

# Cuprins

<i>Prezentarea autorilor</i> .....	13
<i>Prefață</i> (Constantin Cucos) .....	17

## Partea I

### ELEVUL ȘI DINAMICILE LUI COGNITIVE

<b>Capitolul 1. Metacogniția (Andrei Holman)</b> .....	23
1.1. Cunoștințele metacognitive .....	24
1.2. Monitorizarea progresului în sarcină .....	25
1.2.1. Tehnici de creștere a acurateței monitorizării metacognitive .....	27
1.2.2. Monitorizarea metacognitivă și fluentă cognitivă .....	28
1.3. Strategiile de control al activității .....	30
<i>Bibliografie</i> .....	31
<b>Capitolul 2. Setări mentale în educație (Cătălin Dîrju)</b> .....	33
2.1. Automatismele, suportul absolut necesar al activității conștiante .....	34
2.2. Ce sunt teoriile implicate și/sau setările mentale .....	35
2.3. Teoriile implicate de personalitate și cunoașterea celuilalt .....	36
2.4. Setări mentale legate de inteligență și supradotare .....	38
2.5. Importanța teoriilor implicate în activitatea de învățare .....	39
<i>Bibliografie</i> .....	41
<b>Capitolul 3. Conceptul de sine academic (Irina Crumpei)</b> .....	42
3.1. Constatări inițiale asupra conceptului de sine .....	42
3.1.1. Construct multidimensional .....	43
3.1.2. Structură ierarhică dinamică .....	43
3.1.3. Construct descriptiv și evaluativ .....	43
3.1.4. Construct diferențiabil de alte construcțe .....	43
3.2. Delimitarea conceptului de sine academic .....	44
3.3. Efectul „peștelui mare în lacul mic” .....	44
3.4. Efectul gloriei reflectate .....	45
3.5. Genul, vârstă și conceptul de sine academic .....	46
3.6. Conceptul de sine academic și performanța academică .....	47
3.6.1. Modelul creșterii personale .....	47
3.6.2. Modelul dezvoltării abilităților .....	48
3.6.3. Modelul efectelor reciproce .....	48
3.6.4. Efecte de mediere în modelul cauzal .....	49
<i>Bibliografie</i> .....	50

<b>Capitolul 4. Efectul Mozart (<i>Andreea Negruști</i>) .....</b>	54
4.1. Performanța spațio-temporală și originile efectului Mozart .....	54
4.2. Efectul Mozart – între validitate și legendă științifică .....	56
4.3. Explicațiile efectului Mozart .....	57
4.4. Replicabilitatea efectului Mozart .....	59
4.5. Critici aduse efectului Mozart .....	60
4.6. Beneficii și riscuri în sfera educației .....	61
<i>Bibliografie</i> .....	62

