

Cuprins

| | |
|---|----|
| <i>Cuvânt-înainte</i> | 13 |
| Capitolul 1. Învățarea. Definiția învățării (Conf. univ. dr. Georgeta Pânișoară, Conf. dr. Silvia Făt)..... | 15 |
| <i>Teme de reflecție. Exerciții</i> | 24 |
| Capitolul 2. Teoriile asociaționiste/behavioriste ale învățării (Conf. univ. dr. Georgeta Pânișoară) | 25 |
| 2.1. Condiționarea și decondiționarea emoțiilor. Modelul lui James Watson | 28 |
| 2.2. Conexiționismul în învățare. Teoria lui E.L. Thorndike | 29 |
| 2.3. Teoria reducerii impulsului. Teoria învățării a lui C. Hull..... | 31 |
| 2.4. Condiționarea operantă. Teoria lui Skinner..... | 32 |
| 2.5. Comportamentalismul intențional. Teoria învățării a lui E.C. Tolman..... | 34 |
| <i>Teme de reflecție. Exerciții</i> | 35 |
| Capitolul 3. Implicații psihoeducaționale ale teoriilor asociaționiste/behavioriste (Conf. dr. Nicoleta Laura Popa, Conf. dr. Violeta Enea) | 37 |
| 3.1. Introducere | 37 |
| 3.2. Implicații instrucționale ale teoriilor behavioriste..... | 38 |
| 3.3. Modele de management al problemelor de disciplină în clasa de elevi fundamentate pe premise behavioriste | 43 |
| 3.4. Parentalitate și modelare comportamentală în contexte familiale..... | 46 |
| <i>Concluzii</i> | 52 |
| <i>Teme de reflecție. Exerciții</i> | 53 |

| | |
|---|-----|
| Capitolul 4. Teoria lui Albert Bandura (Lect. dr. Cristina Marina Ghiță) | 54 |
| 4.1. Învățarea social-cognitivă..... | 54 |
| 4.2. Procese ale învățării prin observare | 57 |
| 4.3. Autoeficacitatea în învățare..... | 59 |
| <i>Concluzii</i> | 66 |
| <i>Teme de reflecție. Exerciții</i> | 67 |
| Capitolul 5. Implicații psihoeducaționale ale teoriei social-cognitive (Lect. dr Cristina Marina Ghiță)..... | 68 |
| 5.1. Modalități prin care cadrele didactice influențează autoeficacitatea academică..... | 74 |
| 5.2. Caracteristici psihologice ale persoanelor cu un sentiment puternic de autoeficacitate..... | 75 |
| <i>Concluzii</i> | 77 |
| <i>Teme de reflecție. Exerciții</i> | 78 |
| Capitolul 6. Teorii umaniste ale învățării (Lect. asoc. dr. Ana Grigore) | 79 |
| 6.1. Teoria umanistă a lui Carl Rogers | 82 |
| 6.2. Teoria umanistă a lui Abraham Maslow..... | 85 |
| 6.3. Învățarea în stil umanist..... | 89 |
| Capitolul 7. Implicații psihoeducaționale ale teoriilor umaniste (Lect. asoc. dr. Ana Grigore)..... | 91 |
| 7.1. Stilul profesorului umanist..... | 92 |
| 7.2. Cum se învață în stil umanist | 95 |
| <i>Teme de reflecție. Exerciții. Studiu de caz</i> | 100 |
| Capitolul 8. Teoriile constructiviste ale învățării (Lect. dr. Radu Predoiu)..... | 101 |
| 8.1. Teoria constructivismului cognitiv. Jean Piaget | 101 |
| 8.2. Teoria constructivismului social. Lev S. Vîgotski..... | 115 |
| <i>Teme de reflecție. Exerciții</i> | 118 |
| Capitolul 9. Implicații psihoeducaționale ale teoriilor constructiviste (Lect. dr. Radu Predoiu)..... | 120 |
| <i>Teme de reflecție. Exerciții</i> | 128 |
| Capitolul 10. Teoriile cognitive ale învățării (Conf. dr. Iulia Lazăr)..... | 130 |
| 10.1. Abordarea cognitivă a conceptului de cunoaștere | 130 |
| 10.2. Rolul modelării cognitive a învățării | 131 |

