienți, de a persista atunci când întâlnesc obstacole, de a aprecia când

comportamentul lor este insuficient pentru a răspunde sarcinii, implică și formarea deprinderilor de autoobservare, concentrare a atenției voluntare asupra aspectelor propriului comportament, asupra determinanților și efectelor propriului comportament.

Sistemul instrucțional trebuie proiectat astfel încât să asiste elevul în a progresa cât mai repede posibil de la stadiul de dependență, de controlul extern la stadiul autoinstruirii și automonitorizării deoarece, așa cum afirmă foarte mulți specialiști în psihologia educației, conducerea elevului spre stadiul învățării autonome este un obiectiv major al învățării școlare:

„Noi credem că unul dintre lucrurile cele mai utile pe care un profesor poate să le facă pentru elevii săi este să-i înarmeze cu instrumentele necesare învățării independente. În lumea de astăzi, informațiile se învechesc în 10 ani sau mai repede, dar abilitățile de învățare se folosesc întreaga viață (...) strategiile predării sunt eficiente doar dacă îi abilitază pe elevi să-și asume propriul mod de a învăța" (Hamilton, Ghatala, 1994, p. 137).

Bibliografie

Hamilton, R., & Ghatala, E. S. (1994). *Learning and instruction*. New York: McGraw-Hill.

Roco, M. (2001). *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Editura Polirom.

Zlate, M. (2000). *Introducere în psihologie*. Iași: Polirom.

CAPITOLUL VII

EDUCAȚIA ÎN RELAȚIE CU ȘCOALA ȘI FAMILIA

1. **Structuri, fenomene și procese psihosociale în câmpul școlar**
2. **Implicarea familiei în procesul educațional**
3. **Suport parental și neglijarea copilului în familie**

1. Structuri, fenomene și procese psihosociale în câmpul școlar

Predarea și învățarea în școală, se realizează în contextul unor interacțiuni sociale. Profesorul interacționează cu fiecare elev din clasă și cu clasa ca grup, elevii interacționează între ei și cu profesorul ca lider. Se formează astfel contexte sociale în care comportamentul individual se poate modifica substanțial. Dinamica relațiilor în aceste contexte depinde de rolurile stabilite prin interacțiune. Presiunea rolului face ca individul să răspundă conform așteptărilor grupului și uneori, semnificativ diferit de modul în care ar răspunde dacă nu ar exista aceste așteptări. „Profesorul și clasa formează o unitate socială distinctă, cu relații și atitudini, sociale complexe și mobile care condiționează extrem de subtil comportamentele individuale și de grup” (Fontana, 1995, p.213).

Ca orice grup social, clasa de elevi are o structură de grup, rețele de comunicare, funcții de grup și o dinamică specifică. Prin *funcțiile de grup* ale clasei de elevi (de socializare, de învățare socială și de integrare) aceasta se afirmă ca "laboratorul în care se însușesc și se experimentează conduitele așteptate de societate." (Zlate, 1987).

Grupul social (clasa de elevi) ca orice *sistem psihosocial*, satisface nevoile fundamentale de integrare, afirmare sau recunoaștere socială, de afecțiune, comunicare sau protecție ale membrilor săi și în același timp creează nevoi, reprezentări și atitudini.

Grupurile școlare (educaționale) se constituie în raport cu o sarcină specifică (sarcina didactică) și generează o serie de interacțiuni care formează *structuri psihosociale de grup* specifice (socioafective, de comunicație, de influență, motivaționale) cu diverse mecanisme de autoreglare, cu o anumită coeziune și stabilitate. Modul de viață al grupului social care este clasa școlară se constituie în ceea ce se numește „cultura clasei”, adică totalitatea obiceiurilor, normelor, valorilor importante, miturilor, ritualurilor valabile în clasă (Larsen, 1995).

Cultura clasei este definită de:

- ✓ felul în care se desfășoară procesul de învățare;
- ✓ aspectele mediului fizic în care se desfășoară învățarea;
- ✓ modul în care este evaluată activitatea elevilor;
- ✓ interacțiunea concretă dintre membrii grupului

(Woolfolk, 1995)

Ca în orice grup social, în grupurile școlare se construiesc anumite relații preferențiale între membrii grupului (atracție, respingere sau indiferență), relații care formează structura socioafectivă a grupului. Preferințele, ca și respingerile pot fi reciproce sau unilaterale fiecare dintre configurații având efecte atât pozitive cât și negative asupra climatului de grup. Dinamica relațiilor din clasă depinde de rolurile care au fost stabilite prin interacțiune, de normele care s-au fixat la (și prin) structurarea grupului, de atmosferă și de așteptările fiecărui membru.

Cele mai importante interacțiuni sociale din clasă (și din școală) sunt, după polul care inițiază relația interpersonală sau comunicativă:

- Între profesor și elev și profesor și grup (clasă);
- Între elevi;
- Între fiecare elev și grup (clasă).

Interacțiunile sociale ale profesorului cu elevii și cu clasa, sunt influențate de statutul și rolul acestuia.

„Statutul oricărei profesiuni, deci și a celei de cadru didactic, decurge dintr-o serie de condiții generale, cum ar fi importanța profesiunii respective în cadrul economiei naționale, salariul, calificarea etc., dintr-o serie de alte condiții cu caracter oarecum particular. Pentru profesori, acestea sunt: statutul profesorilor ca grup profesional general, statutul specific al grupului particular din care face parte profesorul, statutul lui personal” (Zlate, 1972).

Rolul de profesor este completat de o serie de subroluri precum sprijinirea învățării formale, consilier, lider al activităților extrașcolare, reprezentant al autorității în școală. Aceste subroluri pot să intre în conflict iar profesorul trebuie să accepte conflictul între roluri și să găsească rezolvări cu maximum de loialitate pentru fiecare dintre ele.

Nu întotdeauna însă, rezolvarea se poate realiza fără unele compromisuri în raport cu unul sau mai multe subroluri, fapt ce generează, inevitabil, insatisfacții personale și, prin recurență poate influența percepția socială a profesorului (de către elevi sau de alți membri ai comunității).

Lecția este o situație socială deosebită în care participanții simt nevoia să-și exprime, clarifice și apere punctele de vedere, să ia parte la dezbateri, să se confrunte și chiar să se înfrunte.

Să discutăm următoarea situație:

Dintre studiile cu privire la particularitățile interacțiunilor sociale din clasă, sunt citate cele realizate de Flanders care afirmă „Se pare că atunci când paternurile interacțiunii în clasă indică că elevii au oportunitatea să-și exprime ideile și când aceste idei sunt încorporate în activitățile de învățare, elevii învață mai mult și dezvoltă o atitudine mai pozitivă față de profesor și față de activitățile de învățare” (N.A.Sprinhall, R.C. Sprinhall, R.C.Oja, 1994, p.271).

Flanders a identificat următoarele categorii ale interacțiunii în clasă:

1. Vorbirea profesorului care are atât o influență indirectă (acceptă sentimentele, recompensează și încurajează, acceptă ideile elevilor, pune întrebări) cât și o influență directă (citește, direcționează, critică sau își justifică autoritatea);
2. Vorbirea elevului care poate fi doar un răspuns la inițiativa profesorului sau poate iniția discuția.

În cadrul unei interacțiuni de tip conversație între două persoane se vorbește și se ascultă dar se emit, intenționat sau spontan și semnale nonverbale (zâmbete, grimase). Acestea din urmă realizează sincronia comunicativă și devin mecanisme de constituire a semnificației în orice interacțiune diadică. Profesorul poate iniția neinspirat conversație și poate produce frustrare și anxietate. Elevul poate răspunde neinspirat și alterează interacțiunea.

Elevii percep stilul de conducere al profesorului în funcție de încrederea pe care o au în el (încredere determinată de eficiența și competența, dovedite în sarcini anterioare) dar și în funcție de simpatia pe care le-a câștigat-o.

- Există profesori eficienți și nesimpatizați de elevi ca și profesori care sunt simpatizați independent de eficiența lor.
- Simpatia de care se bucură un profesor în rândul elevilor, a fost pusă în legătură, ca și la alți lideri, cu un aspect al personalității lor: carisma. Cel mai frecvent carisma

a fost asociată cu încrederea în sine, cu arta de a crea impresia generală a unei adevărate *științe a succesului*, cu capacitatea de a-și exprima încrederea în colaboratori și cu subsumarea obiectivelor sarcinii didactice unor valori cu tentse morale sau spirituale.

Modul de manifestare al profesorului față de elevi determină din partea lor reacții specifice, de la ascultare și supunere la forță și chiar vandalisme. Fiecare stil de conducere are influențe specifice asupra climatului psihosocial al clasei:

- Conducătorul autoritar creează un climat psihosocial apăsător, tensionat, conflictual,
- cel democrat un climat tonic cu relații cordiale. Contrar așteptărilor, conducătorul permisiv (*laisser-faire*) creează tot un climat nefavorabil, încărcat de conflicte latente și nu unul relaxat.

S-a observat ca reacție la conducerea autoritară abandonul responsabilităților în sarcina liderului, abandon însoțit de două alte manifestări comportamentale: fără frustrare dar cu lipsă de inițiativă personală chiar apatie sau abandon, dar cu frustrare și chiar agresivitate împotriva liderului autoritar. (Forsyth, 2001).

Cauzele comportamentelor inadecvate ale elevilor față de profesor sunt în general:

- antipatia față de școală (în care nu există un climat stimulat) sau doar față de profesor,
- nevoia de provocare a autorității profesorului ca reflex al nevoii de recunoaștere socială sau ca expresie a anxietății produse de unele inabilități ale acestuia (ignorarea, evaluarea în termeni depreciativi, umilirea),
- tentația de a ignora regulile impuse prea brutal de profesor,
- conflictele de valori personale cu cele ale profesorului,
- izolarea de grup,
- transferul afectiv (al unor antipatii din mediul extrașcolar asupra profesorului cu care este asimilată persoana care a suscitât antipatiile, de exemplu un tată prea autoritar).

Profesorul simpatetic, sensibil la relațiile sociale din clasă poate să prevină o serie de fenomene nedorite. Pentru aceasta specialiștii recomandă câteva strategii precum:

- Identificarea celui mai influent membru al grupului;
- Divizarea subgrupurilor de "teribiliști" prin reducerea proximității și încurajarea de prietenii în afara subgrupului;
- Interacțiunea individuală, cu fiecare elev, cât mai frecvent posibil, în afara clasei, în cadrul unor activități extrașcolare;
- Evitarea conflictelor deschise, frontale, cu clasa sau cu un elev din clasă – prestigiul afectat în cazul unui conflict poate duce la exacerbarea și diversificarea comportamentelor de revoltă.

Efficientizarea comunicării, nu cu fiecare elev în parte, ci cu clasa ca întreg, constituie o problemă importantă la care fiecare profesor, în funcție de experiența personală și-a formulat propriile răspunsuri.

D.Fontana sistematizează, precizând ca formularea de reguli în acest sens este imposibilă și inutilă, câteva măsuri pentru preîntâmpinarea pierderii controlului clasei:

- Menținerea clasei în stare de preocupare – elevii absorbiți de activități interesante nu creează probleme;

- Umor și bună dispoziție – disponibilitatea pentru glume, amuzament este semnul siguranței de sine al simțului realist al propriei valori;
- Siguranța de sine, promptitudine în luarea deciziilor cu privire la problemele care apar – ezitățile și tergiversările în soluționarea problemelor care apar crează impresia lipsei de experiență;
- Evitarea amenințărilor – o simplă amenințare poate determina chiar comportamentul anunțat ca interzis (poate stârni dorința elevilor de a verifica dacă profesorul se ține de cuvânt);
- Evitarea manifestărilor violente – pierderea autocontrolului de către profesor poate mai degrabă să amuze clasa decât să o înfricoșeze;
- Evitarea umilirii elevilor – umilirea unui elev îi afectează statutul în clasă și îi determină comportamente de restabilire a acestuia (uneori violente);
- Evitarea familiarității excesive – indiferent de amploarea manifestărilor de prietenie ale profesorului, elevii nu îl pot recepta ca fiind "unul de-ai lor" și pot să se raporteze confuz la ideea de autoritate;
- Utilizarea unui limbaj pozitiv în corectarea unor comportamente (în loc de „nu mai faceți gălăgie” se poate spune "hai să facem liniște");
- Exprimarea cât mai des posibil și adecvat a satisfacției cu privire la anumite comportamente ale elevilor (Fontana, 1995, pp. 367-371)

Interacțiunile sociale elev-elev se stabilizează în relații interpersonale de cooperare, competiție, conflict, acomodare, asimilare, stratificare și uneori, alienare (Zlate, 1987, p.369). Toate aceste tipuri de relații condiționează climatul afectiv al clasei, ele pot facilita sau perturba interacțiunea comunicativă și învățarea. Divergența de opinii cu privire la rolul competiției sau cooperării în stimularea învățării în școală nu și-a găsit încă soluții. Competiția susține performanțe mai înalte în învățare, dar induce un anumit grad de anxietate care poate dezorganiza în final comportamentul adaptativ al elevului.

Cooperarea stimulează responsabilitatea elevilor, toleranța, încrederea reciprocă dar presupune un nivel oarecum egal de dezvoltare a unor trăsături de personalitate, de maturizare socio-afectivă a elevilor, nivel pe care nu îl ating toți elevii din clasă în același timp.

Interacțiunile elevilor pot să conducă la divizarea clasei în subgrupuri, fiecare dezvoltându-și propriile norme. Subgrupurile formate dau membrilor lor un sentiment suplimentar de acceptare socială și de siguranță. Cele mai frecvente criterii de constituire a subgrupurilor într-o clasă sunt:

- sexul (fete/băieți),
- abilitățile (dotați/nedotați),
- clasa socială (standard ridicat/scăzut),
- succesul școlar (tocilari/independenți).

Prietenii dintre elevi se construiesc în general în baza proximității (stau în aceeași bancă sau pe aceeași stradă), a similitudinii de statut și a intereselor comune. Acești factori pot să conducă la multiple prietenii (pentru copiii populari), la prietenii nedorite de adulți sau la absența relațiilor de prietenie.

Unii elevi fie că sunt respinși, fie că nu inițiază relații de comunicare ajung să fie izolați în clasă. Cele mai frecvente cauze ale izolării elevilor de restul clasei sunt diferențele de abilități de învățare sau de statut social, agresivitatea, timiditatea și alte trăsături de personalitate. Elevii respinși de un subgrup se simt singuri, izolați și înclină spre autopercepția unei accentuate inadecvări sociale.

Alți elevi primesc foarte multe solicitări de integrare în diferite subgrupuri și fie le interpretează corect ca oferte de comunicare fie folosesc oportunitățile de comunicare pentru a-și satisface anumite porniri egoiste sau doar nevoia de permanentă afirmare a propriei personalități.

Elevul popular este solicitat de mai multe subgrupuri, chiar și dacă pare să aibă puține în comun cu membrii acestora. Un asemenea gen de elev dă dovadă de calități precum: capacitatea de a inspira încredere, de a se manifesta nonpunitiv față de ceilalți, de a încuraja și oferi sprijin. El devine lider pentru toată clasa sau pentru un subgrup, fie în plan profesional fie în plan social - afectiv. (Fontana, 1994, pp. 311-319).

Elevul care devine lider are o serie de caracteristici:

- un comportament flexibil,
- capacitatea de a identifica nevoile celorlalți,
- de a se comporta așa cum așteaptă ceilalți să se comporte,
- încredere în sine,
- abilitatea de a manipula oamenii,
- capacitatea de a satisface nevoile celorlalți,
- motivație puternică pentru urmărirea scopurilor grupului.

(N.A.Sprinthall, R.C. Sprinhail, R.C.Oja, 1994, p. 513).

Elevul cu asemenea abilități constituie o permanentă provocare pentru profesor care trebuie să fie foarte atent dacă îi încurajează sau îi descurajează comportamentul de lider. Limitarea statuării de staruri sau de însingurați în clasă, stimularea unui climat de prietenie și cooperare constituie adevărate "încercări" ale abilităților sociale ale profesorului.

Formarea și consolidarea deprinderilor sociale se impune cu necesitate în epoca actuală. Specialiștii în psihologia educației au sesizat nevoia copiilor de a fi orientați cu privire la modalitățile de asumare a situațiilor sociale. Ei au nevoie de ajutor pentru a învăța să evalueze contextele sociale pentru a alege între conformarea la cererea socială și urmarea propriilor tendințe, atât cei cu ceea ce se numește "competență socială" cât și, poate mai ales ei, cei care nu au aceste competențe. Cum este valorizată „competența socială” a elevilor, atunci când o au și cum se formează ea, la cei care nu o au, este o altă provocare pentru profesor.

Elevii competenți (sub raport social) pun în acțiune o serie de strategii de **adaptare și de supraviețuire** în clasă pe care le putem numi moduri de a reuși în clasă. Printre acestea putem enumera: definirea și negocierea situațiilor și normelor școlare, seducția, supunerea, aparența, rezistența școlară etc. unele cadre didactice sunt tentate să asocieze performanța de învățare a acestora cu "reușita socială" în clasă, judecată după gradul în care elevul a reușit sau nu să descifreze acele exigențe ascunse ale profesorului/învățătorului și să le valorizeze în interacțiunea sa cu cadrul didactic" (Păun, 1996, p.18).

Ca și alte conținuturi ale învățării sociale, acest gen de competență se poate achiziționa numai prin interacțiuni sau relații interpersonale în context social concret. Nu trebuie să uităm că și comportamentele specifice învățării sociale se învață prin mecanisme de atenționare (prin care sunt identificate componentele modelului), prin procese de stocare (prin care comportamentele observate sunt transformate în reprezentări imagistice sau verbale) și prin reproducerea psihomotorie a comportamentelor recompensate și renunțarea la cele sancționate. Elevul poate să nu observe (din diverse motive) un element esențial al modelului de comportament social existent și atunci el trebuie atenționat în mod explicit asupra acestuia. Apoi, trebuie să aibă ocazia să practice respectivul comportament, cu feedback.

Pentru formarea competenței sociale a elevilor sunt importante:

- identitatea socială,

- capacitatea de discriminare-identificare a actorilor sociali din câmpul școlar,
- capacitatea de estimare a scopului și direcției acțiunilor proprii și ale celorlalți,
- strategiile de cunoaștere/recunoaștere a schemelor de relaționare interindividuală,
- capacitatea de evaluare a statutului și rolului partenerilor de comunicare – acestea fiind pasibile a se constitui chiar în obiective explicite ale unei programe de intervenție instructiv-educativă în scopul formării competențelor sociale.

În psihologia socială se descriu o serie de fenomene legate de efectul grupului asupra comportamentului individual, efecte care au fost sesizate și în câmpul școlar.

O serie de studii axate pe investigarea efectelor grupului (clasei) asupra individului au descoperit că grupul influențează:

- ✓ imaginea de sine a elevului, reacțiile lui comportamentale,
- ✓ comportamentele individuale în raport cu normele grupului,
- ✓ atitudinile față de sarcina de învățare sau față de grup,
- ✓ performanțele la învățătură

(Zlate, 1987, p.366)

Una dintre cele mai vizibile influențe ale grupului asupra individului este **presiunea spre conformism** (cu efecte conexe ca deviaționismul, stările conflictuale intra și intergrupale).

Școala ca și câmp al interacțiunilor sociale pendulează între două tendințe distincte care ridică mari probleme de natură educativă:

1. aceea de a accentua conformismul elevilor și
2. aceea de a lăsa independență deplină fiecăruia.

Se apreciază ca formă optimă de educație este aceea care abilitază elevul pentru valorizarea corectă atât a conformismului cât și a nonconformismului, atât a disciplinei cât și a libertății personale, pentru aprecierea justă a ceea ce este potrivit pentru sine și ceea ce este util altora. Elevii au nevoie să știe de ce li se pretinde să se conformeze altfel sunt expuși la nonconformism.

Un alt fenomen care apare în grup este **fenomenul atribuirii**. Cele două tendințe majore din procesul atribuirii (explicarea unor fenomene prin factori dispoziționali, interni, sau prin factori situaționali, externi, sunt prezente și în cadrul școlii.

De exemplu, profesorul poate să atribuie eșecul elevului la învățătură lenei sau incapacității sale ori unei conjuncturi externe iar prin ceea ce s-a numit efectul Pygmalion să determine o evoluție neprevăzută a fenomenului "etichetat" (elevul se comportă mai devreme sau mai târziu conform "etichetei" care i s-a pus).

S-a demonstrat că elevii care cred că insuccesul lor școlar se datorează unor factori interni se demotivează și își diminuează efortul de a învăța, în timp ce cei care cred că insuccesul s-a datorat unei situații trecătoare își cresc motivația. Elevii cu dizabilități de învățare atribuie în general insuccesul lor unor factori interni (dispoziționali).

Fenomenele de facilitare și de inhibiție socială se manifestă și în interacțiunile sociale din școală. S-a constatat că influența pozitivă a prezenței altor persoane asupra performanțelor individuale (**facilitarea socială**) ca și influența negativă (**inhibiția socială**) se diferențiază în funcție de caracterul sarcinii îndeplinite. Facilitarea socială este mai pronunțată în realizarea unor sarcini simple, automatizate iar inhibiția socială pare în cazul îndeplinirii unor sarcini dificile sau complet noi.

Recapitularea materiei pregătite pentru examene este facilitată de munca în grupuri mici dar dacă materialul este nou și cere efort de înțelegere și memorare munca în echipă este mai dificilă. Munca în grup crează tendința spre competiție și motivație, dar în același timp crește anxietatea și distragerea de la activitate. (N.A.Sprinthal, R.C. Sprinthal, R.C.Oja, 1994, p. 494). Ca fenomen legat de grupul social, agresivitatea în școală, pune serioase probleme educatorilor.

Într-o serie de teorii ale agresiunii ea apare ca fiind inerentă tuturor organismelor (instinctul agresiv). N.Miller și J.Dollard (1939) explică agresiunea prin frustrare în timp ce A.Bandura o explică prin învățare socială (copiii învață răspunsuri agresive prin observarea comportamentului agresiv al părinților). Drept surse ale frustrării sunt menționate (Morris, 1990), amânarea realizării unei dorințe, insuccesul în atingerea unui scop, lipsa resurselor pentru realizarea unei dorințe, pierderile, discriminările de orice fel (rasiale, etnice, sexuale, în funcție de abilități și competențe).

Școala contemporană se confruntă din ce în ce mai acut cu problemă agresivității în rândul elevilor. Stabilirea cauzelor sau condițiilor favorizante ale acestui adevărat „cancer exploziv” al climatului socioafectiv al grupurilor de tineri (și chiar foarte tineri) școlari ai epocii noastre se impune ca una dintre prioritățile cercetărilor de psihosociologie a școlii și educației.

O serie de studii de specialitate au incriminat ca factori ai accentuării agresivității tinerilor, creșterea "ofertei" de modele de comportament agresiv (prin mass-media sau în grupurile de apartenență sau de referință ale elevilor) și/sau diversificarea fără precedent a situațiilor de viață frustrante pe care individul izolat nu le poate evita. S-au studiat mai puțin resursele individuale de rezistență la acești factori (și modul în care ele pot fi activate și amplificate prin intervenția instructiv-educativă). Valorile morale și spirituale pozitive, valorile religioase, încrederea în capacitatea acestora de a asigura imunitatea individului la factorii nocivi, distructivi (în plan individual și social) constituite o direcție în care se poate interveni, chiar dacă eficiența unei asemenea intervenții nu a putut fi încă estimată. O prima etapă a unui asemenea gen de intervenție constă pur și simplu în intensificarea efortului personal de menținere a unui climat favorabil, pozitiv în clasa de elevi, fapt ce implică înțelegere, calm, seninătate, siguranță și generozitate din partea fiecărui membru al grupului dar mai ales din partea liderului care este profesorul.

Știința relațiilor interpersonale din partea profesorului nu pot anihila total influențele negative exercitate asupra elevului de diverse grupuri extrașcolare, dar în mediul școlar le pot limita. „...cunoașterea relațiilor interpersonale dintre membrii unui grup este utilă (și pentru simplul motiv ca ele lasă urme adânci în, personalitatea partenerilor. Relația cu un om prietenia cu cineva poate fi stimulatoare, creatoare, sau, dimpotrivă, distrugătoare, nefastă” (M.Zlate, 1972, p.139).

Comunicarea intragrupală în clasa de elevi, ca în orice alt grup social, cu cele două *direcții* de realizare, respectiv între membri aflați la același nivel al structurilor formale (elev – elev) și între membri aflați pe paliere diferite ale structurilor normale de autoritate ale grupului (profesor-elev) are impact asupra climatului clasei.

După modul în care se implică membrii grupului, comunicarea poate fi unilaterală (de la sursă la receptor) și bilaterală (emittătorul și receptorul își schimbă rolurile).

Interacțiunile comunicative de la nivelul clasei de elevi pot facilita sau frâna realizarea sarcinilor didactice.

Interacțiunile din cadrul grupului (clasei) se manifestă sub forma relațiilor interpersonale care, așa cum reiese din semnificația imediată a termenului sunt legături între *persoane*, cu diferențele lor specifice, cu modul lor specific de raportare la propria experiență și la experiența altora.

Comunicarea în (și cu) clasa de elevi presupune transmiterea de informație și influență. **Comunicarea didactică** nu se reduce la comunicarea unor informații sau cunoștințe specifice diverselor obiecte de învățământ în cadrul lecțiilor. Ea este o relație de durată, impersonală prin ceea ce trebuie comunicat dar interpersonală prin mecanismele și efectele ei. Cu toate acestea, dacă am recurge la modelul matematic al comunicării, am spune că, în comunicarea didactică, rolurile de emițător și receptor fiind intersanjabile, problemele codului, zgomotului de pe canalul de comunicare și a maximizării debitului de informații se pun atât din perspectiva profesorului cât și din perspectiva elevului.

Profesorul și elevul sunt locutor și interlocutor care își modifică reciproc starea inițială prin cantitatea de informații conținută de mesajul receptat. Ei realizează o interacțiune comunicațională autentică doar dacă fiecare transmite celuilalt felul în care îl simte și îl înțelege, precum și disponibilitatea pentru schimbare. Dar în comunicarea din clasă, profesorul își poate folosi puterea de influențare pentru a stimula motivația pentru învățare a elevului, și pentru a-i construi anumite atitudini față de activitatea de învățare în sine.

Dincolo de particularitățile ei, comunicarea didactică este *comunicare*, adică știința de a folosi mijloacele de exprimare, de a orienta mesajul spre celălalt, de a înțelege nevoile celuilalt și de a te face înțeles de el, știința de a găsi *drumul spre celălalt*" (Șoitu, 1997, p.50). Această știință implică:

- sincronizarea corporală (expresia feței, gesturi, respirație, ritm),
- sincronizarea limbajului (folosind aceleași semnificații pentru cuvinte și imagini ca și partenerul)
- sincronizarea sistemului de valori (acceptarea valorilor partenerului).

Profesorii „cu har”, știu, chiar dacă nu au urmat cursuri de comunicare, să zâmbească și să se încrunte exact atunci când elevul are nevoie de aceste "semne" ale înțelegerii lui, aleg exact cuvintele pe care elevul le poate raporta la ceea ce este mai semnificativ pentru el și mai ales *știu ce este semnificativ și relevant* pentru el în orice situație.

În practica relațiilor interumane (și în școală) se întâlnesc frecvent deficiențe majore de comunicare, adevărate infirmități ale comunicării și relațiilor interpersonale, situații generatoare de sentimente confuze de incomunicare.

„Se poate constata cu sarcasm că, între timp, omul a reușit să parcurgă distanța până la lună, dar eșuează sistematic atunci când încearcă să ajungă la semenul său. Ceea ce l-ar putea face (pe om) să iasă din acest impas ar fi o discuție autentică, sinceră cu cel de alături. Dar tocmai acest lucru se învață foarte prost din cultura noastră.” (Rattner apud Birkenbihl, 1998, 161).

Conștientizarea faptului că o comunicare defectuoasă *se învață* (în sistemul familial, școlar, în mediul social) este foarte importantă pentru profesor. Cercetarea psihologică s-a orientat înspre investigarea *condițiilor* în care individul *învață să comunice* și mai ales *să comunice deficitar*. Structura și dinamica climatului socio-afectiv al clasei de elevi poate determina perturbări ale interacțiunii comunicative mai grave decât cele provocate de factori care țin de interioritatea elevului (inabilitățile lui de comunicare).

Factorii din structura și dinamica câmpului social școlar care influențează interacțiunea comunicativă sunt relațiile dintre:

- comunicarea formală (guvernată de exigențele predării disciplinei său de regulile și normele de conduită specifice școlii) și comunicarea informală (guvernată de abilitățile și aptitudinile pentru comunicare ale actorilor câmpului școlar),
- dintre canalele de comunicare orizontale (între elevi) și verticale (profesor-elev sau factorii de conducere – cadrul didactic).

În general, societatea și în special școala devin contexte al *învățării* unei comunicări defectuoase atunci când favorizează comunicarea impersonală, unidirecționată, bazată pe acceptarea "monologului" celui care emite mesajul (profesorul, liderul formal), când favorizează sau nu sancționează sloganul; inflația verbală, fără acoperire în idei și convingeri, fără semnificații, iresponsabilitatea față de mesajul emis, neparticiparea.

Analiza tranzacțională a evidențiat că o bună comunicare depinde de tranzacțiile la care îi invităm pe ceilalți și de tranzacțiile la care suntem noi înșine invitați, de congruența între starea eului persoanei care emite mesajul și starea eului persoanei care receptează mesajul.

Incongruența dintre stările eului persoanelor intrate în relație afectează comunicarea, ori, o „comunicare eficientă”, normală, sănătoasă, contribuie la evitarea a ceea ce existențialistii numesc angoasa însingurării, alienării și izolării. Un specialist în instruirea și pregătirea managerilor din domeniul industrial și economic, psiholog practician, consultant la firme de renume, cum o recomandă prezentările și edițiile numeroase în tiraje impresionante ale cărților scrise (Vera F. Birkenbihl) precizează că „a comunica eficient” înseamnă: a respecta sentimentul stimei de sine al celuilalt, a nu-i desconsidera trebuințele, a-i înțelege „tranzacțiile” în care s-a angajat, a nu răspunde cu propriile mecanisme de apărare la mecanismele de apărare ale interlocutorului, a fi dispus la feedback în relația cu interlocutorul. (Birkenbihl, 1998).

Acestea se institue și ca sugestii pentru profesori (managerii activității instructiv-educative) în gestionarea resurselor personale de comunicare la și cu clasa de elevi.

În cadrul oricărei relații este foarte importantă știința de *a cere, a da, a primi, a refuza*. Fiecare dintre ele presupune tehnici și strategii care plasează „știința comunicării” între știință și artă, dar profesorul este mai responsabil decât elevul pentru identificarea, utilizarea și transmiterea acestor tehnici și strategii. Elevul care nu știe *să ceară, să dea, să primească* și *să refuze* (totul, de la obiecte la sentimente, de la acțiuni la opinii și atitudini) este extrem de vulnerabil în rețeaua de relații interpersonale în care este implicat în școală și mai ales comunică deficitar, ambiguu, confuz, cu risc de insatisfacții atât pentru el cât și pentru anturaj. Ori, el *a învățat* cât a putut prin imitare, în mediul în care s-a format (în special familial) și care poate să fie complet diferit de mediul școlar. Educarea modului în care comunică elevii este un obiectiv prioritar în vederea formării autonomiei personalității lor.

2. Implicarea familiei în procesul educațional

Teoria și practica educației trebuie să își asume problematica interferenței dintre influențele pe care le exercită școala și influențele pe care le exercită familia asupra dezvoltării elevului.

Utilizarea în scopul creșterii eficienței procesului educativ a acestui important factor de formare a personalității umane care este familia nu mai poate fi neglijată mai ales în contextul dramaticilor schimbări din societatea contemporană când tendința părinților de „a încredința în exclusivitate școlii educația copiilor (...) fără a fi și personal implicați într-un proces de participare activ și constructiv, în momentele cele mai semnificative, riscă să creeze o ruptură între generații, care ulterior poate fi greu de înlăturat.” (Telleri, 1996, p.7).

Termenul "implicare parentală" include diferite forme de participare a părinților la acțiunile instructiv-educative din școli și alte instituții de educație. S-a observat că părinții tind să se implice mult mai mult în etapa studiilor preșcolare și în clasele primare ale copiilor lor decât în anii de gimnaziu, devenind tot mai puțin implicați pe măsură ce copii cresc.

Motivele acestei situații sunt diverse: copiii pleacă la școli mai mari și mult mai departe de casă, materiile studiate sunt mai diverse și vehiculează mai multe informații care pot lipsi părinților, elevii încep să afișeze nevoia separării și independenței față de părinți.

Studiile axate pe problematica implicării familiei în viața de elev a copilului lor au relevat ca factori ai implicării parentale în educația copilului:

1. Concepțiile părintelui despre ceea ce este important, necesar și permis față de copil;
2. Gradul până la care părinții consideră că pot avea o influență pozitivă asupra educației copiilor;
3. Percepția părinților că școala și copilul doresc ca ei să se implice.

Joyce Epstein (2003) a identificat șase factori în funcție de care poate fi analizată implicarea părinților în educația și instruirea copiilor:

1. sprijinul pe care îl primesc părinții în acest sens pentru a-și construi un mediu familial propice (instruirea prin diferite cursuri pentru părinți, programele de ajutor în care sunt incluși);
2. comunicarea cu școala (întâlnirile și înștiințările permanente prin telefoane sau scrisori de la școală spre părinți);
3. voluntariatul (implicarea în programe de ajutorare și suport pentru profesori, elevi, părinți și personalul școlii);
4. posibilitatea de a învăța acasă (asigurarea informațiilor și ideilor necesare pentru familii despre cum să-și ajute copii la teme sau alte activități școlare, luarea de decizii și realizarea planurilor; informarea familiilor despre abilitățile elevilor la diferite materii; participarea familiei în stabilirea obiectivelor școlare din fiecare an, precum și în realizarea planurilor pentru colegiu sau muncă);
5. luarea deciziilor (inclusiunea părinților în deciziile școlare, alegerea unor reprezentanți ai părinților; înființarea comitetelor de părinți și a consiliilor, a grupurilor individuale care să apere și să promoveze interesele școlii);
6. colaborarea cu comunitatea (identificarea și integrarea resurselor și a serviciilor din partea comunității pentru a întări programelor școlare, a practicilor familiale, precum și învățarea și dezvoltarea elevului; informații pentru elevi și familii despre activitățile comunității, despre programele culturale, suport social și alte tipuri de programe și servicii; informații despre activitățile comunității legate de dezvoltarea abilităților de învățare și a talentelor).

Cercetările lui Epstein au reliefat faptul că familiile ai căror copii obțin rezultate bune în școală îndeplinesc următoarele caracteristici:

1. practică o rutină familială zilnică (ore fixe și loc liniștit de studiu, distribuire a responsabilităților în îndeplinirea activităților casnice, fermitate în ceea ce privește ora de culcare și luarea cinei împreună cu toată familia);
2. monitorizează activitățile extra – școlare ale copiilor (stabilesc limite de uitat la televizor, controlează în diferite forme copiii chiar și când părinții nu sunt acasă, stabilesc activități extrașcolare sub supraveghere);
3. modelează atitudinile legate de învățare, autodisciplină și muncă susținută (conversează cu copiii, argumentează ideea că totul se obține prin muncă);
4. exprimă așteptări înalte dar realiste (stabilesc obiective și standarde corespunzătoare cu vârsta copilului și gradul de maturitate, recunosc și susțin talentul, împărtășesc succesele copilului cu familia și prietenii);
5. încurajează dezvoltarea și progresul școlar (mențin un mediu familial cald și protector, arată interes pentru progresul școlar, ajută la teme, discută importanța unei bune educații și a opțiunilor legate de carieră, păstrează legătura cu profesorii);

6. încurajează cititul, scrisul și discuțiile între membrii familiei.

(Epstein, apud Cotton, K; Wikelund, Reed, K., 2005).

Principalele obstacole care apar în calea implicării parentale în educația și instruirea copiilor sunt:

- experiențele personale negative ale părinților din perioada propriilor ani de școală;
- atitudinea implicit negativă față de sistemul de învățământ;
- riscul pierderii slujbei atunci când părinții trebuie să își ia liber de la serviciu pentru a se implica în activitățile școlare ale copiilor;
- nivelul de instrucție scăzut care le limitează posibilitățile de a-și ajuta copiii la teme;
- existența ușor suspiciuni în legătură cu posibile atitudini negative din partea profesorilor.

S-a observat că „Implicarea părinților create atunci când angajații școlii comunică în mod direct familiei că doresc ca aceștia să se implice pentru a satisface anumite nevoi.

De exemplu, atunci când școlile stabilesc ședințele cu părinții la anumite ore în concordanță cu programul părintelui, cooperarea va avea mai mult succes. Este important să se găsească mijloace de a include ambii părinți în educația copilului" (Cotton, K; Wikelund, Reed, K, 2005).

Autorii prezintă ca mijloace pe care școlile și familiile ar trebui să le folosească pentru a crește nivelul comunicării între ele:

- Pregătirea profesorilor așa încât să-i vadă pe părinți ca pe niște parteneri implicați în procesul educațional;
- Stabilirea ușor întruniri periodice;
- Posibilitatea asigurării transportului pentru părinții care nu dispun de mașini;
- Alegerea unui coordonator la școală sau acasă care să dezvolte programe și să acționeze ca o punte de legătura între părinți și profesori;
- încurajarea mamelor și taților să se implice în diferite comitete de organizare;
- încurajarea înființării unui comitet al părinților și profesorilor.

Modelul parental care exprimă „un ansamblu de cerințe și prescripții asociate rol-statusului de părinte impus de către societate la un moment dat, ca exemplu, ca ideal." (I.Mitrofan, N.Mitrofan, 1991, p.224), este, așa cum am văzut o importantă sursă de influență pentru configurarea identității personale.

- Modelul mamei tradiționale prezintă o mamă care conduce gospodăria, asigură igiena fizică și psihică a copiilor, îi antrenează într-un program bine stabilit de activități, emite așteptări specifice în legătură cu comportamentul copiilor, este perseverentă și ușor rigidă.
- Modelul mamei moderne implică preocuparea pentru încurajarea și susținerea afectivă a copilului. În ierarhia activităților sale, rolul menajer ocupă un loc secund în comparație cu preocupările pentru dezvoltarea personalității copiilor.
- Tatăl tradițional asigură securitatea financiară a familiei, disciplinează și sfătuiește, educă prin forța exemplului său.
- Tatăl modern disciplinează copiii cu mai multă flexibilitate, recurge mai rar la metode punitivrestrictive, susține copiii în îndeplinirea propriilor roluri.

În fazele inițiale ale dezvoltării personalității identificarea ia forma imitării modelelor parentale ca apoi să se extindă și la modele din afara familiei. Mai târziu, copilul se identifică cu modelele generate de conduită social-umană. Pe măsură ce se formează Eul și Supraeul copilului, el se identifică tot mai coerent cu părintele de același sex fără a mai intra în competiție cu el

(conform modelului psihanalitic). Într-o dezvoltare normală copiii vor căuta modele de identificare corespunzător sexului biologic, băiatul își imită (în ce privește gesturile, îmbrăcămintea, comportamentele) tatăl, iar fata mama. Această dinamică este foarte importantă pentru felul în care băiatul sau fata vor intra în relație cu mediul, orientările de bază inițiale devenind determinante ale personalității adulte.

O serie de cercetări au dovedit că femeia preia, mai mult sau mai puțin conștient conduite de rol proprii mamei sale iar bărbatul, pe cele oferite de tatăl său. Diferențele dintre funcțiile materne și paterne sunt percepute diferit de copii în funcție de vârsta lor. Dacă mama rămâne în cămin și tata este singurul care întreține financiar familia, tata va avea un prestigiu mai mare în fața copiilor de vârstă mai mare și mama în fața copiilor mai mici care aparțin, încă, în întregime mediului familial. Dacă însă, copilul este în contact cu medii unde ocupațiile casnice sunt considerate ca servile imaginea rolului mamei va fi alterată. Fata, mai mult decât băiatul are un mai mare grad de anxietate în dobândirea identității de sine datorită modelelor cuturale noi și absenței unor modele validate. (I.Mitrofan, N.Mitrofan, 1991).

O serie de cercetări au investigat relația dintre dezvoltarea intereselor profesionale și identificarea cu unul din părinți. S-a relevat faptul că băieții care se *identifică* puternic cu tatăl, arată o orientare înspre aria afacerilor, cei care se identifică moderat cu tatăl, se orientează înspre științele sociale dar și înspre activități fizice, iar cei care se identifică slab cu tatăl, se orientează înspre literatură (Crites, 1968).

Studiile Annei Roe realizate pe subiecți specialiști în chimie, fizică și biologie și științe sociale au arătat diferențe semnificative între aceștia în funcție de experiența lor din familie, mai ales în funcție de atitudinea părinților față de ei, de sentimentele pe care le-au avut cu privire la propria persoană sau cu privire la cei din jur, influențele exercitate de timpuriu asupra preferințelor și intereselor lor. Experiențele din copilărie ale subiecților au fost foarte diferite: un mare număr de biologi proveneau din familii dezintegrate fie prin divorț, fie prin decesul unui părinte, aceștia raportând în mai mare măsură decât alții, dificultăți în dezvoltarea psihosexuală. Și fizicienii și biologii au relatat despre relații distante cu părinții în timp ce specialiștii în științele sociale (psihologii și antropologii) au avut mai multe interacțiuni (nu obligatoriu pozitive) cu membrii familiilor lor. Aceștia din urmă par să fi avut părinți mai supraprotectori sau autoritari decât fizicienii și biologii. Antropologii s-au descris în cea mai mare măsură ca rebeli sau ostili în relațiile lor cu părinții. (Roe, 1952).

3. Suport parental și neglijarea copilului în familie

Climatul familial definit ca „formațiune psihosocială foarte complexă, cuprinzând ansamblul de stări psihice, moduri de relaționare interpersonală, atitudini, nivel de satisfacție etc. ce caracterizează grupul familial o perioadă mai mare de timp” (I.Mitrofan, N.Mitrofan, 1991, p.72) este unul dintre factorii cu cea mai mare forță de influență asupra reușitei școlare a copiilor dar se află și el, ca multe alte aspecte ale familiei contemporane, într-un impas care ar trebui să preocupe specialiștii în psihologia educației.

