

Tabla de materii

Cuvânt înainte (Constantin Cucos)	9
Capitolul 1 – Modele ale învățării și implicațiile lor în actul educațional	13
1. Învățarea : definiții, forme, condiții	13
1.1. Conceptul de învățare	13
1.2. Forme ale învățării	15
1.3. Condițiile învățării	18
2. Modele ale învățării	19
2.1. Modele asociaționiste ale învățării	20
2.1.1. Condiționarea clasică	20
2.1.2. Conexiionismul sau învățarea prin încercare și eroare	23
2.1.3. Condiționarea instrumentală	24
2.1.4. Aplicații pedagogice ale condiționării	26
2.1.4.1. Învățământul programat	26
2.1.4.2. Tehnicile de modificare a comportamentului	28
2.1.4.3. Recompensa și pedeapsa în mediul școlar	30
2.1.5. Critica modelelor asociaționiste ale învățării	33
2.1.6. Modelul învățării sociale	34
2.2. Modele constructiviste ale învățării	38
2.2.1. Constructivismul piagetian	38
2.2.1.1. Stadiile dezvoltării inteligenței	39
2.2.1.2. Critica teoriei piagetiene	42
2.2.1.3. Implicații ale teoriei piagetiene în actul educațional	44
2.2.2. Constructivismul social : L.S. Vigotski	46
2.2.3. Constructivismul sociocultural : J.S. Bruner	48
2.2.4. Modelul interacționist al școlii de psihologie socială genetică	50
2.3. Modelul învățării ca procesare a informațiilor	54
2.3.1. Psihologia cognitivă și analiza învățării	54
2.3.2. Sistemele mnemonice și organizarea învățării	55
2.3.3. Organizarea cunoștințelor în memorie și învățarea	59
2.3.4. Principiile achiziției de cunoștințe în psihologia cognitivă	61

2.3.5. Metacogniția – o provocare a psihologiei cognitive la adresa practicii educaționale	64
<i>Referințe bibliografice</i>	67
Capitolul 2 – Motivația în activitatea de învățare	69
1. Motivația – definiție și caracterizare generală	69
2. Perspective teoretice asupra motivației	70
2.1. Modelul ierarhic al trebuințelor umane (A. Maslow)	70
2.2. Teoria motivației de realizare	72
2.3. Abordări cognitive ale motivației	74
2.3.1. Nevoia de coerență	74
2.3.2. Atribuire și motivație	76
3. Motivație și performanță	81
3.1. Nivelul de aspirație	81
3.2. Optimum motivațional	83
4. Motivația în context școlar	84
4.1. Motivația intrinsecă și motivația extrinsecă	84
4.2. Dinamica motivațională în concepția lui E.L. Deci	85
4.3. Motivația realizărilor în mediul școlar : D. Ausubel, F. Robinson	87
4.4. Un model sociocognitiv al motivației în context școlar : Rolland Viau	88
5. Strategii de stimulare a motivației elevilor	90
<i>Referințe bibliografice</i>	95
Capitolul 3 – Creativitatea elevilor	97
1. Creativitatea : definiții, niveluri	97
2. Dimensiunile creativității	99
2.1. Procesul creației	99
2.2. Personalitatea creativă	105
2.3. Performanța creativă	108
2.4. Contextul creației	109
3. Blocajele creativității	111
4. Dezvoltarea creativității elevilor	112
5. Metode de cultivare a creativității	116
<i>Referințe bibliografice</i>	122
Capitolul 4 – Elemente de psihosociologie a grupurilor școlare	123
1. Noțiunea de grup. Tipologia grupului	123
2. Particularitățile clasei de elevi ca grup social	127