| | |
|--|-----|
| 10.3. Scop, obiective generale și specifice ale teoriilor cognitive | 133 |
| 10.4. Dezvoltarea teoriilor cognitive ale învățării. Contribuții științifice reprezentative..... | 135 |
| 10.5. Teorii cognitive ale învățării. Exemplificări..... | 138 |
| 10.5.1. Perspectiva gestaltistă | 138 |
| 10.5.2. Teoria cognitivă tradițională (TCT) | 140 |
| 10.5.3. Teoria procesării informației (TPI)..... | 141 |
| 10.5.4. Teoria cognitivă socială (TCS)..... | 145 |
| 10.5.5. Teoria evaluării cognitive (TEC)..... | 146 |
| 10.5.6. Teoria cognitivă a învățării multimedia (TCM) ... | 146 |
| <i>Concluzii</i> | 148 |
| <i>Teme de reflecție. Exerciții</i> | 149 |
| Capitolul 11. Implicații psihoeducaționale ale teoriilor cognitive ale învățării (Conf. dr. Iulia Lazăr)..... | 150 |
| 11.1. Etape și activități asociate învățării cognitive..... | 150 |
| 11.2. Asemănări și deosebiri între teoriile cognitive și cele comportamentale. Diferențe în învățare conform diferitelor teorii..... | 152 |
| <i>Concluzii</i> | 156 |
| <i>Teme de reflecție. Exerciții</i> | 157 |
| Capitolul 12. Forme și stiluri de învățare (Conf. dr. Florinda Golu)..... | 158 |
| 12.1. Perspective asupra învățării. Educație <i>vs</i> învățare | 158 |
| 12.2. Eficiență și succes în învățare..... | 159 |
| 12.3. Tipuri și forme ale învățării | 160 |
| 12.3.1. Învățarea personalizată | 162 |
| 12.3.2. Învățarea autoreglată..... | 165 |
| 12.3.3. <i>Blended learning</i> sau învățarea combinată/mixtă..... | 166 |
| 12.3.4. Învățarea activă..... | 169 |
| 12.3.5. Învățarea experiențială..... | 171 |
| 12.3.6. Învățarea socială..... | 174 |
| 12.3.7. Învățarea computerizată..... | 175 |
| 12.4. Preferințe individuale, forme și stiluri de învățare | 176 |
| <i>Concluzii</i> | 178 |
| <i>Teme de reflecție. Studii de caz</i> | 179 |
| Capitolul 13. Motivarea pentru învățare (Prof. univ. Ion-Ovidiu Pânișoară, Conf. univ. dr. Georgeta Pânișoară)..... | 181 |
| 13.1. Motivele de realizare..... | 183 |
| 13.2. Motivele de aprobare socială | 186 |

| | |
|---|-----|
| 13.3. Nevoia de afiliere | 188 |
| 13.4. Motivele de cunoaștere/curiozitatea..... | 190 |
| 13.5. Motivele de putere | 191 |
| 13.6. Procesul motivațional în învățare. | |
| De la extrinsec la intrinsec în motivare | 192 |
| <i>Teme de reflecție. Exerciții</i> | 195 |
| Capitolul 14. Creativitatea în învățare (Lect. dr. Radu Predoiu, Asist. dr. Alexandra Predoiu)..... | 196 |
| 14.1. Creativitatea – formațiune psihică deosebit de complexă..... | 196 |
| 14.2. Diminuarea barierelor în învățare prin eliminarea blocajelor creativității | 199 |
| 14.3. Stimularea creativității elevilor – factor favorizant al succesului în învățare | 205 |
| <i>Teme de reflecție. Exerciții</i> | 218 |
| Capitolul 15. Statutul învățării în era tehnologiei (Asist. univ. dr. Ruxandra Chirca) | 219 |
| Capitolul 16. Învățarea autoreglată și avantajele sale (Conf. univ. dr. Barbara Crăciun)..... | 231 |
| 16.1. Psihologia învățării și procesul de autoreglare | 231 |
| 16.2. Învățarea autoreglată și metacogniția | 234 |
| 16.3. Perspective teoretice și modele testate empiric ale învățării autoreglate..... | 236 |
| 16.4. Studiu de caz. Utilizarea învățării autoreglate pentru îmbunătățirea redactării unui text de tip argumentativ .. | 247 |
| <i>Concluzii</i> | 249 |
| <i>Teme de reflecție. Exerciții</i> | 251 |
| Capitolul 17. Succesul și eșecul în învățare. Factori de influență (Lect. dr. Cristina Marina Ghiță)..... | 253 |
| 17.1. Succesul în învățare | 255 |
| 17.2. Eficiența în învățare | 256 |
| 17.3. Factori ai succesului școlar | 256 |
| 17.4. Eșec și dificultăți în învățare..... | 258 |
| 17.4.1. Eșecul în învățare | 258 |
| 17.4.2. Factori ai eșecului școlar..... | 260 |
| <i>Concluzii</i> | 263 |
| <i>Teme de reflecție. Exerciții</i> | 264 |
| <i>Bibliografie</i> | 265 |

Volum coordonat de
Georgeta Pânișoară

PSIHOLOGIA ÎNVĂȚĂRII

CUM ÎNVAȚĂ COPIII ȘI ADULȚII?