Dacă tendința de transformare a climatului familial contemporan este cea surprinsă în citatul de mai jos, atunci îngrijorarea educatorilor din școli ar trebui să crească. Astfel, F. Telleri scrie: "Singurătatea copilului și a părinților săi în societatea noastră, așa cum demonstrează și cercetările recente, tinde să fie tot mai extinsă nu numai datorită timpului scurt petrecut împreună de părinți și copii, dar și din cauza calității raportului însuși. De asemenea, tot mai frecvent, chiar și atunci când sunt prezenți, părinții au tendința de a umple timpul și spațiul vieții cotidiene cu

"obiecte", în special jucării, acestea având funcția de mediere a raportului interpersonal însuși, ajungând în final să-l altereze pe plan calitativ" (Telleri, 1996, p. 23).

Articolele publicate pe tema rolului familiei în sprijinirea educației realizate în sistemul instituționalizat de educație par să confirme „evoluția” (de fapt – involuția) climatului familial înspre incomunicare și dezangajare afectivă în raport cu educația copiilor.

Suportul parental exprimă mai mult decât sprijinul pe care îl acordă familia, părinții copilului, exprimă satisfacerea tuturor nevoilor copilului în mediul familial. Din rațiuni mai mult didactice, suportul parental este analizat sub trei dimensiuni: *suport material, cognitiv/educațional - instructiv și afectiv*. Prin fiecare dintre aceste trei dimensiuni și prin toate trei conjugat, suportul parental are importante influențe atât asupra dezvoltării fizice și intelectuale a copilului cât și asupra dezvoltării unor constructe ale personalității sale: imagines de sine, stima de sine, sistemul de valori, încrederea în sine, sentimentele de bună-stare, de confort psihic (well-being), de satisfacție și optimism cu privire la evoluția sa ca ființă umană, ca membru al unei comunități sănătoase. Acestea sunt afectate de configurația suportului parental afectiv chiar mai mult decât de configurația celorlalte două tipuri de suport parental (material și cognitiv).

Privarea copilului de suportul parental intră în categoria "rele tratamente aplicate copilului", alături de toate formele de abuz (în plan fizic, sexual, emoțional) și de neglijare. Deși nu există o definiție comună, unanim acceptată, a abuzului și neglijării copilului prin acestea se înțelege în general vătămarea fizică și mentală, abuz sexual, tratament neglijent ori maltratarea unui copil sub vârsta de 18 ani de către o persoană care este responsabilă de binele copilului, în circumstanțe ce indică faptul că sănătatea și bunăstarea copilului sunt afectate sau amenințate". (De Bellis 2005).

Una dintre formele de rele tratamente aplicate copilului, la fel de condamnabile ca și abuzul fizic și sexual este abuzul emoțional. Abuzul emoțional (psihologic) include comportamente care în mod intențional pun în pericol sau intimidează un copil (amenințările, poreclirea, deprecierea, jignirea și intimidarea). Unii autori includ în categoria abuzului psihologic gesturile și cuvintele care transmit copilului mesajul că este inutil, slab, neîubit, nedorit, în pericol. Lipsa gesturilor care transmit faptul că este iubit, dorit și valorizat intră mai degrabă în categoria neglijării afective deși poate fi considerată tot un abuz, deoarece copilul are nevoie de aceste gesturi și absența lor chiar îi produce durere.

Neglijarea unui copil, la fel de gravă ca și abuzul și mult mai des întâlnită decât acesta, este definită ca "Eșecul tutorilor în a satisface nevoile fundamentale ale copilului". Neglijența față de copil (a nu i se acorda adăpostul potrivit, școlarizarea, îmbrăcăminte necesară, îngrijirea medicală sau protecția în fața riscurilor) îi periclitează sănătatea și bunăstarea.

Deși neglijarea copilului de către familie (sau tutori) pare să presupună în primul rând a nu-i oferi alimentația adecvată, locuință, haine, îngrijire medicală și educație, ea include și a nu-i oferi afecțiune, sentimente pozitive și securizante.

Printre nevoile bazale ale copilului, trebuie incluse, alături de cele fiziologice (pentru că sunt vitale pentru dezvoltarea lui) nevoi ca:

- a se simți „vizibil” pentru cei din jur, a se simți aprobat (când copilul arată un desen adultului și adultul îl tratează cu indiferență, cu tăcere, această nevoie nu este satisfăcută);
- a-și simți existența inteligibilă, de a primi explicații cu privire la semnificația lucrurilor pe care le face (de ce să meargă la grădiniță, de ce să stea în locul care i se indică în clasă etc.);
- a se simți important (valoros), de a primi semne că este important pentru cei din jur;

- a fi iubit și a iubi, a avea cui să ofere din preaplinul de iubire care este în sufletul lui;
- a fi respectat, a i se respecta persoana și faptele.

Printre simptomele generate – efecte atât ale abuzului cât și ale neglijării copilului sunt menționate: întârzieri în dezvoltarea fizică și psihică; regresie către un stadiu de dezvoltare inferior sau pierderea unor abilități avute la un moment dat; înclinație înspre interacțiuni neobișnuite cu adulții (copilul poate fi foarte sensibil la stările părinților încercând să atenueze orice potențial conflict, pot să încline înspre o inversare de roluri, copilul fiind cel care monitorizează îndeaproape părintele); afectarea sănătății mintale, cu scăderea nivelului stimei de sine, cu manifestări de teamă, nervozitate, anxietate uneori chiar depresie în cele mai banale situații de viață; declin progresiv al performanțelor școlare; probleme de comportament (dezordine, fugă de acasă); interes scăzut față de ceea ce se întâmplă în jurul lui și apatie (absența dorinței de a se implica chiar și în activitățile curente); reacții exagerate față de durere, față de alți oameni sau față de schimbările din mediul lui; evitarea persoanelor adulte (părinte/ tutors); comportamente hetero sau autodistructive.

Bibliografie

Crețu, Tinca, (2004), *Psihologia educației*, București, Ed. Credis
 Fontana, D., & Fontana, D. (1995). *Psychology for teachers*. London: Macmillan.
 Mitrofan, I., & Mitrofan, N. (1991). Familia de la A la Z. *Mic dicționar al vieții de familie*.
 Zlate, M. (1972). *Psihologia sociala a grupurilor școlare*. Editura Politică.
 Zlate, M. (1987). A synthetical-integrative model of personality. *Revue Roumaine des Sciences Sociales-Série de Psychologie*.

CAPITOLUL VIII

Adaptare și inadaptare socială și școlară

1. Adaptare și inadaptare socială și școlară
2. Elevi care necesită atenție specială

1. Adaptare și inadaptare socială și școlară.

Adaptarea individului la mediu (în corelație cu dezvoltarea) este semnalată atât în plan neurofiziologic cât și în plan psihobiologic și social, specificându-i-se ca funcție majoră, aceea de a asigura supraviețuirea individului și/sau grupului, în condițiile date. Adaptarea se manifestă la toate nivelurile structural – funcționale din a căror dinamică se constituie condiția umană, ca proces de schimbare, dezvoltat în mod voluntar sau involuntar, în scopul replasării organismului într-o poziție mai avantajoasă față de mediul său intern sau față de mediul înconjurător, și presupunând capacitatea de a învăța" (Le Loal, în Doron, Parot, 1999, p.30).

În clasicul, de acum, model piagetian al adaptării, utilizat pentru explicarea dezvoltării cognitive (în contextul schimburilor permanente dintre organism/psihic și mediu), adaptarea rezultă din echilibrarea a două procese: asimilarea și acomodarea (Piaget, 1980). Prin asimilare sunt integrate în structurile cognitive existente noi informații despre mediu, iar prin acomodare se produc modificări structurale în conformitate cu informațiile asimilate. Dacă unul dintre cele două procese este disproporționat în raport cu celălalt, dacă între ele nu se realizează echilibrarea necesară nu se obține adaptarea. Deci vorbim de periclitatea adaptării atât în cazul în care se asimilează prea multe ori prea puține informații cu privire la transformările mediului la care ar trebui să răspundem adecvat cât și în cazul în care se produc prea multe și insuficiente transformări de tip acomodare (ca urmare a informațiilor asimilate).

Adaptarea în plan social este definită ca "un proces complex de interacțiuni permanente, dinamice și dialectice, între un individ și membrii societății care îi recunosc identitatea, capacitățile, locul și statutul" (Selosse, în Doron, Parot, 1999, p.31). Ca formă a adaptării sociale, adaptarea școlară poate fi definită din aceeași perspectivă a interacțiunilor elevului cu membrii comunității școlare care îi recunoaște identitatea, capacitățile, locul și statutul, care impune norme, reguli și obligații de participare la viața comunității, în baza unor valori specifice. Specificul adaptării școlare decurge din împletirea mecanismelor adaptării relaționale cu mecanismele adaptării pedagogice sau instrucționale acestea din urmă fiind definite ca "răspunsul adecvat al elevului la exigențele de ordin instructiv, respectiv disponibilitatea acestuia de a-și însuși informațiile transmise și de a le operaționaliza într-un mod eficient, creativ" (Rudică, 1998, p.106). Accentuăm „împletirea” pentru a atrage atenția asupra faptului că adaptarea pedagogică/instrucțională nu înlocuiește adaptarea relațională în complexul proces al adaptării școlare. Aceasta integrează, pe principiile organizării și autoorganizării (sistemice și sinergetice), ambele tipuri de adaptare (pedagogică și relațională).

Experiența școlară este experiență socială, școala este un „laborator” în care se simulează contextele reale în care se dobândesc competențele necesare adaptării sociale (Zlate, 1972, Păun, 1996) dar nu trebuie să rămână și nu rămâne) doar „laborator” care oferă „experiențe” artificiale construite și astfel sterile. Independent de contextul social modelat/simulat în laborator/școală, există un context real (agenda ascunsă a profesorului ori fața ascunsă/implicită a curriculum-ului)

la care elevul *se adaptează* activând mecanisme care să-i asigure supraviețuirea în mediul real nu în cel artificial construit în laborator (afirmat explicit și uneori contradictoriu celui implicit).

Și în mediul școlar, ca și în cel mai larg – social, persoana întâlnește situații sau evenimente generatoare de stres în care se angajează cu tendințele sale conflictuale, cu o serie de procese interne care și ele generează stres (cum sunt conflictele conștiente sau inconștiente nerezolvate). Conflictele „între scopuri sau căi de acțiune incompatibile sau exclusiv mutuale” cele mai frecvente și greu de rezolvat care generează stres sunt conflictele între: independență-dependență; intimitate – izolare; cooperare-concurență; exprimarea impulsurilor – standarde morale (Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, Daryl, Bem, 2002, p. 678-679) la care se adaugă altele de genul conflictelor din perioadele de activitate școlară intense cum este perioada testărilor (conflictul între dorința de a merge la sport și trebuința de învățat pentru testare). O scală de evaluare a reajustării sociale care măsoară stresul în termeni de schimbări de viață (Scala Holmes-Rahe, 1967, în Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, Daryl, Bem, 2002, p.678) include printre evenimentele de viață generatoare de stres (cu valori mici dar care nu trebuie neglijate) unele care sunt specifice mediului școlar:

- începerea sau terminarea școlii;
- revizuirea obiceiurilor personale;
- schimbarea domiciliului;
- schimbarea școlii;
- schimbarea modului de petrecere a timpului liber;
- schimbare în activitățile sociale;
- schimbarea programului de somn;
- schimbarea programelor de masă;
- vacanța;
- crăciunul;
- violarea minoră a legii.

(Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, Daryl, Bem, 2002, p.678).

Literatura de specialitate descrie ca reacții psihologice la stres: anxietatea, furia și agresivitatea, apatia și depresia (neajutorarea învățată – concept introdus în domeniu de Maier în Seligman, 1976) și în cazuri extreme deteriorarea cognitivă (Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, Daryl, Bem, 2002, pp.681-685). Câți dintre educatorii de astăzi nu se confruntă cu asemenea manifestări? Câți le consideră tulburări comportamentale sau de caracter și câți le înțeleg ca reacții la stres? Exprimă ele inadaptarea? Sigur produc inadaptare școlară adică limitează îndeplinirea obligațiilor și respectarea normelor școlare.

Controlul stresului se realizează prin focalizarea pe probleme, pe sarcina în raport cu care acesta se produce sau prin focalizarea pe emoțiile inerente situației. Mecanisme de apărare ale eului studiate pe larg de psihanaliză sunt privite și ca strategii de control al stresului centrate pe emoție (refularea, raționalizarea, proiecția, intelectualizarea, negarea, deplasarea) (Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, Daryl, Bem, 2002, pp. 705-709). În legătură cu stresul, specialiștii aduc în discuție complexul de reacții numit *ajustare* sau *coping* (a face față situației) (Simons, Kalichman, Santrock, 1994), prin care înțeleg „mijloacele psihice și comportamentale pe care un individ este capabil să le interpună între o agresiune și organismul său pentru a face față unei probleme ce se ivește și pentru a micșora importanța stresului suportat” (Dantzer, în Doron, Parot, 1999, p.40).

Ajustarea este uneori analizată ca adaptare. Optăm pentru interpretarea ei drept condiție a adaptării sociale și școlare. Capacitatea individului de a fi flexibil și de a rezista la șocuri (*resilience*), de a face față stresului, contribuie la o bună adaptare și permite analiza modelelor de

adaptare în termeni de: incidența factorilor de risc, condiții de vulnerabilitate și factori de protecție. Resilience este legată de factorii de protecție "interpretați ca niște condiții în măsură să determine o schimbare de direcție pe un traseu riscant, (care) acționează prin intermediul unor procese ce permit:

- reducerea impactului cu factorul de risc;
- reducerea seriei de reacții negative;
- apariția și menținerea unor sentimente de autostimă și eficacitate personale;
- deschiderea către noi oportunități relaționale și sociale"

(Zani, 2003, p.63)

Adaptarea socială/școlară implică mult mai multe decât ajustarea în situații stresante și decât rezistența prin flexibilitate la încercările curente sau mai puțin obișnuite. Perspectiva ecologică asupra adaptării (recurgând la analiza situațiilor în care persoane cu aceiași factori de risc evolutiv – dezavantajul cultural, relațiile familiale problematice – parcurg atât trasee de dezvoltare pozitive cât și negative și au capacități diferite de recuperare în situații stresante) operează mai mult cu accepțiunea ei de „funcție de sistemele de susținere socială (materială, economică etc) și de mediatorii psihologici disponibili (valori, abilități de coping) (Zani, 2003, p.57).

Se cunoaște că nevoia de competență sau eficacitate, care este o nevoie specific umană operează relativ independent de impulsul fizic, abilitând organismul uman să găsească modalități de a se *adapta* la imensa complexitate a mediului. Această trebuință (*need*) de eficiență este răspunzătoare de cele mai multe realizări în învățare ale organismului uman. A.W.Combs și D.Snygg (1959) descriu o altă nevoie umană bazală - „nevoia de compatibilitate” (*need for adequacy*) care ne impulsionează și ne susține efortul prin care căutăm continuu să corespundem „adequate to cope with life”.

Nevoia de adecvare are două aspecte: menținerea/ maintenance - homeostazia și intensificarea/enhancement - creșterea. De la naștere la moarte cea mai importantă sarcină a existenței omului este să se mențină (susțină)/maintenance pe sine. Dar menținerea/susținerea înseamnă mai mult decât supraviețuirea, decât satisfacerea acum și aici a impulsului primar. Omul se schimbă continuu într-o lume în continuă schimbare și dacă își menține o anumită continuitate și integritate psihologică, el nu se poate resemna la o existență de participant pasiv la schimbările care se produc în mediu. Omul, mai mult decât orice animal este capabil să anticipeze evenimentele viitoare ceea ce îl conduce să facă schimbări în sine și în mediu nu numai pentru a menține situația prezentă ci și pentru a se dezvolta pe sine pentru a fi capabil să se mențină/susțină pe sine și în viitor și obține din această capacitate un sentiment de siguranță. (Lindgren, 1967, pp.29 – 30)

O direcție de definire a adaptării, frecvent întâlnită în literatura de specialitate, este aceea de a surprinde ceea nu este adaptarea adică de a operaționaliza conceptul de *inadaptare*. În general prin inadaptare socială se înțelege „ansamblul rezistențelor și dificultăților de integrare și de participare la sistemele sociale și la obligațiile conviețuirii în societate. Aprecierea inadaptării sociale se bazează pe o judecată privind comportamentele în raport cu valorile pe care un grup social sau un evaluator le atribuie diferitelor feluri de inserție socială” (Selosse, în Doron, Parot, 1999, p.392).

Inadaptarea școlară este considerată o "noțiune foarte extinsă, care acoperă toate cazurile în care un copil nu este în armonie cu normele din mediul școlar, datorită deficiențelor intelectuale, sau tulburărilor psihice, mentale sau afective. Este evident că obligația școlară și durata să crescută, ca și caracterul relativ uniform al comportamentelor sociale și intelectuale impuse de

școală, fac ca, la nivelul masei de elevi, să apară diferite categorii care nu pot să se conformeze exigențelor" (Manesse, în Doron, Parot, 1999, p.393). Pentru factorii responsabili de combaterea inadaptării școlare această definiție poate părea prea vagă și cu prea mica valoare aplicativă, pe de o parte iar pe de altă parte permite prea puține deducții cu privire la cum ar putea fi definită adaptarea.

Cauzele și formele inadaptării sociale și școlare sunt multiple și multiplu interrelaționate dat fiind că, la fel ca în celelalte planuri ale existenței sale, și în plan social/școlar, indivizii sau grupurile sunt în interacțiune constantă și într-o tranzație continuă, în timp, cu părțile mediului social. Persoanele sunt influențate de contextele lor de viață, dar nu ca elemente pasive, ci ca agenți activi care își aleg zonele de mediu în care să intre sau să iasă, care au capacitatea de a influența acele părți ale mediului cu care sunt în contact, ccare contribuie la modelarea setting-urilor și a sistemelor sociale pentru sine și pentru alții" (Zani, 2003, p.59)

Literatura de specialitate operează cu conceptele de comportament adaptativ (*Adaptive Behavior*) și comportament dezadaptativ (*Maladaptive Behavior*) și cu descrieri ale acestor comportamente (dupe modelul „inventarelor de simptome” utilizat în clinică) mai ales pentru vârsta copilăriei și adolescenței fără a exista precizări că ele nu pot fi identificate și la vârste mai mari (Stone, Bradley, 1994)

Astfel, printre cele mai frecvent menționate „semne” ale bunei adaptări sunt menționate:

- evaluarea sănătoasă a eului în relație cu ceilalți; perspectiva sănătoasă asupra sinelui și asupra felului în care este percepută persoana poate să îi dezvolte interese sociale precum cooperarea cu cei din jur; depășirea sentimentului inferiorității (psihologia individuală – Adler);
- manifestarea comportamentelor etichetate de societate ca potrivite, trăirea cu plăcere a experiențelor în care interacțiunea cu persoanele semnificative din jur este recompensată. (Psihologia behavioristă);
- starea de congruență dintre experiență și autopercepție; percepția corectă, realistă a propriilor calități și puncte slabe, imaginea de sine sănătoasă și o corectă percepție a atitudinilor celorlalți față de persoană. (Psihologia umanistă – C.Rogers);
- îndeplinirea sarcinilor de dezvoltare corespunzătoare vârstei sale cronologice. (Havighurst, Neugarten, 1969);
- autovalorizarea, acceptarea lumii așa cum este, răspunsuri raționale la solicitările mediului, comunicare și angajare atât în activitățile care cer efort cât și în activitățile recreative. (Teoria rațional-emoțională - Ellis)
- simțul responsabilității (asociat cu abilitatea de satisfacere a propriilor nevoi în așa fel încât să nu interfereze cu abilitatea celorlalți de a-și satisface nevoile autopercepție corectă. (Glasser) (conform: Stone, Bradley, 1994)

Ca „semne” ale inadaptării sunt inventariate:

- sentimentul inferiorității, efortul sporit pentru perfecțiune și superioritate care determină un comportament egoist contrar comportamentului cooperant de concesi mutuală specific intereselor sociale (psihologia individuală – Adler);
- manifestarea comportamentelor dezaprobat de cei din jur (Psihologia behavioristă);
- Discrepanța între imaginea de sine și realitate, confuzia în ce privește propria identitate, care se exprimă în sentimentul propriei vulnerabilități și anxietate. (Psihologia umanistă – C.Rogers);

- sentimente de vinovăție și neacceptare de sine (Havighurst, Neugarten);
- credințe iraționale despre sine și despre relațiile cu cei din jur care produc o serie de tulburări afective (Teoria rațional-emoțională - Ellis)
- absența sentimentului proprii identității și al apartenenței la grup, trăirea dramatică a izolării, hipercriticismul, frustrarea, eforturile exagerate pentru a primi iubire și a fi valorizat. (Glasser) (conform: Stone, Bradley, 1994)

Aceste comportamente care semnalează adaptarea sau inadaptarea în plan social și școlar, se manifestă nuanțat în situații de criză, de confruntare cu evenimente generatoare de stres. Pentru specialiștii în promovarea adaptării școlare și combaterea inadaptării este mai important să stabilească natura și tipologia rezistențelor și dificultăților elevilor în a participa la viața concretă din câmpul școlar, în a-și asuma și respecta normele și obligațiile impuse de școală, de asemenea să analizeze setting-ul comportamental specific școlii, cu programul propriu de setting (reprezentat de secvențele ordonate în timp de activități și de schimburi inter-personale) care poate fi mai bogat sau mai sărac în roluri și responsabilități oferite, ceea ce poate predispuce prin el însuși la pasivitate și neimplicare.

Printre cele mai frecvent recomandate atitudini care creează contexte pentru buna adaptare la media (social, școlar) sunt cele

- care conduc la conștientizarea propriilor calități ale copilului/elevului,
- care îl fac să se simtă acceptat în mediul său (încurajarea),
- îl fac să simtă că aparține grupului (familie, clasei);
- premierea comportamentelor dezirabile,
- valorizarea lor și a personalității copilului,
- empatia, relațiile deschise, sincere,
- ajutorul în îndeplinirea sarcinilor de dezvoltare,
- combaterea atitudinilor defensive, de neimplicare și a pasivității copilului,
- promovarea bunăstării psihologice (well being) exprimate prin acceptare de sine,
- relații pozitive cu alte persoane,
- autonomie,
- stabilirea de scopuri raționale în viață,
- dezvoltarea sentimentului eficienței personale și a încrederii în sine.

2. Elevi care necesită atenție specială

În categoria elevilor care necesită atenție specială în școala intră

- a. elevii cu aptitudini înalte
- b. elevii cu dizabilități de învățare
- c. elevii cu handicap în dezvoltare

a. Elevi cu aptitudini înalte

Asistența psihopedagogică a elevilor cu aptitudini înalte este una dintre cele mai mari provocări ale educației din zilele noastre dacă dorim ca elevii dotați de astăzi să devină adulți creativi de mâine. Studiul longitudinal realizat de Terman, asupra a 1000 de copii dotați, de la vârsta copilăriei până la aproximativ 40 de ani a arătat că la înalta creativitate nu se accede pur și simplu în baza înaltelor abilități din copilărie. Indiferent cum sunt numiți (creativi, talentați, imaginativi, originali, inventivi) copiii dotați, ei dovedesc de timpuriu abilități deosebite,

indiferent de domeniul specific în care se manifestă aceste abilități fără sprijin, în mediul familial și în școală, copiii performanți de azi nu devin adulții performanți de mâine.

Cercetarea psihologică oferă o gamă variată de informații (care nu au fost suficient sistematizate și utilizate pentru proiectarea instruirii) despre asemenea copii. Se discută chiar de „modele teoretice contemporane ale fenomenului dotării superioare ce pun în lumină aspecte inedite ale genezei și procesualității sale” (C.Crețu, 1997, p.36). Astfel, se acceptă că un elev dotat demonstrează că are flexibilitate, fluiditate, originalitate, esențializare și autoorganizare în variate domenii de activitate: „Majoritatea specialiștilor apreciază copiii cu disponibilități superioare ca fiind precoci, cu o dezvoltare psihică din care se distinge o inteligență de excepție ce își pune amprenta asupra întregului comportament” (Verza, 1994, p.14).

Shore și Kanevski, centralizând rezultatele unui mare număr de studii pe această problemă, au desprins 7 calități distincte ale copiilor talentați:

1. Memorie bună și o solidă bază de cunoștințe (nu numai că , *știu* mai multe dar *știu* că *știu* mai multe și știu mai bine să utilizeze cunoștințele pe care le au);
2. Abilități metacognitive (sunt capabili să-și monitorizeze propriile strategii de gândire și să le ajusteze specificului sarcinii);
3. Rapiditate în realizarea sarcinilor;
4. Performanțe în reprezentarea problemelor și categorializarea datelor (ei trec *dincolo* de informația primită, identifică datele lipsă și exclud rapid informațiile nerelevante);
5. Prezența unei largi palete de cunoștințe procedurale (știu să-și folosească efectiv cunoștințele și recurg frecvent la soluții alternative);
6. Flexibilitate (efect al gândirii divergente și laterale);
7. Preferința pentru complexitate (se simt mai atrași de problemele complexe decât de cele simple) (apud Child, 1997).

Problematica identificării și măsurării particularităților de dezvoltare a copiilor supradotați sau talentați este depășită ca importanță de problematica organizării mediilor educogene propice dezvoltării optime a acestor copii.

„A identifica copiii supradotați și a-i ajuta să-și dezvolte potențialul creativ prin crearea unui mediu de învățare care să încurajeze gândirea creativă, să asigure toate oportunitățile pentru manifestarea împlinirii lor este unul dintre scopurile cele mai ambițioase ale unui sistem educativ” (Child,1997, p.293)

Literatura de specialitate prezintă diferite metode încercate de-a lungul timpului, de a ajuta elevii supradotați să devină tot ceea ce pot să devină prin abilitățile lor excepționale. Principalele direcții în care s-a acționat în acest sens au fost:

1. **Accelerarea** instruirii copiilor supradotați presupune posibilitatea parcurgerii curriculum-ului standard mai repede decât copiii de aceeași vârstă, deci posibilitatea de a avea o rată a achizițiilor mai înaltă decât cea specifică vârstei lor cronologice.
2. **Îmbogățirea** programului de instruire a copiilor supradotați presupune parcurgerea unui curriculum extins atât sub aspectul conținutului cât și sub aspectul prezentării. Copiii supradotați nu sunt separați de colegii lor de aceeași vârstă dar urmează programe speciale atât sub aspectul conținutului cât și sub aspectul metodelor de predare și învățare.
3. **Segregarea** copiilor supradotați presupune instruirea lor în grupuri separate dar în aceeași clasă cu copiii de vârsta lor. Ca grup separat ei primesc sarcini cu

diferite niveluri de dificultate (diferențiere de „input”) sau li se solicită răspunsuri de diferite niveluri de complexitate (diferențiere de „output”). În contextul acestei metode, aplicată începând cu 1996 de un cercetător (Montgomery) s-a recurs și la o diferențiere de metode de învățare (predarea explicită a tehnicilor metacognitive, învățarea autodirijată, învățare experiențială colaborativă care include brainstorming-ul).

Ca probleme generale pe care le ridică asistența psihopedagogică a acestor categorii de elevi literatura de specialitate menționează:

- ✓ problema metodologiei de identificare a aptitudinilor înalte;
- ✓ problema formelor specifice de organizare administrativă a procesului de învățământ pentru asemenea categorii de elevi (școli și clase speciale; curriculum special sau programe educaționale speciale);
- ✓ problema serioasă a identificării aptitudinilor înalte în condițiile acțiunii unor factori care măresc riscul ca aceste aptitudini să nu susțină dezvoltarea personală maximă ba chiar să conducă la trasee dramatice de genul comportament social deviant, depresie nervoasă, eșec în planul global al personalității. (C.Crețu, 1997)

Pentru profesorul obișnuit, talentul unui elev, indiferent de domeniul în care se manifestă (matematica, literatura, poezia, muzica, pictura, sportul) reprezintă o "încercare" a profesionalismului său dar și a calității sale umane. Responsabilitatea pe care o are față de elevul talentat (ca individ dar și ca membru util al societății de mâine) trebuie să-l susțină în a găsi metodele potrivite pentru a nu prejudicia dezvoltarea talentului manifestat de copil dar și pentru a nu lăsa ca însuși talentul pe care îl are elevul să-l împiedice să-și dezvolte optimal toate dimensiunile personalității (de la creativitate la caracter, de la motivația pentru succes social la eficiența și armonia personală).

b. Elevi cu dizabilități de învățare

Dizabilitățile de învățare sunt dereglări ale proceselor psihologice de bază care afectează ușor, moderat sau sever felul în care învață o persoană fiind caracterizate prin diferențe semnificative în ceea ce privește realizările acesteia în anumite domenii, raportate la potențialul de învățare conferit de nivelul general al inteligenței sale. Nu sunt incluse în această categorie problemele de învățare care sunt rezultatul deficiențelor senzoriale sau locomotorii, al retardului mintal, al tulburărilor emoționale sau al dezavantajelor culturale și/sau economice.

Dizabilitățile de învățare se manifestă în înțelegerea sau în folosirea limbajului scris sau vorbit, în dificultăți de a asculta, gândi, vorbi, citi, scrie, de a spune un cuvânt pe litere sau de a face calcule matematice. (Silver, 2005). La nivelul limbajului vorbit se manifestă în întârzieri sau discrepanțe între ascultare și vorbire iar la nivelul limbajului scris în dificultăți de a citi, scrie și de a spune cuvintele pe litere. În învățarea aritmeticii pot apare dificultăți în efectuarea calculelor sau în înțelegerea conceptelor de bază iar în raționament, dificultăți de a organiza și a integra conceptele sau ideile.

Cea mai frecventă clasificare a dizabilităților de învățare este cea făcută după criteriul proceselor psihice implicate, după care se descriu:

1. dizabilități de recepție (input);
2. dizabilități de integrare;
3. dizabilități de expresie. (output)

În categoria dizabilităților de receptie (input) a informației cele mai frecvente sunt tulburările de percepție vizuală, și tulburările de percepție auditivă. Unii copii prezintă ambele tipuri de dizabilități, sau pot avea probleme atunci când este nevoie de ambele input-uri în același timp – de exemplu, în situația în care trebuie să urmărească ceea ce se scrie pe tablă în timp ce ascultă explicația a ceea ce este scris. Dizabilitățile de percepție vizuală sunt produse de dificultăți în a organiza poziția și forma a ceea ce se vede. Input-ul poate fi perceput cu litere inversate sau răsturnate: un e poate părea un 9; și E poate arăta ca un W, sau un 3, sau un M. Copilul poate confunda literele ca asemănătoare din cauza că are probleme cu percepția acestor forme. Literele d, b, p, g, i q, pot fi confundate unele cu celelalte. Cuvântul „cal” poate fi perceput ca „lac”, sau „pat” sau „bat.” Această dizabilitate iese la iveală imediat ce copilul începe să citească, să scrie, să copieze litere sau desene. Dizabilitatea de a detașa o figură de fond, dificultatea de concentrare asupra figurii semnificative a câmpului perceptiv conduce de asemenea la dificultăți de învățare. Cititul necesită concentrarea asupra anumitor litere sau grupuri de litere, apoi urmărirea lor de la stânga la dreapta, rând după rând.

Copiii cu astfel de dizabilități sar peste cuvinte sau peste rânduri. Aprecierea distanței este o altă sarcină de percepție vizuală în care pot apărea dificultăți: copilul poate să nu aprecieze corect adâncimea, lovindu-se de lucruri sau căzând de pe scaun, sau dând peste un pahar pentru că întinde mâna prea repede pentru a-l lua. Un tip foarte comun de dizabilități de percepție vizuală este legat de coordonarea ochi - mână sau ochi – picior, în acest caz activități precum prinderea unei mingi, săritul corzii, rezolvarea puzzle-urilor sau folosirea unui ciocan și a unor cuie devin dificile sau imposibile. Pentru a prinde o minge, ochii trebuie să se concentreze asupra mingii (figură-fundal), creierul trebuie să perceapă poziția corectă și traiectoria mingii (percepția adâncimii) și să spună diferitelor părți ale corpului exact în ce direcție să se miște și când, și apoi corpul trebuie să se supună. Dizabilitățile de percepție auditivă se exprimă în dificultăți în a distinge diferențele subtile dintre sunete și de a înțelege cuvintele rostite (sunt adesea confundate cuvintele care sună asemănător cum ar fi „car” și „cal”). Se mai descriu și dizabilități de învățare provocate de dificultăți în ceea ce privește input-ul de la celelalte simțuri. Deși se cunoaște foarte puțin despre asemenea dizabilități de percepție se presupune că persoanele neîndemânatică ar putea avea dificultăți în înțelegerea input-ului tactil sau proprioceptiv.

În categoria dizabilităților de integrare a informației cele mai frecvente sunt dificultățile de înțelegere a succesiunii elementelor și cele de abstractizare. Odată ce informația ajunsă la creier este înregistrată, ea trebuie înțeleasă. Pentru a face acest lucru este nevoie de cel puțin doi pași: succesiunea și abstractizarea. Creierul poate înregistra simbolurile grafice: p, a, t – deci percepția vizuală funcționează corect. Dar pentru a înțelege ceea ce s-a perceput este nevoie ca simbolurile să fie plasate în succesiunea lor corectă: p – a – t sau a – p – t, de exemplu. Procesul de integrare a outputului, de înțelegere a ceea ce creierul a înregistrat necesită atât stabilirea succesiunii elementelor cât și abstractizarea. Copilul poate prezenta o dizabilitate într-un domeniu sau în celălalt, sau în amândouă. Despre un copil care are dificultăți în ceea ce privește punerea într-o succesiune corectă a ceea ce vine la el prin intermediul privirii se spune că are o dizabilitate de succesiune vizuală care de altfel conduce la dificultăți în ceea ce privește abstractizarea vizuală. Un copil cu o dizabilitate în ceea ce privește succesiunea elementelor poate auzi sau citi o poveste, dar atunci când trebuie să repovestească ceea ce a auzit poate să înceapă cu mijlocul, să ajungă la început și apoi la sfârșit. În cele din urmă el poate spune povestea, dar cu succesiunea evenimentelor incorectă.

La o problemă de aritmetică exercițiul de pe tablă $16-3=?$ poate fi scris $61-3=?$. Spunerea pe litere a cuvintelor folosind literele corecte dar într-o ordine greșită poate de asemenea reflecta

această dizabilitate. Un copil poate memora o succesiune de elemente (zilele săptămânii) dar să fie incapabil să extraga unități singulare din succesiunea respectivă - dacă este întrebat ce vine după miercuri, nu poate răspunde în mod spontan, ci trebuie să treacă în revistă întreaga listă („duminică, luni, marți, miercuri...”) înainte de a putea răspunde la întrebare. Un copil cu o dizabilitate în ceea ce privește succesiunea poate lovi mingea și apoi să fugă la baza a treia în loc de prima sau poate avea dificultăți în jocurile care se joacă pe o tablă și care necesită mutarea unui pion într-o anumită succesiune. Sau atunci când pune masa, copilul ar putea avea dificultăți în a pune fiecare obiect în locul potrivit.

În categoria dizabilităților de expresie (output) intră dizabilitățile de limbaj și dizabilitățile locomotorii. Dificultățile în ceea ce privește limbajul spontan sunt mai puțin frecvente. O persoană poate iniția conversații, poate vorbi spontan dar când este pusă într-o situație care i se cere un răspuns poate spune „Nu știu” sau poate solicita repetarea întrebării pentru a câștiga timp. Dacă este forțată să răspundă răspunsul poate fi atât de confuz sau de circumstanțial încât să nu fie înțeles. Ceea ce spune la comandă ar putea suna total diferit față de ceea ce spune foarte fluent într-o conversație spontană. O asemenea persoană ar putea fi considerată leneșă sau negativistă pentru că se descurcă bine când vorbește din proprie inițiativă. Explicația ar putea fi găsită în incapacitatea acesteia de a face față cererilor legate de limbaj, dar un comportament contradictoriu ca acesta capătă sens doar atunci când știi despre existența dizabilității.

Tulburările de limbaj întâlnite în școală și care ridică probleme de receptare – emiteră a mesajului verbal-oral sunt:

1. de ritm al vorbirii (bâlbâiala);
2. de articulație (dislaliile ca rotacismul și sigmatismul);
3. de scris (disgrafiile);
4. de citit (dislexiile);
5. agramatisme;
6. tulburările de natură psihică (alalia, mutismul psihogen);
7. tulburările de limbaj postraumatice: afaziile.

Aceste tulburări de limbaj ridică problema asistenței specializate în serviciile de logopedie sau terapie a limbajului – vorbirii.

Expresia motrică (scrisul, desenul, gesticulația) poate fi și ea perturbată constituindu-se într-o gravă dizabilitate de învățare. Dizabilități motrice severe constau în dificultăți în folosirea unei grupe mari de mușchi, iar dizabilitățile motrice ușoare în dificultăți în îndeplinirea unor sarcini care necesită lucrul împreună, într-o manieră integrată, a mai multor mușchi. Dizabilitățile motrice severe îl pot face pe copil să fie neîndemânatic, să se împiedice, să cadă, să se lovească de lucruri sau să aibă probleme cu activitățile fizice generalizate, cum ar fi alergatul, cățărutul, înotul. Cea mai comună formă de dizabilitate motrică ușoară apare atunci când copilul începe să scrie. Problema constă într-o inabilitate de a face numărul mare de mușchi din mâna dominantă să lucreze împreună, ca o echipă. Copiii și adolescenții cu această dizabilitate de „limbaj scris” au un scris de mână încet și urât, cu inadecvare în ce privește forma, mărimea, spațiul, poziționarea literelor și cuvintelor. O expresie tipică folosită de persoanele cu acest tip de dizabilitate este: "Mâna mea nu funcționează la fel de repede precum gândește capul meu." (Larry S., noiembrie 2001)

În categoria dizabilităților invizibile de învățare intră cele provocate de stări neurologice ascunse care periclitează interacțiunea cu ceilalți, controlul emoțional și tiparele de gândire: înțelegerea, reamintirea sau reproducerea limbajului (vorbirea, scrierea, citirea, ascultarea, spunerea pe litere), coordonarea motrică, raționamentul matematic, observarea și

reamintirea informațiilor cu caracter social, maturizarea emoțională, procesarea informației, organizarea lucrurilor, timpului și/sau spațiului). Sunt incluse în categoria dizabilităților de învățare:

- dysarthria (dificultate în pronunția cuvintelor cauzată de probleme ale aparatului articular și motric al vorbirii),
- dyscalculia (dificultăți în înțelegerea și utilizarea simbolurilor și funcțiilor matematice), dysgraphia (dificultăți în scriere),
- dyslexia (dificultăți de pronunție, citire, scriere, de realizare a acordurilor gramaticale),
- dynomia (dificultăți în reamintirea numelor persoanelor sau obiectelor),
- dyspraxia (dificultăți în realizarea mișcărilor care implică musculatura fină gen desen, manipularea butoanelor, tastarea),
- sindromul lui Asperger (forma moderată de autism caracterizată tipare restrictive și repetitive de comportament),
- sindromul Tourette (cu mișcări sau vocalizări involuntare, rapide și bruște care se petrec repetat și în același mod) și
- tulburările de atenție (Attention Deficit Disorders, ADD) care implică dificultăți de focalizare și concentrare a atenției.

(Bogod, 2005).

Deficitul de Atenție este un sindrom cu bază biologică, cu dereglări biochimice genetice. Se descriu două tipuri de deficit de atenție: fără hiperactivitate (DDA) și cu hiperactivitate (DHDA), care prezintă simptome diferite, au efecte diferite și necesită tratamente diferite. Cele mai importante manifestări ale acestui sindrom, după care se diferențiază și cele două tipuri sunt: impulsivitatea, distractibilitatea, hiperactivitatea, problemele sociale, problemele de comunicare, toleranța la frustrare, rigiditatea gândirii și desigur, dificultățile de învățare. (Barbara C Fisher, Ross A Beckley, 2005).

Persoanele cu deficit de atenție fără hiperactivitate (DDA) sunt rareori impulsive dar pot parea astfel când sunt frustrate, nu își pot menține concentrarea atenției din cauza factorilor de mediu sau a propriilor lor gânduri, nu se pot relaxa dar nu au semne majore de hiperactivitate, sunt timide, retrase, imature, dificultățile de procesare a informației le conduc la a nu ști cum să vorbească, să se îmbrace, să se poarte, conversația lor este dificilă din cauza gândirii încete sau a informațiilor ratate, dezvoltă frecvent sentimente de frică față de furia altora și sentimente de vinovăție, uneori vorbesc în exces din cauza anxietății, spun puțin dar gândesc mult, le este teamă să își exprime furia sau să o stârnească la ceilalți, au toleranță la frustrare redusă, au tendința de a gândi concret, pierd multe informații și dau impresia că nu înțeleg ce li se spune, dar odată ce înțeleg pot folosi informațiile, citirea și spunerea pe litere pot fi dificile din cauza abilităților fonetice slabe, au mari probleme cu aritmetica și geometria, sunt tot timpul emoționate, energice, chiar agresive, se pot descurca mai bine dacă lucrează singure decât dacă trebuie să lucreze în echipă. Deficitul de atenție fără hiperactivitate poate fi mascat dacă persoana poate să compenseze dar anxietatea generalizată poate conduce la atacuri de panică, fobii, insomnii, depresii și probleme legate de stres.

La persoanele cu deficit de atenție cu hiperactivitate (ADHD) auto-reglarea este slabă pentru că mecanismele de control de care răspunde lobul frontal nu funcționează bine (nu este folosit limbajul interior, nu sunt conștientizate consecințele propriilor acțiuni, impulsivitatea este accentuată. Schimbă des sarcinile, se plictisesc repede, uită și pierd lucruri, au nevoie de o motivare externă, sunt egocentrice, nu interacționează cu ceilalți pentru că nu le pasă, sunt respinse din punct

de vedere social din cauza comportamentului lor nepotrivit, sunt intolerante și pot deveni abuzive, nu pot negocia, nu ascultă din cauza dificultăților de atenție și a dezinteresului față de ceilalți, relațiile lor personale sunt dificile și nesigure. Au toleranță la frustrare foarte scăzută, ceea ce conduce la irascibilitate, furie și agresivitate. Dificultățile de învățare cauzate de deficitul de atenție cu hiperactivitate includ ratarea informațiilor și eșecul în ceea ce privește învățarea din greșeli, pot înțelege informația dar nu o pot folosi, fac foarte bine ceea ce știu că pot să facă.