3. Activitatea în grup : virtuți și limite	131
4. Cooperare și competiție în clasa școlară	133
5. Influența socială și mizele ei în mediul școlar	136
5.1. Formarea normelor de grup, Implicații educaționale	138
5.2. Conformismul în clasa de elevi	142
5.3. Influența minoritară	146
<i>Referințe bibliografice</i>	148
Capitolul 5 – Dimensiunea psihologică	
a pregătirii profesorului	151
1. A fi profesor	151
2. Aptitudine, tact și competență pedagogică	152
3. Stiluri educaționale	156
4. Aspecte psihologice ale evaluării rezultatelor școlare	162
4.1. Factorii subiectivi în evaluarea școlară	163
4.2. Pygmalion în clasă. Cercul vicios al evaluării	165
4.3. Compararea socială și efectele ei asupra performanțelor școlare	168
<i>Referințe bibliografice</i>	170
Capitolul 6 – Comunicarea didactică	173
1. Conceptul de comunicare	173
2. Două modele ale comunicării : modelul matematic și modelul psihosociologic	175
3. Tipuri de comunicare umană	182
4. Funcțiile și finalitățile comunicării	188
5. Comunicarea didactică	190
5.1. Delimitări conceptuale : comunicare didactică – comunicare educațională	190
5.2. Convingere și persuasiune în comunicarea didactică	191
5.2.1. Convingerea în comunicarea didactică	192
5.2.1.1. Ce este convingerea ?	192
5.2.1.2. Conflictul de opinie ca exercițiu de convingere	194
5.2.1.3. Modelul soluționării negociate a conflictelor de opinie	195
5.2.1.4. Particularități ale modelului soluționării negociate a conflictelor de opinie în comunicarea didactică	196
5.2.2. Dimensiunea persuasivă a comunicării didactice	199
5.2.2.1. Ce este persuasiunea ?	200
5.2.2.2. Mecanismele discursiv-comunicaționale ale persuasiunii	201
5.2.2.3. Persuasiune, seducție și manipulare în comunicarea didactică	205
5.3. Blocaje ale comunicării didactice	210
5.3.1. Caracteristicile persoanei și comunicarea didactică	210

5.3.2. Relațiile social-valorice în comunicarea didactică	212
5.3.3. Blocaje determinate de canalele de transmisie	214
5.3.4. Blocajele comunicării determinate de natura domeniului cognitiv	216
5.4. Reguli utile și clare de eficientizare a comunicării didactice	217
<i>Referințe bibliografice</i>	227
Capitolul 7 – Insuccesul școlar	229
1. Insuccesul școlar : definiții, forme de manifestare, criterii de apreciere	229
2. Dimensiunea subiectivă a insuccesului școlar	233
3. Factorii insuccesului școlar	236
3.1. Factorii individuali ai insuccesului școlar	236
3.2. Factorii familiali ai insuccesului școlar	241
3.3. Factorii de ordin școlar ai insuccesului	247
4. Prevenirea și înlăturarea insucceselor școlare	253
<i>Referințe bibliografice</i>	255
Capitolul 8 – Violența în mediul școlar	257
1. Ce este violența? Violență și agresivitate	257
2. Tipologia violenței	261
3. Violența în mediul școlar	262
3.1. Ce numim violență școlară?	263
3.2. Cauzele violenței în mediul școlar	265
3.3. Școala ca sursă a violenței	267
3.4. Prevenirea și stăpânirea violenței în mediul școlar	269
<i>Referințe bibliografice</i>	277
Bibliografie	279

1.3. Condițiile învățării

Un răspuns complet la întrebarea „Ce este învățarea?” nu poate să omită descrierea condițiilor care influențează producerea învățării. Învățarea nu se petrece numai ca un eveniment natural. Ea se poate produce și în anumite condiții care pot fi observate și chiar controlate. Identificarea, descrierea și optimizarea condițiilor învățării reprezintă momente importante ale procesului de organizare și conducere a instruirii. Pentru a fi eficient, educatorul trebuie să știe nu numai de unde pornește elevul și încotro se îndreaptă, dar și care sunt condițiile prealabile, specifice învățării, precum și ce va fi capabil elevul să învețe în continuare.

O prezentare a condițiilor ce guvernează producerea învățării ne este oferită de psihologul R. Gagné. El distinge între două categorii de condiții: *condiții interne* (care țin de particularitățile și disponibilitățile celui care învață) și *condiții externe* (care sunt independente de subiectul supus învățării și provin din specificul situației de instruire). Ansamblul inițial de capacități pe care le posedă individul poate fi denumit *condițiile interne* ale celui care învață. Acestea includ potențialul ereditar (dispozițiile înnăscute), nivelul dezvoltării intelectuale, cunoștințe, capacități, motivație, voință, unele tehnici de muncă intelectuală. Gagné atrage atenția asupra faptului că „ceea ce subestimau sau ignorau cele mai multe dintre prototipurile tradiționale ale învățării era însăși existența unor capacități prealabile. Și tocmai aceste capacități prealabile sunt de o importanță crucială în trasarea unor demarcații între diversele condiții necesare învățării” (Gagné, 1975, p. 27).