POLIROM
2019

Inteligența este definită de Piaget (1972) drept *adaptarea* prin excelență, echilibrul dintre *asimilare* (procesul prin care individul acumulează noi informații) și *acomodare* (implică modificarea cunoștințelor și schemelor existente în funcție de noile informații adăugate, modelele de cunoaștere se restructurează, iar starea anterioară a sistemului este depășită). O conduită adaptată presupune existența unui echilibru între cele două procese: asimilarea și acomodarea.

Dezvoltarea cognitivă a copilului (în tranziția de la un stadiu la altul al dezvoltării) se caracterizează însă prin ruperi ale acestui echilibru și dobândirea unui nou echilibru, la un nivel mai înalt, structurile mentale devenind apte să coordoneze activități mai complexe. Noile asimilări vor conduce la noi acomodări (sunt posibile asimilări ale asimilărilor și acomodări ale acomodărilor). Sintetizăm aspectele menționate în figura 8.1.

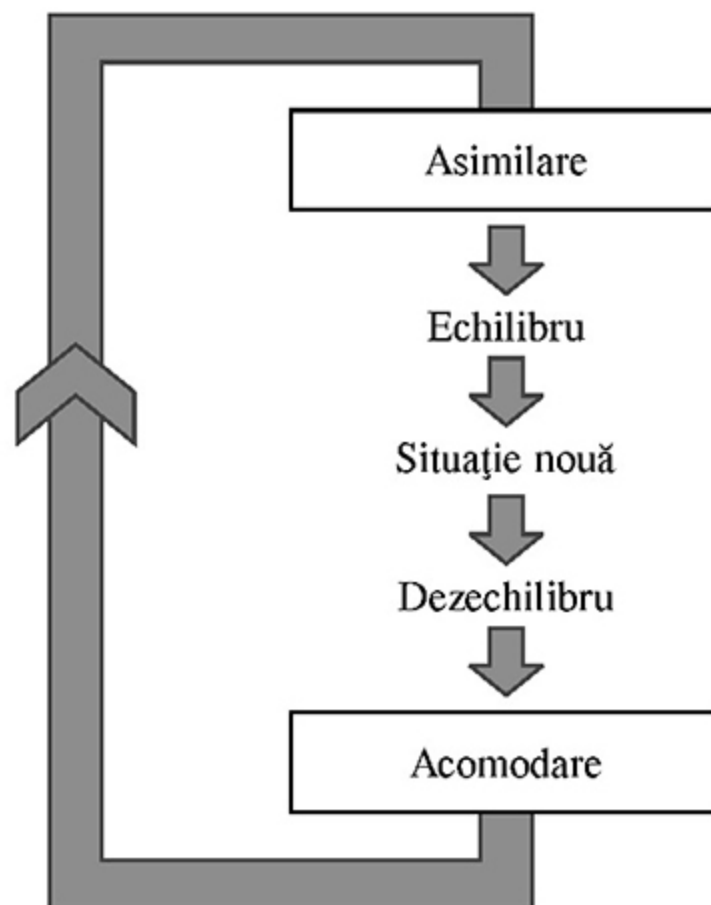


Figura 8.1. *Dezvoltarea cognitivă a copilului – ruperi ale echilibrului și dobândirea unui nou echilibru*

Să luăm următorul exemplu (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2003): un copil de 2 ani vede un bărbat care este chel în partea de sus a capului, dar are păr lung și creș pe laterale. Spre disperarea tatălui său, copilul strigă „Clown, clown!”. Este un exemplu de *asimilare*.

În urma incidentului, tatăl îi explică fiului său că omul nu era un clown și că, deși părul lui arăta ca al unui clown, el nu purta un costum amuzant și nu făcea lucruri stupide pentru a-i face pe oameni să râdă. Cu aceste noi cunoștințe, băiatul a reușit să-și schimbe schema cu privire la ce înseamnă un „clown” și să își potrivească mai bine ideile în funcție de conceptul standard de „clown”. Este un exemplu de *acomodare*.