Cele mai importante 5 dificultăți emoționale ale oamenilor cu dizabilități de învățare sunt

1. rușinea;
2. teama;
3. sensibilitatea la mediu și sensibilitatea emoțională;
4. reglarea emoțională;
5. dificultatea în a se adapta la schimbare (Bogod, L., 2005)

Persoanele cu dizabilități de învățare trăiesc un permanent sentiment de rușine.

Pentru unii este o mare ușurare să primească diagnosticul, în timp ce pentru alții eticheta îi stigmatizează de-a dreptul. Frica pe care o simt persoanele cu D.I. poate fi adesea mascată de furie sau anxietate.

Principalele lor temeri sunt: teama de a fi descoperiți de ceilalți, teama de eșec, teama de a fi judecat sau criticat, teama de respingere. Din teama de a nu fi descoperiți că au o dizabilitate de învățare uneori dezvoltă strategii pentru a-și ascunde disabilitatea (pretind că citesc un ziar, demisionează de la locul de muncă). Dificultățile pe care le au în ceea ce privește reglarea emoțiilor pot produce adevărate fobii sociale. Copiii cu dizabilități de învățare sunt mai puțin pregătiți pentru neașteptat iar neașteptatul poate aduce cu sine noi obstacole, noi provocări sociale.

Cadrele didactice care au lucrat cu elevi cu dizabilități de învățare apreciază ca eficiente următoarele strategii instructive:

- Capitalizarea punctelor tari ale elevului;
- Utilizarea unui vocabular simplu și a propozițiilor scurte și clare în comunicare;
- Construirea unor situații de învățare cu oportunități pentru succes într-o atmosferă de susținere;
- Utilizarea unor proceduri flexibile la clasă (permiterea folosirii casetofoanelor pentru a lua notițe și pentru a da teste atunci când elevii au probleme cu limbajul scris);
- Folosirea materialelor care permit auto-corectarea și care oferă un feedback imediat fără a-i face pe studenți să se simtă jenați;
- Atitudini pozitive și valorizante în interacțiunile din sala de clasă și din afara ei pentru a crea un climat de siguranță și încredere

(Bogod, L., 2005)

c. Elevi cu cerințe speciale de educație

Practica pedagogică și gândirea teoretică referitoare la satisfacerea nevoilor speciale de educație sunt orientate în două direcții majore, ambele cu riscuri limitate dar cu oportunități care încă mai sunt analizate și argumentate:

- Opțiunea pentru separarea copiilor cu nevoi speciale de educație de copiii educabili în sistemul obișnuit de învățământ, pentru a li se asigura celor care au nevoie, o atenție specială.
- Opțiunea pentru educarea copiilor cu probleme de dezvoltare în cadrul educației de masă, context în care populația școlară a unei școli se împarte în 2 categorii:

- cea a copiilor cu nevoi speciale de educație și
- cea a copiilor cu nevoi obișnuite de educație.

Citând autori ca G.Thomas, D.Walker și J.Webb, D.Ungureanu trece în revistă câteva argumente atât ale integraționiștilor cât ale segregatiștilor în problema formei în care trebuie asigurată satisfacerea cerințelor speciale de educație.

- Curentul de opinie integrativ în educație pledează pentru identificarea de noi modalități de adaptare a școlii obișnuite la nevoia de asistență educativă eficientă a "educabililor cu nevoi speciale".
- Curentul segregatiștilor susține ideea că elevii cu dizabilități nu pot învăța eficient în școlile de masă, că nu pot atinge standardele de performanță și competență pe care le ating elevii cu dezvoltare normală și că ei trebuie educați în unități școlare speciale. (D.Ungureanu, 2000)

La ora actuală sintagma „*educație pentru toți*” și paradigma *educației inclusive* completează accepțiunile conceptului de educație specială. Ca urmare a acestor modificări în filozofia educației și în practica pedagogică asociată ei, în educația copiilor cu nevoi speciale (c.e.s.) se poate înscrie una din regulile cu efecte din cele mai benefice asupra vieții copilului deficient: aceea de a pune copilul pe primul loc și handicapul copilului pe locul secund.

Pentru gestionarea resurselor specifice fiecărui tip de elev cu care lucrează, managerul învățării trebuie să cunoască particularitățile de dezvoltare ale elevilor cu cerințe speciale de educație.

Până la lansarea termenului de heterocronie (în contextul cercetărilor întreprinse de echipa lui R.Zazzo diferența dintre vârsta cronologică și vârsta mentală observată în dezvoltarea copilului deficient de intelect a făcut ca acesta să fie considerat un copil mai mic decât anii săi, ceea ce este departe de a fi adevărat. Luria îi scria în 1955 lui R.Zazzo: „Există la debili caracteristici aparținând unor niveluri genetice foarte diferite și observarea unui debil oferă un tablou tot atât de straniu ca acel al unui oraș unde ar coexista dinozauri și ultimul model de automobile” (Zazzo, 1979) – expresie plastică pentru ceea ce R.Zazzo va conceptualiza în termenul de heterocronie adică de dezvoltare în ritmuri diferite a diferitelor sectoare ale psihismului copilului.

A.Buseman reliefează o altă caracteristică a debilului mental (desemnată de termenul de disteleologie), faptul că deficientul mental consumă pentru realizarea unei acțiuni o energie disproporțional de mare față de eficiența reală pe care o atinge în realizarea respectivei acțiuni. Acțiunile deficientului, spune A.Buseman, nu au randamentul suficient pentru o intervenție adecvată în mediu, fiind determinate de hazard și de condițiile obiective, independente de el și acest lucru îi afectează normalitatea experienței eului.

O particularitate care condiționează educația copiilor cu cerințe speciale de educație este cea semnalată de modelul tranzațional al dezvoltării propus de Eleanor S. Wertheim conform căruia dihotomia „a face – a suporta” este un principiu fundamental stabil care acționează pe tot parcursul dezvoltării umane. Echilibrul între *a face* și *a suporta* se schimbă progresiv. În condiții normale aceste schimbări sunt grăbite de creșterea capacităților și aptitudinilor fizice, cognitive și afective ale copilului, dezvoltarea devenind pur și simplu reorganizare formală a acestui echilibru. La copilul cu dizabilități creșterea capacităților fizice, intelectuale și afective nu are loc armonios și echilibrat, reorganizarea și flexibilitatea relației dintre „a face” și „a suporta”, necesită condiții speciale ceea ce formulează anumite exigențe pentru organizarea instruirii lor (respectarea heterocroniei și disteleologiei semnalate în dezvoltarea acestei categorii de copii). Vulnerabilitatea (ca efect al lentoarei reorganizării relației dintre a face și a suporta), ritmurile diferite în dezvoltarea diferitelor capacități psihice, randament redus în intervențiile asupra realității se pot

semnala și la copilul deficient senzorial în absența sau insuficiența intervenției instructiv - recuperatorii, deși nu de amploarea celor sesizate în condițiile deficienței mintale.

Aceste aspecte ale dezvoltării psihice a opiiilor cu cerințe speciale de educație își pun amprenta asupra modului în care se interinfluențează principalele forme de învățare, cognitivă, psihomotorie, instrumentală, afectivă, practică, morală, în activitatea de învățare școlară a acestor elevi.

- *Învățarea prin reprezentare* la elevii cu dizabilități este funcție de raportul dintre mecanismele de reprezentare afectate și cele intacte sau compensate (auditiv, vizual, simbolic, semantic)
- *Capacitatea de generalizare a propriei experiențe* este diferită la elevul deficient senzorial sau de intelect și poate să-i limiteze intuirea posibilității de a folosi simbolul pentru reprezentarea unui obiect.
- *Identificarea atributelor distinctive ale unei clase de stimuli* poate constitui o problemă în învățarea noțiunilor de către copil (care procedează inductiv în experiența lui concretă cu obiectele). O slabă capacitate de a identifica atributele distinctive ale unei clase de stimuli, mai ales în cazul deficiențelor senzoriale, poate să nu fie semnul unei limitări a resurselor de procesare ale elevului. Dacă sunt însă, tratate ca atare, se pot constitui în factori favorizanți ai unei reale limitări a resurselor de procesare.

Facilitarea identificării atributelor comune unei clase de stimuli la elevii ce prezintă riscul de a nu accede singuri la această abilitate, devine astfel *învățarea conștientă a propozițiilor* (raportarea frazei de învățat la ideile existente în structura cognitivă a copilului) cere o atenție suplimentară în cazul copiilor cu handicap în dezvoltare. Structurarea materialului de învățat trebuie să respecte legitățile învățării conștiente a propozițiilor dar verificarea congruenței structurii materialului prezentat cu structura cognitivă a elevului este o sarcină care trebuie controlată mult mai strâns în cazul elevilor cu deficiențe de orice fel. Heterocronia și vâscozitatea mintală a deficientului de intelect precum și redusă experiență senzorială sau diminuată capacitate de expresie a deficientului senzorial, pot afecta fie unul din termenii relaționați fie modalitatea de relaționare. Operațiile pe care le implică învățarea pot fi afectate începând cu *input-ul* (în sensul de percepție și memorie imediată), continuând cu codificarea în vorbire, în semne și , cu înțelegerea, clasificarea, deducția și inducția, inversiunea și recunoașterea identității și diferenței și sfârșind cu operarea cu , simboluri, semne sau concepte.

O tradiție a modelării instruirii elevilor cu c.e.s. este cea a selectării unor modele de instruire, dintre cele existente, în funcție de nevoile speciale de educație ale elevilor. Modelul instruirii bazat pe teoria condiționării operante a lui Skinner a fost considerat mult timp a avea valoare practică incontestabilă pentru învățământul special: el pune accentul pe realizarea unui mediu de învățare care favorizează anumite răspunsuri și duce la modificarea comportamentului cognitiv al elevilor.

Unul dintre cele mai utile modele de instruire a copiilor cu handicap în dezvoltare a fost considerat modelul dezvoltării cognitive, fundamentat pe lucrările lui J.Piaget. Teoria lui J.Piaget: permite definirea handicapului ca întârziere față de dezvoltarea normală, încurajează utilizarea unor metode cât mai diverse pentru a stimula copilul să achiziționeze deprinderi și cunoștințe, pune accentul pe interacțiunea dintre subiect și obiectul cunoașterii, descrie învățarea ca activitate de explorare, manipulare și organizare a mediului ceea ce duce la concluzia că mediul de învățare pentru deficienți trebuie să stimuleze funcțiile intacte pentru compensarea funcțiilor lezate. Se impune totuși, observația că a considera handicapul ca o întârziere față de dezvoltarea normală comportă anumite riscuri. Handicapul în dezvoltare este tot mai puțin considerat doar o întârziere

față de dezvoltarea normală iar dizabilitatea în învățare tot mai puțin un fapt care presupune doar diferențe cantitative față de capacitatea normală de a învăța.

Articulațiile *modelului învățării depline* dezvoltat de J.B.Carroll permit modelarea instruirii pentru copii cu nevoi speciale de educație astfel încât să se poată identifica punctele tari și slabe ale demersului instructiv-educativ, asemănările și deosebiri ale acestuia față de demersul instructiv-educativ adresat elevilor cu dezvoltare normală. La proiectarea modelului de instruire pentru copii cu nevoi speciale de educație nu trebuie uitat faptul că educația acestor elevi trebuie să asigure depășirea obiectivului de a ajuta copilul să-și accepte deficiența în favoarea unui alt obiectiv: acela de a-l ajuta să-și dezvolte la maximum chiar potențialul evolutiv.

Ca și în educația – instruirea elevilor cu nevoi educative obișnuite, categoria cognitivă a variabilelor educaționale (structura cognitivă, stadiul dezvoltării psihice în care se află elevul, capacitatea lui intelectuală, inteligența generală, capacitatea verbală, capacitatea rezolvării de probleme) determină atât exercițiul (frecvență, distribuție, metodă) cât și particularitățile materialelor didactice utilizate (cantitate, grad de dificultate). Au fost mai puțin studiate, deci se cunosc mai puțin, iar din ceea ce se cunoaște (comparativ cu învățământul de masă), se iau mai puțin în considerație factori precum: dorința de cunoaștere, nevoia de realizare și autoafirmare, interesul, tipul de motivație, adaptarea personală, gradul de anxietate la elevul cu handicap în dezvoltare.

Obiectivele instruirii copiilor cu nevoi speciale de educație sunt obiective generale, proprii întregului învățământ și obiective recuperatorii specifice (prevenirea, remedierea, ameliorarea, înlăturarea consecințelor deficienței asupra dezvoltării generale a copilului, precum și stimularea compensării specifice).

Organizarea conținutului învățării pentru elevii cu cerințe speciale de educație este condiționată mai ferm de cerința de a eșalona volumul de cunoștințe oferite elevului, astfel încât ritmul de asimilare a informațiilor să nu suprasolicite sau să-i traumatizeze capacitățile senzoriale restante ori echilibrul emoțional.

Strategiile didactice solicitate de elevii cu nevoi speciale de educație au un dublu caracter – didactic și recuperator, ele nu trebuie să ignore adaptarea condițiilor învățării la posibilitățile senzoriale ale elevilor, adaptarea sarcinilor de învățare la eficiența analizatorilor în receptarea mesajului, stricta individualizare și gradarea sarcinilor de învățare, concentrarea activității pe ceea ce este necesar și esențial pentru atingerea obiectivelor propuse.

Sarcina de învățare în cazul copiilor cu nevoi speciale de educație necesită o elaborare suplimentară. Activitățile, acțiunile, operațiile incluse în sarcina de învățare trebuie gândite în sensul unei concordanțe mai strânse (comparativ cu învățământul de masă) cu forma de învățare pe care o presupune (senzorio-motorie, perceptivă, motorie, verbală, cognitivă, afectivă și socială).

Timpul de învățare, adică raportul dintre timpul de care are nevoie un elev pentru a învăța o sarcină dată și timpul folosit efectiv pentru a învăța sarcina respectivă, este mai greu de determinat și de controlat instructional pentru elevul cu nevoi speciale de educație, date fiind principiile care dirijează procesul instructiv-recuperator (principiul strictei individualizări a învățării, principiul adaptării condițiilor învățării la particularitățile senzorial-perceptive ale elevului și principiul asigurării stabilității achizițiilor).

Aptitudinea de învățare este un concept care reflectă cel mai bine specificul elevului cu nevoi speciale de educație. Timpul de care acesta are nevoie pentru învățarea unei sarcini trebuie raportat la condițiile strict individuale în care are loc *receptarea sarcinii și construirea răspunsului* și nu la o medie obținută din timpi determinați de condiții diferite de recepție și emisie, pentru că

abaterea de la medie în cazul copiilor cu nevoi speciale de educație este mai mare decât cea sesizată în cazul copiilor cu nevoi instrucționale ordinare, obișnuite.

Capacitatea de a înțelege procesul de instruire este un factor care, în cazul educației speciale, se cere gândit în corelație mai strânsă (decât în cazul educației obișnuite) cu tipurile fundamentale de învățare. Pentru fiecare tip de învățare, elevul cu nevoi speciale de educație poate dovedi o altă capacitate de a înțelege procesul instruirii.

Succinta trecere în revistă a notelor care dau *specificitate învățării școlare a copiilor cu handicap în dezvoltare*, nu poate fi finalizată fără observația că educarea elevilor cu handicap în dezvoltare presupune ajutorul specialiștilor în psihopedagogie specială.

Psihopatologie la copii Autism

În anul 2017, peste 30.000 de copii sufereau de autism doar în România. În America de exemplu, anumite studii efectuate de către centrele de control și prevenirea bolilor, au arătat faptul că 1 copil din 59 este afectat de această tulburare, căreia însă dacă i se acorda o atenție sporită în copilărie, poate fi depistată din timp.

Ce este autismul?

Autismul este o condiție neurobiologică și reprezintă una dintre cele mai profunde tulburări neuropsihiatrice ale copilăriei.

Copiii cu autism sunt diferiți, de la caz la caz, principalele lor caracteristici fiind:

- lipsa de comunicare
- dificultatea de a vorbi, socializa, autostimula
- lipsa atenției sau a interesului legat de alte persoane sau activități.

Aceste elemente contribuie în mod negativ la dezvoltarea copilului și la autonomia sa, dar nu înseamnă că ar trebui să fie izolat de restul lumii. Această afecțiune nu este o boală propriu zisă, însă afectează copiii tot mai mici, cu vârsta de până la 3 ani (într-un procent aproximativ de 42%), modificându-le, astfel, în mod evident cursul vieții.

În cazul în care vrei să tragi pe cineva la răspundere cu privire la această tulburare neuropsihiatrică, află faptul că autismul poate fi genetic, dar poate fi provocat și de factorii de mediu, în proporție egală. Cele două elemente îmbinate reprezintă rețeta perfectă pentru declanșarea autismului.

Autismul implică toate palierele de dezvoltare, cognitiv, comportamental, motricitate grosieră, motricitate fină, practic sunt afectate toate laturile care privesc dezvoltarea normală a unui copil.

Autismul nu este o boală, ci o tulburare de comportament, din acest motiv diagnosticul nu poate fi pus prin analize de sânge, analize ADN sau alte investigații clinice. Singurul mod prin care un medic psihiatru în pediatrie pune diagnosticul de autism este prin analizarea comportamentului copilului. De aceea, implicarea părintelui este esențială, pentru că el trebuie să observe primul dacă apare ceva anormal în dezvoltarea celui mic.

Se presupune că autismul ar putea fi declanșat de combinația dintre mai mulți factori:

- moștenirea unor anomalii cromozomiale și genetice
- utilizarea de antidepresive în primele 3 luni de sarcină

- deficit nutrițional în prima parte a sarcinii și lipsa de acid folic
- vârsta înaintată a mamei
- greutate scăzută la naștere și anemie neonatală
- unele infecții materne în timpul sarcinii (rubeolă)
- expunerea la poluanți chimici în timpul sarcinii
- poluarea atmosferică accentuată
- privarea de oxigen a creierului copilului la naștere
- nașterea prematură
- macrocefalia (creșterea anormală a materiei nervoase cerebrale) este cauza a 20% din cazurile de autism
- Simon Baron-Cohen a descoperit că expunerea fătului intrauterin la cantități mari de testosteron crește riscul de apariție a autismului.

S-a demonstrat științific faptul că există unele **condiții medicale** care au fost asociate cu prezența tulburărilor din spectrul autismului la copii. Cele mai frecvent întâlnite sunt:

- tulburări genetice - sindromul x fragil, sindromul Angelman, scleroză tuberoasă și sindromul duplicării cromozomului 15
- tulburări gastrointestinale - enterocolite, boli inflamatorii intestinale, constipație cronică, intoleranță la lactoză, colite, esofagite, gastrite, duodenite, etc.
- convulsii - s-a constatat că epilepsia apare la aproximativ 39% dintre copii care suferă de autism
- tulburări ale somnului
- dificultăți de procesare a senzațiilor - hipersesibilitate sau hiposensibilitate la unele sunete, atingeri, lumina sau întuneric
- pica - dorința de a mânca lucruri care nu sunt alimente
- icter. În urma unui studiu de amploare s-a constatat faptul că bebelușii cu bilirubină ridicată au manifestat în proporție mai mare, față de ceilalți copii cu valori normale ale bilirubinei, tulburări din spectrul autist.
- fenilketonuria netratată
- neurofibromatoză
- sindromul alcoolismului fetal
- tonus muscular scăzut - aproximativ 30% dintre copiii cu autism au un tonus muscular scăzut care poate limita abilitățile motorii
- alergii și imunitate scăzută - manifestate prin prezența erupțiilor, sensibilități gastrointestinale, ale urechii dar și alte tipuri de infecții.

Semnale de alarmă pentru părinți

La naștere copilul este aparent normal, fără a avea anomalii fizice sau neurologice. Începutul acestei tulburări se poate remarca la copiii care se află în primul an de viață prin, încă din perioada în care copilul este sugar:

- nu își caută mama cu privirea,
- nu se uită după obiectele care se mișcă,
- nu arată cu degetul,
- nu răspunde cu zâmbet la zâmbet,
- nu gângurește,
- nu răspunde la sunetele scoase de adulți,
- nu reacționează la expresiile faciale ale celor din jur,

- nu râde și nu-și manifestă bucuria,
- nu rostește niciun cuvânt

Există însă și situații în care copilul se dezvoltă normal până la vârsta de 2 ani, are toate abilitățile necesare vârstei sale, adică merge, vorbește, interacționează firesc, iar brusc, în jurul vârstei de 2 ani, își pierde toate aceste achiziții.

Diagnosticare precoce

Intervenția timpurie este cheia obținerii unor rezultate optime pentru copiii cu autism.

Oamenii de știință au demonstrat că perioada maximă de dezvoltare a creierului uman se afla undeva între vârsta de 0 și 3 ani, fapt ce sugerează într-un mod cât se poate de evident că perioada în care trebuie să se înceapă intervenția terapeutică trebuie să se găsească undeva în acest interval.

REPERE DE DIAGNOSTICARE PRECOCE A AUTISMULUI:

1. Este în cea mai mare perioadă a timpului anxios și speriat;
2. Își acoperă urechile cu mâinile atunci când se aud anumite zgomote;
3. Uneori este autoagresiv sau agresiv cu cei din jur;
4. Uneori manifestă teamă nejustificată;
5. Nu manifestă nevoia de afecțiune;
6. Are reacții anormale față de stimuli normali;
7. Când este dus într-un loc necunoscut nu manifestă interes pentru explorarea mediului;
8. Are probleme de alimentație sau de somn;
9. Manifestă aversiune față de schimbări și se manifestă prin crize de plâns;
10. Are anumite reacții corporale repetitive cum ar fi bătutul din palme sau legănatul;
11. Nu reacționează la anumite tonalități ale vocii;
12. Uneori aveți impresia că nu aude atunci când vorbiți cu el;
13. Nu imită expresiile faciale sau gestuale;
14. Lipsește comunicarea non-verbală;
15. Nu încearcă să vă atragă în activitățile lui;
16. Nu se uită la lucrurile pe care le priviți și dumneavoastră;
17. Nu privește spre un obiect pe care îl indicați;
18. Nu răspunde atunci când este strigat pe nume;
19. Nu imită ceea ce faceți;
20. Își fixează privirea spre un punct fix și o menține mai mult de 1 minut;
21. Nu răspunde la instrucțiuni simple (hai la mama, vino la mine);
22. Nu vă aduce obiectele indicate de dumneavoastră;
23. Are comportamente repetitive față de anumite obiecte (exemplu: învârte roțile de la mașinuțe foarte mult timp);
24. Nu urmărește cu privirea persoanele sau obiectele care se mișcă în câmpul lui vizual;
25. Are o hipersensibilitate la sunete, unele dintre ele provocând crize de plâns și nimic din ceea ce faceți nu îl calmează;
26. Începe să plângă fără un motiv pe care să-l puteți depista, iar aceste episoade de plâns durează o perioadă îndelungată;
27. Este dificil de calmat atunci când plânge;
28. Evită de cele mai multe ori contactul vizual atât cu dumneavoastră cât și cu ceilalți;
29. Nu întinde mâinile atunci când vreți să îl luați în brațe;
30. Zâmbește foarte rar sau deloc;

31. Nu reacționează atunci când îi acordați atenție;
32. Adopta posturi bizare;
33. Nu îi place să fie atins sau luat în brațe;
34. Uneori pare insensibil la durere;
35. A încetat să mai folosească anumite cuvinte pe care înainte le folosea.
36. Copilul nu răspunde la solicitările adultului (decât când "vrea") și pare că nu aude sau nu înțelege ceea ce i se cere;
37. Copilul protestează în momentul în care i se cere ceva și se insistă pentru primirea unui răspuns;
38. Jocul îi este marcat de un caracter stereotip (folosește obiectele sau jucăriile mereu în același fel, de exemplu: le închide/deschide, bate cu obiectele în anumite locuri, le învâрте etc)
39. Copilul nu folosește obiectele în scopul lor uzual (le linge, scutură, plimbă sticle pe care le umple și le goleşte etc);
40. Prezintă probleme de alimentație și probleme ale somnului;
41. Nu dorește să folosească cuvinte cu sens de comunicare;
42. Merge pe vârfuri;
43. Ecolalia (repetarea la nesfârșit a unor sunete, cuvinte, reclame tv etc);
44. Poate să nu observe când pleacă și când vine părintele de la serviciu.

Importanța terapiei în autism

Tulburarea de spectru autist poate să apară în orice familie, indiferent de rasă, etnie, zonă geografică sau nivel de educație. Nu se poate vindeca, dar cu intervenție timpurie intensivă, până la 50% dintre copiii cu autism pot duce o viață independentă.

Prin terapie, copilul învață, într-un mod structurat, cum să vorbească, cum să se comporte, cum să fie independent. Fără terapie simptomele autismului se agravează în timp. De aceea neintegrarea copilului diagnosticat într-un program individualizat de terapie specifică îl privează de toate aceste achiziții, acest copil riscând să se transforme, în final, într-un adult neintegrat și de cele mai multe ori, instituționalizat.

Diagnosticarea autismului

În prezent, nu există teste medicale prin intermediul cărora să se poată diagnostica autismul, pur și simplu. Specialiștii vor aplica în cazul unei persoane suspecte de autism diverse instrumente de diagnosticare și vor face multiple investigații medicale atât pentru confirmarea condiției dar și pentru excluderea prezenței altor afecțiuni.

De cele mai multe ori, părinții sunt primii care observă faptul că micuțul lor are comportamente neobișnuite, comparativ cu ceilalți copii. Aceste nereguli sunt confirmate, de obicei, de pediatrul care observă în mod periodic copilul, în timpul consultului de rutină.

Un diagnostic corect și stabilit la timp, va fi urmat de accesul la terapii care vor îmbunătăți zonele de dificultate și vor îmbunătăți calitatea vieții, în general.

O diagnosticare completă implică o echipă multidisciplinară de medici: logoped, pediatru, neurolog pediatru, pedopsihiatru, fizioterapeut, psihoterapeut specializat în terapie ocupațională, medic orl-ist, etc.

Diagnosticul autismului include un proces complex. Printre metodele de diagnostic și investigațiile care pot fi realizate se pot număra:

- testarea genetică mai ales dacă în cazul familiei există un istoric familial de dizabilități intelectuale
- istoricul medical al copilului încă din viață intrauterină
- screeningul pentru depistarea a diverse probleme medicale asociate cu tulburările din spectrul autismului cum ar fi tulburările de somn, modificarea răspunsului la durere, unele tipuri de boli gastro intestinale, convulsii
- evaluarea neurologică care va include și encefalogramă sau chiar RMN dacă sunt suspectate diferențe de structura la nivelul creierului
- realizarea de teste auditive pentru a se exclude probabilitatea prezenței unei probleme de auz care ar putea cauza întârzieri în dezvoltare
- examenul fizic și stabilirea gradului de normalitate a nivelului de creștere și dezvoltare a copilului
- evaluarea vorbirii, limbajului receptiv și expresiv, a capacității de comunicare a copilului (deseori copilul preferă singurătatea și manifestă indiferență față de persoanele din jurul său, nu are contact vizual cu acestea)
- evaluarea cognitivă
- măsurarea nivelului de comportament independent și de comportament adaptativ
- testarea abilităților sociale și a celor non-verbale
- evaluare senzorială și motorie (dezvoltarea motricității generale, a motricității fine, a echilibrului static și coordonării mișcărilor, capacității de percepție, orientare și organizare spațio-temporală, percepția corectă a schemei corporale etc.)
- aplicarea de chestionare comportamentale.

Sindromul Down

Ce este Sindromul Down

Sindromul Down este o boala genetică cromozomială ce afectează aproximativ unul din o mie de copii. Cel care a descris sindromul pentru prima oara, în anul 1866, a fost medicul britanic John Langdon Down, scrie asociatiadown.ro.

În 1959, pediatrii și geneticieni francezi Jérôme Lejeune a descoperit că sindromul Down e cauzat de prezența unui cromozom 21 suplimentar, rezultând astfel un număr de 47 de cromozomi, față de 46, cât are un om în mod normal.

Din aceasta cauza, sindromul este cunoscut și sub denumirea de trisomia 21 sau mongolism. Gradul de dizabilitate diferă de la o persoană la alta și este greu de apreciat, în momentul nașterii, cum va evolua manifestarea acestei boli în viitor.

Persoanele cu sindrom Down au trăsături fizice și caracteristici distincte și, deși sindromul Down este permanent, majoritatea celor afectați, beneficiind de o îngrijire adecvată, pot duce o viață normală și activă.

Simptomele Sindromului Down

Există mai mult de 50 de trăsături caracteristice ale Sindromului Down. Simptomele fiecărui copil variază ca număr și severitate. Oricum, multe dintre aceste caracteristici și trăsături apar de asemenea și la copiii care nu au Sindrom Down.

Majoritatea copiilor cu Sindrom Down au câteva din următoarele **trăsături fizice**:

- statură mică: copilul are de obicei un ritm de creștere mai lent, iar la vârsta adultă înălțimea este mai mică decât media

- tonus muscular scăzut (hipotonie): un copil poate avea mai puțină forță musculară decât alți copii de aceeași vârstă; tonusul scăzut al musculaturii abdominale determină proeminența stomacului;
 - în mod normal, la copil musculatura gastrică se tonifică progresiv până în jurul vârstei de 2 ani
 - gât scurt, gros cu țesut adipos (grăsime) și piele în exces: de obicei, această trasatură devine mai puțin evidentă pe măsură ce copilul crește
 - brațe și picioare scurte și îndesate: unii copii pot prezenta un spațiu mai larg între degetul mare și degetul al doilea de la picior
 - un singur pliu la nivelul părții centrale a palmei
- În Sindromul Down se întâlnesc frecvent trăsături **faciale distincte**, cum ar fi:
- urechi de formă modificată: de obicei mici și jos inserate
 - gura și limba anormal constituite: limba copilului poate fi prea mare, iar cerul gurii (palatul) poate fi foarte arcuit și îngust
 - punte nazală aplatizată: porțiunea aplatizată a nasului situată între cei 2 ochi (punte nazală) este frecvent înfundată
 - dinți atipici și încovoiați: dinții copilului pot să apară mai târziu și într-un mod neobișnuit. Copilul poate prezenta și alte afecțiuni asociate Sindromului Down, cum ar fi:
 - nivel de inteligență sub normal, care afectează aproape fiecare copil cu Sindrom Down, dar de obicei este doar ușor până la moderat; retardul mental sever este rar (IQ: 40-80);
 - afecțiuni ale inimii: aproximativ 50% dintre copiii cu Sindrom Down se nasc cu afecțiuni ale inimii; majoritatea sunt diagnosticate la naștere sau după aceasta; (canal atrioventricular, defect septal ventricular, canal arterial persistent, defect septal atrial, artera subclavie aberantă, tetralogia Fallot)
 - boli precum boala tiroidiană (15%), boala celiacă (este o afecțiune medicală imunologică cauzată de intoleranță la gluten) și afecțiuni oculare (strabism (33%), opacitățile cristalinului, cataracta, pierderea auzului (75%), întârzierea erupției dinților etc.

Intrucât în Sindromul Down se întâlnesc trăsături fizice distincte, confuzia acestor simptome cu cele ale altor afecțiuni este foarte puțin probabilă pentru personalul medical. În situații rare, mozaicismul, o formă de Sindrom Down, poate fi confundat cu alte boli moștenite sau tulburări de dezvoltare.

Categorii de vârstă afectate

Cu toate că Sindromul Down reprezintă o provocare, majoritatea persoanelor cu această afecțiune pot duce o viață normală, fericită și activă. Multe dintre provocări sunt în relație cu disfuncția cognitivă (retardul mental) și problemele de sănătate.

Persoanele cu Sindrom Down sunt predispuse la anumite boli și afecțiuni, precum hipotiroidism sau alte probleme de sănătate, cum ar fi pierderea auzului sau infecții respiratorii. Copilul poate fi ajutat să depășească acestea, precum și alte dificultăți, într-un climat de dragoste și siguranță. Trebuie să i se asigure în mod regulat asistența medicală de către o echipă de specialiști din domeniul medical.

Sugarii cu Sindrom Down

Sugarii ating de obicei rețeaua de creștere și dezvoltare timpurie (cum ar fi întoarcerea de pe o parte pe alta, statul în șezut, statul în picioare, mersul și vorbitul) mai târziu decât ceilalți copii. Ar putea fi necesară o terapie specială, de exemplu logoterapia.

Copiii cu Sindrom Down

Problemele de sanatate si tulburarile in dezvoltare pot contribui la aparitia problemelor comportamentale. De exemplu, un copil poate dezvolta o tulburare de opozitionism provocator, in parte datorita problemelor de comunicare sau de interpretare a cerintelor celorlalti. Rabdarea cu care parintii trebuie sa infrunte situatia, oportunitatile educationale si de socializare, precum si activitatile fizice adecvate, pot fi de ajutor in prevenirea sau rezolvarea problemei de comportament. In cazul in care un copil prezinta probleme mentale, cum sunt anxietatea sau depresia, pot fi necesare consilierea si tratamentul medicamentos.

Adolescentii cu Sindrom Down

Pubertatea incepe aproximativ la aceeasi varsta ca si pentru ceilalti adolescenti si tineri. Este recomandata cunoasterea eventualelor dificultati sociale si puncte vulnerabile pe care adolescentii cu Sindrom Down le pot avea. De exemplu, adolescentii cu Sindrom Down sunt susceptibili la abuzuri, injurii si alte tipuri de agresiuni. De asemenea, ei pot avea mai multe dificultati decat ceilalti, in confruntarea cu emotiile si sentimentele puternice specifice varstei. Uneori aceste stari tensionale pot duce la probleme mentale, in special depresie.

Adolescentii reusesc de obicei sa absolve liceul, in cazul in care incapacitatile lor nu sunt severe. Scolile profesionale sunt utile pentru multi adulti tineri, care pot astfel invata cum sa munceasca intr-o varietate de locuri, cum ar fi magazine, restaurante sau hoteluri.

Adulții cu Sindrom Down

Cum e viața lor?

Majoritatea adulților cu Sindrom Down se descurcă bine în societate. Frecvent ei sunt salariați, au prieteni și relații romantice și participă la activitățile comunitare.

Bărbații cu Sindrom Down sunt cel mai frecvent sterili, deci nu pot avea copii. Multe dintre femeile cu Sindrom Down pot avea copii, dar menopauza se instalează de obicei precoce. Adolescenții reușesc să absolve liceul, în cazul în care incapacitățile lor nu sunt severe. Școlile profesionale sunt utile pentru mulți adulți tineri, care pot astfel învăța cum să muncească într-o varietate de locuri, cum ar fi magazine, restaurante sau hoteluri.

Factori de risc

Factorii de risc asociati cu Sindromul Down sunt variabili in functie de clasificarea acestuia. Factorii care cresc riscul ca un copil sa aiba Sindrom Down tip trisomia 21, tipul cel mai comun (95% din cazuri), includ:

- mama varstnica: femeile mai invarsta de 35 de ani, prezinta un risc crescut pentru a avea un copil cu Sindrom Down tip trisomia 21; acest risc creste continuu cu inaintarea in varsta;
- tata varstnic: cercetatorii din domeniul medical investigheaza legatura dintre varsta tatalui si riscul de a avea un copil cu Sindrom Down; studiile recente indica faptul ca daca tatal are varsta mai mare de 40 de ani si mama mai mare de 35, ei au un risc crescut de a avea un copil cu Sindrom Down
- frate/sora cu Sindrom Down: femeile care au deja un copil cu Sindrom Down tip trisomia 21 au un risc de 1% de a mai avea un copil cu aceasta afectiune.
- Mozaicismul este un tip de Sindrom Down in care se produce material genetic suplimentar in cateva dintre celulele organismului, in timp ce celelalte celule se dezvoltă normal. Mozaicismul afecteaza numai 1% pana la 2% din populatia cu Sindrom Down.

Factorii de risc pentru mozaicism sunt similari celor pentru trisomia 21. Sindromul Down tip translocatie este singura forma care poate fi uneori mostenita direct. Oricum, majoritatea cazurilor de Sindrom Down tip translocatie sunt mutatii genetice sporadice (intamplatoare), de cauza necunoscuta. Doar un sfert din cazurile cu Sindrom Down tip translocatie sunt mostenite. Translocatia reprezinta aproximativ 3% pana la 4% din totalul cazurilor de Sindrom Down.

Tratament de întreținere

Controalele medicale periodice, ajutorul dat copilului pentru a se adapta schimbărilor din mediul fizic și social, precum și promovarea independenței, sunt părți importante ale tratamentului pentru Sindromul Down. Examinările fizice dau medicilor specialiști posibilitatea de a monitoriza copilul, pentru semne precoce ale bolilor asociate în mod obișnuit cu Sindromul Down și ale altor probleme de sănătate.

Medicii specialiști investighează probleme specifice la diferite vârste, cum ar fi de exemplu, cataracta și alte afecțiuni oculare, pe perioada primului an de viață. Se recomandă solicitarea sfatului medicului cu ocazia verificărilor periodice sau ori de câte ori este nevoie.

Majoritatea părinților ai căror copii au Sindrom Down, au aceleași probleme legate de vârsta copilului:

- problemele specifice nou-născutului, includ frecvent obținerea suportului emotional și informarea în legătură cu Sindromul Down
- problemele specifice sugarului, se axează frecvent pe profilaxia racelilor și a infecțiilor; de asemenea, pot fi încercate diferite tipuri de terapii, în funcție de ritmul de creștere și dezvoltare al copilului
- problemele specifice primei copilării, sunt de regulă în relație cu ritmul de creștere și dezvoltare al copilului, care tipic este mai lent decât al altor copii de aceeași vârstă; vor fi vizate foarte probabil comportamentul, abilitățile sociale, dieta și exercitiul, precum și profilaxia îmbolnăvirilor curențe
- problemele specifice copilăriei medii și târzii, sunt intens dominate de castigarea independenței, abilitățile sociale și educație
- problemele specifice adolescentului și adultului tânăr, sunt corelate frecvent cu tranziția spre perioada de adult și planurile de viitor, de exemplu locuință; de asemenea, pot să apară probleme legate de sexualitate și relații interumane.

Laxitatea ligamentară întâlnită la copiii cu Sindrom Down, îi predispune la dislocații osoase, în special la nivelul gâtului (dislocația atlantoaxială). Medicii pot solicita radiografii ale coloanei cervicale, mai ales în cazul în care copilul dorește să se implice în sport. De regulă, radiografiile sunt solicitate o singură dată. Ar putea fi necesar ca anumite sporturi, precum fotbalul, luptele și scufundările, să fie evitate.

Încercările de a-l învăța pe copil să fie independent sunt influențate de nivelul de inteligență și abilitățile fizice ale acestuia. Deși s-ar putea să fie necesar mai mult timp pentru ca acesta să își însușească și să deprindă anumite abilități, rezultatele pot fi surprinzătoare.

Beneficiind de încurajările și îndrumările adecvate, copilul poate să își însușească următoarele abilități:

- mersul și alte comportamente motorii: sugarul și copilul mic poate fi învățat să își încordeze mușchii prin intermediul jocului direcționat; pe măsura ce copilul crește, părinții pot colabora cu un fizioterapeut și cu medicul pediatru, pentru a concepe un program de exerciții care să ajute la menținerea și creșterea tonusului muscular și a abilităților fizice

- hrănirea independentă: părinții își pot învăța copilul să mănânce independent luând mesele împreună; învățarea copilului cum să mănânce trebuie să se facă treptat, începând de la a-i permite să mănânce cu mâna și a-i oferi să bea lichide cu vâscozitate crescută
- îmbrăcatul: copilul poate fi învățat să se îmbrace singur, dacă i se oferă mai mult timp pentru a-i se explica și a exersa
- comunicarea: gesturile simple, precum privitul copilului în timpul vorbirii sau al aratării și denumirii obiectelor, pot fi utile pentru a-l învăța să vorbească
- îngrijirea și igiena: copilul va trebui învățat despre importanța faptului de a fi curat și de a arăta bine; părinții trebuie să îi stabilească o rutină zilnică pentru îmbaiere și îngrijire; pe măsura ce copilul crește, aceasta va capăta o importanță mereu crescândă; gradual se vor adăuga noi pași la rutina zilnică, de exemplu folosirea deodorantului.

De reținut!

- nu trebuie uitat faptul că acești copii **pot tolera o durere de intensitate foarte mare**, înainte de a o exprima sau pot să nu fie capabili să o descrie foarte bine; primul semn de boală poate fi o schimbare în comportamentul copilului
- există câteva tratamente controversate pentru Sindromul Down, care circulă prin diferite mijloace media sau prin viu grai; **se recomandă consultarea medicilor specialiști în legătură cu aceste tratamente, înainte de a le folosi.**

Un copil cu Sindrom Down poate necesita și **terapie adițională, consiliere sau instruire specială**. Părinții și celelalte persoane implicate în îngrijire, ar putea avea nevoie de asistență în planificarea unui viitor sigur pentru membrul familiei cu Sindrom Down.

Diferite tipuri de terapie, precum logoterapia, sunt frecvent utilizate pentru a ajuta persoanele cu Sindrom Down să deprindă abilitățile de bază și să fie pe cât de mult posibil independente

Durata de viață

Mai mult de jumătate din persoanele cu Sindrom Down trăiesc peste 50 de ani. Aproximativ 13% din populația cu Sindrom Down are o speranță de viață de peste 68 de ani. În plus, tratamentele îmbunătățite și grupurile de suport bine organizate, au ajutat persoanele cu Sindrom Down să trăiască mai mult și mai bine.

Speranța de viață mai mică decât media. Bolile și problemele de sănătate asociate pot fi uneori severe și pot determina moartea prematură. De exemplu, malformațiile cardiace pot duce uneori la insuficiența cardiacă sau alte probleme serioase care scurtează durata de viață.

Examinările medicale programate periodic sunt utile în identificarea, tratarea și monitorizarea acestor probleme.