**Partea a II-a**  
**INTERACȚIUNI ȘI COGNIȚIE**

<b>Capitolul 5. Reprezentările sociale și câmpul educației (<i>Jean-Marie Seca</i>) .....</b>	67
5.1. Câmpul educației .....	67
5.2. Reprezentările sociale: replicări iterative și creative ale cunoștințelor organizaționale și grupale .....	69
5.3. Organizarea spațiului de învățare și alte obiecte ale reprezentărilor sociale legate de educație .....	71
5.3.1. Spațiile și tipul de învățare .....	71
5.3.2. Culturi populare și efecte de segregare .....	73
5.3.3. Inteligența ca fenomen social și intervenția în organizația educativă .....	74
<i>Bibliografie</i> .....	75
<b>Capitolul 6. Marcajul social și conflictul sociocognitiv (<i>Mihaela Boza</i>) .....</b>	78
6.1. Teoria neopiagetiană și cunoașterea socială .....	78
6.2. Interacțiunea socială și dezvoltarea cognitivă .....	80
6.3. Marcajul social și conflictul sociocognitiv .....	80
6.4. Teoria lui Vigotski și cunoașterea socială .....	81
6.4.1. Zona de dezvoltare proximală .....	82
6.5. Adulții ca îndrumători .....	82
6.5.1. Eșafodajul .....	83
6.5.2. Adulții ca îndrumători în contexte din viața reală .....	84
6.6. Colegii ca îndrumători .....	84
6.6.1. Colegii îndrumători și contextul social .....	85
6.7. Unele limitări ale beneficiilor partenerilor, îndrumătorilor și echipelor .....	85
6.7.1. Variabilități în relațiile interpersonale .....	85
6.7.2. Statut și parteneriat .....	86
6.8. Procese multiple ale interacțiunii sociale .....	88
6.8.1. Conflict, complementaritate și omisiuni în perspectivele neopiagetiene și vigotskiene .....	89
<i>Bibliografie</i> .....	90
<b>Capitolul 7. Emoția și cogniția în școală: influențele stărilor emoționale asupra proceselor cognitive în context educațional (<i>Andrei Holman</i>) .....</b>	93
7.1. Atenția .....	93
7.2. Memoria .....	94
7.3. Evaluarea .....	95

7.4. Raționamentul.....	97
7.5. Implicarea în sarcină.....	98
<i>Bibliografie</i> .....	102

<b>Capitolul 8. Perspective interculturale asupra învățării (<i>Andrei-Lucian Marian</i>).....</b>	103
8.1. Abordări diferite ale învățării interculturale .....	104
8.2. Principii ale învățării interculturale .....	105
8.3. Învățarea pe baza diferențelor culturale .....	106
8.4. Procesul învățării interculturale.....	107
8.5. Învățarea interculturală experiențială.....	110
<i>Bibliografie</i> .....	111

**Partea a III-a**  
**RESORTURI MOTIVAȚIONALE ALE ÎNVĂȚĂRII**

<b>Capitolul 9. Motivația și autodeterminarea în școală (<i>Dorin Nastas</i>).....</b>	115
9.1. Ce este motivația ? .....	116
9.2. Perspectiva autodeterminării .....	116
9.3. Premisa fundamentală a teoriei .....	117
9.4. Nevoile psihologice fundamentale .....	117
9.5. Motivația intrinsecă și motivația extrinsecă .....	118
9.6. Impactul recompensei asupra motivației intrinsece .....	119
9.6.1. Primele studii pe adulți : recompense tangibile vs recompense verbale .....	119
9.6.2. Primele cercetări pe copii : recompense contingente vs recompense neașteptate ..	123
9.6.3. De ce recompensele externe scad motivația internă? .....	124
9.6.4. Cum folosim recompensele ? .....	125
9.7. Interiorizarea motivației extrinsece și formele reglării motivaționale.....	125
9.8. Stilul de motivare al profesorilor și părinților .....	127
9.8.1. Cum sunt și ce fac „controlorii” ? .....	127
9.8.2. Cum sunt și ce fac „facilitatorii” ? .....	128
<i>Bibliografie</i> .....	130

<b>Capitolul 10. Succesul și eșecul în educație (<i>Liliana Stan</i>).....</b>	131
10.1. Succesul și eșecul în activitatea umană.....	131
10.2. Succesul și eșecul în activitatea educativă actuală.....	132
10.3. Succesul elevului. Formele eșecului școlar .....	134
10.4. Definirea succesului și eșecului școlar .....	136
10.5. Determinanții instituirii succesului și eșecului școlar .....	137
<i>Bibliografie</i> .....	140

<b>Capitolul 11. Implicații ale percepțiilor privind eficiența personală în autoreglarea învățării la elevi (<i>Versavia Curelaru</i>).....</b>	142
11.1. Personalitatea în contextul teoriei sociocognitive .....	143
11.2. Teoria eficienței personale .....	144
11.3. Impactul teoriei eficienței personale în domeniul educațional .....	145
11.3.1. Structura multidimensională a eficienței personale a elevilor .....	146
11.3.2. Implicații ale percepțiilor eficienței personale în dezvoltarea competențelor cognitive ale elevilor .....	147