Evoluția sistemului psihic uman (inclusiv ontogeneza cognitivă) se prezintă așadar ca o succesiune de stadii. *Stadiile* reprezintă, în concepția lui Piaget (*apud* Queen, 2003), „decupaje” în evoluția genetică care satisfac următoarele condiții:

- ordinea diverselor achiziții este întotdeauna aceeași;
- fiecare stadiu se caracterizează printr-o structură, și nu printr-o simplă suprapunere de proprietăți;
- structurile construite la o anumită vârstă devin parte a structurii vârstei următoare;
- fiecare stadiu se caracterizează printr-un moment de pregătire și unul de încheiere;
- se pot distinge procesele de geneză și formele de echilibru finale (care sunt întotdeauna relative).

Așa cum precizau Piaget și Inhelder (1969), fiecare stadiu se caracterizează printr-o structură de ansamblu în funcție de care pot fi explicate manifestările principale, iar aceste structuri de ansamblu sunt integrative și nu se substituie unele celorlalte – fiecare rezultă din cea precedentă (integrând-o ca structură subordonată) și o pregătește pe următoarea, în care se va integra mai devreme sau mai târziu.

Conceptul de stadiu pune în evidență faptul că fiecare etapă din viața noastră are o anumită potențialitate și forță interioară. Valorificarea eficientă a acestor etape, ca urmare a unor influențe educative adecvate, creează șansa ca fiecare individ să își dezvolte armonios personalitatea și să își valorifice la un nivel superior potențialul genetic.

Fiecare copil are un ritm propriu de dezvoltare, astfel încât

 Cum putem valorifica eficient etapele pe care le parcurg copiii în dezvoltare în așa fel încât să maximizăm potențialul ereditar și învățarea?

situarea după vârstă și durata stadiului pot varia de la un individ la altul, însă ordinea lor de succesiune este întotdeauna aceeași (Popescu-Neveanu, 1978). Prezentăm un model al formării structurilor psihice prin asimilare și acomodare (adaptarea după Mitrache, 2016).