Bibliografie

Marcelli, D., (2003). *Tratat de psihopatologia copilului*. București: Ed. Fundației Generația Vlas, V., (1992). *Psihologia vârștelor și pedagogică*. Chișinău
Wallon, H. (1995). *Evoluția psihologică a copilului*. București
Zlate, M. (1999). *Psihologia vârștelor*. București

CAPITOLUL IX

SUCCES ȘI EȘEC ȘCOLAR

1. *Abordări ale rezultatelor școlare*
2. *Eșecul școlar*
3. *Situații de risc pentru eșecul școlar*
4. *Sindromul de suprarealizare/ subrealizare*
5. *Abandonul școlar*

1. Abordări ale rezultatelor școlare

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

Nivelurile înalte (cantitativ și calitativ) ale acestor rezultate se obțin printr-o mobilizare optimă a tuturor resurselor adaptative ale elevului și a tuturor resurselor de intervenție formativă a mediului școlar și corespund *reușitei în activitatea școlară*.

Succesul școlar (apreciat în general prin notele care exprimă rezultatele învățării și prin rezultatele la examene, concursuri, olimpiade) reprezintă, de fapt, un nivel maxim al adaptării școlare, ceea ce atrage o dată în plus atenția asupra faptului că noțiunea de succes sau reușită școlară se raportează mai degrabă la activitatea școlară în ansamblul său, decât la „activitatea de învățare în școală” așa cum a făcut ea obiectul analizei noastre. Succesul școlar sau succesul în activitatea școlară exprimă de fapt concordanța între abilitățile și interesele elevului și exigențele sau normele școlii. Activitatea școlară este o activitate reglată de obiectivele instructiv – educative iar reușita elevului exprimă capacitatea lui de a se conforma acestor obiective.

Exemple

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

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

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

- la debutul unei activități de învățare este scop și devine la finalul ei, rezultat;

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

1.1. Factorii personali ai succesului școlar

Cele mai numeroase cercetări asupra succesului școlar grupează factorii acestuia în trei grupuri: factori care țin de

- mediul familial,
- de mediul școlar și
- de elev (factori individuali), Acești pot fi grupați în
 - factori biologici (stare de sănătate bună, dezvoltare fizică armonioasă) și
 - factori psihologici (cognitivi și non- cognitivi).

Cea mai mare pondere fiind atribuită mediului școlar.

Exemple

- **Factorii cognitivi** cei mai importanți par a fi nivelul de inteligență cel puțin mediu, bune calități ale memoriei și imaginației, dezvoltarea limbajului, nivelul înalt de operaționalizare a cunoștințelor, capacitatea de aplicare a acestora, flexibilitatea gândirii.
- **Factorii non-cognitivi** implicați preponderent în succesul școlar sunt motivația favorabilă învățării (interesele cognitive puternic dezvoltate, nivelul de aspirație înalt, dar realist), atitudinea pozitivă față de școală, încrederea în instituția școlară, stimă de sine înaltă. La începutul școlarității mai ales, dar cu ecouri și în următorii ani, acționează factorul „maturizare a copilului” definit ca dezvoltarea armonioasă în plan cognitiv, socio-afectiv, volitiv, fizic.

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

1.2. Factorii de mediu în succesul școlar

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

Mediul familial

Mediul familial influențează rezultatele școlare prin:

- nivelul ridicat de instrucție al părinților,
- prezența atitudinilor pozitive față de școală,
- nivelul de aspirație al acestora relativ la evoluția copilului,
- prezența resurselor materiale care să permită susținerea școlarizării,
- limbajul părinților apropiat de cel utilizat în școală - așa-numitul „cod elaborat”,
- frecventarea instituțiilor culturale (muzee, teatre, biblioteci etc.),
- un sistem de valori similar celui specific școlii.

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

Mediul școlar

Mediul școlar include mai mulți factori, din care cel mai important pare a fi cel constituit de

- **caracteristicile corpului profesoral** – studii, experiență didactică, relația afectivă pozitivă cu elevii, nivel înalt al așteptărilor față de aceștia.
- **modul de grupare a elevilor și influențele din grupul școlar** – nivelul de aspirație al colegilor, statusul sociometric al elevului precum și calitatea programelor și a echipamentelor școlare – număr de cărți pe elev, în biblioteci, prezența laboratoarelor, tipul de arhitectură școlară.

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

2. Eșecul școlar

Eșecul școlar ca formă severă a insuccesului școlar se manifestă prin abandon școlar și prin repetenție (incapacitatea de a promova). „Eșecul școlar se exprimă prin măsuri instituționale (repetări ale clasei, orientări impuse) și una din consecințele sale este ieșirea din sistemul educativ a unui număr de tineri care nu au putut dobândi nici o diplomă, nici calificare profesională” (Manese, 1991, p.295).

Incapacitatea de a promova la un nivel superior de școlarizare se datorează unor dificultăți severe de învățare de diverse etiologii și necesită o expertiză competentă și o intervenție psihopedagogică specializată.

Refuzul de a merge la școală, absenteismul care se soldează cu rămânere în urmă la învățătură și în final cu abandonul școlar, este determinat în mod frecvent de cauze ca:

1. Teama excesivă a copilului de unul sau mai mulți membri ai grupului școlar (elevi sau profesori);

2. Percepția școlii ca factor agresor al stimei și respectului de sine;
 3. Presiunea familiei (frați sau părinți) de a rămâne acasă să ajute la diverse munci;
 4. Implicarea copilului în activități delincvente (inclusiv consum de băuturi alcoolice sau droguri);
 5. Plictiseală și tentația de face alte lucruri pe care le apreciază ca mai interesante.
- (Fontana, 1997)

Intervenția instructiv-educativă în funcție de notele particulare, specifice fiecăreia dintre aceste situații implică:

- Măsuri de reducere a handicapului în dezvoltare prin asigurarea cerințelor speciale de educație ale elevilor;
- Măsuri de limitare sau eliminare a cauzelor care determină adaptarea deficitară a elevului la normele vieții școlare (inclusiv măsuri de natură administrativ-juridică);
- Măsuri de valorizare a performanțelor elevilor în învățare;
- Măsuri de direcționare a potențialului adaptativ al elevilor în direcția optimizării randamentului (inclusiv consilierea psihologică).

Observăm că noțiunile de succes și eșec școlar (și desigur realitatea psihosocială pe care o desemnează) sunt corelate celor de adaptare/inadaptare (socială și școlară).

Numit și insuccesul școlar, nereușită, eșecul școlar desemnează nivelurile rezultatelor școlare în care obiectivele nu sunt atinse, diferențiindu-se, după aria de cuprindere două forme:

- insucces parțial (electiv). Insuccesul electiv (parțial) numește situația în care numărul de obiective neatinse de către elev este mic (la una-două, trei discipline).
- insucces generalizat. În insuccesul generalizat, cunoscut și sub numele de eșec școlar, numărul obiectivelor neatinse este foarte mare (toate sau aproape toate materiile de studiu).

Indicatorii insuccesului școlar sunt:

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

2.1. Etape ale eșecului școlar

Etapetele în evoluția eșecului școlar sunt încetinirea ritmului, rămânere în urmă la învățătură, eșecul școlar.

Ele constituie și grade de insucces, diferențiate după gravitate (Radulian, 1978; Konopnicki, 1969; Meirieu, 1987).

1. Prima fază, încetinirea ritmului de învățare, se caracterizează prin apariția primelor dificultăți sub forma absenței înțelegerii pentru unele sarcini didactice, slabă participare la lecție sau în urmărirea explicațiilor profesorului. În plan afectiv, apar nemulțumiri ale elevului față de școală, îndoiala privind capacitățile proprii. Când „golurile” se măresc, interesul față de activitățile școlare scade, slăbește dorința de a învăța. Este posibil ca

această etapă să nu fie detectată de evaluările profesorului ori să fie considerată în evaluarea continuă o secvență normală în achiziția cunoștințelor.

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

Rămânerea în urmă la învățătură se poate datora unei mari diversități de factori:

1. Probleme de natură fizică (slăbirea vederii, auzului, tulburărilor neurologice care afectează coordonarea motorie) care nu sunt sesizate nici de copil nici de adulții din jurul lui.
 2. Probleme personale ca schimbările frecvente de clasă sau de școală care impun acomodări cu noi metode de predare, eforturi de câștigare a statutului în noul mediu, de învățare de noi reguli și standarde de competență.
 3. Probleme de mediu ca deprivările fizice (hrană, somn, adăpost chiar, în cazul unor familii dezorganizate) sau intelectual-afective (substimulare în ce privește lectura sau conversația).
 4. Probleme emoționale determinate de relațiile cu colegii sau chiar cu profesorul (sentimentul rejecției, al marginalizării de către colegi, criticismul exagerat al profesorului sau chiar teama fizică de colegi sau de profesor) (Fontana, 1997)
3. **A treia fază** este de agravare și constă în imposibilitatea de a răspunde cerințelor activității școlare, urmată de generalizarea lipsei de cunoștințe. Pe plan afectiv sunt posibile două tipuri de manifestări:
 - un simptom “pozitiv” din perspectiva evoluției personale a elevului, concretizat în revoltă contra autorității profesorilor, a normelor școlare, a părinților; din păcate, acest comportament al elevului este sancționat mai puternic în practica școlară de profesorul neavertizat;
 - un simptom “negativ” exprimat prin retragere în sine, chiul, accentuare a neîncrederii în sine, imagine de sine nefavorabilă, indiferență față de școală, căutarea altor medii de afirmare. Această etapă este înregistrată de evaluare prin note total nesatisfăcătoare și prin apariția sau intensificarea încercărilor de remediere.
 4. **A patra fază** este a validării pedagogice a eșecului, exprimată în decizii de corigență, repetare a anului școlar, exmatriculare.

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

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

- dacă lucrările elevului sunt incomplete, neîngrijite, dar demersul general este corect, iar elevul este neliniștit, solicită ajutor precis, concret în timp ce lucrează, atunci el se află în dificultate;

- dacă lucrările elevului sunt incoerente, acesta nu respectă consemnul sarcinii, este descurajat înainte de a începe să lucreze, solicită rar ajutorul pentru că nu vede la ce i-ar folosi, atunci se află în situație de eșec.

2.2. Factori ai eșecului școlar

Factorii insuccesului școlar au fost grupați, ca și cei ai succesului în două categorii:

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

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

Numai pentru pasionați...

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

Factorii cognitivi ai insuccesului școlar sunt:

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

Exemple

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

Factori familiali care favorizează insuccesul școlar includ conflictele intrafamiliale, reacțiile neadecvate ale părinților la unele tulburări minore de comportament ale copilului, - supraprotecția

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

Factorii școlari cei mai pregnanți în apariția eșecului școlar sunt:

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

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

Efectele eșecului școlar asupra elevului vizează formarea unei imagini de sine cu grad scăzut de pozitivitate, apariția anxietății sau a agresivității, a sentimentelor de culpabilitate și inferioritate concomitente cu căutarea unor alte medii de afirmare. Eșecul școlar poate fi premisa delinvenței juvenile, a infraționalității.

Numai pentru pasionați...

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

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

3. Situații de risc pentru eșecul școlar

Există unele situații în mediul pedagogic care atrag mai mult decât altele posibilitatea apariției eșecului școlar. Dintre cele mai frecvente amintim:

- coeficienții de inteligență scăzuți în raport cu obiectivele școlii de masă (retardarea mintală ușoară și intelectul de limită),
- deficiențele de limbaj (dislalii, dislexii, disgrafii etc.),
- tulburările afetive,
- hiperactivitatea cu deficit de atenție.

Problemele descrise nu atrag în mod necesar eșecul școlar, dar creează condiții care îl pot favoriza și a căror cunoaștere este utilă educatorului.

3.1. Intelectul de limită

Unul din factorii cognitivi cu cea mai mare pondere în determinarea insuccesului școlar este reprezentat de nivelul scăzut al inteligenței:

- intelectul de limită exprimat prin coeficienții de inteligență din intervalul 70-79/85 și
- retardarea/ debilitatea mintală ușoară, unde coeficienții de inteligență sunt situați în intervalul 50-69 (DMS III-R, pp. 46-47).

O mare parte din elevii cu eșec școlar aparțin categoriei copiilor cu intelect de limită, o categorie eterogenă, dar cu o notă comună: după clasa a IV-a sau a V-a rezolvă sarcinile cognitive parțial sau la un nivel aflat sub cel al colegilor, deși motivația, perseverența sunt normale. Acești elevi prezintă la vârsta de 10 ani un decalaj între vârsta cronologică și cea mintală de 2,5 ani față de colegii de clasă. Decalajul se mărește la 5 ani pentru vârsta cronologică de 15 ani (Arcan & Ciumăgeanu, 1980). La acești elevi apare o plafonare intelectuală la 10-12 ani, fapt care explică eșecul școlar generalizat începând din gimnaziu.

Caracteristici ale elevului cu intelect de limită:

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

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

3.2. Retardarea mintală ușoară

Elevii cu retardare mintală ușoară (debilitate) prezintă un deficit intelectual mai accentuat decât al copiilor cu intelect de limită; ei nu pot realiza sarcinile școlare nici în condiții optime din

punctul de vedere pedagogic, progresul fiind imposibil chiar cu un ajutor suplimentar adecvat. Ei sunt educabili, dar cu obiective diferite de ale clasei din școala de masă.

Caracteristici ale elevului cu debilitate mintală moderată:

- percepție incompletă, cu omiterea multor detalii;
- orientare dificilă în spațiu;
- gândire concretă, reproductivă;
- absența flexibilității activității cognitive, rigiditatea conduitei, perseverarea soluțiilor, vâscozitatea mintală, imposibilitatea de adaptare la variabilitatea sarcinilor școlare ori sociale - imaginație foarte slab dezvoltată;
- capacitate operatorie redusă, eșuează atât în sarcini de abstractizare și generalizare cât și la analiză-sinteză sau comparație (stabilește mai ușor deosebiri decât asemănări); - memorie infidelă, lipsită de elasticitate, fixarea cunoștințelor necesită multe repetiții;
- capacitate redusă de a utiliza cunoștințele vechi, dificultăți de transfer al cunoștințelor; - dezvoltare tardivă a limbajului (primele cuvinte apar în jur de doi ani, propozițiile la trei ani), numeroase deficiențe de pronunție, gramaticale, de construcție a frazei, vocabular sărac;
- inabilitate motorie, mișcări inutile; precizia și viteza mișcărilor sunt scăzute, dificultăți de relaxare voluntară; la comandă verbală își organizează și coordonează slab acțiunile;
- unii debili mintal sunt hiperkinetici, alții hipokinetici;
- depresie, ostilitate față de adulți, anxietate, tensiune emotivă, ostilitate față de alți copii; trăirile afective sunt foarte puternice, explozive, stările afective sunt durabile sau fluctuează haotic;
- violență față de alți copii sau față de ei înșiși;
- relații sărace cu alți copii datorită slabei capacități de control al emoțiilor ori negativismului.

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

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

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

3.3. Insuccesul școlar consecutiv deficiențelor de limbaj

Prezența unor deficiențe de limbaj nu atrage automat eșecul școlar, mulți elevi cu tulburări de limbaj având coeficienți de inteligență normali sau deasupra mediei. Tulburările de limbaj cele mai des întâlnite și care pot favoriza apariția eșecului școlar sunt dislaliile polimorfe, dislexiile, disgrafiile, disortografiile, asociate uneori cu discalculii.

Apar pe fondul unui nivel normal de dezvoltare a inteligenței, dar sunt prezente și la copiii cu debilitate mintală, unde gravitatea și rezistența la terapia logopedică sunt mai accentuate. Sunt

mai frecvente la școlarul mic, dar în absența unei terapii adecvate persistă. Tulburările de limbaj coexistă uneori cu discalculiile - tulburări ale înțelegerii semnificației numerelor, a operațiilor cu numere, a semnelor matematice.

- Dislaliile sunt tulburări ale limbajului oral și constau în deformări, inversiuni, înlocuiri ale sunetelor sau grupurilor de sunete. Până la 3-4 ani, acest tip de deficiență este considerat normal (dislalia funcțională) și dispare fără o intervenție specializată, dar prelungirea peste această vârstă reclamă terapia logopedică. La școlarul din clasa I, o dislalie se poate complica prin transpunerea în scris-citit a deformărilor limbajului oral.
- Dislexiile sunt tulburări ale însușirii cititului și pot exista independent de dislalii. Dislexicii au dificultăți de analiză-sinteză a cuvintelor, fac confuzii, inversiuni ale sunetelor corespunzătoare grafemelor, citesc silabisit, au probleme de înțelegere a textului.
- Disgrafiile sunt tulburări ale limbajului scris ce constau în inversiuni, confuzii ale grafemelor, dificultăți de redare grafică a literelor și cuvintelor.

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

3.4. Tulburările afective ca fundal al eșecului școlar

Anxietatea este descrisă ca reacție de teamă, îngrijorare constantă, exagerată în raport cu condițiile obiective (Kulcsar, 1978) determinată de o amenințare a respectului de sine (Ausubel, 1978).

- anxietatea școlară se manifestă ca teamă față de examene, verificări, note slabe sau față de profesori. Ea poate bloca puternic mecanismele de adaptare ale elevului conducând la apariția pseudodebilității mintale.
- Elevul anxios își subvaluează capacitatea de rezolvare a sarcinilor școlare și supraevaluează obstacolele, dificultățile externe.
- Frica exagerată îi dezorganizează conduita mai ales în situațiile care implică prestigiul personal.
- Anxietatea deturbează atenția elevului de la sarcina de rezolvat la caracterul acceptabil ori inacceptabil al propriei persoane, al activității desfășurate. Din acest motiv anxiosul dă, în situații noi, răspunsuri reproduse mecanic, neadecvate, dar reușește mai frecvent în situații familiare.
- Elevii anxioși evită, de regulă școala ori sarcinile școlare, inventează diverse boli, pleacă de acasă și hoinăresc pe străzi în timpul programului.
- Diagnosticul diferențial față de debilitatea mintală autentică este esențial; în condiții de relaxare, cu o motivație suficientă și asumare a sarcinii, elevii anxioși demonstrează o capacitate normală de învățare.

În aceleași condiții, elevii încrezători în propria persoană, optimiști se mobilizează eficient, dezvoltă emoții pozitive.

3.5. Hiperactivitatea cu deficit de atenție

Simptomele hiperactivității cu deficit de atenție (ADHD) sunt

- impulsivitatea, neatenția, hiperactivitatea.

Hiperactivitatea cu deficit de atenție debutează în copilărie, dar poate persista la un număr important de persoane și la vârsta adultă. Are efecte negative asupra învățării școlare și deteriorează relațiile sociale ale copilului (Cucu-Ciuhan, 2001).

Diagnosticul de tulburare de hiperactivitate impune prezența simultană a mai multor caracteristici – neatenția, hiperactivitatea, impulsivitatea, manifestare mai accentuată față de copiii de aceeași vârstă și cu același nivel de dezvoltare, în mai multe arii de activitate.

În ce privește neatenția, copilul hiperactiv:

- nu observă detaliile,
- face greșeli în realizarea temelor de casă sau al altor activități,
- întâmpină dificultăți când trebuie să se concentreze pentru un timp mai îndelungat.
- El dă impresia că nu ascultă interlocutorul,
- nu urmează întru totul cerințele celorlalți,
- are greutate în organizarea temelor și nu le poate finaliza,
- evită sau respinge activitățile care îi solicită efort mintal.
- Copilul hiperactiv deseori își mișcă mâinile și picioarele sau nu-și găsește locul pe scaun, se ridică când ar trebui să stea pe scaun, aleargă sau se cațără în situații în care acest comportament este inadecvat.
- Are dificultăți când trebuie să se joace sau să lucreze în liniște, este agitat, are o activitate motorie exagerată ce nu poate fi inhibată prin reguli sociale sau prin pedepse.
- Impulsivitatea se manifestă prin răspunsuri grăbite: nu așteaptă ca întrebarea să fie complet formulată, nu își așteaptă rândul la joc sau la alte activități de grup, îi întrerupe pe colegi, se amestecă în discuțiile sau în jocul altora.
- Acești copii vorbesc foarte mult, fără să le pese de încălcarea normelor sociale de comportament.

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

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

4. Sindromul de suprarealizare/ subrealizare

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

două tipuri de teste. Această idee a fundamentat cercetarea lui Pidgeon & Vates care au identificat proporții egale de subrealizați și suprarealizați în populația școlară.

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

Diferențierea între sindromul de subrealizare, rămânerea în urmă la învățătură și mediocritate presupune investigații numeroase și dificile.

- Rămânerea în urmă este o situație temporară, înregistrată prin comparare cu nivelul minim al programei sau cu nivelul propus de profesor.
- Subrealizarea numește situația în care rezultatele școlare ale elevului se află sub nivelul așteptat pentru coeficientul de inteligență al elevului.

Unii elevi subrealizați prezintă, în același timp, și rămânări în urmă.

5. Abandonul școlar

Deși este un fenomen vechi, abandonul școlar constituie una din problemele esențiale ale școlii contemporane. Urgența soluționării problemei abandonului școlar a fost accentuată de invazia tehnologiei în viața cotidiană, de o economie fondată de stăpânirea cunoștințelor, de dezvoltarea accelerată a științei și tehnicii, de nevoia de forță de muncă înalt calificată. Abandonul școlar este definit ca situație în care individul, deși are vârsta necesară, nu posedă o diplomă (Janosz, 2000).

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

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

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

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

Utilitatea tipologiilor se dovedește importantă în diferențierea intervențiilor psihopedagogice sau în stabilirea proiectelor instituționale, a politicilor naționale. Cunoașterea elevilor devine condiția necesară a diferențierii pedagogice a cărei necesitate o semnală E. Claparède (1912)

afirmând acum aproape un secol “noi ne îngrijim mai mult de picioarele copiilor noștri decât de spiritul lor”.

Bibliografie

Jigău, M. (1998). *Factorii reușitei școlare*. Grafoart.

Cocoradă, E. (2010). *Introducere în teoriile învățării*. Polirom.

Fontana, D., & Fontana, D. (1995). *Psychology for teachers*. London: Macmillan.

Neacșu, I. (2015). *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*. MintRight Inc.

CAPITOLUL X

GRUPURILE ȘCOLARE

1. *Grupurile sociale*
2. *Clasa de elevi ca grup socio-educativ*
3. *Efecte pedagogice ale mărimii și omogenității grupului-clasă*
4. *Relațiile intergrupale în mediul școlar*
5. *Metode de cunoaștere și caracterizare a grupului școlar*

Preferăți să învățați de unul singur sau cu ceilalți? Ați putea trăi singur pe o insulă sau ați prefera să luptați împreună cu alți indivizi pentru a supraviețui? Este omul un „animal social” sau starea de profet retras în pustiu este cea autentică pentru ființa umană?

1. Grupurile sociale

Oamenii nu trăiesc singuri ci în grupuri. Grupul este un ansamblu de persoane între care există o diversitate de interacțiuni subordonate realizării unui scop comun. Grupurile se deosebesc de mulțimi, deoarece acestea din urmă se constituie spontan.

Exemple: sunt mulțimi, dar nu grupuri: publicul de la un spectacol, călătorii din același autobuz, turiștii aflați la un muzeu, la o anumită oră

Grupurile se diferențiază după:

- numărul de membri, care poate varia de la trei la câteva sute și mii, diferențiind grupuri mari și grupuri mici;
- durata existenței;
- tipul interacțiunilor din grup;
- scopul urmărit și activitățile desfășurate pentru realizarea lui;
- normele și valorile de grup;
- structurile de grup;
- organizarea;
- caracteristici personale ale membrilor;
- procesele și funcțiile grupului.

Grupurile se deosebesc și după efortul în realizarea scopului comun, perseverență, disensiuni, realism, capacitatea de analiză și decizie colectivă, tipul de comunicare. Toate aceste însușiri se organizează formând un sistem numit *sintalitate* – concept analog celui de personalitate, desemnând *identitatea unui grup în comparație cu alte grupuri similare* (Cattell, 1948). După mărime și funcții, se întâlnesc grupuri mici cu 6-13 indivizi, grupuri medii (14-24) și grupuri mari (vaste) cu 25-50/60/80 de indivizi. Grupul mic este puțin numeros, având 6-13 persoane, între care se stabilesc interacțiuni foarte puternice și complexe, fiecare individ având relații cu fiecare alt individ cât și cu subgrupurile. Sunt uneori incluse în această categorie și grupurile cu 14-24 de indivizi, dar și cele cu 3-7 membri.

2. Clasa de elevi ca grup socio-educativ

Clasa de elevi are un număr de membri ca variază între 11 și 40, volumul mediu fiind de 25-30, cu variații după țară și epocă. Compoziția acestui grup este relativ omogenă prin similitudinea

de vârstă și dezvoltare psihică, dar o analiză mai profundă dezvăluie o eterogenitate care antrenează numeroase probleme psihosociale și educative.

2.1. Caracteristici ale grupului-clasă

Grupul oferă un spațiu natural de viață elevilor și facilitează învățământul colectiv, în fiecare grup existând caracteristici:

- generale, prezente la toți elevii, caracteristici ce justifică obiectivele comune ori metodele frontale;
- tipice, prezente la unii elevii – fundament al divizării grupului mare în subgrupuri;
- singulare care impun personalizarea predării-învățării-evaluării (Meirieu, 1987).

Interacțiunile din clasa de elevi sunt

- de tip „față în față”, directe; ele sunt formale sau informale și dispuse pe verticală/ asimetrice (profesor-elev) și pe orizontală/ simetrice (elev-elev).
- Caracterul direct face ca fiecare membru să comunice cu ceilalți, să își coordoneze intențiile, activitățile, să-i cunoască și să fie cunoscut de colegii săi.
- Scopul grupului este formativ, iar rolurile majore sunt complementare: educatori (formatori) și elevi (formabili), nu pot exista unii fără ceilalți.
- Activitățile principale desfășurate sunt specializate: predare, învățare, calificare, antrenament competitiv în sport, evaluare.
- Activitățile auxiliare (culturale, științifice, de relaxare) sunt subordonate celor principale.
- Cele trei caracteristici – scopul, complementaritatea rolurilor de educat și educator ca și tipul de activități desfășurate constituie notele distinctive ale grupurilor de educație (Tucicov-Bogdan, 1981).

Normele și valorile grupului sunt necesare atingerii scopului și prin ele se exercită presiuni asupra membrilor. Există o structură formală, instituționalizată a clasei rezultată din investirea oficială a elevilor cu anumite roluri – șeful clasei, casier, administrator etc. – numiți de profesor sau aleși de către elevi. Ei dirijează activitatea colegilor astfel încât să se asigure atingerea scopului comun. Organizarea grupului este una circulară, elevii gravitând în jurul educatorului, singurul adult al grupului.

2.2. Funcțiile grupurilor școlare

Grupul-clasă îndeplinește mai multe funcții: de integrare, de securitate, de reglementare a relațiilor cu sine, de reglementare a relațiilor în grup.

- *Funcția de integrare.* Relaționând cu egalii, copilul și adolescentul își protejează respectul de sine, își păstrează liniștea. Izolații nu beneficiază de confort psihologic, manifestă atitudini negative față de școală, colegi, sentimente de ostilitate. Funcția de integrare se accentuează la școlarii mari.
- *Funcția de securitate* - clasa poate asigura liniștea interioară a elevilor deoarece le recunoaște – spre deosebire de grupul adulților - un statut de independență și îi ajută să își construiască identitatea socială - elevul își clarifică rolurile, experimentează valori, scopuri, comportamente.
- *Funcția de reglementare a relațiilor cu sine* – copilul, și adolescentul mai ales, se vede în oglinda celorlalți, își compară permanent propria imagine cu realizările și atitudinile colegilor sau cu imaginea pe care aceștia o au despre el; învățarea în prezența celorlalți îmbunătățește adesea rezultatele școlare prin fenomenul de „facilitare socială”.

- *Funcția de reglementare a relațiilor în grup* - clasa recompensează sau sancționează comportamentele membrilor în funcție de valorile grupului; asemănările de vârstă, gusturi, preocupări măresc atracția personală dintre elevi și satisfacția. Unele subgrupuri informale care se opun normelor instituite de școală exercită și influențe negative asupra membrilor lor sau asupra altor grupuri. Aceste subgrupuri sunt alcătuite adesea din elevi care nu se pot adapta exigențelor și pentru a-și menține o imagine de sine favorabilă, încearcă să introducă alte norme de comparare: curajul de a sfida regulile existente, evitarea comparării cu cei care învață prin chiul sau abandon, prin insulte, încercări de umilire a colegilor care se supun normelor școlii (Neculau, 1996).

2.3. Liderul formal și informal al clasei de elevi

Liderul formal (șeful clasei)

- are o autoritate ce derivă din valoarea socială a funcției.
- Este numit de profesor sau ales de elevi și are, în mod ideal, o contribuție deosebită în funcționarea grupului, exercitând rolul de conducere: planifică, coordonează, dirijează, supraveghează, evaluează activitatea celorlalți.
- Este preocupat, în egală măsură de menținerea coeziunii și a unui climat favorabil.
- Poziția de lider formal implică două dimensiuni fundamentale:
 - facilitarea atingerii scopului comun (sinergia de eficiență) și
 - asigurarea coeziunii grupului (sinergia de menținere).
- Cele două sarcini pot fi îndeplinite, în unele grupuri, de persoane diferite - specialistul tehnic al sarcinii, respectiv specialistul în relații, în problemele socioafective.

Numirea unui lider va lua în calcul nu numai calitățile personale, rezultatele bune la învățătură, inteligență, calități sportive ci capacitatea acestuia de a influența grupul, de a-l ajuta să-și atingă scopurile. Astfel un elev cu bune rezultate școlare, dar timid sau egoist va stabili relații restrânse cu colegii, va avea o influență limitată asupra lor în atingerea scopului comun.

În afara de liderul-elev, grupurile școlare au și un lider formal adult – profesorul-diriginte sau învățătorul clasei. Rolurile profesorului diriginte/ învățătorului se manifestă în toate acțiunile sale dedicate formării clasei ca grup: impune norme, sugerează reguli, oferă alternative, aprobă ori sancționează. Adecvarea rolului la situația educativă existentă la un moment dat, anticiparea cât mai corectă a reacțiilor grupului de elevi conduc la evitarea conflictelor de rol ale educatorului. Situațiile de conflict de rol în care se află unii profesori deteriorează uneori climatul școlar.

Exemple

Un diriginte care mediează în relațiile clasei cu alți profesori, fără să cunoască integral situația, poate sacrifica uneori, dintr-o solidaritate cu proprii elevi, eronat înțeleasă, normativitatea pedagogică (conflict între rolul de profesor al școlii și cel de diriginte al unei clase). El poate să noteze cu o indulgență nepermisă pe elevii din clasa pe care o conduce comparativ cu modul în care notează pe elevii din alte clase (conflict între rolul de profesor al clasei și cel de diriginte).

Structura informală a clasei nu este impusă ori reglementată din exterior ci apare ca rezultat al relațiilor afective, concretizate în simpatiile/antipatiile dintre elevi. Liderul informal câștigă poziția de conducere în grup pe baza calităților personale, apreciate de colegi ca adecvate

situației și scopurilor urmărite. Funcțiile lui sunt aceleași cu ale liderului formal, dar mijloacele pe care le angajează cei doi sunt diferite. Uneori și scopurile lor pot să fie diferite.

Din perspectiva educativă este esențială convergența sau divergența dintre influențele celor două categorii de lideri. Convergența este starea dezirabilă, care trebuie căutată și menținută, pe când divergența trebuie cunoscută și eliminată; pentru cunoașterea cauzelor acestui fenomen, se vor studia:

- calitățile, acțiunile prin care se impun liderii informali și care pot fi uneori contrare valorilor și normelor școlii;
- cauze ale pierderii puterii de către liderul formal;
- determinarea funcției relativ la care apar divergențe între cei doi lideri. Optimă pentru orice grup este coincidența celor două categorii de lideri.

Dinamica grupului școlar derivă din contradicțiile ce apar între structura formală și cea informală a grupului, ca rezultat al tuturor fenomenelor sociale din interiorul clasei de elevi. P. Golu decelează două etape în evoluția colectivului de elevi:

- prima este etapa formării, dominată de structura formală, în care normele, regulile sunt impuse din exterior, clasa este obiect al formării; structura informală este acum fragilă, incompletă, nu îi cuprinde pe toți elevii;
- a doua etapă este a dominației structurii informale, când fiecare elev intră în câmpul psihologic al celorlalți, colectivul fiind preocupat de cei care-l compun, devenind astfel subiect al educației.

3. Efecte ale mărimii și omogenității grupului-clasă

Variatatea volumului grupurilor poate fi exploatată din perspectivă pedagogică, ele oferind un spațiu natural de viață elevilor și facilitând în diverse grade învățământul. Grupul de trei este considerat optim pentru probleme de logică, cel de șase persoane este adecvat rezolvării problemelor cu mai multe soluții, creației, iar pentru confruntarea opiniilor este cel mai potrivit grupul de douăsprezece persoane (Amado & Guittet, 1997). Indiferent de criteriile folosite pentru gruparea elevilor, se recomandă ca grupurile mici să nu rămână fixe, ci să se schimbe pentru a oferi elevilor posibilitatea unor contacte sociale variate.

3.1. Volumul grupurilor

Grupurile mari de elevi au următoarele avantaje în predare-învățare și în activitățile educative:

- favorizează sentimentul de superioritate față de elevii care aparțin unor grupuri mici;
- elevul slab nu este ținta hărțuielii evaluative, a supravegherii continue din partea profesorului, el se poate pierde în masa de elevi;
- au un potențial informativ mare, care crește odată cu volumul grupului, dar numai până la un anumit punct;
- se pot utiliza pentru vizionări de spectacole, demonstrații experimentale, concursuri sportive;
- se poate diviza în grupuri mici, după diverse criterii;

Dintre dezavantajele *grupurilor mari*, amintim introducerea unei disonanțe cognitive greu de gestionat prin diversitatea de opinii, valori, apariția indiferenței față de unii participanți, slaba mobilizare a potențialului în rezolvarea de probleme. Grupul mare reduce gradul de implicare sau

de satisfacție pentru unii participanți mai timizi, retrași, deoarece se exprimă frecvent doar indivizii foarte siguri de ei. Reunind în același spațiu un număr mare de elevi, grupurile de acest tip solicită o supraveghere atentă, riguroasă. Prin multitudinea de opinii, fac însă posibilă dezbaterea unor teme, analiza unor situații complexe.

Grupurile medii (24-36 de elevi) oferă posibilitatea de schimburi intense, identificări reciproce între elevi, sunt capabile de autoreglare, permit funcționarea complementară a diverselor roluri și învățarea „diferenței”, a toleranței. Ele se pot diviza în funcție de însușiri de personalitate: temperament, aptitudini, preferințe pentru o activitate sau o metodă de lucru, după nivelul achizițiilor la o materie sau după viteza de învățare.

Grupurile mici, omogene sau heterogene, prezintă avantaje și dezavantaje în activitatea școlară. Dintre avantaje amintim:

- amortizează efectele competiției;
- permit interacțiuni mai complexe între elevi, o mai bună intercunoaștere;
- devin de neînlocuit când elevii sunt consiliați asupra metodelor eficiente de învățare;
- sunt optime pentru rezolvarea de probleme, confruntare de opinii;
- când se organizează grupuri de nivel, la o disciplină școlară este absolut necesară instituirea dreptului elevilor de a trece de la un grup la altul, în funcție de evoluția învățării;
- se pot diviza în subgrupuri de 3 sau în perechi, în funcție de criterii diverse, în acord cu obiectivele predării-învățării.

Dezavantajele grupurilor mici se concretizează în favorizarea geloziei, a invidiei, stimularea competiției pentru a câștiga favorurile liderului. Indiferent de criteriile folosite pentru grupare, obținerea unui impact formativ mai puternic impune ca grupurile mici să nu rămână fixe ci să se schimbe pentru a oferi elevilor posibilitatea unor contacte sociale variate.

3.2. Gradul de omogenitate

Din perspectiva însușirilor elevilor, grupurile școlare pot fi omogene (elevii au caracteristici similare) sau heterogene - elevii sunt diferiți ca însușiri de personalitate, mediu de proveniență (statusul familiei, nivel de instruire, rezidență etc.). Preferința pentru un tip sau altul de grup a marcat istoria pedagogiei și viața școlilor în secolul trecut, optându-se cu argumente filosofice, pedagogice, psihologice sau administrative pentru un tip sau altul de grup.

Grupurile omogene de elevi se pot crea folosind criteriile: nivel la o anumită materie, viteză de învățare, coeficient de inteligență, aptitudini, stil cognitiv, preferințe etc. Argumentele care se împotrivesc utilizării grupurilor omogene rezultă din posibilitatea nivelării cunoștințelor elevilor, relaționarea acestei atitudini cu conservatorismului social, cu discriminarea.

Exemplu: În Franța, după 1975, s-a renunțat la clasele școlare constituite omogen, după criteriul vitezei de învățare, preferându-se grupurile heterogene.

Grupurile heterogene rezultă din plasarea în aceeași structură socială a unor elevi care prezintă diferențe între nivelurile de înțelegere, de asimilare, de viteză de lucru, din originile sociale și experiențele culturale, contextele familiale care impun experiențe unice de viață, din atitudinile față de școală, învățare, interese școlare sau extrașcolare etc.

Argumentele care susțin utilizarea grupurilor heterogene, grupuri considerate ca efect normal al eterogenității sociale și al democratizării școlii sunt: menținerea coeziunii sociale,

favorizarea socializării copiilor, opoziția față de tendința de fracționare a societății în „societate cu două viteze” și pregătirea elevilor pentru o societate mai justă, mai umană în care indivizii sunt solidari. Se apreciază că grupurile heterogene creează un sistem de învățământ mai echitabil și favorizează emulația între școli și inovația pedagogică, dinamizează învățarea și construcția cunoștințelor prin schimburile dintre elevi. Bogăția de legături dintre personalitățile elevilor ar crea complementarități benefice.

Există și unele argumente împotriva utilizării grupurilor heterogene: scad eficacitatea predării și creează dificultăți educatorului: dacă se oprește să-i ajute pe cei slabi îi defavorizează pe cei buni și invers. Unele sisteme de învățământ (Franța, România) au propus o soluție de compromis care utilizează un grup de referință heterogen – clasa de elevi – unde se practică diferențierea predării-învățării la unele discipline și în alte momente folosește regroupări temporare ale elevilor în funcție de obiective specifice.

Pentru pasionați...

Grupul școlar nu exercită doar influențe dezirabile asupra elevilor, ci și influențe negative, contrare valorilor promovate de societate și exprimate de regulamentele școlare. Prin opțiunea pentru valori diferite de cele promovate de școală, grupurile pot încuraja violența, pot valoriza eșecul școlar și atitudinile negative față de învățare, față de valorile școlii și profesori. Impactul lor este cu atât mai mare cu cât grupul exercită o presiune la conformitate mai mare pentru normele proprii decât pentru cele instituite de profesor. Aceste grupuri trebuie cunoscute și consiliate pentru a –și schimba orientarea.

4. Relațiile intergrupale în mediul școlar

4.1. Stereotipuri și prejudecăți

În cunoașterea celorlalți apar adesea „stereotipurile”- informații generalizate, aprecieri extinse la toate persoanele din același grup; ele sunt șabloane, scheme pe care le folosim inconștient.

Cele mai frecvente *stereotipuri în mediul școlar* sunt stereotipurile de gen: băieții sunt considerați buni la matematică, fetele - foarte bune la limbile străine, stereotipurile de vârstă (tinerii nu respectă valorile, adulții sunt conformiști, demodați). În unele situații, stereotipurile sunt utile asigurând adaptarea prin rapiditatea judecăților. Efectele lor sunt nefaste dacă însușirile aplicate sunt negative, astfel încât întregul grup și fiecare individ din grup este văzut într-o lumină nefavorabilă.

Comportamentul față de ceilalți este influențat de *prejudecăți*, atitudini dezvoltate pe baza unei idei de obicei negative despre o persoană sau o situație, o idee a cărei valoare de adevăr n-a fost verificată. Apariția și menținerea prejudecăților sunt favorizate de presiunile grupului, de stările de frustrare trăite de elevi sau profesori etc. Prejudecățile apar și se manifestă și în funcție de personalitate, astfel că unii indivizi au mai puține prejudecăți, alții mai multe. Prejudecățile explică *discriminarea*, comportament prin care out-grup-ul sau individ ce aparține aut-grupului este denigrat și defavorizat.

4.2. Autofavoritism și discriminare

Relațiile care se stabilesc între două grupuri relative la reprezentările, evaluările și comportamentele lor sunt *relații intergrupale*. Ele nu se pot deduce din caracteristicile membrilor grupului. Tendința membrilor unui grup este de a evidenția similitudinile dintre membrii propriului

grup și deosebirile față de alte grupuri. Aceste tendințe sunt însoțite de distorsiuni care privesc ambele grupuri: grupul de apartenență este favorizat (autofavoritism), iar celălalt grup este denigrat, discriminat. Distorsiunile sunt evidente în reprezentările, imaginile pe care un grup le construiește despre alte grupuri, în evaluările acestuia ca și în comportamentul membrilor unui față de membrii altuia. Existența prejudecăților este un obstacol în calea comunicării și intercunoașterii indivizilor, constituind o sursă potențială de conflict.

Reducerea prejudecăților

Reducerea prejudecăților și implicit a discriminării (aspectul comportamental al prejudecății) se obține pe mai multe căi: utilizarea apartenenței încrucișate, proiectul comun, contactele, educația copiilor în familie, educația interculturală etc.

- Utilizarea *apartenenței încrucișate*: fiecare elev este, în același timp, membru al mai multor grupuri; astfel băieții și fetele aparțin unor categorii diferite de sex, dar pot fi elevi în aceeași clasă sau membri ai aceleiași echipe de teatru. Această calitate le poate modifica reprezentările reciproce și modul în care se evaluează unii pe alții, micșorând ostilitatea dintre ei.
- *Proiectul comun* constă în organizarea unei activități care presupune efort comun pentru îndeplinirea unui scop supraordonat, a unui interes general. Această modalitate a fost evidențiată de experimentul realizat de Sherif & Sherif (1961) într-o tabără școlară. Copiii au fost împărțiți în „diavolii roșii” și „buldogii” antrenate în diverse activități competiționale, în urma cărora au apărut conflicte, agresivități între cele două grupuri. În ciuda desfășurării unor activități comune – servirea mesei, participarea la spectacole, excursii – grupurile nu și-au redus ostilitatea. Instalarea unui climat de conviețuire a fost posibilă doar când grupurile au fost nevoite să repare împreună camionul care aprovizionează tabăra cu alimente.
- *Destinul comun* este faptul de a împărtăși aceeași soartă, indiferent dacă ea a fost creată datorită întâmplării sau unei decizii externe. A nu fi promovat examenul de bacalaureat poate reduce prejudecățile dintre membrii a două grupuri diferite și îi poate reuni pentru a atinge un scop comun.