11.4. Autoreglarea invățării școlare prin mecanismele eficienței personale .....	152
11.4.1. Considerații generale .....	152
11.4.2. Modelul cognitivist al autoreglării .....	152
11.4.3. Locul sinelui în cadrul modelului cognitivist al autoreglării .....	153
11.4.4. Modelul socio-cognitiv al autoreglării.....	154
<i>Bibliografie</i> .....	156
<b>Capitolul 12. Delăsarea în școală (<i>Ștefan Boncu</i>) .....</b>	<b>159</b>
12.1. Amânare și disconfort subiectiv .....	159
12.2. Cauzele delăsării .....	162
12.3. Performanțele slabe și alte consecințe negative .....	163
12.4. Libertatea și energia tinerilor studioși .....	164
12.5. Obligațiile școlare amânate .....	166
<i>Bibliografie</i> .....	169
<b>Capitolul 13. Amenințarea stereotipului în context școlar (<i>Octavian Onici</i>) .....</b>	<b>171</b>
13.1. Geneza studierii amenințării stereotipului.....	171
13.2. Cine este vulnerabil și ce anume este afectat de amenințarea stereotipului ? .....	172
13.2.1. Genul și rasa în mediul școlar .....	174
13.3. Strategii și mecanisme defensive .....	175
13.3.1. Devalorizarea și lipsa de angajare în sarcină .....	175
13.3.2. Autohandicaparea.....	176
13.3.3. Slaba identificare socială.....	176
13.4. Cum se pot preveni sau combate efectele amenințării stereotipului ? .....	177
13.4.1. O altă viziune asupra sarcinii .....	178
13.4.2. Conștientizarea transformării .....	179
13.4.3. Altă opică asupra sinelui .....	179
<i>Bibliografie</i> .....	181

#### Partea a IV-a

#### INTERACȚIUNI ÎN CLASĂ

<b>Capitolul 14. O perspectivă psihosocială asupra relațiilor dintre profesori și elevi (<i>Ciprian Ceobanu</i>).....</b>	<b>185</b>
14.1. O perspectivă clasică asupra studiului relațiilor profesor-elev .....	185
14.2. Principii generale de analiză a relațiilor adult-copil.....	188
14.2.1. O perspectivă holistică și integratoare .....	188
14.2.2. Relații reciproce și funcționale între părțile componente și întreg .....	189
14.2.3. Motivare și schimbare .....	189
14.2.4. Competență văzută ca o calitate repartizată.....	190
14.2.5. Importanța relațiilor în dezvoltarea umană.....	190
14.3. Un model pentru studierea relațiilor profesor-elev .....	191
14.3.1. Trăsăturile individuale în cadrul relației profesor-elev .....	192
14.3.2. Procese de schimb al informației: comunicarea dintre profesor și elev .....	193
14.3.3. Influențele externe.....	193
<i>Bibliografie</i> .....	195