În categoria *condițiilor externe* se află variabilele ce constituie situația de învățare, și anume: sistemul de cerințe școlare, structura și gradul de dificultate ale materiei, calitatea instruirii (metode, procedee, strategii didactice), competența cadrului didactic, relațiile profesor-elevi, caracteristicile clasei de elevi (ambianță psihosocială). Reușita sau nereușita învățării se datorează influenței combinate a celor două categorii de condiții. Variabilele externe nu produc nici un efect dacă, de exemplu, elevul nu este motivat sau dacă nivelul de dezvoltare necesar nu este atins. La fel, dacă factorii interni sunt prezenți, e necesară și o stimulare externă pentru a se realiza învățarea. Gagné indică pentru fiecare tip de învățare condițiile ce trebuie îndeplinite de elev și de situația de învățare pentru ca acel tip de învățare să se producă.

Psihologul american David Ausubel identifică și el factorii care influențează învățarea. Autorul invocă împarte acești factori în două moduri. El distinge între *variabilele intrapersonale* și *variabilele situaționale*, ce ar corespunde delimitării lui Gagné între factorii interni (intrapersonali) și factorii externi (situaționali). O altă distincție se face între *factorii cognitivi* și *factorii socioafectivi*. Din categoria factorilor cognitivi fac parte: stadiul dezvoltării cognitive, structura cognitivă, capacitatea intelectuală, gradul de dificultate a conținuturilor, exercițiul.

David Ausubel consideră că factorul cel mai important care influențează învățarea este *structura cognitivă*, adică „cunoștințele existente, constituite din fapte, noțiuni, propoziții, teorii și date percepțuale brute, de care cel ce învață poate dispune în

orice moment" (Ausubel, Robinson, 1981, p. 76). Cunoștințele noi nu pot fi învățate în mod conștient decât dacă în structura cognitivă există idei la care aceste cunoștințe să poată fi raportate. Randamentul elevului în activitatea de învățare, capacitatea sa de a face față cerințelor învățării sunt în strânsă legătură și cu ceea ce Ausubel a numit *stare de pregătire cognitivă*, care se referă la „adecvarea bagajului de cunoștințe de care dispune la un moment dat elevul, în așa fel încât el să facă față cerințelor învățării unei teme noi, precise”. Un individ demonstrează o stare de pregătire cognitivă în cazul în care randamentul său în activitatea de învățare, în sensul sporului de cunoștințe sau de capacitate teoretică, este proporțional cu volumul de efort și de exercițiu implicat.

Individul care învață nu reprezintă doar o entitate cognitivă. El manifestă stări afective sau emoționale în contextul motivațional, al atitudinilor, al personalității, care influențează învățarea atât în mod direct, cât și indirect. David Ausubel crede că *variabilele afective* acționează în primul rând în faza învățării inițiale, moment în care ele îndeplinesc o funcție de energizare ce poate facilita fixarea noțiunilor noi. Variabilele afective operează concomitent cu cele cognitive.

De asemenea, învățarea este influențată și de *factorii sociali*. Omul este o ființă socială și comportamentul său este influențat atât de cei aflați în imediata sa apropiere (grupul-clasă, familia), cât și de normele, tradițiile și atitudinile grupului social, etnic sau religios din care face parte. Climatul socioafectiv al clasei, interacțiunea elevilor, relațiile de competiție sau de cooperare din cadrul grupului școlar influențează procesul de învățare al fiecărui elev. Între factorii care determină rezultatele procesului de învățare, Ausubel menționează și *trăsăturile de personalitate* ale profesorului: capacitățile intelectuale, aptitudinile didactice, trăsăturile de caracter, capacitatea de a genera efervescență intelectuală și motivație intrinsecă la elevi. Pentru a deveni eficientă, învățarea școlară presupune identificarea tuturor condițiilor care, într-un fel sau altul, influențează și contribuie la obținerea rezultatelor dorite. Organizarea și corelarea tuturor acestor condiții înainte ca elevul să fie introdus în situația de învățare constituie o sarcină de bază a profesorului.

2. Modele ale învățării

Încercările psihologilor de a da o explicație adecvată modului în care se produce învățarea sunt extrem de numeroase și de diverse, ceea ce a lăsat de multe ori impresia că elaborarea unui model unitar și coerent al acestei complexe activități psihice ar fi practic imposibilă. Au existat totuși și încercări de sistematizare. De pildă, Hilgard și Bower (1974, p. 14) identifică două direcții principale în analiza psihologică a învățării: teoriile de tip stimul-reacție (S-R) și teoriile cognitive. Grupa S-R include teorii ale unor autori precum Thorndike, Pavlov, Guthrie, Skinner, Hull. Teoriile cognitive le includ „cel puțin pe cele ale lui Tolman și pe cele ale psihologiei clasice gestaltiste”.