Reducerea prejudecăților, esențială organizația școlară, dar și în comunitate, se realizează prin activități efectuate împreună cu persoanele discriminate, pentru realizarea unui scop comun, întâlniri personale cu membrii ai altor grupuri, observarea membrilor grupului discriminat, aflați în poziții sociale importante, participare la viața grupurilor lipsite de prejudecăți.

5. Metode de cunoaștere și caracterizare a grupului școlar

Primele metode de cunoaștere a grupurilor au vizat structura informală a acestora, constituită pe baza relațiilor afective dintre membri. *Relațiile preferențiale* (simpatetice) constau în atitudinile pozitive sau negative ale unei persoane față de altele. Ele se exprimă în actele de alegere sau respingere, între cei doi poli plasându-se indiferența afectivă și sunt precedate de relațiile de intercomunicare și intercunoaștere. Relațiile simpatetice îndeplinesc funcții constructive, intensifică interacțiunile și cresc coeziunea grupului.

Cele mai des utilizate metode pentru diagnoza grupului școlar sunt

- observația psihosocială,
- tehnicile sociometrice (testul, matricea, indicii sociometrici, sociograma),
- metoda chestionarului,
- scalele de apreciere,

- metoda aprecierii obiective a personalității.

5.1. Tehnicile sociometrice

Tehnicile sociometrice includ testul sociometric, sociomatricea și sociograma. Instrumentul specific pentru cunoașterea relațiilor preferențiale dintr-un grup este testul sociometric care își propune să stabilească „geografia psihologică a grupului” (J.L. Moreno).

Testul sociometric

Testul sociometric este un ansamblu de întrebări care privesc preferințele și respingerile de asociere a membrilor unui grup pentru desfășurarea unor activități specifice.

Activitățile vizate de întrebări vor fi cât mai apropiate de vârsta și interesele elevilor chestionați (a viziona un film, a realiza un proiect, a petrece o săptămână de vacanță etc.). Utilizatorul testului va urmări obținerea sincerității subiecților, testul va avea un scop clar, explicit, real care să motiveze elevii pentru răspuns.

Sociomatricea

Exemplu

Pașii urmați în construcția unei sociomatrice sunt.

1. se realizează un tabel în care se trec pe verticală și orizontală numele elevilor;
2. pentru fiecare subiect se înregistrează:
 - preferințe/ atracțiile emise (se acordă +3 puncte pentru persoana cea mai preferată, plasată prima în listă, +2, pentru a doua și +1 punct pentru ultima plasată);
 - respingerile (-3 puncte pentru prima respingere, -2 pentru a doua și -1 pentru respingerea cea mai slabă, plasată ultima).
3. se calculează numărul total de alegeri și respingeri primite de un elev;
4. se identifică:
 - membrii grupului cu cel mai mare număr de alegeri sunt favoriții grupului;
 - indivizii care nu emit nici o alegere, dar primesc alegeri sunt solitarii;
 - cei care primesc doar respingeri sau preponderent respingeri sunt excluși;
 - membrii grupului care nu primesc nici o alegere sunt izolați.

Nume	Andrei	B	C	Z	T	U	Violeta	Total
Andrei		+3, +2	-3 , -1	+3, +1	+2, +1	-2 , -2,	+3, +2	+15, -8
Violeta	-1, +1	+2, +1	-3, +1	-2, -1	-3,-1	-2, -2		+4, -18
Total		+8	-4	+4,-3	+3, -4	+1, -8	+ 6,-3	

Tab.1 Fragment de sociomatrice

Indicii sociometrici

Pe baza sociomatricei se calculează diverși indici prin care se caracterizează grupul, din care descriem doar indicele de status sociometric și indicele de coeziune a grupului.

- Indicele de status sociometric arată poziția individului în grup: se calculează împărțind numărul subiecților care aleg un elev (N.a) la „n- 1”, unde n este numărul participanți la test; se află între 1 (cel mai înalt statut) și -1(cel mai scăzut statut).

- Indicele de coeziune a grupului se stabilește împărțind suma alegerilor reciproce înmulțită cu doi, la „ $n-1$ ”, unde n este numărul participanților la test.

Sociograma

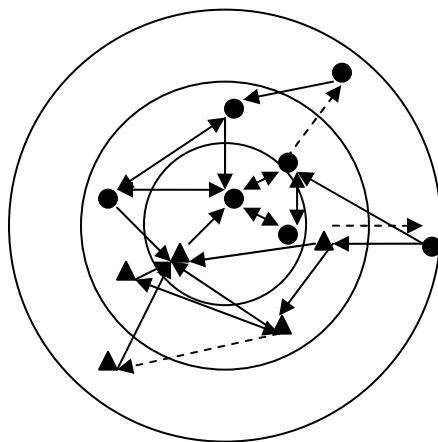
Sociograma este o reprezentare grafică pentru vizualizarea structurii afective a grupului, în funcție de întrebările puse în momentul anchetei.

Se pot construi sociograme individuale (prezintă toate alegerile/ respingerile primite de un membru al grupului) și sociograma colectivă (prezintă toate alegerile/ respingerile primite/emise în grup). Membrii grupului se reprezintă astfel: printr-un cerc - fetele și printr-un triunghi - băieții. Modelul clasic de sociogramă colectivă este sociograma-țintă (fig. 1). Pentru elaborarea ei se parcurg pașii:

- se construiesc mai multe cercuri concentrice, corespunzătoare nivelurilor de atracție din grup; de regulă, se utilizează 3-5 niveluri, în funcție de volumul grupului; mărimea unui nivel se calculează scăzând din cel mai mare număr de alegeri primite de un elev, cel mai mic număr de alegeri primite de un elev și restul obținut se împarte la numărul de niveluri fixate;
- în centru se plasează elevul cu cele mai multe alegeri primite;
- descrescător, se trec ceilalți elevi în funcție de nivelul de atracție înregistrat; se trec și exclușii la extremitatea ultimului nivel;
- alegerile se vizualizează prin linie continuă, iar respingerile prin linie punctată;
- săgeata este orientată spre cel ales; o săgeată dublu orientată indică alegere reciprocă sau respingere reciprocă (Maisonneuve, 1996).

Sociograma individuală este o sociogramă-roată: are în centru numele persoanei studiate și, în jur, numele celorlalți elevi; se marchează în același mod alegerile și respingerile, primite sau emise (Maisonneuve, 1996).

Fig. 1. Sociogramă țintă colectivă



Interpretarea și utilizarea rezultatelor

După execuție, sociograma se citește: liderul informal al grupului este persoana cu cele mai multe alegeri... și este cel mai adesea o sursă de informații pentru grup, exclus este ..., izolați sunt, alegerile sau respingerile reciproce sunt întreetc. (De exemplu: a) X, Y și T formează un triunghi cu simpatii reciproce și intense); b) M și N o diadă - alegeri (respingeri) reciproce; c) X, Y. O, R, S formează un lanț-serie de alegeri unilaterale sau reciproce.

Sociograma este utilă pentru alegerea liderului informal, cunoașterea relațiilor preferențiale din clasa de elevi și construirea unor subgrupuri, pentru organizarea echipelor de lucru. Interpretarea sociogramei trebuie să fie circumspectă, deoarece informațiile oferite sunt limitate de situația circumscrisă prin întrebările adresate; cu alte întrebări, rezultatele pot fi altele. Persoanele care apar ca izolate nu sunt neapărat nesociabile, ele pot avea roluri importante în alte grupuri!

Rezultatele testului se pot utiliza și pentru a îmbunătăți percepția socială a persoanelor din grup, adresând întrebarea „De cine crezi că ai fost ales (respins) pentru a pregăti lecțiile împreună/a merge la film?” (Tagiuri, 1954). Dificultățile de a răspunde la aceste întrebări sau răspunsurile greșite sunt semnul problemelor de adaptare a elevului.

Structura informală a grupului, evidențiată de sociogramă este mai eficace decât structura formală, oficială, așa cum rezultă ea din organigramă, prima servind ameliorării celeilalte. Măsurarea relațiilor simpatetice din grup este urmată de îmbunătățirea lor: liderul formal al grupului se recomandă uneori să fie chiar cel care se bucură de simpatia tuturor membrilor; statutul sociometric al exclușilor trebuie ameliorat, realizând activități prin care aceștia să își dezvăluie calitățile.

După aprecierea activității grupului, educatorul ia decizii privind:

- sprijinul individual pentru elevii aflați în dificultate, prin consultații, analize, contract pedagogic realizabil prin același demers ca și cel didactic cu deosebirea că finalizarea vizează domeniul conduitei, al atitudinilor: a fi punctual, a nu absenta de la ore, a vorbi calm, a-și stăpâni impulsivitatea, a-și pregăti temele la termenul fixat, a respecta regulile activității în grup etc. (Przesmycki, 1991).
- analiza cazului, a mijloacelor cu elevul și cu familia acestuia;
- analiza cauzelor și a modalităților de remediere în grupuri cu nevoi similare, activitatea în grup fiind și mijloc de formare a conduitei;
- orientarea cazurilor speciale spre psihologul școlar, medic acolo unde există.

5.2. Fișa de caracterizare psiho-socio-pedagogică a clasei de elevi

Cunoașterea clasei de elevi nu se reduce la cunoașterea individualităților care o compun. Rezultă de aici necesitatea de a utiliza metode și instrumente specifice psihologiei sociale, dar fără a transpune automat toate metodele din teoria grupurilor. Rezultatele cunoașterii grupului de elevi se consemnează în fișa de caracterizare psiho-socio-pedagogică. Există mai multe modele de fișe, dar, în general, ele conțin categorii de date asemănătoare. Oferim spre ilustrare o fișa ce conține următoarele tipuri de date organizate pe un ciclu de patru clase:

- numărul de elevi, la începutul și sfârșitul anului școlar;
- compoziția clasei (vârstă – maximă și minimă, număr de elevi pe sexe, mediul de proveniență –urban, rural, aceeași localitate cu școala, alte localități, număr de elevi care locuiesc – cu familia, în gazdă, internat, navetiști, nivel sociocultural al familiei - scăzut, mediu, ridicat, nivelul de pregătire școlară al clasei – media generală, media minimă și cea maximă, frecvența mediilor pe patru intervale);
- structura rețelelor de legături (între elevi, între elevi și profesori, între microgrupuri); se recomandă aprecierea după criteriile: coeziune-dezbinare, stabilitate-instabilitate, conformism-nonconformism, respect-lipsă de respect, cooperare-competiție ș.a.;

- norme de grup care acționează la nivelul colectivului relative la învățare și la activitatea extrașcolară; se recomandă aprecierea atitudinilor, opiniilor care acționează ca norme (Drăgan, 1995, pp.18-21). Activitatea de analiză se încheie cu un portret-sinteză și cu obiective ale activității educative rezultate din diagnoza operată, cunoașterea clasei de elevi fiind condiția necesară a ameliorării efectelor ei formative asupra personalității elevilor și a activității de învățare.

Pe baza cunoașterii grupului, se proiectează activitatea educativă. Sarcinile dirigintelui se realizează în orele de dirigiență, activități educative curriculare și extracurriculare, în activități realizate cu părinții elevilor (prin comitetul de părinți al clasei, adunările cu părinții, vizitele la domiciliu, convorbiri individuale, corespondența) sau cu alți parteneri – biserică, armată, instituții naționale și locale, mass-media, organizații nonguvernamentale, centrele și cabinetele interșcolare de asistență psihopedagogică, firme și societăți private (Tomșa, 2001).

Bibliografie

Neacșu, I. (2010). *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*. Polirom.
 Neculau, A. (1996). *Psihologie socială*. Iași: Polirom.
 Tomsa, G. (2001). *Consilierea și orientarea în școală*. București: Ed. Credis.

CAPITOLUL XI

EDUCAȚIA ÎN FAMILIE

1. Influențele mediului familial asupra dezvoltării copilului

„Dacă trăiesc în ostilitate copiii învață să fie agresivi”

Un model de agresivitate familială îi poate învăța pe copii că disputele sunt o necesitate, o cale de a rezolva problemele.

Ei vor crește cu convingerea că: viața este o luptă; nu vor fi tratați corect dacă nu luptă; trebuie să lupte pentru a supraviețui.

Dacă în casă rezolvarea conflictelor se va face prin fermitate și dialog constructiv, copiii vor învăța un mod sănătos de a interacționa și de a depăși posibile obstacole.

Dincolo de modele, regulile impuse de adult copilului în joc sunt fundamentale, în măsura în care acestea sunt consecvente cu manifestările adultului în viața de zi cu zi.

„Dacă trăiesc în teamă, copiii învață să fie anxioși”

Copiii absorb grijile părinților adesea fără ca aceștia să-și dea seama. De foarte multe ori ei afirmă: “Mă tem că...”, “Sunt îngrijorat(ă) că...” Dacă cei mici sunt expuși sistematic la comentarii ce trădează anumite temeri, există riscul ca ei să-și formeze un mod anxios de a gândi. Așteptările se formează prin repetiție, iar gândirea negativă poate deveni rapid circulară și poate duce la autopropetii împlinite de tip eșec sau chiar catastrofă. Teamă părinților care au trecut în copilăria lor printr-o serie de dificultăți, proiectată asupra copilului, nu care cumva acesta să se confrunte cu aceleași tipuri de dificultăți poate altera/handicapa manifestarea spontană, naturală și sănătoasă a copilului.

Fricile din timpul nopții nu trebuie minimalizate. Ele pot semnala și o nevoie mare de atenție dar și o anxietate de fond a copilului survenită ca urmare a tensiunilor relaționale intrafamiliale. Dincolo de explicațiile și argumentele aduse copilului despre siguranța fizică a lui în casă sunt necesare demersuri în ceea ce privește reducerea anxietăților de separare sau de abandonul părinților. Imaginea părintelui infailibil nu este, de asemenea de dorit să apară. Și adulții au temeri într-o anumită perioadă a vieții lor, temeri pe care ar trebui să învețe să și le stăpânească sau să și le depășească. În felul acesta copiii vor avea un model de urmat și vor ști și ei să-și depășească diferite temeri la un moment dat.

„Dacă trăiesc înconjurați de milă, copiii învață autocompătimirea.”

Mesajul pe care un părinte îl transmite copilului atunci când îi este permanent milă de el este acela că nu crede în resursele sale, considerându-l un copil total neputincios.

Copilul, se va conforma în timp acestei etichete pusă de părintele său, puternic investit afectiv, și va deveni un copil incapabil de a se descurca singur.

De cele mai multe ori autocompătimirea este și ea moștenită de la vreun părinte care o practică cu succes zi de zi, fiind starea lui de spirit. Există și situații când copii își plâng de milă, sau se vaită că-i doare ceva anume doar pentru a atrage atenția părinților. Investigațiile somatice pot dovedi de multe ori starea bună de sănătate a copilului, care suferă, de fapt, de absența

părintelui din viața sa. Aceste “văicăreli” pot fi doar semnale cu privire la o serie de nevoi ale copilului nesatisfăcute. Concentrarea asupra acestora îl vor ajuta pe copil să renunțe la simptome și să-și concentreze, la rândul lui, atenția asupra activităților care îi pot permite satisfacerea propriilor nevoi, cu impact pozitiv asupra imaginii de sine. Când părinții discută cu copiii despre neputințele lor, au ocazia de a-i ajuta să-și găsească singuri soluții, să-i ajute să facă alegeri bune. Pornind de la identificarea trăirilor și a nevoilor personale, la găsirea unor variate modalități de satisfacere personală a acestora, părinții îi învață pe copii să-și identifice și să-și valorifice propriile resurse.

„Dacă trăiesc înconjurați de ridicol, copiii învață să fie timizi”

Un copil adesea ridiculizat nu știe cum e mai bine: să încerce să tempereze ori să evite persoana care-l sâcăie. Copilul riscă astfel să devină ezitant și timid, refuzând experiențele noi și străduindu-se să nu atragă atenția asupra sa. Riscul la autoizolare este foarte mare pentru acești copii, deoarece ei vor primi de la covârșinici același tratament pe care îl suportă din partea adulților fie datorită tendinței la imitație, fie datorită faptului că aceștia îi percep ezitarea și atunci devin “puternici” în fața lui, permițându-și să-și descarce sub formă de glume nepotrivite, remarci batjocoritoare, șicane sau chiar violență fizică, diferite frustrări sau tensiuni personale. „Răul tratament” poate fi educat la copiii agresivi prin dezvoltarea empatiei și prin utilizarea ca și tehnică a jocului de rol, astfel încât acesta să conștientizeze impactul acțiunilor sale asupra celui alt copil.

Care este ajutorul pe care un părinte i-l poate da unui copil aflat în dificultate?

- să-l încurajeze să-și exprime nemulțumirile și neputințele;
- să-l asculte cu atenție și să-l ghideze în a-și găsi propriile soluții;
- să-l valorizeze sau să-l laude pentru reușitele sale;
- să-i ofere exemplul ascultării empatice și nu pe cel al ascultării critice și ridiculizante.

„Dacă trăiesc în gelozie, copiii învață să simtă invidia”

Gelozia izvorăște din modul în care fiecare privește lucrurile. Putem prețui și ne putem bucura de ceea ce suntem și de ceea ce avem sau putem să ne uităm mereu în grădina vecinului și să ne comparăm cu ce este și ce are acesta și dacă cumva ne întrece să fim veșnic nemulțumiți, să-l blamăm sau să ne blamăm. Copiii vor face același lucru ca și părinții lor, iar viața lor va fi marcată de gelozie și dezamăgire.

Privindu-și proprii copii cu dorința de a-i „face asemenea lor”, părinții riscă să le impună niște cerințe acestora care să nu aibă nimic de a face cu nevoile, dorințele și cu capacitățile acestora. Acești copii se vor lupta permanent cu niște fantome, cu niște idealuri poate de neatins pentru ei, gelozia și ura fiind ușor stărnite.

Comparațiile pe care părinții le fac între propriul copil și copilul “mai bun” al vecinului, stârnesc, de asemenea, gelozii și sentimente negative la copil pentru că mesajul indirect al părintelui este: „nu sunt mândru de tine, îl apreciez mai mult pe celălalt, există poate șanse la un moment dat să te înlocuiesc.”

Aceeași comparație între frați, din dorința sinceră a părinților de a-l motiva pe cel care este nazdrăvan să fie mai cuminte, pe cel mai puțin preocupat de învățătură să studieze mai mult, etc nu face altceva decât să deterioreze relațiile dintre frați, să-l facă pe unul să-și umple inima cu venin, pentru că nu este acceptat și iubit așa cum este, iar pe celălalt să trăiască din plin un sentiment de vinovăție din faptul că el este preferatul părinților.

E de dorit ca părinții să își ajute copiii să înțeleagă că diferențele dintre oameni sunt normale și chiar de dorit. Să-și dezvolte îndeajuns încrederea de sine pentru a nu mai simți nevoia

să-i copieze pe alții ori să râvnească anumite bunuri din dorința de apartenență. Așadar acel copil care are o imagine de sine bine conturată va avea mai puțină nevoie să rivalizeze cu alții. Părinții îi pot ajuta, de asemenea, pe copii să se accepte așa cum sunt arătându-le că ei se acceptă așa cum sunt, cu toate calitățile lor uinice, cu slăbiciuni dar și punctele lor forte.

„Dacă trăiesc în rușine, copii învață să se simtă vinovați”

Copiii învață cel mai bine atunci când sunt sprijiniți și încurajați și nu atunci când sunt pedepsiți.

A-i face de rușine în fața altora, a le aplica pedepse severe înseamnă a le spune într-un mod indirect că nu sunt buni de nimic, a-i determina să se simtă inferiori, ceea ce duce la neîncrederea în propriile forțe sau la sentimentul global al lipsei de valoare.

Este de dorit a-i asculta cu mare atenție pe copii atunci când greșesc pentru a înțelege care a fost rațiunea sau motivația acțiunilor lor. Ascultându-i cu căldură și nu cu furie (aceasta blochează comportamentul copilului în inima căruia se instalează imediat frica față de adult) putem să-i înțelegem, să valorizăm ceea ce a fost bun și să-i ajutăm să-și corijeze comportamentul păstrându-și sentimentul valorii de sine intact. Le arătăm în felul acesta că îi respectăm și că avem încredere în ei. Îi învățăm să se respecte și să-i respecte pe alții. Și nu în ultimul rând, îi învățăm să fie responsabili pentru acțiunile lor.

„Dacă trăiesc în încurajare copiii învață să fie încrezători”

A încuraja copiii înseamnă a le transfera curaj, etimologic “a încuraja” înseamnă “a da inimă” (latinescu cor, cordis). Este datoria părinților și a educatorilor de a-i susține pe copii în timp ce își formează o serie de deprinderi și în timp ce își dezvoltă încrederea în sine. Reperele date de adult în ceea ce privesc progresele realizate de copil sunt foarte importante pentru acesta. Îl ajută să găsească singur drumul către propria dezvoltare. Eșecurile nu lasă răni atât de mari copiilor dacă sunt depășite cu suportul și încrederea adultului. Cunoașterea caracteristicilor de vârstă și individuale ale copiilor îi ajută pe adulți să motiveze și să susțină copiii în desfășurarea unor tipuri de activități.

Secretul eficienței intervenției sale este de a oferi fiecărui copil exact ceea ce îi trebuie.

Condiții în care încurajăm copiii:

- mediu sigur și cald în care să poată învăța și explora la maxim potențialul;
- îi susținem în ceea ce dorește el să realizeze în viață;
- suntem alături de ei atunci când eșuează sau când au succes, oferindu-le încrederea noastră în oricare din cele două situații;
- îi cunoaștem bine și le valorizăm calitățile și abilitățile;

Moduri de a încuraja:

- îi laudăm;
- recunoaștem și prețuim pașii timzi pe care-i fac către ceea ce și-au propus;
- când sunt supărați de nereușită le putem atrage atenția asupra părții pe care au dus-o la bun sfârșit sau asupra dificultății sarcinii și nu asupra faptului că nu și-au atins complet țelul.

Capcane:

1. Nu trebuie să facem treaba în locul copiilor. Trebuie să ne organizăm programul astfel încât să le rămână suficient timp pentru a duce la capăt ceea ce au de făcut sau de a-și exersa abilitățile/lucrurile pe care le învață.
2. A încerca să ne protejăm copiii de orice tip de eșec, de dezamăgire sau de suferință înseamnă, de fapt, a-i descuraja fără să vrem, să încerce lucruri noi.

3. “Încearcă doar și gata!” Este un mesaj prin care riscăm să le transmitem că pot scăpa cu o tentativă rapidă și atâta tot în ceea ce privește realizarea unei sarcini. A aștepta un minim de rezultat din partea copilului în sarcinile dificile poate fi uneori un standar prea greu de atins pentru acesta. Remediu: îi cerem să-și dea toată silința în a rezolva această sarcină dificilă, precizându-i că este o sarcină dificilă.

„Dacă trăiesc în toleranță copiii învață răbdarea”

Răbdarea presupune toleranță, iar atitudinea pozitivă nu numai că înlesnește confruntarea cu situațiile dificile, dar poate schimba și rezultatul final.

Copilul își permite să experimenteze atunci când se simte acceptat și iubit, când adultul îi oferă încredere și multă, multă răbdare.

Oferindu-le copiilor un model de acceptare și toleranță îi putem învăța nu numai să respecte ci și să prețuiască și să se bucure de diferențele dintre oameni.

„Dacă trăiesc în laudă, copiii învață prețuirea”

Laudele îi fac pe copii să se simtă apreciați cu adevărat. Cu fiecare laudă primită atât pentru tentative cât și pentru realizările lor copii își sporesc încrederea în propriile forțe. Ei devin astfel asertivi, creativi și utili celorlalți și lor înșile.

Explicându-le și motivele pentru care îi laudăm, îi apreciem, oferim copiilor și acele criterii în funcție de care pot învăța să se aprecieze singuri. Dacă se pot aprecia singuri vor avea o sursă de hrană emoțională întotdeauna la îndemână.

Atenție! Nu folosim laudele ca un substitut de afecțiune și de atenție. Dacă cei mici cer destul de frecvent să fie admirați, apreciați este posibil ca nevoia lor să fie mai mult de dragoste și atenție, de siguranță în ceea ce privește acceptarea și iubirea lor de către părinți.

„Dacă trăiesc în acceptare copiii învață să iubească”

Copiii trebuie să trăiască într-un mediu care să le dea certitudinea că vor fi mereu acceptați și iubiți cu calitățile și „defectele” lor. Iubiți astfel ei se vor putea maturiza din punct de vedere afectiv, devenind capabili să iubească la rândul lor. Copiii știu că sunt iubiți atunci când sunt tratați cu blândețe, mângâiați, alintați și iertați pentru greșelile lor pornite de cele mai multe ori din intenții bune. Dragostea trebuie să fie întotdeauna necondiționată, nu oferită drept recompensă pentru buna purtare. Copiii trebuie să lupte pentru țelurile lor și nu pentru dreptul fundamental de a fi acceptați și iubiți de către părinți. Acceptarea necondiționată nu înseamnă și tolerarea unui comportament inadecvat sau iresponsabil. Părinții își pot accepta copiii respingând în același timp orice comportament inadmisibil și menținând în continuare regulile și limitele.

Felul în care părinții se raportează unul la celălalt oferindu-și dragostea și acceptarea necondiționată poate constitui un model solid pentru copii care îl vor reproduce ulterior în orice tip de relație și mai ales în relația lor de cuplu, de familie la vârsta adultă. O relație matură și sănătoasă implică un echilibru între a da și a primi. Implică acceptarea reciprocă a calităților și slăbiciunilor, ca și capacitatea de a da dovadă de tandrețe, empatie și compasiune. Un astfel de mod de relaționare duce la realizarea unei vieți de familie armonioasă și împlinătoare.

„Dacă trăiesc în aprobare copiii învață să se placă pe sine”

Aprobând și prețuind la copii anumite tipuri de comportamente pe care le exercită, îi învățăm să fie responsabili și să adopte normele și valorile familiei.

Pe măsură ce li se evidențiază faptele bune, copiii devin din ce în ce mai conștienți de calitățile pe care le posedă, de abilitățile pe care le au și își creionează în felul acesta imaginea de sine.

Asociată fiind cu gesturile de iubire și prețuire a părinților, imaginea de sine a copiilor va fi una pozitivă și va sta la baza dobândirii și exercitării independenței în perioada adolescenței.

„Dacă trăiesc în onestitate copiii învață respectul pentru adevăr”

În viața copiilor le va fi de mare ajutor dacă îi vom educa să fie onești și să respecte adevărul. Vor înțelege valoarea integrității și a încrederii în relația cu colegii, prietenii, familia. Vor avea curajul de a se privi pe ei înșiși și situația în care se află cu onestitate și vor fi convinși de menirea și responsabilitatea lor în această lume. Vor avea conștiința liniștitoare a faptului că sunt cinstiți cu ei înșiși.

Atenție!!! Exemplul persoanelor semnificative este inconștient introiectat de copii datorită puternicei loialități pe care aceștia o au față de ele.

„Dacă trăiesc în corectitudine copiii învață să fie drepti”

Pentru copii corect înseamnă bine și incorect înseamnă rău. Ei sunt obișnuiți cu jocurile în care regulile sunt foarte clare și se așteaptă ca toată lumea să le respecte așa cum o fac și ei înșiși. Când nu se întâmplă așa copiii suferă și nu înțeleg “de ce?” Rolul părinților este de a-i asculta și a-i ajuta să găsească soluții la situațiile “incorecte” pe care uneori viața îi obligă să le depășească.

Este de dorit a-i învăța pe copii că nu tot ceea ce consideră ei a fi corect poate fi considerat la fel de către alt copil, care vede realitatea cu ajutorul propriilor filtre. Dialogul, toleranța, deschiderea și empatia îi poate ajuta însă să lămurească punctele diferite de vedere, să păstreze relații sau să întrerupă relații, rămânând conștienți cu propriile norme și valori.

Corectitudinea în familie este extrem de importantă ca model de viață.

Atunci când sunt mai mulți copii, datorită faptului că aceștia sunt diferiți, comportamentul părinților poate să difere de la un copil la altul, ceea ce îi poate face pe aceștia să perceapă apariția unor favoritisme. Din acest moment va începe lupta între frați pentru obținerea iubirii părinților și a regimului preferențial.

Dialogul deschis părinte-copil, încrederea și iubirea exprimată sunt modalități prin care părintele își poate face cunoscute intențiile și își poate explica, justifica comportamentul față de copii, înlăturând în felul acesta ideea favoritismului.

2. Organizarea timpului

1. Ritmuri și învățare
2. Oboseala școlară
3. Organizarea activităților școlare

1. Ritmurile și timpul școlar

Ritmurile sunt o proprietate fundamentală a materiei vii (Reinberg, 1977) întâlnite la diverse niveluri: ritmuri fizice, psihice, astrale sau ritmuri sezoniere, circadiene (la 24 de ore) și ultradiene (la 100 de minute), apoi ritmuri de viață, de învățare ca și ritmuri, biologice și psihosociale, emoționale și intelectuale, ritmuri individuale și de grup. *Sincronizarea ritmurilor* este un mijloc de echilibrare a organismului, desincronizarea exprimându-se prin oboseală, proastă

dispoziție, randament slab. *Perturbarea ritmurilor* sau desincronizarea este produsul mai multor factori:

- decalarea orelor de culcare și trezire, prelungirea orelor de somn la sfârșit de săptămână cu efecte vizibile asupra eficienței activităților școlare desfășurate în ziua de luni;
- continuarea activității după instalarea oboselei;
- ingerarea unor medicamente (corticosteroizii, somniferele);
- consumul de cafeină și alcool;
 - alcoolul suprimă ori micșorează faza de somn paradoxal (REM), provoacă un amestec de oboseală, nervozitate și anxietate;
 - cafeina acționează asupra neuro-transmițătorilor: întârzie efectele substanțelor care produc relaxare, somn și accelerează impactul stimulatoarelor activității; consecințele ei sunt oboseala, stările depresive, anxietatea, creșterea agresivității, a tulburărilor emoționale.

În organizarea timpului școlar intervin elemente variate cum sunt perioadele de vacanță, durata timpului zilnic de studiu, lungimea activităților care sunt influențate nu numai de nevoile elevilor ci și factori sociali, economici. Timpul dedicat învățării în familie este, la rândul lui, influențat de profesia părinților, atitudinile acestora față de școală și față de copil, de statutul socio-economic etc. Acest complex de influențe are consecințe adesea nefaste, care amenință sincronizarea organismului cu exigențele mediului școlar sau familial (Touitou & Bégué, 2010).

Ritmuri circadiene

Ritmurile circadiene sunt ritmuri zi-noapte, de douăzeci și patru de ore, evidente în alternanța activitate-repaus; repausul este exprimat prin numărul de ore de joc, recreere și de somn necesare la diferite vârste.

Vârsta (ani)	Durata activităților intelectuale în 24 h	Timp pentru joc, sport	Somn în 24 de ore	
			Total	Din care ziua
3	½	6	13	2
4	1	6	12 și ½	2
5	1 și ½	5	12	1 și ½- 2
6	3-4	4	11 și ½	1
7-8	4 și ½	4	11	1
9-10	5	4	10 și ½	-
11-13	6	3	10	-
14-15	7	3	9 și ½	-
16-18	8	3	9	-

Tab.1 Durata activităților intelectuale și fizice

Pentru populația de 3-18 ani, Ministerul Sănătății indică regimul de activitate și odihnă prezentat în tabelul 1 (A. Antal, 1978, p.307). La adulți, studiile de specialitate indică mari variații individuale: 2% ar avea nevoie de 10 ore de somn, 62% de 7-8 ore, iar 5% de numai 5 ore de somn.

Studii realizate asupra unor populații școlare diverse indică prezența unor tulburări ale somnului, în special, la adolescenți: 17% se plâng de slabă calitate a somnului, 40 % de somnolență diurnă, alții consumă medicamente pentru a –și ameliora somnul. Între factorii răspunzători de aceste stări, sunt citați: vizionarea excesivă a emisiunilor TV sau lucrul prelungit la calculator care amână instalarea somnului, conflictele cu părinții, colegii sau profesorii, mai rar cauze medicale. Compensarea acestor deficițiuri se face prin prelungirea orelor de somn la sfârșitul săptămânii sau în vacanțe, dar proasta calitate a somnului antrenează oboseala și slabe rezultate școlare (Touitou & Bégué, 2010).

Efecte ale ritmurilor circadiene asupra activității școlare

Analizând evoluția vigilenței, Montagner arată că activitatea generală a organismului crește spre ora 10-10 ½, atinge maximum la finalul dimineții (ora 11), apoi începe să scadă. Spre 11½ apar somnolența, foamea și oboseala, care ating maximum în jurul orei 14, dar, după ora 15, vigilența începe să crească. Aceste variații ale vigilenței se exprimă în curba efortului. Evoluția capacității de efort se poate prezenta grafic prin „curba randamentului” al cărei revers este „curba oboselii”.

Exemplu: La începutul după-amiezii cresc performanțele intelectuale, iar după-amiaza cele fizice. În funcție de zilele săptămânii, performanțele ating cele mai mici cote luni dimineața, perioadă neadekvată pentru abordarea unor obiective școlare dificile, optimum de energie fiind înregistrat joi și vineri. Remarcăm că unii specialiști consideră că ar exista o descreștere a performanțelor școlare miercuri, dar ea nu provoacă dezechilibre prea mari (apud Racle, 1987).

Cantitatea de energie disponibilă influențează (Przesmycki, 1991) nu numai activitatea intelectuală, dar și schimburile sociale. Acestea prezintă două momente de saturație – unul între 10 și 11½ și altul la debutul după-amiezii. Ele sunt caracterizate prin agresiuni verbale sau fizice, plânsete. Introducerea unor perioade de relaxare de douăzeci de minute relansează activitățile cognitive ale elevilor.

Exemplu: Unii elevi devin apatici, slab motivați, plictisiți, visători, alții, sub presiunea părinților, a școlii, a notelor fac eforturi de adaptare și reușesc momentan, dar eșuează în surmenaj, tradus adesea prin agitație, dar și prin dezinteres, absențe repetate, scăderea rezistenței la îmbolnăviri.

Și alte ritmuri pot să influențeze activitatea școlară: ritmurile alimentare, de pildă, fac ca performanțele elevilor insuficient hrăniți la micul dejun să scadă la finalul dimineții. Se recomandă, ca urmare, introducerea la prima masă din zi a proteinelor - carne, ouă, brânză - și diminuarea cantității de cereale și amidon. Divergența dintre ritmurile biologice și cele școlare provoacă apariția unor stări cu efecte negative asupra învățării și a stării de bine.

2. Oboseala școlară

Oboseala este o stare de indispoziție, de diminuare a capacității de efort apărută, de regulă, ca urmare a unui efort fizic sau intelectual. Este în anumite limite necesară, utilă apărând ca modalitate de apărare a organismului. Apariția oboselii elevilor devine indicatorul principal pentru normarea activității școlare.

2.1. Diagnoza oboselii

Oboseala se poate defini ca proces complex de modificări biochimice, fiziologice și psihologice reversibile care reduc puterea funcțională a organismului, dar încetează după odihnă, făcând posibilă reluarea activității. Un ciclu normal de activitate începe cu faza de adaptare, continuă cu faza de activizare, de solicitare uniformă, după care intervine oboseala. Refacerea organismului, odihna consecutivă oboselii, permite reluarea activității (Ockel, 1976).

Odihna este starea de relaxare, procesul de refortificare a activității nervoase superioare, marcat de creșterea caracteristicilor energetice ale organismului. Este, ca și oboseala, un proces normal, natural și ciclic, aflat sub controlul mecanismelor de apărare ale organismului. Are forme pasive (somnul) și active; ultimele presupun derularea de activități diferite de cea care a determinat oboseala, dar mai puțin tensionate decât aceasta.

În ciclurile anormale de activitate, prima apariție a oboselii nu este urmată de refacere ci activitatea continuă, suprasolicitând organismul și conducând la o stare de oboseală excesivă. Raportul biologic dintre starea de oboseală și de refacere a organismului impune alternarea activității cu repausul, odihna.

Oboseala prezintă mai multe forme a căror diferențiere este deosebit de utilă. Oboseala fiziologică este o reacție normală a organismului, constând în impresia de indispoziție și diminuare a capacității de efort apărute în urma unei solicitări (Sillamy, 1997); ea apare de obicei seara și dispare în mod natural, prin refacerea organismului după întreruperea activității și somn.

Numai pentru pasionați...

Determinarea oboselii se poate realiza prin mijloace obiective și prin mijloace subiective. Ca mijloace obiective se folosesc observația, experimentul, probele biologice, măsurători ale funcțiilor biologice (măsurarea frecvenței cardiace, a presiunii arteriale, a amplitudinii și frecvenței mișcărilor respiratorii) și măsurări psihologice realizate prin teste de atenție, memorie, inteligență, măsurarea timpului de latență pentru diverse reacții.

Întrucât oboseala are și o componentă subiectivă, constând în impresia de oboseală, de indispoziție, pentru aprecierea ei se folosesc și chestionare, scale de apreciere, interviul. Precizăm că aceste metode le completează pe primele, existând situații în care elevul nu devine conștient de starea de oboseală datorită supramotivării ori nu este capabil să înregistreze și să verbalizeze senzațiile apărute.

Oboseala cronică sau excesivă, numită și surmenaj, este urmarea unor eforturi fizice ori intelectuale repetate, prelungite, se instalează dimineața și nu dispare după odihna cotidiană. Se exprimă în dureri difuze de spate sau abdomen, modificări ale somnului (insomnie, coșmaruri, crize de somnambulism), dificultăți intelectuale (pierderi ale memoriei, instabilitatea atenției, lentoare a ideilor, confuzie mentală), modificări afective (iritabilitate, anxietate, tergiversarea deciziilor), tulburări psihosomatice (ulcer, hiper-tensiune arterială) conduite antisociale. În formele extreme de surmenaj, pot să apară febra, sensibilitatea crescută la infecții, ipohondria sau oscilații între depresie și agitație.

2.2. Factorii interni și externi ai oboselii

În procesul de învățare, în ciuda existenței unor obiective variate, predominant este efortul intelectual, fapt ce conduce la solicitarea scoarței cerebrale, dar care antrenează prin relațiile de interdependență întregul organism. Solicitarea intelectuală este dependentă de factori externi: obiectivele disciplinelor studiate la diverse niveluri de învățământ, durata muncii intelectuale și

condițiile de mediu extern, dar și de factori interni - disponibilitatea pentru muncă a elevului, motivația și stările afective, de alte trăsături ale personalității (Neacșu, 1990, p. 16).

Cauzele oboselii se pot situa în raport cu persoana elevului, în exterior sau în interior. Determină oboseala următorii factori externi:

- prelungirea orarului școlar la 6-7 ore (crește agresivitatea și/sau diminuează angajarea în activitățile de predare-învățare);
- insuficiența somnului rezultată din durata prea mică sau slaba lui calitate;
- regimul alimentar neadecvat;
- insuficiența timpului de repaus atât pentru activitățile recreative zilnice, cât și pentru cele de la sfârșit de săptămână; pentru mulți elevi, timpul de recreere coboară sub o oră sau chiar o jumătate de oră zilnic, concomitent cu abuzul de activități sedentare concretizate în vizionări ale emisiunilor de televiziune, utilizarea excesivă a calculatorului;
- volumul prea mare de informații datorat încărcării excesive a programelor școlare ori exigenței unor profesori;
- activități didactice monotone ori activități obligatorii cu durată foarte mare;
- nerespectarea principiilor privind creșterea și descreșterea progresivă a intensității eforturilor în timpul săptămânii și al zilei sau al varierii conținutului activităților școlare;
- programarea activităților școlare în contradicție cu ritmurile circadiene;
- impunerea unor ritmuri de activitate prea rapide;
- drumul spre școală cu un ghiozdan prea încărcat sau în mijloace de transport supraaglomerate;
- prelungirea orelor de curs, neacordarea pauzei de către unii profesori;
- solicitarea efectuării unor teme supradimensionate de pe o zi pe alta, la sfârșit de săptămână sau în vacanțe;
- ambianță poluată sonor; deși în condiții de zgomot continuu nu observăm alterări ale performanțelor (datorită capacității noastre de adaptare) stimulii supraadăugați intensifică regimul de lucru al celulelor nervoase și, în timp, apare o uzură accentuată; conflicte cu părinții, profesorii sau colegii (Antal, 1978; Neacșu, 1999; Cocoradă, 2005).

Ca factori interni ai oboseli la școlari amintim: greșelile alimentare, somnul insuficient, boala, infecțiile ușoare repetate, convalescența scurtată, stările emoționale intense și de durată, contradicții între tipul de activitate nervoasă superioară și solicitările externe, nivelul de aspirație prea ridicat, necunoașterea modului de organizare optimă a timpului liber.

2.3. Stresul în învățare

Stresul indică starea, fizică și emoțională, în care se află organismul asupra căruia acționează agenți stresori ca suferința, zgomotul permanent, toxine, infecții (stres fiziologic), frustrarea, anxietatea, furia (stresul psihic) etc. În limbajul cotidian este numită „stres” și situația, condițiile nefavorabile pe care trebuie să le înfrunte individul, termenul corect pentru aceasta fiind „situație stresantă”.

Numai pentru pasionați...

Stresul este considerat ca factor consubstanțial al vieții, inevitabil, diferențiindu-se două tipuri de stres: eustresul (stres a cărui prezență este pozitivă, influențând benefic longevitatea,

performanțele) și distresul (stres a cărui prezență este apreciată ca negativă, cu efecte dezadaptative). Reacțiile la factorii stresori sunt individualizate: ceea ce pentru un elev constituie o provocare, o aventură incitantă, pentru altul este un stresor negativ. Din acest motiv, H. Seyle a afirmat că nu este important ceea ce ți se întâmplă, esențial este modul de a reacționa la stresori. Reacțiile la situațiile stresante apar la nivel fiziologic ca dereglări endocrine ce conduc la apariția „bolilor de adaptare” - ulcer, tulburări de creștere, hipertensiune arterială, diabet, migrene, astm, dereglări menstruale, alergii (Seyle, 1978) și la nivel psihologic la depresie, insomnii, anxietate etc.