<b>Capitolul 15. Agresivitatea în mediul școlar (<i>Corneliu Havârneanu</i>) .....</b>	197
15.1. Definirea conceptelor .....	197
15.2. Teorile agresivității .....	197
15.3. Modelul general al agresivității .....	200
15.4. Schimbarea paradigmăi teoretice .....	203
15.5. Aspecte ale violenței în școală .....	205
<i>Bibliografie</i> .....	206
<b>Capitolul 16. Didactogenia – concept și evoluție (<i>Florin A. Sava</i>).....</b>	208
16.1. Particularitățile studierii didactogeniei .....	209
16.2. Concepte fundamentale asociate didactogeniei .....	209
16.2.1. Comportamentul inadecvat .....	210
16.2.2. Didactogenia .....	210
16.2.3. Termeni apropiati conceptului de didactogenie .....	211
16.2.4. Frecvența de apariție a didactogeniilor .....	212
16.3. Factori declanșatori ai didactogeniei și consecințe asupra elevilor .....	212
16.3.1. Stilul pedagogic și personalitatea cadrului didactic .....	213
16.3.2. Distanțarea psihologică .....	214
16.3.3. Manipularea greșită a autorității .....	215
16.3.4. Ideologia de controlare a elevilor .....	215
16.3.5. Sindromul de epuizare ( <i>burnout</i> ) .....	216
16.3.6. Contextul organizațional .....	216
16.4. Lipsa cunoștințelor de management al clasei de elevi .....	217
16.4.1. Metode de disciplinare a elevilor .....	217
<i>Bibliografie</i> .....	218
<b>Capitolul 17. Fenomenul „favoritul profesorului” (<i>Cătălin Dîrju</i>) .....</b>	221
17.1. Procesul educațional și fenomenul „favoritul profesorului” între obiectivitate și subiectivitate .....	222
17.2. Specific .....	222
17.3. Bazele evoluționiste .....	223
17.4. Aspecte negative și pozitive .....	225
17.5. Relația cu procese și fenomene conexe .....	227
<i>Bibliografie</i> .....	228
<b>Capitolul 18. Comunicarea nonverbală în clasă (<i>Marian Panainte</i>).....</b>	230
18.1. Ce este comunicarea nonverbală ? .....	230
18.2. Rolul comunicării nonverbale în clasă .....	231
18.3. Comportamentul nonverbal de apropiere ( <i>immediacy</i> ) .....	233
18.3.1. Comportamentul nonverbal de apropiere și performanța școlară .....	234
18.3.2. Comportamentul nonverbal de apropiere și motivația .....	235
18.3.3. Alte studii legate de comportamentul nonverbal al profesorilor .....	236
18.4. Rolul expectanțelor profesorilor. „Efectul Pygmalion” în clasă .....	237
18.5. Influența comunicării nonverbale a elevilor .....	238
<i>Bibliografie</i> .....	240

Partea a V-a

<b>Capitolul 19. Influența socială și mizele ei în mediul școlar (<i>Dorina Sălăvăstru</i>)</b>	245
19.1. Formarea normelor de grup. Implicații educaționale.....	246
19.2. Conformismul în clasa de elevi .....	249
19.3. Influența minoritară.....	253
<i>Bibliografie</i> .....	255
<b>Capitolul 20. Metoda sociometrică în studiul clasei de elevi (<i>Camelia Soponaru, Cătălina Tincu</i>)</b> .....	256
20.1. Introducere .....	256
20.2. Ce este sociometria ? .....	257
20.3. Culegerea datelor prin administrarea testului sociometric .....	258
20.4. Analiza și prelucrarea datelor .....	260
20.5. Interpretarea rezultatelor .....	263
20.6. Limite în utilizarea metodei sociometrice .....	265
<i>Bibliografie</i> .....	267
<b>Capitolul 21. Talentul în leadership la elevi și tineri (<i>Adrian Vicențiu Labăr</i>)</b> .....	269
21.1. Delimitări conceptuale : talent, supradotare, leadership .....	269
21.2. Teorii și modele ale talentului valorizate din perspectiva leadershipului .....	270
21.2.1. Modelul WICS al supradotării în leadership .....	271
21.2.2. Modelul inteligenței emoționale în leadership .....	273
21.2.3. Modelul triadic al dotării superioare .....	273
21.2.4. Modelul multifactorial .....	274
21.3. Trăsăturile psihocomportamentale ale liderului .....	275
21.3.1. Abilitățile cognitive .....	275
21.3.2. Personalitatea .....	276
21.3.3. Motivăția .....	276
21.3.4. Inteligența socială și inteligența emoțională .....	277
21.3.5. Abilitatea liderului de a rezolva probleme și expertiza .....	278
21.4. Metodologii și instrumente de identificare a liderilor .....	278
21.4.1. Observarea comportamentului în sarcini de grup sau grupuri de discuții fără conducător .....	279
21.4.2. Chestionare de evaluare a abilităților de leadership pentru elevi normal și înalt abilități .....	279
21.5. Activități destinate dezvoltării abilităților de leadership la elevi și tineri .....	280
<i>Bibliografie</i> .....	282
<b>Capitolul 22. Cooperarea și competiția în clasă (<i>Mariana Momanu, Ștefan Boncu</i>)</b> ...285	285
22.1. Competiția .....	285
22.2. Avantajele cooperării .....	287
22.3. Metode de cooperare .....	289
22.4. Dovezi experimentale .....	291
<i>Bibliografie</i> .....	294