Pentru teoreticienii modelului de tip S-R, problema era de a explica modul în care se formează legătura dintre un stimul complex și reacție. Cele două explicații care au fost date sunt cuprinse în teoria contiguității (Pavlov, Guthrie, Watson) și teoria întăririi (Thorndike, Skinner, Hull). Psihologia gestaltistă (Koffka, Köhler, Wertheimer) exprimă ideea că învățarea ca proces nu se poate considera în funcție de elementele componente ale procesului, deoarece întregul este mai mult decât suma părților sale. De asemenea, aplicând principiile Formei la problemele învățării, gestaltiștii au arătat că rezolvarea de probleme nu se produce prin încercare și eroare (așa cum au teoretizat psihologii din grupa S-R), ci printr-o reorganizare a câmpului perceptiv, o nouă structurare perceptuală care duce la intuiție („insight”), adică la înțelegerea relațiilor esențiale implicate. Intuiția sau iluminarea se poate produce brusc, ceea ce face să fie scurtată în mod abrupt suita de încercări și erori.

Preocupări mai recente de sistematizare a modelelor învățării sunt cele ale lui R.E. Mayer (1992), care arată că, până în prezent, psihologia educațională a operat cu trei metafore (sau paradigme) ale învățării: metafora asociaționistă, metafora constructivistă și metafora procesării informației. Cunoașterea teoretică a modelelor permite înțelegerea acelor aspecte ale învățării în clasă pe care un model le explică cel mai bine. Înțelegerea legăturilor dintre modele îi asigură educatorului cadrul necesar pentru a prevedea, a facilita și controla în mod adecvat procesul de învățare al elevilor săi.

2.1. Modele asociaționiste ale învățării

Modelele asociaționiste ale învățării susțin faptul că învățarea este produsă prin existența unor relații între cel puțin două clase de evenimente, cum ar fi stimulii sau comportamentele. Exemplul cel mai tipic al învățării bazate pe asocierea stimul-răspuns îl oferă condiționările, care se împart în două categorii principale: condiționările „clasice” (numite și condiționări pavlovienne) și condiționările instrumentale (numite și skinneriene). Distincția făcută se bazează în special pe natura termenilor asociați în procedura experimentală și nu implică faptul că legile și mecanismele acestor două forme ar fi radical diferite.

Așa cum sublinia C. Hull (1953), în condiționare accentul se pune pe formarea unor pattern-uri comportamentale adecvate situațiilor concret individuale, cu posibilitatea extinderii aplicabilității lor la alte situații asemănătoare. Teoria condiționării subordonează învățarea principiului încercărilor și erorilor (așa cum a fost explicat de Thorndike) și principiului întăririi (recompensă-pedeapsă).

2.1.1. Condiționarea clasică

Condiționarea clasică a fost descrisă și explicată de fiziologul rus, laureat al Premiului Nobel, Ivan Petrovici Pavlov (1849-1936). Prin teoria propusă cu privire la mecanismele de producere a reflexelor condiționate, Pavlov a reușit să explice fundamentele

generale ale învățării. El a constatat că praful de carne (stimul S_1) introdus în gura unui câine înfometat produce, în mod constant, înainte de orice condiționare, o reacție salivară (R). În schimb, alți stimuli, cum ar fi sunetul unui metronom (S_2), nu au acest efect. Dacă sunetul se asociază în mod repetat cu introducerea prafului de carne în gura câinelui, sunetul poate deveni capabil să producă el însuși o reacție salivară. Răspunsul (salivația) provocat în mod *necondiționat* de praful de carne (stimul necondiționat – SN) a devenit *condiționat* la sunetul metronomului (stimul condiționat – SC). Potrivit lui Pavlov, realitatea unei asemenea condiționări demonstrează că un animal poate crea o asociere între un stimul, inițial neutru (sunetul metronomului nu avea puterea de a produce salivația), și un răspuns comportamental (salivația). Această asociere (S-R) constituie traseul extern și observabil al instaurării unei cunoștințe noi, stabilite prin experiență. Prezentăm schema de producere a reflexului condiționat descrisă de Pavlov :

- | | | |
|---------------|--------|----|
| 1) SN (hrană) | —————→ | RN |
| 2) SC (sunet) | —————→ | RN |
| SN (hrană) | | |
| 3) SC (sunet) | —————→ | RC |

SN = hrana este un stimul necondiționat ; ea provoacă, în mod natural, fără condiții, o reacție de salivare ; SC = sunetul este un stimul condiționat ; el nu provoacă salivația decât cu condiția asocierii cu SN și a respectării anumitor reguli ; RN = salivația este un răspuns necondiționat atunci când este provocată de vederea hranei și este un răspuns condiționat atunci când ea este provocată doar de sunetul metronomului.