Stresorii sunt factorii care determină apariția stresului. Pentru activitatea școlară, cei mai cunoscuți stresori sunt:

- suprasolicitarea intelectuală sau musculară (pentru antrenamentele sportive susținute) ori dezechilibrul dintre cele două forme de solicitare;
- examenele foarte dificile, competiția exagerată din grupul școlar sau cea determinată de selecții severe pentru a fi admis la profiluri, secții înalt cotate;
- zgomotul, aglomerația din mijloacele de transport (cresc agresivitatea și diminuează comportamentul prosocial);
- relațiile interpersonale frustrante cu familia sau cu profesorii.

Pentru adolescenți acționează ca stresori și sentimentul că nu sunt iubiți de părinți (deprivarea parentală), impresia că sunt singuri, neînțeleși, dar și despărțirile afective ale îndrăgostiților, ambiguitatea rolurilor, nereușitele repetate (Șchiopu, 1997), acumularea de tracăsări mărunte (Lazarus, 1984).

2.4. Reducerea oboselii

Din perspectivă psiho-pedagogică, prevenirea oboselii presupune limitarea acțiunii factorilor externi și educarea elevului pentru a limita acțiunea factorilor interni și a crește controlul asupra activității de învățare. Se recomandă în acest scop:

- alternarea activităților cu odihna, în concordanță cu fazele fiziologice de acumulare/cedare a energiei;
- plasarea activităților dificile în perioadele din zi și săptămână cu randament maxim;
- alternarea formelor și conținuturilor activităților școlare;
- evitarea monotoniei care ea însăși provoacă oboseală;
- organizarea de activități didactice interesante, variate, utilizarea jocului didactic, a unor stimuli variați;
- durata adecvată a pauzelor dintre ore, nu mai mici de 10 minute, dar nici mai mari de 20 de minute; după masa de prânz și de seara pauzele se prelungesc până la 60-120 de minute (Antal, 1978);
- extinderea regulilor igienice asupra pregătirii lecțiilor în mediul familial.

Diminuarea stresului este posibilă prin:

- activități fizice și sportive;
- folosirea temporară a unor mecanisme de apărare (raționalizare – căutarea unor argumente plauzibile care să salveze stima de sine, pentru a explica o situație nefavorabilă, intelectualizare – disocierea reacției intelectuale de cea afectivă, cu exagerarea celei dintâi, substituție – înlocuirea unor acțiuni fără șanse de succes cu altele accesibile);

- înlăturarea prejudecăților privind imposibilitatea de a domina manifestările, reacțiile psihice sau fiziologice proprii, practicarea unor metode de relaxare);
- cunoașterea modului în care apare stresul sau a manifestărilor lui, considerată în terapia cognitivă o modalitate de diminuare a acestuia (Miclea, 1991).

Diminuarea acțiunii distresului este simultană cu învățarea unei abordări pozitive și realiste a vieții, ordonată după următoarele principii:

- nu fiți surprinși de tulburări, încercați să anticipați problemele;
- căutați soluții, fie și parțiale, pentru a câștiga timp și a examina în detaliu deficiențele persistente;
- preluați controlul asupra propriului viitor, nu vă retrageți în poziția de victimă, fiți proactivi;
- nu generalizați dificultățile, nu vă autoblamați, nu vă îndoiiți de Dv. înșivă, pentru că aceste sentimente erodează șansele de succes;
- nu excludeți posibilitatea eșecului;
- acceptați ceea ce s-a demonstrat că nu se poate schimba;
- trăiți clipa, combinați acțiunea cu contemplarea, sărbătoriți anumite zile, căutați noi experiențe, învățați din greșeli;
- faceți reînnoiri în toate dimensiunile vieții Dv: emoțională, socială, intelectuală, fizică, spirituală, ocupațională, ambientală;
- acționați asupra propriilor capacități pentru a le dezvolta;
- tolerați greșelile altora și cele proprii, dar învățați din ele pentru a crește controlul și a avea mai mult succes (Payne *et al.*, 2000).

3. Organizarea activităților școlare

Organizarea tuturor activităților de învățământ trebuie întemeiată pe principiul protejării sănătății, al dezvoltării armonioase a copiilor și tinerilor. Ea se concretizează într-un ansamblu de norme a căror cunoaștere și respectare se va asigura atât de autoritățile școlare și de către educatori cât și de părinți și copii.

3.1. Reguli de igienă a activității

Dintre regulile de igienă a activității școlare menționăm:

- proiectarea programului școlar în concordanță cu stadiul de refacere al organismului, pauzele fiind plasate atunci când este necesară refacerea forțelor (Antal, 1978, p. 272);
- la finalul dimineții, profesorul va reduce tensiunea emoțională, pentru ca elevii să beneficieze de cotele maxime ale altor funcții - memoria, de pildă; dimineața se vor programa activități intelectuale, rezervând după-amiaza celor fizice, gimnasticii, dexterităților manuale;
- programarea după masa de prânz a unor activități școlare ușoare, deoarece solicitările funcției digestive sunt mari, iar oboseala se instalează mai repede;
- pentru activitățile complexe, dificile se vor rezerva vârfurile de vigilență, iar pentru perioadele celelalte se vor programa activități scurte, variate;
- informarea familiei și a elevilor cu privire la necesarul de somn la diverse vârste, la condițiile unui somn recuperator: activitate care să solicite optim, exerciții fizice

- raționale, aerisirea camerei înainte de culcare, evitarea lecturilor, a filmelor de aventuri înainte de culcare sau a stimulilor subliminali în timpul somnului, culcarea și trezirea la ore fixe pentru a se forma obișnuința a adormi și a se trezi ușor etc.);
- antrenarea treptată a elevilor pentru a-și evalua modul de acțiune, gradul de oboseală, a preveni surmenajul, a diminua acțiunea stresorilor negativi.

3.2. Organizarea mediului fizic

În componența mediului fizic sunt incluse microclimatul, sala de clasă, tablă, mobilier, hârtia de scris. Pentru a limita producerea oboselii este necesar ca fiecare din aceste elemente să corespundă unor parametrii aproape general acceptați.

Exemple

Microclimatul creează o stare de confort favorabilă învățării dacă temperatura este vara între 22-24°C, iarna între 18-21°C, umiditatea aerului între 30 și 70%. Iluminatul cel mai bun este cel natural. Parametrii normali pentru sonorizare sunt: pentru intensitate 20-60 decibeli și pentru frecvență 250-4000 Hz (Neacșu, 1990). Sala de clasă trebuie să aibă o mărime adecvată tipului de activitate desfășurat: o sală prea mare creează impresia de izolare, dispersare, distanțele mari dintre elevi inhibând comunicarea, dar diminuează, în același timp, sentimentul elevului că poate fi cu ușurință supravegheat de către profesor. O sală prea mică crește agresivitatea, nu oferă suficient oxigen, limitează mișcarea.

Pentru tonalitățile afective create, în mediul școlar se recomandă unele culori și se exclud altele; brunul și griul nu sunt recomandate pentru că induc tristețe, apatie; roșul în schimb, este nerecomandat pentru că determină stări de tensiune, excitație. Efectul culorilor variază și după cantitatea în care sunt utilizate sau după poziția în spațiu: roșul pe o suprafață foarte mică într-un tablou creează bună dispoziție, optimism; o bandă de brun, nu prea lată, plasată aproape de podea dă impresia de soliditate. Pentru zăgrăvirea pereților se recomandă culori deschise, tonifiante sau relaxante: galben, albastru, verde (Mureșan, 1988).

Tabla, mijlocul didactic cel mai frecvent folosit, și-a schimbat în pedagogia actuală culoarea, trecând de la negrul deprimant la verde relaxant. Verdele creează contraste mai puternice cu creta albă, galbenă ori portocalie, fiind mai reconfortant decât negrul. Hârtia de scris poate să-și varieze culoarea propunându-se verdele deschis, galbenul pal pentru diminuarea monotoniei create de albul generalizat.

Mobilierul ca „suport al creativității” ar trebui să răspundă exigențelor de mărime, culoare și posibilități de manevrare. Culorile de evitat sunt acelea care creează tonalități afective negative: negru, brun, gri, iar recomandate cele calde, vesele. Mărimea trebuie adecvată vârstei și înălțimii elevilor, tipului de activități desfășurate. Piesa cea mai importantă a mobilierului este banca școlară (Antal, 1978). Confecționarea ei trebuie să corespundă unor norme igienice: să fie adecvată dimensiunii corporale a elevilor fără a impune poziții vicioase sau o poziție forțată care să comprime organele interne. Dispunerea băncilor trebuie să permită circulația elevilor spre tablă sau spre echipamentele utilizate și supravegherea lor de către educator, să permită păstrarea și utilizarea rechizitelor școlare, să nu împiedice efectuarea curățeniei în sala de clasă. Un mobilier

adecvat ar trebui să aibă un colorit reconfortant, să fie ușor de întreținut, multifuncțional, modular adaptabil activității didactice variate.

Bibliografie

Neacșu, I. (2015). *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*. MintRight Inc.

Pânișoară, G., Sălăvastru, D., & Mitrofan, L. (2016). *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Polirom.

Sălăvastru, D. (2004), *Psihologia educației*, Iași, Editura Polirom

CAPITOLUL XII

Profesorul

1. Profesorul — de la competență profesională la model de perfecțiune umană

De la conceperea profesorului ca distribuitor de recompense și pedepse, prin accepciunea lui de sursă de informații până la accepciunea de „manager al învățării” (Child, 1997, p.144), profesorul a fost analizat în maniere extrem de diferite, uneori contradictorii.

Teoria și practica instruirii, încă de la J.A.Comenius, ne prezintă un profesor care conduce elevul să integreze partea în întreg, simplul în complex, să valorifice într-o experiență nouă cunoștințele dobândite în experiențele anterioare de cunoaștere.

Rezultatele cercetărilor de tip behaviorist aduc în practica instruirii, modelul profesorului care construiește pentru elev situații în care acesta să tatoneze și, prin încercare și eroare, să găsească soluția la o problemă.

Teoriile de sorginte filozofică, semiotice și structuraliste precum și orientarea gestaltistă în psihologie au oferit unor cercetători ca L.S.Vâgotsky, J.Bruner, J.B.Caroll, Ch.Osgood, O.Mowrer, fundamentele teoretice pentru promovarea în practica instruirii a unui model de profesor care, respectând logica internă a disciplinei de învățământ, stimulează formarea la elev a unor complexe structuri mintale, proiecție a structurii cunoștințelor însușite.

Problema pregătirii, prin instruire a elevului pentru adaptarea la condițiile vieții de adult, membru al unei comunități, a apărut în modelele psihopedagogice ale unor cercetători ca J.Dewey și Ed.Claparede și a adus în câmpul practicii educaționale profesorul care dirijează procesele mentale ale elevului prin problematizare, strategii euristice, învățare prin descoperire, explorare, elaborare și verificare de ipoteze, studiu de caz. Acesta oferă materiale și situații de învățare în care elevul își stabilizează disponibilitățile de adaptare la mediu.

Pentru Piaget profesorul este element facilitator care asigură copiilor mediul corect și materiale pentru a-și descoperi propria aptitudine de a învăța. În concepția lui Vâgotsky, profesorul trebuie să fie mereu disponibil pentru ajutor și încurajare dar când un copil poate reuși singur într-o activitate, intervenția lui trebuie să se reducă, pentru a permite copilului să învețe să acționeze independent.

În acord cu Vâgotsky, Bruner prescrie profesorului rolul de a construi „eșafodajul” în învățare prin: întărire, simplificarea activității și organizarea ei pe etape, menținerea direcției activității copilului, marcarea trăsăturilor critice, relevante ale activității, demonstrația soluției corecte pentru imitarea ei de către copil.

C.Rogers prescrie 3 condiții necesare și suficiente pentru promovarea învățării: empatia, atitudinea necondiționat pozitivă și congruența. Prin empatie profesorul înțelege în mod real ceea ce trăiește și experimentează elevul, se poate transpune în simțămintele elevului și poate privi lumea prin ochii lui. Prin atitudine necondiționat pozitivă îl acceptă fără să-l judece și fără să-l condiționeze. Prin congruență se raportează cu totală onestitate și adecvare la „realitatea” care este elevul.

Într-o serie de programe inovatoare, care în deceniul 7 al secolului XX, și-au propus modernizarea învățământului prin găsirea unor căi de accelerare a dezvoltării gândirii (cum sunt programele A.A.A.S. – The American Association for Advancement of Science sau S.C.I.S. –

Science Curriculum Improvement Study) profesorul trebuie să trezească la copii bucuria și plăcerea de a dobândi cunoștințe precum și să formeze deprinderi de a gândi prin observație, comunicare, inferență, predicție, trebuie să-i ajute să experimenteze recurgând la activități variate, așa cum procedează oamenii de știință. El nu trebuie să ofere copiilor de-a gata concluziile generale ci să-i facă să ajungă ei înșiși la aceste concluzii. Întrebarea tradițională "Ce am învățat noi astăzi" este înlocuită cu "Ce am observat noi astăzi". (Olmy, 1970, p.153).

Într-un alt program destinat stimulării funcțiilor cognitive, programul lui Feuerstein, numit programul de îmbogățire experimentală (I.E.) profesorul mediază experiențele de învățare ale elevilor, le facilitează abordarea situațiilor de învățare, favorizează apariția motivației intrinseci pentru sarcină, îi face să conștientizeze dificultățile și caută calea prin care fiecare dificultate poate fi depășită. (Feuerstein, 1980).

În sistemul de predare deliberată a controlului psihic la adolescenți, experimentat 4-5 ani de David McClelland și Alan Alschuler, profesorii au avut rolul de a ajuta elevii prin interacțiuni educaționale special desemnate să-și dezvolte un mai mare control asupra lor înșiși și asupra mediului. Rolul profesorului a fost de a simula în clasă diferite situații în care elevii să experimenteze consecințele propriilor decizii.

Din noile roluri care s-au conturat pentru profesori, în contextul actual al școlii, se reliefează acela de a ajuta copilul să facă față problemelor emoționale sau interpersonale cu care se confruntă în procesul adaptării la exigențele școlii.

Predarea lecției, organizarea și îndrumarea activității elevilor, evaluarea rezultatelor învățării sunt secvențe ale activității profesorului care se derulează după anumite norme și reglementări impuse de cadrul instituționalizat al sistemului de învățământ. Ele primesc anumite nuanțe în funcție de personalitatea celui care respectă aceste norme și reglementări, nuanțe cu un impact deosebit asupra performanțelor elevului, ceea ce explică și interesul cercetătorilor pentru studierea modalităților de personalizare a actului predării.

Profesorul eficient este conștient de implicațiile interacțiunilor sociale în învățare și în realizarea sarcinilor sale. Prin rol el este lider formal al grupului și în această calitate poate reprezenta chiar modelul de rol social.

"Dacă elevii văd în profesor genul de ființă umană și socială la care aspiră ei înșiși să devină, atunci profesorul le-a oferit un cadou care poate rivaliza cu orice predare formală a noțiunii de rol social" (Fontana, 1994, p.306).

Principalele atribuții ale profesorului, ca lider formal al clasei, sunt conducerea activității didactice și influența, fapt ce asimilează noțiunea de management a învățării în școală cu noțiunea de leadership. Chiar și pentru psihologia socială această noțiune impune încă, exigența unei mai mari precizii conceptual-lingvistice: „Probabil din momentul în care primul om al cavernei a spus celorlalți „Nu este bine cum facem. Haideți să ne organizăm”, oamenii tot încearcă să înțeleagă procesul de leadership. Pare să fie o componentă fundamentală a vieții în grup, o condiție necesară pentru ordonarea membrilor în vederea urmăririi unor scopuri comune. Într-adevăr, noțiunea de leadership pare a fi una dintre puținele universalii ale comportamentului uman." (Forsyth, 2001, pp.331-332).

În baza atribuțiilor profesorului, de organizare, coordonare, planificare și control acesta intră în relații specifice cu fiecare elev și cu clasa în ansamblul său.

Organizarea activității obligă la focalizarea atenției pe sarcină, la coerență și feedback. *Planificarea* cere știința gestionării resurselor grupului, *coordonarea* știința sincronizării activităților iar *controlul* simțul responsabilității și autoritate.

Psihologia socială indică drept factori de care depinde autoritatea conducătorului (profesorului): statutul profesiei lui, statutul lui sociometric (raportul dintre alegerile și respingerile socioafective primite în grup), competența profesională, nivelul de cultură generală etc.

Ca orice lider, profesorul are un statut *formal* și unul *informal* în grup (clasă) și un anumit *stil de conducere* (un fel propriu de a coordona și controla activitatea). Literatura de specialitate semnalează situațiile nedorite în care apare o dezechilibrare între statutul formal și cel informal, al profesorului, situație la care profesorul trebuie să fie foarte atent. El poate fi doar „specialistul tehnic al grupului” sau doar „specialistul în probleme socioafective” în loc să fie amândoi deodată sau, și mai grav, i se poate recunoaște *dreptul legal* fără să i se recunoască și *dreptul moral* de a conduce activitatea.

Stilul de conducere a activității didactice poate fi (și a fost) analizat din perspectiva celor trei tipuri ale stilului de conducere descrise de K. Lewin, R. Lippitt și R.K. White (1938): autoritar, democrat și permisiv (*laissez-faire*).

- Conducătorul autoritar exercită un control sever al activității membrilor grupului, cel democratic îi implică în organizarea activității, cel permisiv le dă foarte multă libertate.
- Profesorul autoritar menține ordinea și decide singur în toate situațiile, cel permisiv exercită puține constrângeri și crează oportunități elevilor de a lua singuri decizii, cel democratic este centrat pe relații de parteneriat cu elevii (folosește negocierea și sugestia) (Wragg, 1981).

Un studiu (R.Lippitt și R.White) care a urmărit să demonstreze tipul de schimbare socială determinat de tipuri diferite de comportament de lider (autoritar, democratic și *laissez-faire*) în diferite grupuri de elevi a permis măsurarea a trei tipuri de comportament care favorizează dezvoltarea libertății și aptitudinilor grupului și elevilor: „sprijin și sugestii”, „comunicare de informații”, „stimularea inițiativei personale”. Studiul a relevat că liderii democratici stimulează independența copilului mult mai mult decât liderii autoritari și *laissez-faire*.

Un aspect important care diferențiază liderii (profesorii) autoritari de cei democratici este modalitatea de motivare utilizată (exterioară/ interioară; pozitivă/negativă). S-a constatat că o conducere autoritară recurge la motivare exterioară, predominant negativă, distanțare de membrii grupului, amenințări, sancțiuni, criticism – situație în care relațiile profesorului cu elevii devin tensionate.

Rolurile și funcțiile profesorului aduc în discuție problema *aptitudinii și competenței pedagogice*, ambele asociate cu noțiunea de *eficiența* sau, mai precis de *eficacitate* profesională.

Literatura de specialitate definește aptitudinea pedagogică drept „o formațiune psihologică complexă la nivelul personalității didactice, bazată pe un anumit nivel de dezvoltare și funcționare al proceselor și funcțiilor psihice, care asigura un comportament educațional eficient” (N.Mitrofan, 1987, p.306).

Se apreciază că manifestarea aptitudinilor pedagogice se realizează pe de o parte sub forma *măiestriei didactice*, pe de altă parte sub forma *măiestriei educaționale*. Prima formă de manifestare a aptitudinii pedagogice se referă la predare și evaluare, a doua la eficiența în relațiile cu elevii. (S.Marcus și colab., 1999).

Aptitudini pedagogice

Se menționează ca indicatori ai aptitudinii pedagogice: echilibrul, curiozitatea, spiritul de observație, simțul critic, luciditatea, tinerețea spirituală, bunăvoința, autoritatea firească (R.Dottrens, 1971).

Paul Popescu-Neveanu vorbește de un "sistem de aptitudini didactice" al căror nucleu este comunicativitatea — trăsătură a întregii personalități a profesorului, prin care acesta transmite cunoștințe, structurează operații esențiale și generează motive.

Toate studiile cu privire la structura aptitudinii pedagogice o afirmă ca "variabilă instrumentală, practică, efectivă, însemnând foarte multe lucruri: erudiție și pregătire de specialitate solide dar și cunoașterea practică a psihologiei individuale a elevilor și capacitatea de a-i înțelege și a se apropia de ei, priceperea de a transmite noțiuni și cunoștințe, dar și capacitatea de a relaționa afectiv, cu elevul și cu microgrupul, inteligență spontană și inspirație de moment în luarea unei decizii, dar și mânguirea conștiință a mecanismelor capabile să optimizeze actul educațional" (R.Gherghinescu, 1999, p.19).

Conceptul de competență pedagogică

Studiile cu privire la eficacitatea profesorului în îndeplinirea rolurilor specifice, a dus la precizarea semnificației **conceptului de competență pedagogică**. Competența pedagogică include valorile, credințele, motivele, cunoștințele și sentimentele profesorului, modul de relaționare cu elevii și cu cadrele formale de desfășurare a activității deci o serie de competențe în plan moral, profesionalștiințific, psihopedagogic și psihosocial: „Ea reflectă o concordanță optimă între capacitățile individuale, condițiile de muncă și rezultatele activității, un acord optim între capacități și solicitările activității la un moment dat" (R.Gherghinescu, 1999, p.17). Competența psihopedagogică se referă la capacitatea profesorului de a determina gradul de dificultate al materialului de învățare, priceperea de a face materialul de învățare accesibil, creativitate în munca cu elevii, pregătirea de specialitate.

În structura competenței psihosociale a cadrului didactic sunt incluse: capacitatea de a adopta roluri diferite, capacitatea de a influența grupurile de elevi și fiecare elev individual, priceperea de a stabili relații, capacitatea de a utiliza adecvat puterea și autoritatea, flexibilitatea comportamentelor, comunicativitatea și sociabilitatea, exigența și respectul în relațiile cu elevii, încrederea în elevi, acceptarea dialogului, obiectivitate în relații și în aprecierea activității elevilor.

Profesor eficient

Ce înseamnă un bun profesor, un profesor eficient? Cel care sprijină dezvoltarea socio-emoțională și cognitivă a copiilor, cel care oferă cunoștințe bine structurate, cel care îi ajută să reușească la examene?

O cercetare din 1960 (Ryans) a identificat drept particularități ale unui profesor eficient: căldura, spiritul înțelegător, prietenos, responsabilitatea, caracterul sistematic imaginativ al abordărilor sale, entuziasmul.

O altă cercetare, din 1976, (Bennett) identifică faptul că profesorii eficienți în comparație cu cei mai puțin eficienți, se implică emoțional în relațiile cu copiii, își petrec mai mult timp pregătindu-și lecțiile și organizând activități extrașcolare.

Interesul pentru creșterea eficienței profesorului în comunicarea didactică a stimulat studierea aptitudinii pedagogice în noi și noi contexte. Rezultatele studiilor unui grup de cercetători de la Institutul de Psihologie „Mihai Ralea" al Academiei Române arată o strânsă relație între atitudini și aptitudini în structurarea competenței didactice.

Cercetătorii Stroe Marcu, Gh.Neacșu, Ruxandra Gherghinescu, Doina — Ștefana Săucan) evaluează ca reprezentative pentru competența didactică orientarea helping (ca atitudine) și empatia (ca aptitudine). Prin orientare helping autorii definesc "atitudinea formativă a profesorului, de sprijinire necondiționată și obligatorie a elevului în scopul formării personalității acestuia, atât sub aspect instrucțional cât și sub aspect educațional" iar prin empatie o „dimensiune instrumental operațională a personalității" cu rol de mediere pentru că „aceasta poate funcționa ca o dispoziție cognitivă care îl poate „înarma" pe cel care va oferi ajutorul cu informație adițională pe care acesta o va folosi pentru a interpreta situația de nevoie a celuilalt" (Stroe Marcus și colab, 1999, p.24)

Rolurile și atitudinile profesorului

Printre factorii care condiționează îndeplinirea tuturor rolurilor profesorului sunt incluse:

- Atitudinea față de predare și învățare
- Atitudinea față de elev
- Atitudinea față de sine

Aceste categorii de atitudini deplasează accentul de la *profesiunea* de profesor la calitatea lui umană, la profilul lui psihomoral, profil configurat de totalitatea experiențelor sale de viață și de ce nu, de *calitatea vieții* sale personale.

Atitudinile profesorilor față de predare și învățare se diferențiază după atitudinea pe care o au față de corpul de cunoștințe cu care operează. Profesorii care evită îndoilele epistemice cu privire la corectitudinea informațiilor pe care le predau așteaptă de la elevi răspunsuri sigure, de obicei fără alternative, conforme cu informația primită, cei care sunt predispuși să reanalizeze și reinterpretaze valabilitatea informațiilor cu care operează vor solicita răspunsuri care să dovedească evaluări de soluții alternative.

Atitudinile profesorului față de procesul instrucțional și față de elev, reprezentările sociale cu care operează, modul în care percepe elevii, autocunoașterea, concepția lui despre lume și viață, satisfacțiile și insatisfacțiile personale, constituite ceea ce specialiștii numesc „agenda ascunsă" a profesorului sau curriculum implicit. (R.C.Sprinthall, N.A.Sprinthall, S.N.Oja , 1994, p387). Cu cât este mai puțin conștientizată această „agendă ascunsă" și cu cât diferă mai mult de versiunea idealizată a propriului rol în școală, cu atât influențează mai puternic comunicarea didactică. Atitudinile dictate de liniile ei de forță sunt comunicate elevilor prin diverse mesaje nonverbale (felul în care sunt aranjate mijloacele didactice pe catedră, cărțile și textele selecționate pentru sprijinirea învățării, felul în care este gestionat bugetul de timp al lecțiilor). Toate acestea influențează receptivitatea elevilor la informațiile predate și chiar atitudinea lor față de învățare. Elevii *învață implicit* să se raporteze la actul învățării în sine, cu blazare sau cu entuziasm, cu siguranță sau cu îndoială, cu superficialitate sau cu simț de răspundere, așa cum receptează ei atitudinea profesorului față de activitatea pe care o desfășoară.

Una dintre atitudinile profesorului față de elevi care influențează cel mai puternic climatul afectiv al clasei este cea determinată de așteptările acestuia în privința lor. O mare cantitate de informație cu privire la așteptările profesorilor cu privire la elevi este codificată în mesaje nonverbale (încrederea sau neîncrederea în capacitățile lor) și determină răspunsuri nonverbale (plictiseală, descurajare, frustrare sau optimism și disponibilitate pentru efortul așteptat de la ei). O serie de studii au demonstrat că elevii receptează aprecierile profesorilor cu privire felul în care răspund sarcinilor de învățare (simpatie, încurajare, descurajare, criticism, desconsiderare, respect

etc) mai degrabă pe baza mesajelor nonverbale emise de profesor (tonalitatea vocii, expresiile faciale, postura) decât pe baza formulărilor verbale.

S-a constatat ca felul în care profesorul se vede pe sine determină atmosfera clasei. Încrederea în sine, autocontrolul influențează pozitiv climatul clasei, anxietatea și nesiguranța în comportament îl influențează negativ.

- Cercetările lui R.Nash (1976) au relevat faptul ca elevii agreează mai degrabă profesorii care păstrează ordinea și sancționează indisciplina, care îi țin ocupați, sunt consecvenți și drepecți, nu au atitudini preferențiale, sunt prietenoși și veseli.
- De asemenea, cercetările lui M. Saunders (1979) au arătat că elevii apreciază profesorii hotărâți, cu un bun autocontrol, echitabili, sensibili la reacțiile lor, înțelegători dar exigenți și organizați (apud Stan, 1999)

Literatura de specialitate cuprinde o gamă foarte variată de note și particularități ale comportamentului didactic și ale profesorului ca persoană și ca personalitate, particularități care schițează o mare diversitate de portrete sau modele de profesor.

Doi cercetători, pornind de la aserțiunea că „a le spune elevilor sau a-i conduce să spună sau să repete nu înseamnă a preda, ci este o tehnică prin care oamenii sunt forțați să acționeze ca o mașină” (R.C.Sprinthal, N.A. Sprinthal, 1974, p.253), **inventariază trei puncte de vedere asupra rolului profesorului, concentrate în trei modele de profesor:**

1. Profesorul care selectează fapte dintr-un binecunoscut și bine definit corp de cunoștințe pentru a le transmite elevului și își centrează eforturile pe oferta de informații nu pe formarea abilităților elevului de a ajunge singur la acestea (este modelul cu cea mai lungă tradiție în practica educativă);
2. Profesorul care, analizând materialul și punând întrebări fără să dea și răspunsurile, ajută elevul să învețe prin descoperire, structura disciplinei;
3. Profesorul care pune accentul pe calitatea interacțiunii profesor-elev în crearea mediului de învățare și care astfel învață elevii să devină din ce în ce mai independenți în gestionarea propriului potențial evolutiv.

Diferite clasificări ale tipurilor de profesori

Leikart (1991) distinge între:

- profesori cu nivel înalt de inițiativă (Primul tip de profesori organizează mediul de învățare într-un mod flexibil și stimulator, permite copiilor să facă alegeri, le menține interesul, îi ajută să-și dezvolte încrederea în sine, independența și responsabilitatea, competența în luarea deciziilor și rezolvarea de probleme, are abilitatea de a varia sarcinile de învățare și permite copiilor să-și utilizeze din plin deprinderile și abilitățile.)
- profesori cu nivel jos de inițiativă.

Bennett distinge:

- profesorul centrat pe tema predată (cu stil de predare formal)
- profesorul centrat pe elev (cu stil de predare informal)

Deseori, aceleași aspecte ale stilului predării au fost considerate fie că facilitează, fie că frânează obținerea de performanțe. Astfel, deși există tendința de a se considera că predarea centrată pe elev este mai eficientă, Bennett a constatat că achizițiile copiilor la citire, matematică și limbă engleză sunt mai înalte într-un climat mai formal, centrat pe profesor, într-o atmosferă orientată pe temă, decât într-un mediu informal, centrat pe copil, orientat spre descoperire. În

scrierea unor povestiri (în care este solicitată mai ales imaginația) nu s-au detectat deosebiri între realizările copiilor care lucrează într-un mediu formal față de cei care lucrează în mediu informal. Totuși, în sarcini de învățare în care este solicitată înțelegerea, realizările copiilor care lucrează într-un mediu formal sunt mai înalte decât ale celor care lucrează într-un mediu informal. (Child, 1997, p.329)

O cercetare importantă (proiectul ORACLE - *Observational Research and Classroom Learning Evaluation*) derulată la Universitatea Leicester (Child, 1997, p.330) a condus la identificarea ca tipuri sau stiluri de predare;

- stilul caracterizat printr-un nivel înalt al interacțiunii non-verbale și un nivel jos al interacțiunii verbale (profesorul spune copilului ce să facă, monitorizează munca fiecărui elev, angajează un mare număr de interacțiuni);
- stilul caracterizat prin interrelaționare verbală (profesorul pune mare accent pe întrebări, învață copiii să întrebe și să răspundă);
- stilul caracterizat prin interacțiune cu clasa (profesorul preferă să structureze grupurile de muncă înainte de a începe lecția, preferă transmiterea de cunoștințe celei de idei).

N.Flanders, cunoscut prin studiile centrate pe definirea eficienței profesorului, diferențiază:

- predarea directă
- predarea indirectă

El constată că profesorul care recurge la predarea indirectă determină un nivel mai înalt al învățării în comparație cu cel care recurge la predarea directă.

Dimensiunea stilului cognitiv descrisă de D.Hunt (nivelul conceptual) diferențiază trei niveluri la care profesorii își pot „procesa” experiența, în funcție de stadiul la care a ajuns dezvoltarea nivelului lor conceptual. Acest nivel le condiționează comportamentul la clasă, astfel:

- profesorul a cărui nivel conceptual este în stadiul A privește corpul de cunoștințe pe care le predă ca adevăruri inexorabile pe care elevul trebuie să le memoreze pasiv, „pe de rost”;
- la un stadiu mai avansat al nivelului conceptual (stadiul B) profesorii își percep rolul mai interactiv și urmăresc un ansamblu de scopuri, inclusiv promovarea dezvoltării copilului;
- la cel mai înalt stadiu al nivelului conceptual (stadiul C) profesorii recurg la o multitudine de metode adaptate nevoilor și nivelului de înțelegere ale copilului, sunt deosebit de flexibili și maximal eficienți.

În ce privește imaginea de sine a profesorului, un cercetător american a realizat un inventar al celor mai frecvente simboluri pentru imaginea pe care o au profesorii despre sine și despre rolul lor.

Astfel sunt descriși:

- **profesorul tip Socrate** care este predispus la dezbateri și provocări deliberate, care pune întrebări și deși rar ajunge la concluzii certe, deschide o serie de perspective de abordare a problemelor;
- **profesorul tip "organizator al mitingurilor din oraș"** care vorbește despre importanța comunității, este mai mult un moderator decât un expert și încurajează elevii să participe la activități de grup;

- **profesorul-expert**, concentrat pe performanțe academice, pe cum învață elevul să trăiască, joacă mai multe roluri (tată, prieten, coleg). Consideră elevul o versiune în miniatură a sa și stârnește dorința elevului de a-i copia concepția;
- **profesorul – general**, care se vede pe sine ca un general care pregătește lupta și în felul acesta așteaptă și cere supunere;
- **profesorul-om de afaceri** care conduce clasa ca pe o companie, pune accent pe eficacitate, este alert, pragmatic și stimulează pragmatismul;
- **profesorul – antrenor (coach)** pentru care elevii sunt importanți ca grup, ca echipă, nu individual și antrenamentul în echipă este cel care asigură succesul;
- **profesorul – ghid** într-un tur al orașului care arată, propune și expune teme și alternative dar nu cere și așteaptă nimic în schimb, nu oferă feed-back. (R.C.Sprinthall, N.A. Sprinthall, 1974)

Echipa de cercetători români menționată mai sus, diferențiază, în funcție de empatie orientarea personală a profesorilor, următoarele tipuri de profesori:

- **profesori cu empatie și orientare helping bune** care reprezintă tipul ideal de profesor (înțeleg elevul și sunt doresc și știu să-l susțină).
- **profesori cu empatie bună și orientare helping slabă** (înțeleg, îl simt, dar nu au competența necesară pentru a-l susține - aceștia reprezintă tipul profesorilor încă neintegrați în activitatea profesională dar care pot evolua;
- **profesori cu empatie slabă și orientare helping bună** care reprezintă tipul rutinier de profesor (nu simt foarte bine elevul dar stăpânesc tehnici și proceduri de comunicare didactice eficiente);
- **profesori cu empatie și orientare helping medie** sunt profesorii a căror formare necesită un efort suplimentar de voință de autodezvoltare;
- **profesori cu empatie și orientare helping slabă** care reprezintă tipul de profesor contraindicat pentru activitatea didactică. (Stroe Marcus și colaboratorii, 1999, pp.35-37)

Modelele de comportament didactic, precum și dimensiunile personalității și comportamentului profesorilor selectate pentru configurarea acestor modele atrag atenția asupra tendinței generale (atât a specialiștilor cât și a beneficiarilor influențelor educative) de a glisa între două modalități de înțelegere și acceptare a profesorului: cea de expert într-un domeniu ca orice alt domeniu de profesionalizare (activitatea didactică) și cea de model de perfecțiune umană, versiune idealizată a unor standarde de evoluție și împlinire a ființei umane.

Doar practica fiecărui profesor va fi de natură să-i dezvăluie ce caută elevii când vin spre el: un expert în disciplina pe care o predă, un expert în tehnica predării oricărei discipline sau un model existențial într-o lume în care modelele existențiale se perimează cu o viteză uluitoare. „Unul din cele mai stabile mituri în educație a fost acela că profesorul trebuie să manifeste toate virtuțile nobile și să aibă toate calitățile umane. Caracterul profesorului ca și viața lui Caesar trebuie să fie fără reproș (...) o versiune idealizată a răbdării, iubirii și totalei responsabilități” (R.C.Sprinthall, N.A. Sprinthall, 1974, p.282).

Competențe profesionale generale și specifice ale profesiei didactice

Standardele profesionale se referă la acele componente ale profesiei didactice care sunt observabile și măsurabile. Principalele categorii de comportamente așteptate din partea unui profesor competent pot fi ordonate într-un model al profesiei didactice cu caracter taxonomic care va evidenția faptul că acest model include aspecte care, pe lângă cele observabile și măsurabile, cu greu pot să fie standardizate.

Competențele specifice ale profesiei didactice corespunzătoare competențelor generale:

I. Competențe metodologice:

- Utilizarea adecvată a conceptelor și teoriilor din științele educației ;
- Aplicarea conceptelor și teoriilor moderne privind formarea capacităților de cunoaștere;
- Proiectarea conținuturilor instructiv-educative;
- Organizarea adecvată a activităților didactice în funcție de tipul de lecție dominant;
- Utilizarea metodelor și strategiilor de predare adecvate particularităților individuale sau de grup, scopului și tipului lecției ;
- Stabilirea materialelor și auxiliarelor didactice utilizate în activitățile de învățare;
- Utilizarea optimă a factorilor spațiotemporali în vederea eficientizării procesului instructiv – educativ;
- Manifestarea unei conduite metodologice inovative în plan profesional;
- Realizarea activităților instructiv educative.

II. Competențe de comunicare și relaționare

- Stăpânirea conceptelor și teoriilor moderne de comunicare: orizontală și verticală; complexă totală; multiplă; diversificată și specifică ;
- Manifestarea comportamentului empatic și „orientării helping “;
- Accesarea diverselor surse de informare în scopul documentării;
- Proiectarea, conducerea și realizarea procesului instructiv – educativ, ca act de comunicare;
- Realizarea unor proiecte comune școală – familie – comunitate.

III. Competențe de evaluare a elevilor

- Proiectarea evaluării
- Utilizarea strategiilor adecvate de evaluare individuală sau de grup
- Elaborarea instrumentelor de evaluare în funcție de scop și particularitățile individuale sau de grup;
- Utilizarea metodelor specifice gândirii critice

IV. Competențe psiho-sociale

- Formarea capacităților de adaptare rapidă la schimbările de natură socială;
- Valorificarea metodelor și tehnicilor de cunoaștere și activizare a elevilor ;
- Asumarea responsabilă a rolului social al cadrului didactic;
- Implicarea în elaborarea și derularea în școli a proiectelor de cooperare internațională;
- Identificarea dinamicii și tendințelor de pe piața muncii și corelarea acestora cu procesul instructiv- educativ;
- Elaborarea de strategii eficiente ale parteneriatului școală – familie;

- Organizarea și administrarea mediului de învățare în colaborare cu Comitetul de părinți al clasei;
- Colaborarea cu părinții / comunitatea în scopul realizării unui autentic parteneriat în educație

V. Competențe tehnice și tehnologice

- Utilizarea calculatorului în procesul instructiv – educativ
- Exersarea schemelor de acțiune în vederea dobândirii / perfecționării deprinderilor practice;
- Conceperea și utilizarea materialelor / mijloacelor de învățare;
- Aplicarea strategiilor didactice de utilizare eficientă a mijloacelor / auxiliarelor didactice în procesul de învățământ.

VI. Competențe de management al carierei

- Utilizarea metodelor și tehnicilor de autocontrol psihocomportamental;
- Adoptarea de conduite eficiente pentru depășirea „situațiilor de criză”;
- Deschiderea față de schimbările care au loc în situații de competiție, examen, concurs;
- Asumarea integrală a diferitelor roluri cu implicații docimologice
- Manifestarea unei conduite (auto)reflexive asupra activităților didactice/pedagogice proprii;
- Manifestarea deschiderii față de tendințe novatoare necesare dezvoltării profesionale;
- Asimilarea cunoștințelor de tip organizațional.

Competențe pedagogice și metodice ale profesorului

În urma unui efort de sinteză a concluziilor cercetărilor întreprinse până în prezent în domeniul psihologiei învățării, privind în special condițiile în care predarea poate înlesni realizarea obiectivelor educative propuse elevilor, s-au formulat mai multe teze, numite de autori „principii”, în legătură cu caracteristicile, implicit competențele, unui profesor eficient:

Stabilește cu claritate obiectivele pe care urmează să le realizeze elevii. Aceasta presupune ca profesorul să posede, de exemplu, competența de a identifica obiectivele educative de atins, prin luarea în considerație a caracteristicilor elevilor săi și a așteptărilor comunității sociale, de a operaționaliza obiectivele alese spre a fi propuse elevilor, de a utiliza diferite tehnici de analiză a sarcinilor de învățare implicate în realizarea fiecărui obiectiv selecționat;

Le prezintă elevilor care sunt cele mai înalte performanțe, în anumite limite rezonabile, la care se așteaptă ca ei să se ridice în realizarea diferitelor activități care le sunt propuse;

Identifică și concepe activități de învățare care sunt relevante pentru contextele reale de viață cotidiană a elevilor;

Manifestă preocuparea de a se adapta la diversitatea elevilor prin selecționarea unor strategii de instruire și a unor materiale de învățare care sunt adecvate vârstei, pregătirii anterioare, valorilor culturale și nevoilor individuale de educație ale elevilor;

Creează și menține în sala de clasă un climat de lucru care favorizează învățarea, motivația intrinsecă a învățării și dorința de a realiza sarcinile de lucru propuse; acesta presupune o serie de ***competențe de management al clasei***, începând cu cele legate de aranjarea mediului fizic al clasei, astfel încât să se înlesnească interacțiunea dintre profesori și elevi, stabilirea împreună cu elevii a unor limite rezonabile în care trebuie să se înscrie comportamentul fiecăruia și terminând cu cele

legate de crearea unei atmosfere de lucru, destinse, încurajarea preocupării elevilor de a se autocontrola continuu și competențele de tratare corespunzătoare a manifestărilor de indisciplină;

Încurajează interacțiunea socială a elevilor în discutarea și realizarea diverselor activități de învățare legate de tema supusă studiului;

Oferă elevilor o structură de lucru de natură să ghideze activitatea de învățare a elevilor și comportamentul lor în timpul lecției;

Înlesnește elevilor prelucrarea/procesarea intelectuală a informațiilor punându-i în situația de a desfășura activități care implică procese cognitive ce îi vor ajuta să învețe și să-și reamintească informația. De exemplu, evidențierea legăturilor logice dintre anumite informații, solicitarea elevilor în a realiza extrapolări sau în a stabili implicații posibile ale unui fapt constatat, încurajarea exprimării în maniere diverse – grafice, simbolice, semantice;

Îi ajută pe elevi să stăpânească esențialul – acele cunoștințe și deprinderi care sunt de bază pentru studierea la nivel superior a unui domeniu, cerință care implică ea însăși din partea profesorului *capacitate de esențializare*;

Oferă elevilor sarcini de lucru, provocatoare, interesante, de natură să stimuleze dezvoltarea lor intelectuală; de exemplu, sarcini care îi pun pe elevi în situația de a-și testa ceea ce au învățat efectiv și a stabili ce urmează să învețe; sarcini care presupun exersarea unor strategii de soluționare a unei anumite categorii de probleme dificile sau a unor strategii prin care își pot dezvolta anumite competențe;

Propune activități de învățare care solicită elevilor activități intelectuale de un înalt nivel de complexitate;

Realizează o continuă monitorizare a progresului elevilor în realizarea obiectivelor educative care le-au fost propuse.