<b>Capitolul 23. Omogenitate și eterogenitate în alcătuirea claselor (Ana-Maria Tepordei, Stefan Boncu) .....</b>	<b>295</b>
23.1. Compoziția școlii.....	295
23.2. Evoluția grupării omogene a elevilor .....	297
23.3. Justificarea omogenității.....	299
23.4. Neajunsuri și limite.....	302
<i>Bibliografie</i> .....	304

**Partea a VI-a**  
**ȘCOALA ÎN CONTEXT SOCIAL**

<b>Capitolul 24. Școala ca organizație (Daniela Victoria Zaharia) .....</b>	<b>309</b>
24.1. Un model al eficienței educaționale .....	309
24.2. Perspective teoretice în studiul organizațiilor .....	310
24.2.1. Scurt istoric al abordărilor teoretice în studiul organizațiilor .....	311
24.3. Un model al școlii ca organizație .....	312
24.4. Cultura organizațională în școli .....	314
24.4.1. De ce este importantă cultura organizațională ? .....	315
24.4.2. Dezvoltarea unei culturi organizationale puternice .....	315
24.4.3. O tipologie a culturilor organizationale .....	316
24.5. Stilul de leadership .....	317
<i>Bibliografie</i> .....	319
<b>Capitolul 25. Ideologia masculină în educație (Tudor-Stefan Rotaru) .....</b>	<b>321</b>
25.1. Ce este masculinitatea ? .....	321
25.2. Masculinitatea hegemonică .....	323
25.3. Prezența ideologiei masculine în școală .....	326
25.4. Strategii educaționale în cazul băieților .....	331
<i>Bibliografie</i> .....	334
<b>Capitolul 26. Telefonul mobil, copiii și școala (Ciprian Ceobanu) .....</b>	<b>336</b>
26.1. De ce atracția pentru telefonul mobil? .....	336
26.2. Rolul telefonului mobil în construcția identității sociale a copiilor și adolescenților .....	338
26.3. Utilizarea telefonului mobil în școală .....	340
26.4. Aspecte psihopedagogice privind prezența telefonului mobil în contextul educațional .....	342
<i>Bibliografie</i> .....	345
<b>Capitolul 27. Mediul fizic al școlii (Andrei Holman) .....</b>	<b>348</b>
27.1. Clădirea .....	348
27.1.1. Mărimea spațiilor .....	348
27.1.2. Planul arhitectural .....	350
27.1.3. Vechimea și starea de întreținere .....	350
27.1.4. Factori de agresivitate și vandalism .....	351
27.2. Zgomotul .....	352
27.3. Densitatea socială .....	353
27.4. Lumina și culorile .....	355
27.5. Climatul .....	356
<i>Bibliografie</i> .....	358