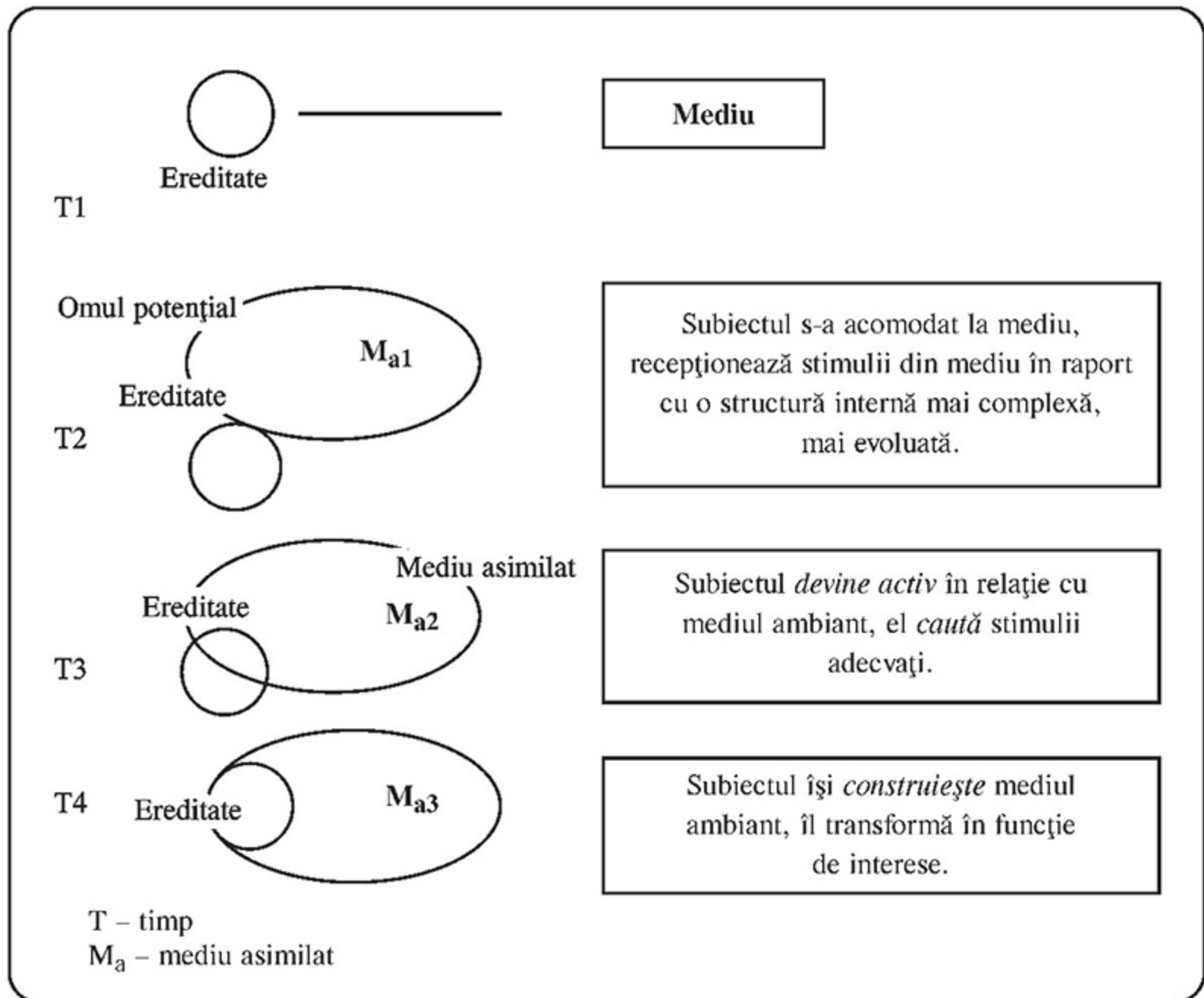


Figura 8.2. Formarea structurilor psihice prin asimilare și acomodare

Descriem, în continuare, stadiile prin care trece o persoană în dezvoltarea inteligenței, evidențiate de Piaget (*apud* Ikiugu & Ciaravino, 2007):

Tabelul 8.1. Stadiile dezvoltării cognitive ale lui Piaget

| STADIU | DENUMIRE |
|------------------|----------------------|
| 1. (0-2 ani) | Senzorio-motor |
| 2. (2-7 ani) | Preoperațional |
| 3. (7-12 ani) | Operațiilor concrete |
| 4. (după 12 ani) | Operațiilor formale |

Stadiul inteligenței senzorio-motorii (0-2 ani) – corespunzător dezvoltării și coordonării capacității senzoriale și motorii a copilului. Copiii sunt centrați asupra mediului fizic din imediata apropiere și învață prin activități precum: apucare, atingere, miros, gust, împingeri, lovituri etc. Cuprinde ca sub-stadii (Piaget, 2013 – retipărirea ediției din anul 1953):

- *De la activitatea reflexă la apariția intenționalității*: exercițiul reflexelor – reflexul suptului, de apucare etc. (0-1 luni); reacțiile circulare primare – dobândirea obiceiurilor de supt (de exemplu, bebelușul își poate suga degetul și se simte bine, drept urmare face acest lucru mai des), vedere (urmărește cu ușurință deplasarea obiectelor în spațiu), auz fonematic, apucare (1-4 luni); reacțiile circulare secundare – dobândirea procedurilor ce permit acomodări, organizarea schemelor și a „procedurilor care fac posibil ca spectacolul să continue” – de exemplu, poate strânge în mână o jucărie, aceasta face un anumit zgomot care îi place, drept urmare face acest lucru iar și iar... (4-8/9 luni);
- *De la intenționalitate la reprezentare*: coordonarea schemelor secundare și aplicarea lor în situații noi – recunoașterea semnelor și utilizarea lor (9-12 luni); reacția circulară terțiară și descoperirea de noi semnificații prin experimentare activă – de exemplu, lovește masa cu lingura, se aude un anumit zgomot, atinge podeaua cu o jucărie, se aude un altfel de zgomot etc. (12-18 luni); combinația mentală – de exemplu, lasă din mână jucăria pentru a deschide o ușă, îi poate cânta unei jucării sau poate dormi cu ea în loc să o bage în gură sau să o arunce etc. (18-24 luni).

Așadar, treptat, copilul începe să-și dezvolte mecanismele de prelucrare și interpretare a informației primite prin intermediul organelor de simț. El începe să învețe să-și dezvolte coordonarea motorie și să-și construiască schema corporală (modul în care se vede pe sine în plan mental). *Coordonarea* reprezintă o formă de acomodare (una dintre cele mai importante forme), copilul ajungând să înțeleagă, de exemplu, faptul că obiectul văzut și obiectul apucat constituie același obiect, universul interior devenind astfel mai stabil (Jardine, 2006).