Bibliografie

Neacșu, I. (2010). *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*. Polirom.

Neculau, A. (1996). *Psihologie socială*. Iași: Polirom.

Tomsa, G. (2001). *Consilierea și orientarea în școală*. București: Ed. Credis.

CAPITOLUL XIII

Orientarea și consilierea în carieră

1. **Distincții terminologice**
2. **Identitatea vocațională**
3. **Competențe necesare pentru managementul carierei**
4. **Acțiuni fundamentale implicate în consilierea și orientarea vocațională a elevilor**
 - 4.1. Cunoașterea personalității elevilor
 - 4.2. Educarea elevului în vederea alegerii carierei
 - 4.3. Cunoașterea rețelei școlare și a lumii profesionale
 - 4.4. Consilierea și îndrumarea efectivă a elevului

1. Distincții terminologice

Carieră = succesiune evolutivă de activități și poziții profesionale pe care le atinge o persoană, precum și atitudinile, cunoștințele și competențele dezvoltate de-a lungul timpului (Johns, G., 1998, apud Tomșa, 2007).

Orientarea vocațională profesionistă – domeniu dezvoltat la începutul secolului XX, cu scopul de a identifica și înțelege diferențele interindividuale dintre oameni, de a realiza inventare ale cerințelor și rutinelor presupuse de anumite profesii și de a pune în acord cele două categorii de variabile pentru o mai bună adaptare profesională.

Psihologia vocațională – ramură a psihologiei aplicate, dezvoltată ca domeniu științific distinct cu scopul de a cerceta comportamentele vocaționale, de a ameliora intervențiile asupra carierei și de a contribui prin informațiile decantate la dezvoltarea politicilor sociale (Savickas & Baker, 2005).

Orientarea în carieră – o gamă largă de activități de la informare și evaluare, la consiliere și educație pentru carieră.

Consilierea în carieră – intervenție de natură psihologică ce contribuie la dezvoltarea abilităților unei persoane sau grup de persoane pentru rezolvarea problemelor specifice legate de carieră (indecizie, plan de carieră, insatisfacție academică sau profesională etc.)

Educația pentru carieră – este o intervenție educațională care are drept scop dezvoltarea personală și înzestrarea elevilor cu cunoștințele și abilitățile necesare pentru managementul propriului traseu educațional și profesional.

Planificarea carierei – totalitatea acțiunilor prin care se proiectează un traseu educațional profesional realist și adaptat la cerințele pieței muncii.

Aspectele esențiale comune tuturor activităților de orientare a carierei menționate anterior pot fi rezumate în următoarele particularități:

- Presupune expunerea la informații despre profesii și ocupații.
- Presupune clarificarea aspirațiilor profesionale.
- Se concentrează pe dezvoltarea abilităților de integrare și organizare a informațiilor despre sine, despre ocupații și pe relația dintre ele.
- Presupune oferirea de suport social pentru explorarea propriei persoane și a traseelor educaționale și profesionale.

Tabel 1. Diferențe între educația pentru carieră și consilierea în carieră
(Lemeni & Miclea, 2008, p. 14)

	Educația pentru carieră	Consilierea în carieră
Scop	Dezvoltarea de deprinderi, atitudini și cunoștințe pentru luarea deciziilor de carieră și managementul ofertelor educaționale și profesionale.	Oferirea suportului pentru luarea deciziilor și realizarea planurilor individualizate de carieră.
Tipul de intervenție	Educațională	Psihologică
Cine oferă?	Profesorii abilitați pentru activitățile de consiliere și orientare, profesorul-consilier	Psihologul/consilierul școlar
Grupul țintă	Clasa de elevi, părinții	Individul (elev, părinte, profesori) sau grupul
Modalități de realizare	• Activități de autocunoaștere realizate în grup • Informare cu privire la traseele educaționale și profesionale • Dezvoltarea deprinderilor și abilităților legate de carieră prin activități de grup • Organizarea de evenimente cu scop de cunoaștere a aspectelor legate de carieră (discuții cu invitați din diverse profesii, vizite în instituții, târguri de oferte educaționale) • Informare cu privire la resursele disponibile de consiliere în carieră (cabinete școlare, centre de asistență psihopedagogică etc.)	• Evaluarea psihologică a personalității • Informare cu privire la traseele educaționale și profesionale • Consiliere individuală sau de grup pentru clarificarea scopurilor de carieră, reducerea stresului etc.) • Exersarea unor abilități legate de dezvoltarea carierei: luarea deciziilor, promovarea personală etc. • Asistarea persoanei în realizarea planului individualizat de carieră • Sprijinirea elevilor, părinților și profesorilor în rezolvarea unor conflicte personale; • Intervenții în situații de criză (anxietatea legată de decizia de carieră, stres, depresie etc.).

Controverse cu privire la necesitatea unui domeniu distinct denumit „consiliere în carieră”

Whiston și Oliver (2005) au pus în discuție o serie de teme importante atunci când avem în vedere consilierea în carieră:

1. Definirea consilierii în carieră: distincția dintre consilierea carierei – consilierea personală – alte forme de intervenție în carieră;

2. În ce măsură consilierea în carieră îi ajută pe oameni? Factorii care determină eficiența consilierii în carieră;
3. Interacțiunea dintre procesul de consiliere în carieră și rezultatele acestuia. Cum putem evalua eficiența consilierii în carieră?
4. Factorii care țin de client și consilier și influența acestora asupra procesului;
5. Rolul teoriei în consilierea carierei;
6. Evoluția consilierii în carieră de-a lungul timpului cu focus pe influențele tehnologiilor și Internetului.

2. Identitatea vocațională

Identitatea vocațională se referă la reprezentările / convingerile pe care le are persoana cu privire la propriile interese, valori, abilități, preferințe, cu privire la stilurile de acțiune, învățare și muncă. Identitatea vocațională este rezultatul integrării informațiilor despre sine (caracteristici, abilități, valori, interese, aspirații) pe parcursul experiențelor de învățare și muncă trăite de către persoană.



Figura 2. Componente ale identității vocaționale (Băban, 2011)

Vom defini și prezenta câteva dintre principalele componente ale personalității, a căror cunoaștere este importantă pentru dezvoltarea identității profesionale.

1. Aptitudinile – reprezintă potențialul unei persoane care o ajută să dezvolte cu ușurință abilități/capacități într-un anumit domeniu.

Exemple de aptitudini: memorarea, percepția detaliilor, spiritul de observație, simțul culorilor, aptitudinea numerică, aptitudinea de exprimare verbală etc.

Tipuri de aptitudini:

- Aptitudini generale – permit obținerea de performanțe superioare în mai multe domenii: ex. inteligența, spiritul de observație.
- Aptitudini speciale – permit obținerea de performanțe superioare într-un domeniu specific: ex. aptitudini cognitive, artistice, tehnice, sportive, sociale etc.

Dezvoltarea aptitudinilor se realizează prin învățare și exersare, după ce potențialul copilului a fost evaluat cu ajutorul unor metode specifice (observația, testarea).

2. Motivația – reprezintă factorii interni conștienți sau inconștienți care *declanșează, orientează și susțin energetic* acțiunea (a se revedea cursul de psihologie educațională referitor la motivație)

Există două mari categorii de factori motivaționali

- Factori motivaționali de dezvoltare (motivații complexe)
- Factori motivaționali de menținere a echilibrului și de adaptare (motivații simple)

Exemple de factori motivaționali:

- Nevoi fiziologice sau psihologice
- Scopuri, aspirații, interese,
- Valori și atitudini
- Așteptări privind reușita și eșecul
- Convingeri cu privire la propria persoană
- Convingeri cu privire la sarcini și acțiuni
- Emoții și sentimente
- Percepții cu privire la situații și contexte
- Atribuirii ale succesului și eșecului
- Capacități autoreglatorii

Etape ale procesului motivațional

- Declanșarea acțiunii – determinată de sesizarea unui dezechilibru sau a unei nevoi;
- Direcționarea motivațională – determinată de necesitatea alegerii unei alternative de acțiune;
- Susținerea motivațională – concentrarea resurselor în vederea menținerii în activitate;
- Dezangajarea emoțională – retragerea investiției de atenție și energie de pe sarcina sau activitatea a cărei realizare este la final.

3. Emoțiile – reprezintă „trăiri care exprimă gradul de concordanță sau neconcordanță dintre un obiect sau situație și tendințele noastre” (Cosmovici, 1998, p. 204). Ele reprezintă combinații de trăiri (subiectiv), gânduri (cognitiv), stări fiziologice și manifestări comportamentale (Lemeni & Miclea, 2008).

Emoțiile de realizare – reprezintă trăiri afective legate de activitățile de realizare sau de rezultatele obținute, evaluate de către elev sau de către altcineva, în conformitate cu un standard de calitate (intrapersonal sau normativ) (Pekrun și alții, 2007).

De exemplu,

- un elev nu este complet indiferent față de sarcinile propuse sau față de un rezultat școlar obținut.
- Dacă o sarcină corespunde nevoii elevului de a-și verifica sau evidenția o anumită abilitate, acesta va trăi o emoție pozitivă.
- Dacă însă sarcina este considerată de către elev o amenințare pentru că va evidenția incompetența sa, el va trăi o stare afectivă neplăcută.

Emoțiile de realizare au caracteristicile generale ale stărilor afective:

- Sunt *polarizate* – implică o apreciere, o atitudine *pozitivă* sau *negativă*, o trăire *plăcută* sau *neplăcută*. Nu există emoții indiferente.

- Sunt *subiective* – dependente de trebuințele noastre. Ne este indiferent ceea ce nu are nici o legătură cu nevoile sau valorile noastre.
- Sunt *în relație cu toate tendințele activate* la un moment dat și nu doar cu o stimulare parțială. De exemplu, o operație estetică poate fi dureroasă, dar ea produce și o bucurie anticipată, deoarece dorința de a arăta frumos este puternică. Pregătirea unei olimpiade e dificilă și presupune și stări neplăcute, dar dorința de realizare este mai mare.
- Presupune o *stare de tensiune, de activare*, care poate fi de intensități diferite.

Cunoașterea și autoreglarea emoțională este importantă pentru orientarea și consilierea elevilor în vederea unor opțiuni de carieră adaptate. Alegerea unei rute educaționale sau profesionale ar putea presupune trăirea unor emoții negative atunci când elevul are de susținut un examen dificil, dar capacitatea de autoreglare și dezvoltarea unor strategii eficiente de coping îl poate ajuta să se motiveze și să aibă încredere că va reuși.

4. Stilul decizional – reprezintă modul de evaluare și selecție a alternativelor care apar în momentul luării unei decizii. Este învățat din experiențele anterioare cu care s-a confruntat persoana.

Dinklage (1968, apud Phillips & Jome, 2005) propune următoarea clasificare a stilurilor decizionale:

- Stilul planificat – persoana își planifică modul în care va lua și aplica o decizie (se informează, analizează etc.);
- Stilul agonizant – persoana petrece mult timp căutând informația și evaluând alternativele, uneori fiind copleșit de informațiile pe care le are;
- Stilul delăsător – persoana este conștientă de nevoia de a lua o decizie, dar incapabilă să o facă la momentul prezent;
- Stilul neputincios – persoana este copleșită de responsabilitatea de a lua o decizie, dar incapabilă să-și asume o alegere;
- Stilul impulsiv – presupune adoptarea unei alternative, fără a mai analiza și alte posibilități;
- Stilul fatalist – persoana lasă lucrurile să fie hotărâte de soartă sau de șansă;
- Stilul compliant – persoana lasă pe ceilalți să decidă în locul său sau ia deciziile bazându-se în totalitate pe ce spun ceilalți.

O altă clasificare realizată de Harren (1979, apud Phillips & Jome, 2005) distinge următoarele stiluri:

- *Stilul rațional* – decizia este luată în mod conștient, activ și logic, individul fiind responsabil de efectele acțiunilor sale.
- *Stilul intuitiv* – deși persoana își asumă responsabilitatea în luarea deciziei, ea anticipează mai puțin consecințele viitoare și are relativ puține informații cu privire la alternative (decizia are un suport emoțional important).
- *Stilul dependent* – persoana proiectează responsabilitatea luării deciziei în ceilalți, iar alegerea se bazează mai mult pe așteptările celorlalți.

Adăugăm la cele trei stiluri:

- *Stilul evitativ* – persoana amână luarea deciziei;
- *Stilul spontan* – decizia este luată sub impulsul momentului.

5. **Interesele** – reprezintă preferințe cristalizate pentru anumite domenii de cunoștințe sau de activitate, cu rol motivațional important în alegerea carierei (Lemeni & Miclea, 2008). Dezvoltarea intereselor are la bază atât potențialul genetic al individului pentru un anumit domeniu (aptitudinile), cât și oferirea de oportunități de învățare (*a se revedea hexagonul intereselor discutat la activitățile de seminar*).

Condiții necesare pentru cristalizarea intereselor:

- Recompensarea copilului pentru diferite activități realizate;
- Dezvoltarea sentimentului competenței pentru un anumit domeniu;
- Familiarizarea copilului cu un anumit domeniu;
- Prezentarea atractivă a unui domeniu de cunoștințe sau activitate.

Tabel 2. Indicatori calitativi și cantitativi ai intereselor (Lemeni & Miclea, 2008)

Indicatori calitativi	Indicatori cantitativi
• Atenție focalizată pe activitate • Emoții pozitive legate de domeniul de cunoștințe sau activitate • Tendința de a căuta activități specifice domeniului • Implicarea activă în realizarea activităților specifice domeniului de interes	• Frecvență crescută a activităților specifice domeniului de interes • Persistență în timp a preferinței pentru domeniu (cel puțin 6 luni) • Persistență în activitate (timpul pe care-l petrece realizând activitatea) • Intensitate în manifestarea dorinței de a realiza activitatea

6. **Valorile** – convingeri profunde ale unei persoane cu privire la ceea ce este important în viață, criterii pe baza cărora persoana se raportează la diverse situații. Valorile reprezintă factori importanți în determinarea comportamentelor.

Exemple de valori: cinste, corectitudine, altruism, responsabilitate, dreptate, adevăr. Pentru a identifica mai ușor valorile după care se conduce o persoană ne putem folosi de clasificările acestora (*a se vedea fișele de lucru de la seminar*):

- Valori legate de viață în general: libertate, adevăr, bine, frumos, dreptate etc.
- Valori legate de muncă
 - Valori legate de mediul muncii (ex. a avea o profesie intelectuală/tehnică)
 - Valori legate de condițiile de muncă (ex. a lucra într-un mediu sănătos, lipsit de noxe)
 - Valori legate de conținutul muncii (ex. a avea o muncă interesantă/creativă)
 - Valori legate de relațiile de la locul de muncă (ex. a lucra într-un climat social destins sau, dimpotrivă, a lucra într-un mediu competitiv)
- Valori legate de relația cu ceilalți (prietenie, respect, stimă etc.)

Valorile se formează în decursul vieții prin influența mediului social și cultural în care trăiește individul. Odată formate sunt rezistente la schimbare și influențează alegerile individuale și colective.

Identitatea vocațională se cristalizează progresiv între 4 și 13 ani, culminând, după unii autori, cu o criză în urma căreia adolescentul „alege un drum” (Erikson, 1980). Erikson subliniază că pentru a ajunge la maturitatea identității profesionale sunt importante anumite condiții:

- Fiecare adolescent trebuie să exploreze și să evalueze rolurile pe care ar trebui/putea să și le asume.
- Adolescentul trebuie să dobândească o percepție integrată a ceea ce este și a ceea ce dorește să fie.
- Confuzia identitară, provocată de multitudinea de roluri cu care se confruntă la un moment dat, devine un fel de moratoriu între copilărie și vârsta adultă.
- Adolescentul trebuie să-și asume o nouă identitate după depășirea confuziei.

Savickas (2002) descrie patru linii de dezvoltare a copilului, care pot conduce în adolescență la atitudini, convingeri și competențe ce vor contribui la decizia de carieră:

- Să dezvolte interes pentru ceea ce va deveni în viitor (atingerea acestui obiectiv depinde în mare măsură de relația cu părinții și de dezvoltarea optimismului personal);
- Să dobândească control personal în activitățile vocaționale (atingerea acestui obiectiv depinde de modul în care a fost dezvoltată autonomia personală și voința copilului);
- Să cunoască modalitățile prin care poate face alegeri educaționale și vocaționale (depinde de interacțiunea cu ceilalți oameni, de modul în care elevii sunt încurajați să ia inițiative, de scopurile personale);
- Să dobândească încredere în capacitatea sa de a pune în aplicare deciziile luate (derivă din sentimentul autoeficacității personale).

Etapele identității vocaționale (Băban, 2011):

- Perioada fanteziei în planul aspirațiilor vocaționale (3-10 ani) – copilul se identifică cu persoane semnificative, imită comportamente legate de diverse profesii în cadrul jocurilor de rol.
- Perioada tatonărilor (11-17 ani) – copilul, devenit adolescent, își explorează propriile interese, experimentează diverse activități, își observă aptitudinile, face alegeri cu caracter tranzitoriu.
- Perioada realismului (18-25 ani) – se cristalizează identitatea vocațională – o viziune de ansamblu asupra a ceea ce presupune un anumit traseu profesional.

Forme de identitate vocațională la adolescenți (Marcia, 1980, apud Evans, 2011) Potrivit lui James Marcia, căutarea identității presupune două acțiuni din partea adolescentului:

- Autochestionarea (explorarea) – reprezintă o punere în discuție a valorilor, intereselor și deciziilor anterioare.
- Angajarea – presupune asumarea unui rol de către adolescent.

În funcție de prezența sau absența celor două tipuri de acțiuni, Marcia distinge patru stadii/statusuri ale identității.

- *Identitatea forțată (depășită)* – adolescentul s-a angajat într-un anumit rol fără a-și fi pus în discuție alegerile anterioare; el a adoptat pur și simplu valorile părinților săi.
- *Identitatea difuză* – adolescentul nu se chestionează cu privire la valorile implicate de un anumit rol și nu și-a asumat încă un angajament; difuziunea exprimă fie un stadiu precoce al formării identității, fie un eșec în asumarea unei angajări la sfârșitul crizei.
- *Identitatea în moratoriu (criza identitară)* – adolescentul se chestionează, fără a face un angajament; simte presiune pentru a face o alegere, dar aceasta din urmă este amânată.
- *Identitatea conturată (realizată)* – adolescentul se angajează într-un rol în urma unui proces de autochestionare.

De exemplu, pentru a-și asuma identitatea de student la psihologie, adolescentul trebuie să parcurgă cele două procese menționate mai sus. Să se chestioneze cu privire la abilitățile, interesele, valorile sale și după ce consideră că acestea corespund cerințelor acestui parcurs educațional și profesional se angajează în rolul de student (aceasta este identitatea realizată). Uneori însă un adolescent se poate angaja în rolul de student la psihologie fără să se fi chestionat anterior, ci pentru că părinții i-au spus să facă acest lucru (aceasta este identitatea forțată). Alți adolescenți care au terminat liceul sunt apatici, nu prea știu ce au de făcut, nici nu se autochestionează, nici nu au curajul să se angajeze în rolul de student (identitatea difuză). Există și adolescenți, care termină liceul și se tot chestionează cu privire la abilitățile, valorile, interesele lor, dar amână să se angajeze în rolul de studenți (identitatea amânată).

3. Competențe necesare pentru managementul carierei

- de autocunoaștere și dezvoltare personală
- de comunicare și relaționare interpersonală
- de explorare educațională și ocupațională
- de luare a deciziei
- de promovare personală
- de management al stilului de viață.

Programele de consiliere din școli au rolul de a sprijini educarea și dezvoltarea elevilor și de a-i pregăti pentru muncă. Trebuie prevăzute obiective generale de formare și dezvoltare pentru fiecare treaptă de învățământ (*a se consulta anexele 1 și 2 ale unității de învățare 1, cu privire la curricula și programele de Consiliere și orientare*).

Mai jos prezentăm câteva exemple de obiective pe cicluri de învățământ.

În grădiniță - copiii vor fi capabili să identifice meseriile părinților lor, să descrie cel puțin trei sarcini pe care părinții le îndeplinesc la serviciu. Pentru aceasta ei vor primi ca teme pentru acasă interogarea părinților.

În școala elementară – la sfârșitul acesteia elevii vor fi capabili:

- să enumere câteva calități personale proprii;
- să demonstreze abilități de rezolvare a conflictelor;
- să identifice căi optime de exprimare a emoțiilor și sentimentelor;
- să explice asemănarea dintre rolul de elev și cel de angajat;
- să descrie câteva meserii pe care le cunoaște din cadrul comunității;
- să descrie importanța cooperării dintre membrii unei echipe pentru rezolvarea unei sarcini de lucru;
- să explice în ce mod deciziile pot afecta viața celor implicați;
- să explice valoarea activităților de timp liber pentru traiul unui individ.

În școala gimnazială – elevii vor fi capabili:

- să identifice preferințele personale;
- să sesizeze sursele interne și externe ale conflictelor;
- să identifice relația dintre calitățile unei persoane și anumite meserii;
- să descrie modalitățile de clasificare a ocupațiilor;
- să demonstreze eficiență în învățare și asimilare de abilități specifice;
- să descrie relația dintre carieră, familie și timp liber;
- să identifice posibile obiective pentru cariera de mai târziu.

La sfârșitul liceului – elevii vor fi capabili:

- să demonstreze abilități de self-management;
- să descrie o relație optimă dintre un angajator și un angajat, în diverse situații;
- să demonstreze comportamente caracteristice unei bune dezvoltări fizice și mentale;
- să identifice abilități de învățare cerute de un anumit context profesional;
- să demonstreze atitudine pozitivă față de muncă;
- să descrie impactul climatului, al populației sau condițiilor geografice asupra unor oportunități de carieră;
- să demonstreze modul în care economia globală influențează persoanele.

4. Acțiuni fundamentale implicate în consilierea și orientarea vocațională a elevilor

Consilierea și orientarea vocațională a elevilor implică o gamă largă de activități care vizează atât problemele specifice individului, cât și pe cele legate de școală, familie și comunitate. Aceste activități pot fi grupate în 4 categorii (Tomșa, 1999):

- Cunoașterea personalității elevilor
- Educarea elevului în vederea alegerii carierei
- Cunoașterea rețelei școlare și a lumii profesionale
- Consilierea și îndrumarea efectivă a elevului

4.1.Cunoașterea personalității elevilor

Este o activitate complexă care constă în culegerea datelor despre elevi, apelând la diverse surse (familie, școală, grup de prieteni etc.) sau utilizând metode specifice de investigare a personalității. Cunoașterea personalității elevilor presupune observarea continuă a creșterii și dezvoltării lor, a atitudinilor și comportamentelor acestora în situații cât mai diverse. Astfel, vor fi observate și investigate aptitudinile, capacitățile, interesele și performanțele elevilor pe parcursul școlarității.

Cine participă la cunoașterea personalității elevilor?

- toate cadrele didactice (profesori de diverse discipline, diriginți, profesori consilieri)
- psihologul școlar sau cel din centrele de asistență psihopedagogică
- părinții - elevii.

Metodele utilizate pentru cunoașterea psihologică a elevilor pot fi grupate în categorii:

1. Metodele de cunoaștere a individualității elevilor sunt numeroase. Unele dintre ele sunt aplicate doar de persoane specializate (profesori consilieri, psihologi), însă altele sunt la îndemâna tuturor cadrelor didactice. Cele mai utilizate metode de cunoaștere a elevilor sunt:

- Observația
- Analiza produselor activității
- Interviu (Convorbirea) – mai mult ca instrument de confirmare a rezultatelor
- Chestionarele (cu întrebări închise sau deschise)
- Testele psihologice (de inteligență, aptitudini speciale, de achiziții, de personalitate, percepție etc.)
- Exerciții de grup – sunt date sarcini care trebuie rezolvate (grupuri de 6-7)
- Jocul de rol (scenariile pot reprezenta o situație profesională, o întâlnire de afaceri, o negociere etc.)

Prin aceste metode sunt colectate sistematic informații despre elev/student, pentru identificarea punctelor tari și slabe ale acestuia și a nevoilor sale, a barierelor emoționale și cognitive ce trebuie depășite pentru dezvoltarea unui anumit nivel de satisfacție personală și profesională. Toate aceste metode vor fi coroborate cu datele istoricului personal.

a) *Observația*

Poate fi folosită de cadrele didactice în diverse împrejurări în care elevul este pus să acționeze. Există două forme de observație utilizată de profesori:

- Observația spontană – realizată în mod curent la lecții, ateliere, cercuri, cu ocazia excursiilor, taberelor, întrunirilor;
- Observația sistematică – este intenționată, presupune stabilirea unui scop și a unui plan de desfășurare (ghid de observație).

Exemplu. În timpul executării unor activități în clasă, profesorul își propune să observe: modul de lucru al elevilor, participarea acestora, originalitatea, îndemânarea, ritmul de lucru, strategiile cognitive utilizate, perseverența în rezolvarea sarcinii, interesul, inițiativa etc.

În observația sistematică sunt stabilite foarte clar obiectivele acesteia în funcție de ipoteza pe care ne-am formulat-o.

Exemplu: Dacă vrem să verificăm prin observație următoarea ipoteză: „Îndemânarea elevilor în executarea unor sarcini motorii se va îmbunătăți în funcție de numărul de exerciții pe care ei le fac.”, vom stabili foarte clar indicatori observabili.

O variantă a observației sistematice este metoda aprecierii sau evaluării, aplicată în special de către diriginte sau profesorul consilier. Astfel sunt evaluate atribute/procese psihice, trăsături de personalitatea sau comportamente. De exemplu, se poate evalua gradul de motivație al elevilor, perspicacitatea, originalitatea, perseverența etc. Aceste variabile psihologice pot fi evaluate utilizând grile de observație construite în prealabil de către un psiholog sau chiar de către profesor (în situația în care sunt evaluate comportamente sau abilități).

Exemplu. Grila de observație a motivației școlare (tradus și adaptat după Stipek, 1993, pp. 273-274, apud Viau, 1997) – evaluează **motivația școlară** (sau de învățare) a elevilor prin doi indicatori: *angajamentul cognitiv* al elevului în timpul realizării unei sarcini sau activități (A) și *percepțiile elevilor privind competența lor* (PC). Consemnul este următorul: „Observați comportamentul elevului în clasă și atribuiți pentru fiecare afirmație unul din punctajele de mai jos”:

- (-1) dacă acel comportament este foarte rar prezent (sau chiar deloc).
- (0) dacă acel comportament este uneori prezent (mediu)
- (+1) dacă acel comportament este foarte frecvent

A – angajament cognitiv

PC – percepțiile elevului privind competența sa

Scorurile de 0 și sub 0 indică o problemă de motivație, iar cele peste 0 semnifică prezența motivației.

1. A ____ Elevul este atent la ce spune învățătorul.
2. A ____ Elevul începe să lucreze imediat după ce i se cere să realizeze o sarcină.
3. A ____ Respectă indicațiile date de învățător.
4. A ____ Rămâne atent până la terminarea sarcinii.
5. A ____ Duce la bun sfârșit sarcina școlară dată.

6. A_____ Respectă limita de timp dată.
7. PC_____ Perseverează atunci când are de realizat o sarcină dificilă.
8. PC_____ Lucrează independent.
9. PC_____ Răspunde voluntar la întrebările adresate în clasă.
10. PC_____ Reușește în sarcinile date în conformitate cu abilitățile și competențele sale.
11. PC_____ Cere ajutorul în realizarea sarcinilor școlare atunci când are nevoie.
12. PC_____ Îi plac provocările.
13. PC_____ Prezintă interes pentru activitățile care-i sunt propuse.
14. PC_____ Pune întrebări din afara materiei.
15. PC_____ Se angajează în activitățile școlare care nu sunt obligatorii.
16. PC_____ Nu-i place să se oprească atunci când a început o sarcină.
17. PC_____ Continuă să lucreze chiar și după ce a atins obiectivul propus de învățător.
18. PC_____ Arată ca un elev fericit și mândru de el însuși.
19. PC_____ Este gata să-și îmbogățească cunoștințele, chiar dacă a atins obiectivele propuse.
20. PC_____ Are inițiativă în întreprinderea activităților de învățare.
21. PC_____ Lucrează la fel de bine și atunci când i se cere să realizeze activități școlare care nu sunt notate.

Exemplu. Grilă de evaluare a unor trăsături de personalitate

Perspicacitatea

1_____2_____3_____4_____5_____6_____7_____8_____9
Foarte puțin perspicaceFoarte perspicace

Originalitatea

1_____2_____3_____4_____5_____6_____7_____8_____9
Grad mic de originalitateGrad mare de originalitate

Sociabilitatea

1_____2_____3_____4_____5_____6_____7_____8_____9
9 Foarte puțin sociabilFoarte sociabil

Deși această evaluare se face pe baza unei observații organizate, sistematice, ea rămâne o metodă de cunoaștere subiectivă, iar datele obținute trebuie coroborate cu alte date mai obiective.

b) Analiza rezultatelor activității elevilor

Este o metodă indirectă de cunoaștere a personalității elevilor, știut fiind faptul că trăsăturile noastre de personalitate nu pot fi măsurate direct, ci ele se manifestă la nivelul comportamentelor, a acțiunilor pe care le întreprindem, a tipurilor de performanță obținută. Însă, atunci când evaluăm personalitatea pe baza rezultatelor activităților școlare, trebuie să avem în vedere toți factorii care contribuie la acestea:

- particularitățile psihologice individuale (nivelul de dezvoltare intelectuală, aptitudinile, interesele etc.);

- condițiile mediului școlar;
- condițiile mediului familial și ale comunității în care trăiește elevul.

Exemple de produse ale activității: temele pentru acasă, lucrările de control, referatele, eseurile, problemele și exercițiile rezolvate, picturile, desenele, poeziile etc.

Pentru cunoașterea personalității elevilor vom fi interesați atât de produsele activităților școlare, cât și de cele realizate în timpul liber. Prin analiza produselor activității putem obține informații despre: capacitatea de înțelegere, de elaborare mentală, de concentrare, de structurare logică; spiritul de inițiativă; volumul cunoștințelor; aptitudinile generale și speciale, originalitate și imaginație; temperament; stilul de muncă; orientarea motivațională (interese, idealuri, convingeri etc.).

c) Convorbirea (Interviul)

Poate fi întreprinsă atât de profesorii de la clasă, cât și de psihologul școlar sub forma interviului. Trebuie stabilite scopurile convorbirii și proiectată o minimă organizare a acesteia. Nu se recomandă o organizare prea rigidă, care ar putea inhiba elevul și transforma convorbirea într-un interogatoriu. Discuția trebuie să fie sinceră, deschisă și să se desfășoare într-o atmosferă de încredere reciprocă.

d) Chestionarul

Nu toate chestionarele pot fi aplicate și interpretate de către profesori și, de aceea, uneori este necesară intervenția unui profesionist (profesor-consilier, psihopedagog). Unele chestionare sunt însă ușor de aplicat (chiar de autoaplicat) și oferă informații despre preferințele, opiniile, atitudinile, motivația elevilor.

Elaborarea chestionarelor presupune o pregătire adecvată în metodologia cercetării sociale și se realizează numai de către specialiști.

e) Analiza datelor biografice (anamneza)

Permite completarea informațiilor despre particularitățile psihologice ale elevilor, cunoașterea cauzelor unor fenomene sau comportamente și a evoluției acestora.

Se obțin date despre: starea de sănătate fizică, evoluția preocupărilor elevului, atitudinea față de cei din jur, climatul familial, traume suferite etc.

f) Autocaracterizarea

Presupune o introspecție a elevului, o incursiune în universul său psihic cu scopul de a evalua propria persoană. Se obțin informații foarte valoroase despre măsura în care elevul se cunoaște. Aceste informații pot fi grupate în trei categorii:

- informații despre structura propriei personalități (trăsături individuale dominante, capacități, defecte etc.)
- informații privind atitudinea elevului față de propria persoană (acceptare / neacceptare de sine, sentimente pozitive / sentimente negative față de sine, valorizare / devalorizare de sine);
- informații despre produsele activității, despre capacitatea de elaborare (însăși autocaracterizarea este un produs al activității).

g) Metoda testelor

Este utilizată pentru obținerea unor informații cu grad mai mare de obiectivitate. Testele psihologice și pedagogice sunt probe standardizate elaborate de specialiști în domeniul metodologiei cercetării și al didacticii.

Avantaje ale aplicării testelor psihologice și pedagogice în școală:

- sunt mijloace precise și rapide;
- înlocuiesc criteriile tradiționale de evaluare, mai subiective și mai greu de aplicat;
- permit o evaluare a capacităților individuale încă de la vârstele cele mai fragede și, ca urmare, se poate adapta educația la particularitățile individuale ale elevilor.

De exemplu, cu ajutorul testelor pot fi depistați copii supradotați sau copiii cu anumite deficiențe de timpuriu.

Aplicarea testelor psihologice și pedagogice pentru orientarea elevilor se va realiza periodic, deoarece pot exista oscilații ale nivelului unei abilități pe parcursul dezvoltării copilului.

Aplicarea testelor presupune pregătire specială în domeniul psihodiagnosticului. Psihologul trebuie să respecte o serie de condiții:

- să dea toate indicațiile privind regulile de aplicare (timp necesar, ordinea probelor etc.);
- subiectul supus testării să fie odihnit;
- ambianța să fie una de încredere;
- încăperea în care se desfășoară examinarea să fie bine iluminată și relativ izolată fonic pentru ca subiectul să nu fie distras de la sarcină;
- testele să fie etalonate și adaptate pe populația românească;
- să se respecte timpul limită.

Cele mai răspândite instrumente de testare în consilierea vocațională sunt cele enumerate mai jos.

- Teste de sondare a intereselor profesionale – investigarea intereselor legate de școală, de diferite ocupații, de petrecerea timpului liber, de caracteristicilor personale (Ex. *Testul lui Holland*);
- Testarea aptitudinilor – permite compararea abilităților cu cerințele unor profesii (Ex. *Differential Aptitude* și *The General Aptitudes Test Battery*);
- Testarea personalității (Ex. *California Psychological Inventory* și *Guilford-Zimmerman Temperament Survey*);
- Testarea valorilor și credințelor – teste care identifică valorile subiectului la locul de muncă (valori care privesc succesul profesional și satisfacția în muncă – achiziția, prestigiul, securitatea, creativitatea, promovarea, statutul social) și teste care identifică valorile legate de stilul de viață al subiectului (valori materiale, spirituale, legate de relațiile interpersonale, familie, Dumnezeu).
- Metode combinate de testare – utilizează o varietate de tehnici, pentru a asigura o mai mare obiectivitate. Este evaluat comportamentul elevului, abilitățile sale, aptitudinile, personalitatea, abilitățile de management într-un cadru individual și de grup.

4.2. Educarea elevilor în vederea alegerii carierei

Alegerea carierei este un moment care survine în urma unui demers mai îndelungat de educare a elevului, care presupune:

- însușirea unui ansamblu de cunoștințe cu privire la diversele domenii ale realității;
- formarea de abilități și deprinderi;

- dezvoltarea intereselor multilaterale și a intereselor profesionale;
- dezvoltarea aptitudinilor;
- formarea unor atitudini pozitive față de muncă;
- dezvoltarea de motivații superioare și a idealului profesional; - formarea unor trăsături volitiv-caracteriale pozitive;
- dirijarea aspirațiilor în direcția ofertei sociale privind necesarul de forță de muncă.

Este foarte important pentru elev să ajungă la un acord între ceea ce vrea (aspirații, dorințe etc.), ceea ce poate (abilități, deprinderi etc.) și ceea ce trebuie să facă (oferta de muncă și cerințele vieții sociale).

Pentru atingerea acestui deziderat, școala trebuie să stabilească o legătură permanentă între procesul de învățământ și activitatea social-productivă, să utilizeze metode de instruire activ-participative pentru responsabilizarea și implicarea elevului, să stimuleze activitatea individuală.

4.3. Cunoașterea rețelei școlare și a lumii profesiunilor

Informarea elevilor cu privire la tipurile/profilurile de studii pe care le pot urma și la dinamica lumii profesiunilor reprezintă o condiție esențială pentru orientarea în carieră. Se va merge de la o informare cu caracter general spre una aprofundată și specializată. În timpul unui ciclu școlar se realizează o informare generală, iar la încheierea unui ciclu se realizează o informare de detaliu și specializată privind domeniile școlare și profesionale spre care elevii se pot îndrepta. Vor fi făcute cunoscute cerințele, solicitările și avantajele pe care le presupune fiecare domeniu.

Alegerea domeniului aparține în totalitate elevului după ce a fost consiliat (consiliere la care participă și părinții și cadrele didactice).

4.4. Consilierea și îndrumarea efectivă a elevului

Se realizează la sfârșitul unui ciclu de învățământ. Îndrumarea elevului spre anumite tipuri de școli sau grupuri de profesii presupune acordarea unui “sfat” de orientare de către consilier, cu caracter facultativ, adică acordarea de indicații cu privire la profilul de studii în care elevul ar avea șansele cele mai mari de dezvoltare și afirmare (Tomșa, 1999). Pentru a opta în cunoștință de cauză, consilierul va asista elevul/clientul în procesul de luarea a deciziilor, ajutându-l să ia în considerare perspectivele de evoluție a personalității și criteriile de adaptare la diferite situații de mediu.

Atenție! Se știe că în consiliere nu se dau sfaturi. Consilierul nu îl va sfătui pe elev să aleagă un anumit domeniu, alegerea îi aparține în elevului.

Bibliografie

Băban, A. (2011). *Consiliere educațională: ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. ASCR [Asociația de Științe Cognitive din România].

Cosmovici, A., & Iacob, L. (1998). *Psihologie școlară. Iași: Polirom*.

CAPITOLUL XIV

Grupul de dezvoltare personală

Dezvoltarea personală pentru copii – preșcolari și școlari mici – Principalele obiective:

- Dobândirea de abilități de comunicare și interacțiune eficientă;
- Optimizarea capacităților de cunoaștere și gestionare a propriilor emoții;
- Exprimarea directă și constructivă a gândurilor și sentimentelor;
- Cunoașterea de sine, acceptarea și valorizarea propriei persoane;
- Exersarea capacităților empatice;
- Dobândirea de abilități necesare pentru a face față în mod constructiv situațiilor dificile;
- Dezvoltarea capacității de autoafirmare;
- Dezvoltarea creativității și a spontaneității.

Abordarea psihoterapeutică în grupul de copii trebuie să fie în acord cu trebuințele dominante ale acestora:

- nevoia de comunicare
- nevoia de interacțiune
- nevoia de relaționare cu cei de o vârstă,
- nevoia de cunoaștere a propriei persoane,
- nevoia de acțiune,
- concretismul
- trebuința de joc și mișcare

Specificul tehnicilor expresive crează copilului impresia că el nu vine la un program instructiv-educativ, ci vine să se joace. Motivația pentru joc, deosebit de pregnantă la vârsta copilăriei, crește gradul de participare autentică a copiilor în procesul de dezvoltare personală, beneficiul putând fi în multe situații maximal.

Psihologul școlar sau consilierul psihologic poate folosi ca instrumente de provocare a experienței

- de grup a copilului: jocul, fantezia ghidată, metafora precum și dramaterapia, mișcarea, dansul,
- desenul, pictura cu degetele, colajul, modelajul, sculptura toate mijloace artterapeutice.

Ele sunt adevărate instrumente cu ajutorul cărora se poate avea acces la fenomenologia interioară a copilului, provocându-se fenomene de detensionare emoțională, autodescoperire și realizare a insighturilor restructurante. Dezvoltarea echivalează astfel cu învățarea strategiei de ”a lucra asupra sieși” și de a se autoforma, autotransforma în vederea unei optime adaptări. În felul acesta copilul se înzestrează cu deprinderea de autoanaliză, de căutare a ceea ce e bun în ființa sa, fapt ce garantează adaptarea sa creativă în plan socio-moral, interpersonal și spiritual.

Copiii descoperă pe cont propriu cum pot face față diferitelor situații de viață cu care se confruntă. Se îmbogățesc emoțional, cognitiv și spiritual, se dezvoltă, deci se maturizează. Cresc și devin astfel adulți responsabili, adaptați cu deprinderi și capacități de relaționare, cu potențial creativ bine dezvoltat care poate ajuta la transformarea benefică a societății.

Profilul psihologului care organizează grupuri de dezvoltare pentru copii

Psihologul școlar sau consilierul psihologic trebuie să fie permisiv și să dea dovadă de flexibilitate și creativitate. Simțul umorului și disponibilitatea de a se juca sunt și ele extrem de importante. Aptitudinile empatice și credința că fiecare copil este o persoană valoroasă sunt, de asemenea, o garanție a realizării unei bune relaționări cu copilul care să faciliteze atingerea obiectivelor vizate. Cu alte cuvinte, este important ca psihologul pentru copii să permită Copilului Creativ din sine să se manifeste în mod direct.

El trebuie să cunoască, de asemenea, modul cum se dezvoltă și învață copiii și să înțeleagă momentele importante care corespund fiecărui nivel particular de vârstă. Trebuie să fie familiarizat, de asemenea, cu toate tipurile de dizabilități de învățare care afectează copilul, cauzate adesea de factori emoționali.

Cunoștințele de psihologie a familiei, de psihologia vârstelor, de psihologie educațională și cele de consiliere familială sunt absolut necesare.