Pentru ca răspunsul condiționat să se producă, este necesar să existe contiguitate temporală între cei doi stimuli (SC și SN) și, la fiecare asociere, stimulul condiționat trebuie să preceadă stimulul necondiționat (ordinea anterogradă : SC-SN). Ordinea inversă, prezentarea simultană a celor doi stimuli, precum și asocierea lor aleatorie nu produc condiționarea sau au o eficiență redusă. Legea ordinii anterograde a fost considerată un argument incontestabil în favoarea interpretărilor cognitive ale condiționărilor. Se consideră că SC joacă un rol de semnal față de SN, iar puterea sa de a provoca un răspuns (R) depinde de capacitatea de a anticipa SN. Interpretările cognitiviste contrazic teza behavioristă : condiționarea nu depinde numai de numărul de asocieri SC-SN și de contiguitatea temporală, ci și de calitatea anticipatoare a lui SC față de SN. Cu alte cuvinte, o condiționare se realizează cu atât mai bine cu cât probabilitatea apariției lui SN în prezența lui SC sau la puțin timp după SC este mai

mare și cu cât probabilitatea apariției lui SN în absența lui SC este mai mică (Jean Delacour, 2001, p. 129). Deducem de aici că nu simpla asociere prin contiguitate temporală stă la baza condiționării clasice, ci informația pe care o conține SC, faptul că el poate prezice apariția SN. În felul acesta, „condiționarea clasică a devenit compatibilă cu noțiunile din psihologia cognitivă” (Hout; Markelbach).

Continuând cercetările în acest cadru al condiționării, Pavlov a descris legile ce caracterizează instaurarea legăturilor SR :

- a) *legea stingerii* – dacă SC este prezentat de un număr de ori fără a fi însoțit de hrană, răspunsul de salivatie se va stinge ; după stingere, RC (salivația) poate să reapară la o nouă prezentare a SC ; această reapariție este cunoscută ca *revenire spontană* ;
- b) *legea generalizării* – indică apariția RC și la stimuli apropiați de stimulul original (stimuli conecși) ; dacă un câine învață să dea un RC la un sunet de o anumită înălțime, apoi i se prezintă un sunet nou, mai grav sau mai ascuțit decât SC, câinele va emite un RC la acest nou sunet ; răspunsul este cu atât mai puternic cu cât sunetele sunt mai apropiate ;
- c) *legea discriminării* – indică faptul că un subiect poate să răspundă diferențiat la doi stimuli apropiați ; dacă sunt emise două sunete cu înălțimi diferite, dar hrana a fost asociată numai cu unul dintre ele, câinele va învăța să facă diferența dintre acestea și să saliveze doar la sunetul asociat cu hrana.

Interpretările cognitive ale modelului condiționării clasice folosesc aceste date pentru a susține că nu avem de-a face doar cu învățări elementare, stereotipe. O condiționare clasică presupune o diferențiere între doi stimuli condiționați (legea discriminării) ; un stimul condiționat poate juca rolul de stimul necondiționat față de un al doilea SC, situație în care vorbim despre o „condiționare de ordin superior”. De asemenea, s-a putut constata faptul că organismul nu asociază cu SN doar acel SC definit de experimentator, ci ansamblul situației, mai exact contextul permanent al condiționării. Ceea ce controlează comportamentul organismului este combinația dintre SC și context, iar schimbarea contextului perturbă condiționarea (Delacour, 2001, p. 126).

Condiționarea reacțiilor emoționale. Procesul condiționării clasice, explicat de Pavlov, a fost utilizat de psihologii americani J.B. Watson și R. Rayner pentru a demonstra modul în care se dezvoltă răspunsurile emoționale. Watson susține că sentimentul de teamă la sugari este un răspuns natural la un sunet. El a organizat un studiu în care un băiețel de nouă luni, Albert, a învățat să se teamă de un șobolan alb prin asocierea repetată a prezenței șobolanului cu un zgomot puternic. În experiment, șobolanul (SC) a fost prezentat primul, apoi s-a produs un zgomot puternic (SN) chiar în spatele lui Albert. După câteva asemenea asocieri, copilul manifesta o frică evidentă (RC) doar la vederea șobolanului alb, pe care înainte de experiment îi plăcea să-l alinte.