Principalul „instrument” psihic al adaptării este *schema senzorio-motorie*, care își are originea în comportamentele reflexe înnăscute – tendința de a apuca, de a plânge, suptul (Richmond, 2006) fiind structuri ce organizează primele acțiuni ale copilului (ele au un segment perceptiv senzorial-declanșator și unul motric de răspuns).

Principalele achiziții ale copiilor în această perioadă sunt (Ainsworth & colab., 2015; Mitrache & Predoiu, 2018):



Ce se întâmplă dacă jucăria este găsită de copil sub o păturică, dar ulterior este mutată – copilul vede ce se întâmplă – sub o altă păturică? Mai poate găsi copilul jucăria? Puteți afla răspunsul accesând (spre exemplu) <https://www.youtube.com/watch?v=TRF27F2bn-A>.

- *permanența obiectului și a persoanei* – în perioada 6-9 luni („permanența persoanei” precedă „permanența obiectului”, Meins, 2003). Se referă la capacitatea copilului de a-și reprezenta obiectele și persoanele (în special mama, pe care o recunoaște cu ușurință) în absența lor. Acum copilul poate căuta și găsi jucăria acolo unde a văzut

că a fost ascunsă (demonstrându-se formarea obiectului permanent);

- *primele conduite inteligente*: conduita suportului (9 luni) – copilul sesizează legătura existentă între obiectul dorit și suportul pe care se află și pe care îl poate manipula (spre exemplu, o eșarfă sau o păturică); conduita sforii (11 luni) – copilul trage de cordonul de care este legată jucăria preferată; conduita bastonului (12 luni). Elaborarea acestor conduite are la bază antrenarea schemelor senzorio-motorii și coordonarea lor până la găsirea alternativei eficiente. Aceste conduite apar către sfârșitul primului an de viață, odată cu creșterea capacității de operare în reprezentare, ceea ce dă posibilitatea combinării mentale a schemelor.

Stadiul inteligenței senzorio-motorii reprezintă o etapă umană în care se dezvoltă o „intelență prelingvistică”, care are sursă și suport motric, este în esență acțională și practică, are o dezvoltare foarte rapidă și o importanță crucială asupra întregii dezvoltări somatice și psihice.

Stadiul preoperațional (2-7 ani) – se centrează în jurul funcției semiotice (sau simbolice), ce presupune interiorizarea acțiunii sau „mentalizarea” acesteia. Ea are ca substadii (Ashford & LeCroy, 2009):

- *Substadiul gândirii simbolice* (2-4 ani) – copilul își poate reprezenta (pe plan mental) obiecte care nu se regăsesc în imediata apropiere. În acest stadiu copiii pot desena (mai bine spus, pot încerca să deseneze) obiecte și persoane (desenul reprezentând proiecția grafică a realității percepute de copil). Se pot juca singuri sau împreună cu alți copii și pot vorbi despre oameni și obiecte care nu sunt de față. Își pot imagina adevărate scenarii despre ceilalți și despre sine, încorporând aceste idei în cadrul jocului și în limbaj. Copiii aflați în acest substadiu al gândirii se pot juca, de exemplu, *de-a școala*, jucând rolul tatălui, mamei, învățătorului sau elevilor. Se remarcă *jocul simbolic*, copilul putând folosi obiecte ca substitute ale realității (de exemplu, un creion pe post de avion). Totodată, copilul însuși se poate transforma în simbol, devenind un animal, o mașină etc.

O altă caracteristică este *egocentrismul* – copiii nu pot face diferența între propria perspectivă și punctul de vedere al celuilalt. Ei consideră, de exemplu, că, dacă nu pot vedea o anumită persoană, nici respectiva persoană nu îi vede pe ei sau pot fi surprinși dând din cap atunci când vorbesc la telefon (ei ascultând în acest caz), nerealizând că persoana care le vorbește nu îi vede. De asemenea, copiii pot ține o imagine în mâini în așa fel încât să o vadă doar ei și se așteaptă să fie văzută și de adult.

Până la această vârstă (4 ani), Piaget vorbește despre *inteligența preconceptuală* (dezvoltarea limbajului îndeplinește un rol esențial), ce presupune existența *preconceptelor* (semigeneralizări strâns legate de primele definiții pe care le învață copilul). Așa cum preciza autorul (Piaget, 1965, p. 172), „preconceptele sunt noțiunile legate de primele semne verbale (...), ele rămân la jumătatea drumului, între generalitatea conceptului și individualitatea elementelor care îl compun, fără a o atinge nici pe una, nici pe cealaltă”.