Promovarea și organizarea grupului

- trebuie pregătită temeinic și realizată cu foarte mare atenție
- foarte importantă informarea detaliată și explicită a părinților cu privire la programul propus copilului lor
- prezentarea coerentă a obiectivelor și a efectelor așteptate atârână greu în procesul decizional al părintelui în ceea ce privește aducerea sau nu a copilului la grupul de dezvoltare personală

Evaluarea participanților

Psihodiagnoza copiilor înainte de începerea programului de intervenție este necesară în vederea creionării profilului de personalitate al fiecărui copil. Aceasta va ghida psihologul în intervențiile sale ulterioare.

Testele proiective: testul persoanei, testul arborelui și testul familiei pot fi utilizate cu ușurință. Ele aduc evaluatorului informații utile despre copii, informații pe care le poate îmbina apoi, pentru a obține un tablou mai complet, cu cele de la interviul cu părinții, cu datele din anamneză sau cu cele furnizate de alte teste de personalitate.

O fișă de caracterizare a copilului completată de către părinți poate fi utilă, ea rezolvă foarte ușor problema timpului. O astfel de fișă poate arăta ca în modelul de mai jos:

FIȘA CLIENTULUI

Nume, Prenume

Vârsta copilului Gradiniță/Școală Domiciliul

Nr telefon contact

Adresa de e-mail contact

I. Date despre familie

Familia nucleară

Familia extinsă (în cazul în care locuiți împreună)

II. Motivația înscrierii copilului la prezentul ATELIER DE DEZVOLTARE

III. Descrieți în câteva cuvinte copilul dumneavoastră:

IV. Prezența istoricului personal al copilului:

- A. Date privind perioada prenatală
- B. Date privind nașterea
- C. Date privind primul an de viață (cu cine a stat, care a fost climatul familial, la ce vârstă și condițiile în care s-a produs înțărirea,)
- D. Date privind preșcolariitatea
- E. Date privind școlariitatea primară
- F. Date privind școlariitatea gimnazială
- G. Boli importante în perioada copilării
- H. Alte aspecte

IV. Dificultăți pe care vi le ridică relaționarea cu copilul dumneavoastră:

V. Așteptările dumneavoastră în legătură cu participarea copilului la ATELIERUL DE DEZVOLTARE:

VI. Evenimente medicale importante în istoria familiei copilului (acolo unde este cazul)

Evaluarea permanentă a copiilor ghidează, de asemenea, intervenția psihologului pentru atingerea obiectivelor propuse și ea se poate realiza cu succes prin metoda diagnosticului experiențial.

La încheierea procesului de intervenție, evaluarea finală permite evidențierea progreselor făcute de copii în raport cu obiectivele fundamentale ale grupului. Întocmirea unui raport rezumativ pentru părinți și copii la sfârșitul programului de intervenție poate fi realizată ușor în urma acestui sistem de evaluare. Raportul poate fi considerat o oglindă a achizițiilor copiilor în urma participării la grup dar și a vulnerabilităților existente încă.

Concluzie

- Evaluarea validează sau nu eficiența programului atât pentru psiholog cât și pentru participanți. Dar pentru a ajunge aici, trebuie ca pe parcursul întâlnirilor de grup, să se noteze în fișa copilului întreaga sa evoluție.

ATELIERE DE DEZVOLTARE PERSONALĂ PENTRU COPII

Obiective fundamentale:

- culegerea datelor anamnestice despre copii și realizarea psihodiagnozei în vederea cunoașterii vulnerabilităților fiecărui copil și realizarea unui profil comun al participanților la grup;
- realizarea coeziunii grupului și familiarizarea cu tehnicile gestalt expresive;

- lucrul asupra principalelor vulnerabilități ale copiilor în raport cu tema grupului;
- descoperirea și exersarea unor noi comportamente adaptative în raport cu tema grupului.

Corespunzător acestor obiective ar trebui să existe patru secțiuni. Fiecare secțiune va avea un calup de exerciții specifice care să faciliteze atingerea obiectivelor.

Grup

- Copii cu vârste cuprinse între 6 și 8 ani.
- Marea majoritate a copiilor trecuseră prin divorțul părinților sau prin situația de separare a acestora, unii știind, alții neștiind situația statusului marital al părinților. De aceea foarte mulți dintre ei aveau o serie de probleme emoționale și comportamentale.

Etape 1

Realizarea psihodiagnozei copiilor participanți la grup cu ajutorul testelor proiective și a metodelor de diagnostic.

Interpretarea testelor și a înregistrărilor video pentru o mai bună analiză a diagnosticului, ca și studiul aprofundat al fișei de caracterizare a copilului completată de părinți au permis creionarea vulnerabilităților copiilor prezenți în grup:

- **imagine de sine scăzută;**
- **sentimente de culpabilitate;**
- **instabilitate emoțională;**
- **anxietate de abandon;**
- **agresivitate manifestă/timiditate excesivă;**
- **difficultăți de relaționare.**

Exemple de exerciții:

Jocul personajelor – în care inițial fiecare copil a avut sarcina de a desena o persoană, apoi și-au prins în piept personajul desenat devenind unul/una cu el, s-au prezentat celorlalte personaje și și-au petrecut douăzeci de minute pline de peripeții „într-un parc” amenajat spontan în sala de lucru;

Dumbrava magică – în care, pe un fond muzical, copacii de toate felurile – reprezentați prin postrura aleasă de fiecare participant - aveau dreptul de a relaționa, de a vorbi, de a-și exprima emoțiile în raport cu anumite interacțiuni sau evenimente provocatoare (soarele arid, furtuna puternică, viscolul) și care în final au avut parte de un moment în care energia pământului se unifică cu energia cerului și circulă prin fiecare copăcel oferindu-i liniște, stabilitate, căldură și bucurie.

Colajul grupului – a permis realizarea cu ajutorul plastilinei, cuburilor și culorilor a unui univers dorit de către toți participanții. Comunicarea, negocierea, exprimarea liberă au fost des folosite de copii care au avut astfel ocazia să se cunoască mai bine.

Astfel de exerciții provocative artterapeutice și psihodramatice au facilitat cunoașterea și intercunoașterea la nivelul participanților dar și familiarizarea cu tehnicile de lucru.

Etapa 2

S-a axat pe recuperarea vulnerabilităților copiilor participanți. O serie de exerciții care au avut în prim plan sistemul familial au permis copiilor să vorbească despre emoțiile și trăirile lor, despre nevoi, despre lucruri permise dar și nepermise – precum situația tensionată de acasă, divorțul părinților sau boala gravă a unuia dintre membrii familiei. Exercițiile melodramatice realizate cu ajutorul vocii și instrumentelor muzicale, mișcarea, dansul, au permis, de asemenea, descărcarea tensiunilor prilejuite de efortul păstrării secretelor familiale sau efortul de a înțelege ce se întâmplă cu proprii părinți.

Exemple de exerciții:

Familia mea în imagini – Fiecare copil a desenat familia lui, a prezentat-o grupului atât cu bucuriile cât și cu necazurile ei, cu lucrurile bune dar și cu cele supărătoare de la nivelul relațiilor intrafamiliale. Și pentru că divorțul și separarea părinților erau teme centrale familiale ale copiilor, grupul a căpătat valoarea unui grup de suport pentru acești copii care se confruntau în maniere diferite cam cu aceleași tipuri de dureri.

Familia vrăjită – cea în care copiii au putut da frâu imaginației și crea cu ajutorul marionetelor o familie așa cum și-ar fi dorit-o. Accentul a fost pus pe formularea comportamentelor așteptate de copil de la părinți. S-a făcut apoi trecerea către familia reală și copii au putut găsi modalități de a cere părinților manifestarea unor serii de comportamente dar și identificarea unor modalități personale de manifestare în raport cu aceștia.

Etapa 3

S-a axat pe promovarea comportamentelor asertive, pe promovarea comunicării autentice și deci pe întărirea imaginii de sine. Tehnicile artterapeutice și psihodramatice au fost de asemenea utilizate. Tehnicile Virginiei Satir și-au dovedit și aici utilitatea, ajutându-i pe copii să descopere noi modalități eficiente de interacțiune la nivelul sistemului familial, la nivelul sistemului relațional, în general.

Exemple de exerciții:

Tu și numai tu – În diade, copii se îmbrățișează, stând unul lângă altul cu brațele înlănțuite ca și când numai ei doi ar exista. Li se sugerează să fie atenți la gândurile și trăirile lor, care pot fi de protecție, iubire sau sufocare, îngrădire. În felul acesta copii au înțeles că este important să aibă și activități pe cont propriu.

Poziția stăpân sclav – Tot în diade, un copil stă în picioare, sprijinindu-se cu un picior pe spatele colegului, care se află la sol „în patru labe”. Dacă cel de jos se mișcă la un moment dat, cel care se sprijină pe el își pierde echilibrul. Copiii au înțeles că nu întotdeauna te poți baza pe celălalt și că cel care este „stăpânit” nu întotdeauna se simte bine.

În cârca dragonului – În diade, stând spate în spate, pe rând se iau în cârcă și se cară unul pe celălalt. Copii au descoperit că poate fi dificil uneori să-l susțină pe celălalt și că cel care este purtat nu poate merge întotdeauna în direcția pe care și-o dorește.

Lumea noastră - În diadă au construit o lume personală cu ajutorul creioanelor colorate, a plastilinei și a elementelor din natură: scoici, pietre, crenguțe. Fiecare echipă a prezentat apoi pe rând întregului grup lumea creată, ceilalți copii au fost încurajați să le adreseze cât mai multe întrebări și apoi au unit la nivelul grupului grupului scrisă în imagini și exprimată în cuvinte.

Intervenția de grup realizată în cadrul „Atelierului de dezvoltare personală” s-a dovedit a fi eficientă.

Progresele observate de părinți dar și de educatori și învățători la nivel comportamental, rezultatele obținute cu ajutorul instrumentelor psihodiagnostice susțin eficacitatea programului de dezvoltare.

Rezultate obiective care relevă necesitatea extinderii unor astfel de servicii psihologice

- mai bună comunicare
- mai bună integrare în colectivul de copii
- mai mare asertivitate în susținerea punctelor de vedere
- reducere a numărului de comportamente agresive
- creștere a atenției și a disponibilității pentru activitățile impuse
- imagine de sine pozitivă

Rezolvarea problemelor de învățare prin consiliere psihologică

-studiu de caz-

Consilierea experiențială a copiilor cu probleme școlare apărute pe fundalul unei relații deficitare de cuplu a părinților

Relația parentală disfuncțională își pune puternic amprenta asupra comportamentelor maladaptative ale copiilor la școală:

- lipsa de motivație pentru învățare,
- dificultățile de înțelegere și memorare,
- violența verbală sau fizică,
- absenteismul , etc.

Tehnicile specifice consilierii experiențiale de tip familial permit abordarea creativă a problemelor cu care copilul se confruntă în cadrul familiei sale, dar și a modalităților disfuncționale prin care părinții se raportează la aceștia ca urmare a crizei conjugale. Fără o astfel de intervenție, la nivelul sistemului familial, șansele de recuperare și reintegrare adaptativă a copiilor sunt mici.

Părinții își aduc copiii, puberii sau adolescenții la consiliere pentru că nu mai știu cum să comunice cu aceștia, nu mai reușesc să înțeleagă ce se întâmplă cu ei de nu mai sunt „copiii care au fost cândva”. Rezultatele școlare nesatisfăcătoare, plângerile învățătorilor sau diriginților legate de comportamentul elevului la școală, dificultățile pe care le întâmpină și aceștia în relaționarea cu „elevul problemă” sunt elemente care îi determină pe părinți să-și facă timp „să-și aducă copilul la psihologul școlar”.

Mulți dintre ei vor afla însă că rolul lor nu se oprește aici, iar timpul care ar fi de dorit să-l ofere familiei, sieși și copilului este mult mai mare.

Implicarea părinților în actul de consiliere a copiilor cu probleme școlare este absolut necesară. Este destul de dificil pentru psiholog să obțină colaborarea unor părinți care nu au, în cele mai multe cazuri, conștiința propriilor contribuții la declanșarea și menținerea simptomelor copiilor.

Frecvent, aceștia nu sunt pregătiți să facă vreo schimbare în viața lor, schimbare care ar putea avea ca efect, conform principiilor de funcționare specifice oricărui sistem, modificări benefice ale implicării copilului în activitățile școlare.

Primul contact al psihologului cu membrii familiei „copilului problemă” este extrem de important. Exprimarea cerinței de a veni împreună, părinți și copil, la prima întâlnire de consiliere este fundamentală. Un prim diagnostic al sistemului familial poate avea astfel loc chiar de la început.

Faptul că un părinte își face timp să vină și celălalt nu, faptul că vin împreună cei doi adulți și nu reușesc să-și vorbească în tipul ședinței decât să-și exprime neliniștile separat sau în același timp către psiholog sau faptul că se ceartă și se acuză reciproc cu privire la eșecurile pe care le întâmpină copilul lor sunt date diagnostice importante despre climatul familial în care stă zi de zi „copilul cu probleme școlare.”

Facilitarea dialogului între membrii familiei în vederea clarificării motivelor pentru care aceștia au solicitat întâlnirea, scoate la iveală, deseori, elemente psihologice cheie care justifică o serie din comportamentele copilului la școală:

- singurătatea pe care o resimte copilul în cadrul familiei sale,
- frica și saturația față de conflictele permanente dintre mamă și tată,
- nevoia de performanță înaltă a părinților „carieriști” reflectată într-o serie de coplexe de inferioritate și anxietăți de abandon la copii,
- nemulțumiri și temeri ale copilului provocate de decizia de separare sau divorț a părinților,
- un doliu recent al familiei sau o relație de doliu nefinalizată pentru - dintre membrii familiei nucleare sau extinse, • boală cronică sau gravă a cuiva din familie,
- lipsa de încredere în sine a unuia sau a celor doi părinți reflectată în cerințe exacerbate pe linie școlară față de copil sau disonante în raport cu propriile comportamente („du-te la școală, dar eu sunt șomer și nu fac nimic sa-mi găsesc ceva de muncă”)
- și lista ar putea continua.

Diagnoza familială este extrem de importantă pentru reușita actului de consiliere a copiilor cu probleme școlare.

Aplicarea testului familiei în aceeași primă întâlnire tuturor membrilor familiei permite, de asemenea, identificarea unor discrepanțe de percepție, a unor surse de conflict sau depresie, anxietate la copil, elemente ce își pun amprenta asupra problemelor legate de școală: lipsă de interes, dificultăți de învățare, rezultate slabe, absenteism, agresivitate verbală și/sau fizică, izolare, etc.

O serie de tehnici experiențiale de tip expresiv-creativ pot fi utilizate cu valoare diagnostică: desenul, modelajul, jocul de rol, sculptura relațiilor familiale.

Portret de familie:

„Cu ajutorul desenului (sau lutului în cazul în care copiii sunt școlari mici) realizați un portret al familiei voastre. Purtați un dialog între membrii familiei desenate (sau modelate dacă este vorba despre lut).”

Desenul cinetic al familiei:

„Desenați cu ajutorul creioanelor colorate o scenă din viața de familie.” sau

„Realizați pe o foaie de hârtie cu ajutorul temperei sau acoarelor poveste care să fie reprezentativă pentru o zi din viața familiei voastre.”

Sculptura relațiilor familiale:

„Realizați din corpurile voastre un grup statuar care să fie reprezentativ pentru relațiile pe care voi le aveți în interiorul familiei voastre!”

Fiecare din aceste provocări de tip experiențial sunt urmate de:

- dialogul experiențial moderat de psiholog
- trecerea de la metaforă la viața reală
- identificarea motivelor care au declanșat și care susțin simptomul/ simptomele copilului în activitățile școlare

După o astfel de intervenție de diagnoză familială și de identificare a posibilelor elemente care stau la baza problemelor școlare ale copilului, deseori părinții conștientizează necesitatea de a se implica în procesul de consiliere, de a-și ajuta copilul să depășească blocajele sau dezinhibițiile pe care le manifestă la școală.

Din momentul obținerii complianței părinților la actul de consiliere familială poate începe o diagnoză mai aprofundată a copilului în vederea unei mai bune cunoașteri a acestuia și sudării relației de consiliere. Obținerea unor date de anamneză mai bogate despre copil și a unor informații mai aprofundate despre dinamica conjugală se poate realiza într-o întâlnire separată cu cei doi părinți, sau cu părintele care a însoțit copilul la psiholog și a acceptat participarea la actul de consiliere.

Toate acestea sunt necesare deoarece ne permit conturarea unei imagini cât mai complete despre factorii care facilitează și întrețin simptomul copilului.

Vom putea realiza ipotezele, obiectivele și planul de intervenție adecvat, care să permită copilului o adaptare mai bună la cerințele școlare.

Pentru a evidenția care ar putea fi periplul experiențial al interacțiunii copil-părinți-psiholog școlar după stabilirea planului de intervenție, mi-am propus să prezint în continuare un caz.

Acesta are menirea:

- de a susține necesitatea realizării în actul de consiliere a copilului cu probleme școlare a tuturor demersurilor prezentate până acum;
- de a evidenția utilitatea unor tehnici de tip experiențial în abordarea unei astfel de problematice

Algoritm:

- simptomatologie;

- interviu, anamneză și diagnoză familială;
- identificarea acelor elemente din sistemul familial care au declanșat și
- care întrețin simptomul copilului cu efecte nefaste pentru activitatea școlară;
- ipoteze și obiective, plan de intervenție și tehnici de tip experiențial
- aplicate pentru obținerea unui nou echilibru familial, condiție necesară
- depășirii problemelor școlare;
- rezultat

Mihai este un elev în clasa a V-a la un liceu de renume din centrul capitalei. El ridică probleme părinților și profesorilor prin faptul că nu vrea să scrie, nu vrea să învețe, lipsește destul de mult de la școală, iar atunci când vine la școală nu este atent la ore, trecând de la o extremă la alta: fie cade pe gânduri, fie se foiește în bancă. De asemenea, s-a îngrășat foarte mult de când a început școala.

Din datele de interviu, anamneză și diagnoză familială aflăm următoarele: Mihai este singur la părinți, s-a mutat la începutul clasei a V-a în liceu, notele luate de la începutul anului și până spre sfârșitul semestrului, când a venit împreună cu părinții la psihologul școlar sunt foarte mici și își face temele cu o bunică, mama mamei, care „nu știe cum să-l mai ia.” Aflăm, de asemenea, că Mihai locuiește cu părinții săi și bunică din partea mamei care se ocupă foarte mult de el deoarece mama călătorește frecvent în interes de serviciu, iar tatăl este pasionat de calculator pe care-l dispută seară de seară cu fiul său.

Atitudinea față de implicarea școlară a celor 2 părinți pare a fi până la un punct solidară, după care tatăl se arată a fi mai indulgent:

Mama: „Parcă nu are voință copilul acesta. Noi îi cerem mereu să scrie, să învețe și el nu vrea.”

Tatăl: „Așa este, deși parcă sunt cam multe meditații: luni, marți, miercuri, joi...”

Timpul pe care-l petrec împreună cei trei este destul de limitat. Mama alocă foarte mult timp serviciului și dezvoltării sale profesionale realizând foarte multe formări postuniversitare în timp ce tatăl, absolvent de liceu, cu diplomă de bacalaureat își petrece marea majoritate a timpului la serviciu și în fața calculatorului, acasă, vizionând filme (nevoia acestuia de a se refugia seară de seară într-o lume virtuală, semn al neacceptării situației reale).

Observăm atitudinea ambivalentă a sistemului parental în ceea ce privește timpul acordat școlii de Mihai, atitudine care explică și mersul în salturi la școală al acestuia. Remarcăm dorința foarte mare a mamei de a progresa profesional, dorință care este în acord cu cerințele pe care le impune fiului său, dar în dezacord cu nevoile tatălui și ale băiatului. Acest lucru ne face să credem că mama valorizează foarte mult dezvoltarea intelectuală a sa și a celorlalți. Nu este mulțumită, așadar, nici de lipsa de interes pentru școală a fiului său și nici de lipsa de preocupare pentru dezvoltarea intelectuală și profesională a soțului ei, motiv pentru care îi respinge inconștient pe amândoi: pe unul ignorându-l pe celălalt bombardându-l cu sfaturi și cerințe de dezvoltare – învățare. Această ipoteză este foarte bine susținută de datele furnizate de „Fotografia de familie”, tehnică experiențială aplicată celor trei și de „Grupul statuar” realizat într-o sedință în care s-a prezentat la consiliere familia nucleară împreună cu bunică.

În ceea ce privește „Fotografia de familie”, am cerut copilului, mamei și tatălui să se gândească la tipurile de relații pe care le-au avut în ultima perioadă și în funcție de acestea să

realizeze, pe o foaie de hârtie, cu ajutorul creioanelor colorate, o fotografie de familie relevantă pentru toate aceste interacțiuni. „Mă simt mai aproape sau mai departe de...sau îl văd pe.... mai aproape de...” sunt cerințe suplimentare care au menirea de a-i ajuta pe clienți să realizeze fotografia de familie. Desenul băiatului exprimă cel mai bine:

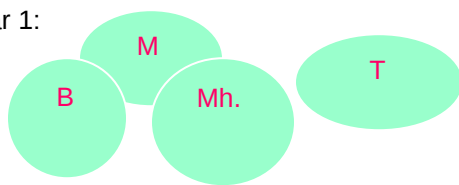
- lipsa de comunicare dintre el, mamă și tată (observăm că bunica lipsește, semn al relației deficitare pe care Mihai o are cu aceasta),
- depresia băiatului (toate personajele sunt conturate cu negru)
- dorința de identificare a băiatului cu tatăl său (vezi culorile folosite) barată însă de propria mamă, care se află bine poziționată între ei și privește către fiu, ignorându-l total pe tată.

Faptul că mama și bunica fac cuplul perfect pentru creșterea copilului, iar tatăl este o anexă a sistemului familial, reies foarte clar din desenul mamei. Depresia tatălui, care se simte și el exclus din familie, este relevată de desenul compensator realizat de acesta cu creionul roz, și care reprezintă „familia unită”, deși la o privire mai atentă putem observa cum copilul „trage” parcă de părinți pentru a-i aduce mai aproape unul de celălalt.

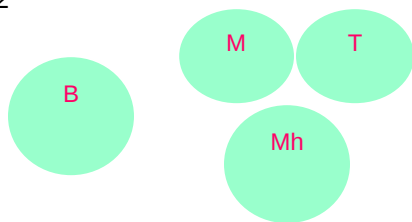
Se evidențiază astfel o serie de probleme la nivelul cuplului marital: lipsa de comunicare dintre parteneri, neacceptarea și devalorizarea soțului de către soție și implicit o neacceptare și o devalorizare a băiatului de către mama care o are aliată și pe bunică. Se remarcă, de asemenea, o contaminare a rolurilor familiale, care creează probleme de identificare și identitate băiatului. În tot acest context neîncrederea în propriile forțe și mâncatul excesiv sunt justificate pentru Mihai. Copilul se pedepsește inconștient, pentru incapacitățile sale, „deformându-se” pe zi ce trece, încercând în același timp să-și ofere, „salvator”, „porții de afecțiune” prin hrana pe care o îngerează.

„Grupul statuar” realizat de către cei patru membri ai familiei scoate și el în evidență aceleași tipuri de probleme cărora copilul le găsește instant soluția. Ieșind din grupul statuar, pe motiv că nu se simte bine acolo, Mihai propune modificarea acestuia astfel: apropierea mamei de tată, separarea mamei de bunică și așezarea sa în fața părinților lui astfel încât prezența acestora să fie securizantă, hrănitore și nu apăsătoare pentru el.

Grup statuar 1:



Grup statuar 2



Este foarte clară nevoia copilului de a-i vedea pe părinții săi comunicând, de a-i simți aproape, de a-și petrece timpul cu ei și de a se simți în siguranță, acceptat și protejat de către

aceștia. Transpare, de asemenea, nevoia de a o așeza pe bunica „acolo unde îi este locul”, o bunică prezentă care privește cu blândețe la ceea ce se întâmplă în familia lui nucleară.

Părinții au conștientizat faptul că au o problemă pe relația de cuplu. Le-am făcut recomandarea de a merge la o consiliere maritală. Am centrat apoi demersul de consiliere pe clarificarea relației celor doi părinți cu băiatul lor, propunându-le un exercițiu simplu, dar extrem de facilitator și motivant pentru schimbarea unor atitudini și comportamente cu impact negativ asupra relațiilor familiale în ansamblu și activităților școlare în particular.

Îmi place de tine atunci când...
Nu-mi place de tine atunci
când... Aștept de la tine să...

Dialogul experiențial purtat în urma acestori însemnări realizate de fiecare membru al familiei a scos la iveală o serie de dificultăți pe care copilul le avea la școală: profesori exigenți, dificultăți de înțelegere a materiei, program prea încărcat, lipsă de timp pentru activități la liberă alegere. Au fost exprimate și auzite de către părinți o serie de nevoi ale copilului în raport cu aceștia: de a fi ajutat, de a-și petrece împreună timpul liber, de a sta mai mult de vorbă, de a nu se mai certa și de a sta mai mult împreună ei, părinții. De asemenea, copilul a exprimat dorința de a se înțelege mai bine cu tatăl și de a avea mai multe activități comune. Firească o astfel de nevoie, în condițiile în care Mihai se află la vârsta pubertății și nevoia de tată este din ce în ce mai mare pentru a-și construi identitatea psihosexuală.

O astfel de intervenție, în care complianța la consiliere a copilului și părinților s-a concretizat într-o implicare susținută în actul de consiliere, a dus la ameliorarea comportamentului copilului în cadrul activităților școlare. Ameliorarea s-a produs treptat, pe măsură ce s-a clarificat încet, încet și relația de cuplu a părinților. Criza problemelor școlare a fost depășită în timp, cu efort din partea tuturor membrilor familiei deoarece s-a dovedit a fi un efect al unei situații de criză prin care trecea de multă vreme relația conjugală. Mihai a făcut destul de bine față cerințelor școlare și în urma examenului de capacitate a reușit să intre la același liceu de renume din centrul capitalei.

Rezolvarea pașnică a conflictelor în grupa de copii, clasa de elevi sau grupa de studenți prin Comunicarea Nonviolentă (CNV) Marshall B. Rosenberg

Definiție

CNV = comunicarea plină de compasiune;

CNV = comunicarea ce ne conduce către dăruirea din inimă;

CNV = este o modalitate de a ne concentra atenția asupra noastră și asupra celorlalți.

Valențe pozitive ale CNV

CNV te ajută:

- să intri într-un contact profund cu tine și cu ceilalți;

- să te eliberezi de efectele nocive ale vechilor experiențe și ale condiționării culturale (judecata, valorizarea, etichetarea);
- să elimini tipare de gândire care conduc la certuri, furie și depresie;
- să rezolvi conflictele în mod pașnic, indiferent dacă e vorba de cele personale, sociale, domestice sau internaționale; • să creezi structuri sociale ce susțin principiul satisfacerii nevoilor tuturor; • să dezvolti relații bazate pe respect reciproc, compasiune, cooperare în familie, la locul de muncă sau în arena politică;

Procesul CNV

Cele patru componente ale modelului CNV sunt:

- **Observația**
- **Sentimentul**
- **Nevoile**
- **Cererea**

1. **Observația** presupune a vedea ce se întâmplă efectiv într-o situație, fără a introduce în scenariul perceput nici un fel de judecată sau evaluare. Observația înseamnă așadar să spunem pur și simplu ce fac oamenii, ce ne place sau nu ne place.
2. **Sentimentul** este componenta care exprimă trăirile pe care le avem ca urmare a implicării noastre în tot felul de situații. Așadar în această etapă a CNV formulăm felul în care ne simțim când observăm situația în care ne aflăm: suntem jigniți, speriați, bucuroși, amuzați, iritați?
3. **Identificarea nevoilor** noastre și ale celorlalți este cea de-a treia componentă a procesului de CNV. Este etapa în care identificăm și verbalizăm nevoile personale legate de stările afective pe care le-am identificat.
4. **Cererea** este etapa în care exprimăm într-o manieră foarte concretă ceea ce ne dorim, ceea ce așteptăm de la noi sau de la ceilalți pentru a ne îmbogăți viața, a ne-o face mai frumoasă.

Exemplu: Sunt în fața ta, mă simt extrem de prost pentru că am vărsat cafeaua pe cămașa ta cea nouă, am nevoie să fac ceva pentru a-mi repara greșala, îți propun să intrăm în primul magazin pentru a-ți cumpăra o cămașă nouă.

Exercițiu!

Procesul CNV

Exprimarea onestă prin cele patru componente; Primirea empatică prin cele patru componente.

“O parte din CNV constă în exprimarea acestor patru informații foarte clar, verbal sau prin alte mijloace. Un alt aspect al comunicării constă în primirea aceluiași patru tipuri de informație de la ceilalți. Intrăm în contact cu ei înțelegând ceea ce observă, simt și au nevoie, apoi primind a patra informație, cererea lor, descoperim ce le-ar putea îmbogăți viața. Dacă ne menținem atenția concentrată asupra zonelor menționate și îi ajutăm pe cei din jur să facă la fel, creăm un flux al comunicării, înainte și înapoi, până când compasiunea se manifestă natural: ce observ, ce simt, de ce anume am nevoie; ce anume cer pentru a-mi îmbogăți viața; ce observi tu, ce simți, de ce ai nevoie; ce anume ceri pentru a-ți îmbogăți viața...” Marshall Rosenberg

Aplicarea CNV în viața și în lumea noastră

CNV poate fi aplicată eficient la toate nivelurile de comunicare și în situații diverse:

- relații intime
- familii
- școli
- organizații și instituții
- terapie și consiliere
- negocieri diplomatice și de afaceri
- dispute și conflicte de orice natură

Comunicarea alienantă

Este cea care “ne înstrăinează de starea noastră înăscută de compasiune, contribuind la comportamentul nostru violent față de ceilalți și față de noi înșine” – Rosenberg

Tipuri de comunicare alienantă:

1. judecățile moralizatoare;
2. comparațiile;
3. negarea responsabilității;
4. gândirea bazată pe ce merită fiecare;

1. Judecățile moralizatoare

Pleacă de la premiza că cei care nu acționează în conformitate cu valorile noastre greșesc sau face ceva rău.

Exemple:

“ești leneș”;

“problema ta este că ești prea egoist”; “e nepotrivit”.

Când vorbim în acest limbaj, gândim și comunicăm în termenii a ceea ce e în neregulă cu ceilalți pentru că se comportă într-un anumit fel sau uneori, ce e în neregulă cu noi pentru că nu înțelegem sau nu reacționăm cum ne-ar plăcea. Atenția ne e concentrată pe clasificare, analiză și identificare a greșelilor, și nu pe ceea ce noi sau ceilalți avem nevoie și nu primim.

Clasificarea și judecarea oamenilor încurajează violența. La baza multor acte violente, fie ele verbale, psihologice sau fizice, stă un mod de gândire care pune conflictul pe seama faptului că adversarul greșește. Stă, de asemenea, incapacitatea de a se raporta la sine sau la ceilalți în termenii vulnerabilității – ce ar putea simți cineva, de ce se teme, după ce tânjește, ce îi lipsește, etc.

2. Comparațiile

Sunt o formă de judecată care blochează compasiunea atât față de sine cât și față de ceilalți. “Dacă vrei să-ți faci singur viața un iad, ai putea învăța să te compari cu alții” – Dan Greenberg, “How to Make Yourself Miserable”

3. Negarea responsabilității

Comunicarea alienantă ne împiedică să conștientizăm că suntem responsabili de gândurile, emoțiile și acțiunile noastre. Folosirea expresiei uzuale “trebuie” în enunțuri ca “sunt lucruri pe care trebuie să le faci, indiferent dacă îți place sau nu” – ilustrează în ce fel responsabilitatea pentru acțiunile noastre este obturată de un astfel de limbaj.

Negăm responsabilitatea pentru acțiunile noastre atunci când atribuim cauza lor:

- unor forțe vagi, impersonale (“Am citit pentru că a trebuit.”);
- situației, diagnosticului, situației personale sau psihologie (“Am ratat pentru că nu mă simțeam prea bine.”);
- acțiunilor altora (“Mi-am cumpărat asta pentru că am văzut că ție ți-a folosit”);
- dispozițiilor unei autorități (“Am țipat la el pentru că așa mi-a zis șeful”);
- presiunii de grup (“Am băut pentru că beau toți”);
- politicilor, regulilor și regulamentelor instituționale (“Te exmatriculez pentru că așa scrie în regulamentul școlii”);
- rolurilor sociale sau legate de vârstă (“Uită pentru că e bătrân”);
- impulsurilor incontrolabile (“Am fost dominat de impulsul de a-i zice vreo două...”)

Putem înlocui limbajul care implică lipsa opțiunii cu unul care recunoaște alegerea. Ex: Aleg să fac asta, deși nu-mi place, dar consider că...

4. Gândirea bazată pe ceea ce merită fiecare

Comunicarea dorințelor noastre sub formă de pretenții blochează compasiunea. O pretenție amenință explicit sau implicit ascultătorii că vor fi blamați sau pedepsiți dacă nu se conformează. Se vor conforma dar vor face tot ce vor putea să-ți surprindă și să-ți atace vulnerabilitățile. Nimeni nu se schimbă, sau nu face ceva dacă nu-și dorește. Ei vor acționa doar dacă vor considera că acțiunea le este benefică.

Exersarea CNV

I. Observare sau evaluare?

Când combinăm observația cu evaluarea, ceilalți tind să audă critici și să aibă o reacție de rezistență la ceea ce spunem. CNV este un limbaj procesual care descurajează generalizările statice. Observațiile trebuie să fie specifice unui anumit moment și context ca în exemplul: “Mihai nu a luat o notă peste 6 tot semestrul” și nu “Mihai e un elev slab.”

Discerneți între observații și evaluări! El s-a înfuriat ieri pe mine fără nici un motiv. Ieri seara Maria și-a ros unghiile în timp ce se uita la televizor. El nu m-a consultat. Tatăl meu e un om bun. Mama muncește prea mult. Copilul e agresiv. Nicu a venit la serviciu ultimul, toată săptămâna. Maria mi-a spus că imi vine foarte bine haina cea nouă. Mătușa mea se lamentează de fiecare dată când vorbesc cu ea.

II. Identificarea și exprimarea sentimentelor

“O persoană matură devine capabilă să diferențieze trăirile emoționale în la fel de multe nuanțe, experiențe puternice și pasionale sau delicate și sensibile, ca cele din diversele pasaje muzicale dintr-o simfonie. (...). Pentru mulți dintre noi trăirile emoționale sunt limitate ca notele din sunetul goarnei.”- Rollo May .

Sentimente versus non-sentimente

O confuzie frecventă generată de limbă este folosirea verbului A SIMȚI sau expresiei A AVEA SENTIMENTUL fără a exprima neapărat un sentiment.

Ex: SIMT că nu am făcut tot ceea ce trebuie – CONSIDER – ar fi cuvântul mai potrivit.

În general, sentimentele nu sunt clar exprimate când cuvântul SIMT sau expresia AM SENTIMENTUL e urmată de: conjuncții precum: că, de parcă, ca, pronume: eu, tu... și enunțuri impersonale, nume sau substantive care desemnează persoane.

Exemple:

“Simt că tu trebuie să știi mai bine.”

“Am sentimentul că eu sunt chemat mereu.”

“Simt că e zadarnic.”

“Simt că Maria are dreptate.”

“Am sentimentul că șeful meu ne manipulează.”

Diferența între CE SIMȚIM și CE CREDEM că suntem:

Ex: “Mă simt inefficient aici.” – “Cred despre mine că sunt inefficient”.

“Mă simt dezamăgit de mine însumi”. - exprimă clar sentimentul.

Diferența între CE SIMȚIM și CUM CREDEM că reacționează sau se comportă alții.

Ex: “Mă simt neînsemnat pentru cei cu care lucrez.”- nu exprimă sentimentul ci evaluarea pe care cred că mi-o fac alții.

“Mă simt neînțeles”- exprimă autoevaluarea pe care mi-o fac eu în raport cu alții, sentimentul poate fi de neliniște.

“Mă simt ignorat” – e mai mult o interpretare a acțiunilor altora decât o exprimare clară a ceea ce simt (jignit, ușurat, etc.)

Listă de cuvinte care exprimă felul în care interpretăm acțiunile altora, și nu felul în care ne simțim:

Abandonat;	Împiedicat;
Abuzat;	Încolțit;

Amenințat; Înșelat;
Atacat;
Întrerupt; Bănuț;
Lăsat baltă;
Bruscat;
Manipulat;
Constrâns; Neapreciat;
Cooptat; Neînțeleș;
Discreditat; Neglijat;
Intimidat; Subestimat; etc
Vocabular de sentimente

Cum ne simțim când nevoile noastre sunt satisfăcute?

Absorbit, afectuos, agreabil, alert, amabil, binevoitor, calm, dornic, drăgălaș, curios, emoționat, entuziast, etc

Temă: de completat această listă!

Cum ne putem simți când nevoile noastre nu sunt satisfăcute?

Abătut, agasat, contrariat, copleșit, cuprins de regrete, cuprins de remușcări, decepționat, enervat, îndurerat, etc

Temă: de completat această listă!

Exprimarea sentimentelor – identificați acele propoziții care exprimă sentimente!

“Simt că tu nu mă iubești.”
“Sunt trist pentru că pleci.”
“Mi-e frică atunci când țipi la mine.” “Când nu mă saluți atunci mă simt neglijat.”
“Sunt bucuroasă că ai reușit.”
“Ești dezgustător.”
“Simt că vreau să mă lași în pace.”
“Mă simt neînțeleș.”
“Mă simt lipsit de valoare.”

III. Asumarea responsabilității asupra sentimentelor noastre

Ce fac alții poate fi un stimul pentru sentimentele noastre, însă nu cauza lor.

“Oamenii sunt deranjați nu de lucruri, ci de perspectiva pe care o au asupra lor.” – Epictet

Reacții posibile la mesaje negative:

1. Ne culpabilizăm (Trebuia să fiu mai atent.)

2. Dăm vina pe alții

(Nu ai nici un drept să spui asta...Ești un egoist.)

3. Sesizăm nevoile și sentimentele proprii

(Când spui despre mine că sunt cea mai rea persoană pe care ai cunoscut-o, mă simt jignită pentru că am nevoie să-mi fie recunoscute eforturile în ceea ce te privește);

4. Sesizăm sentimentele și nevoile celuilalt (Ești supărat pentru că ai nevoie să ții cont mai mult de sfaturile tale)

Pe parcursul dobândirii responsabilității emoționale, cei mai mulți dintre noi traversează trei stadii:

“SCLAVIA EMOȚIONALĂ” când ne considerăm responsabili de sentimentele altora;

“STADIUL NESUFERIȚILOR” în care refuzăm să recunoaștem că ne pasă de sentimentele sau nevoile altora.

“ELIBERAREA EMOȚIONALĂ” în care ne asumăm întreaga responsabilitate pentru sentimentele noastre, dar nu și pentru sentimentele altora, și suntem conștienți că nu ne putem satisface nevoile prejudiciindu-i pe alții.

Recunoașterea nevoilor – identificați afirmațiile care relevă asumarea responsabilității sentimentelor!

1. ”Mă iriți când lași actele firmei pe jos în sala de ședințe.”
2. ”Sunt furios când spui asta pentru că doresc respect și consider cuvintele tale o insultă.”
3. ”Sunt frustrat când întârzii.”
4. ”Sunt trist că nu vii la cină pentru că speram să petrecem o seară împreună.”
5. ”Sunt dezamăgit pentru că ai promis și nu ai făcut.”
6. ”Sunt descurajat pentru că mi-ar fi plăcut să avansez mai mult în profesia mea până acum.”
7. ”Sunt fericit pentru că ai reușit.”
8. ”Mi-e frică atunci când bei.”
9. ”Sunt recunoscătoare că m-ai dus cu mașina, aveam mare nevoie să ajung mai repede acasă.”

IV. Cum cerem lucruri care ne-ar îmbogăți viața?

Exprimând cereri într-un limbaj clar, afirmativ, concret și centrat pe acțiuni, dezvăluim ceea ce dorim cu adevărat.

Evităm formulările vagi, abstracte au ambigue și să folosim un limbaj afirmativ, centrat pe acțiuni,

comunicând ce anume cerem, nu ce nu cerem.

Când vorbim, cu cât exprimăm mai clar ce așteptăm de la ceilalți, cu atât avem șanse mai mari să primim acel lucru. Fiindcă mesajul pe care îl transmitem nu e întotdeauna identic cu cel recepționat, trebuie să

învățăm cum să aflăm dacă mesajul nostru a fost înțeles corect. Mai ales atunci când ne adresăm unui grup, trebuie să specificăm clar natura răspunsului pe care îl așteptăm. Altfel putem iniția discuții neproductive, ce irosesc timpul grupului.

Cererile sunt văzute ca pretenții atunci când ascultătorii cred că vor fi blamați dacă nu se conformează. Putem să-i ajutăm pe ceilalți să aibă încredere că le comunicăm o cerere, nu o pretenție, indicându-le că dorim să ne satisfacă cerere doar dacă o pot face de bunăvoie.

Scopul CNV nu este să schimbe oamenii și comportamentul lor pentru ca noi să ne impunem punctul de vedere, ci să ne ajute să stabilim relații bazate pe onestitate și empatie care, în final să satisfacă nevoilor tuturor.

Exprimarea unei cereri – identificați afirmațiile care reliefează o cerere

“Vreau să mă înțelegi.”

“As vrea să-mi spui ce îți place din tot ceea ce am făcut.”

“Mi-ar plăcea să ai mai multă încredere în tine.”

“Mi-ar plăcea să pregătești mai des cina.”

“Aș vrea să mă lași să fiu eu însămi.”

“Aș vrea să-mi pregătești masa.”

“Mi-ar plăcea să vorbim.”

“Mi-ar plăcea să aflu mai multe despre tine.”

“Te rog vino mai repede acasă.”

Bibliografie

Anghel, E. (2011). *Psihologia educatiei pe tot parcursul vietii*. Ed. For You

Crețu, Tinca, (2004), *Psihologia educației*, București, Ed. Credis

Negovan, V. (2003), *Introducere în psihologia educației*, București, Ed. Curtea Veche