**Partea a VII-a**  
**INTERVENȚII ÎN CÂMPUL EDUCAȚIONAL**

<b>Capitolul 28. Abordarea narativă în educație (<i>Ovidiu Gavrilovici</i>).....</b>	<b>363</b>
28.1. Povestea autobiografică și externalizarea problemei.....	364
28.2. Demersul narrativ .....	366
28.3. Aplicații narrative în relația cu elevul .....	366
28.4. Aplicații narrative cu întreaga clasă.....	368
28.5. Aplicații narrative în școală .....	369
<i>Bibliografie</i> .....	370
 <b>Capitolul 29. Trainingul intercultural în psihologia școlară (<i>Andrei-Lucian Marian</i>).....</b>	 <b>372</b>
29.1. Trainingul intercultural, accepțiuni prevalente.....	372
29.2. Contextul psihosocial și educational al trainingului intercultural.....	374
29.3. Proiectarea trainingului intercultural .....	376
29.3.1. Modelul lui Brislin și Yoshida.....	376
29.3.2. Trainingul intercultural fundamentat de teoria managementului anxietății/nesiguranței .....	378
<i>Bibliografie</i> .....	381

Seria *Collegium. Psihologie* este inițiată de Adrian Neculau.

© 2013 by Editura POLIROM

Această carte este protejată prin copyright. Reproducerea integrală sau parțială, multiplicarea prin orice mijloace și sub orice formă, cum ar fi xeroxarea, scanarea, transpunerea în format electronic sau audio, punerea la dispoziția publică, inclusiv prin internet sau prin rețele de calculatoare, stocarea permanentă sau temporară pe dispozitive sau sisteme cu posibilitatea recuperării informațiilor, cu scop comercial sau gratuit, precum și alte fapte similare săvârșite fără permisiunea scrisă a deținătorului copyrightului reprezentă o încălcare a legislației cu privire la protecția proprietății intelectuale și se pedepsesc penal și/sau civil în conformitate cu legile în vigoare.

Pe copertă: © Galina Peshkova/Depositphotos.com

[www.polirrom.ro](http://www.polirrom.ro)

Editura POLIROM  
Iași, B-dul Carol I nr. 4; P.O. BOX 266, 700506  
București, Splaiul Unirii nr. 6, bl. B3A, sc. 1, et. 1,  
sector 4, 040031, O.P. 53, C.P. 15-728

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României:

BONCU, ȘTEFAN

*Psihosociologie școlară* / coord.: Ștefan Boncu, Ciprian Ceobanu; pref. de Constantin Cucoș. –  
Iași: Polirrom, 2013  
Bibliogr.

ISBN print: 978-973-46-4045-4  
ISBN eBook: 978-973-46-4178-9  
ISBN PDF: 978-973-46-4179-6

I. Boncu, Ștefan (coord.)  
II. Ceobanu, Ciprian (coord.)  
III. Cucoș, Constantin (pref.)

159.922.7

Printed in ROMANIA

Volum coordonat de  
**Ştefan Boncu și Ciprian Ceobanu**

# **PSIHOSOCIOLOGIE ŞCOLARĂ**

Prefață de Constantin Cucoș

POLIROM  
2013

Aspectele structurante ale succesului și eșecului sunt supuse analizei din perspective teoretice multiple: științifice (psihologia, sociologia, pedagogia, asistența socială, științele comunicării etc.), filosofice, teologice. Interesul comprehensiv major este legat de decelarea sensurilor identitare ale celor două variabile, de identificarea contextelor determinative ale instituirii acestora și, mai cu seamă, se vizează configurarea condițiilor favorizante obținerii succesului, respectiv evitării eșecului – în temeiul rezolvării rezonabile a celor-lalte două problematici. În măsura în care se consideră că eșecul reprezintă un element constitutiv, inevitabil al vieții tuturor oamenilor, se caută indicarea elementelor necesare, dezirabile pentru gestionarea constructivă a eșecului; eșecurile pot conduce la succes, susțin convingător și credibil numeroase voci, cu condiția de a accepta eșecul ca pe o manifestare benefică existenței oricărui individ, de a-l transforma în sursă de cunoaștere de sine, de autocontrol, de autoschimbare, de devenire în sens autentic.

Deși toate elementele cîmpului cunoașterii succesului și insuccesului se bucură de o analiză aprofundată, reținem în economia spațiului prezent una dintre accepțiile acordate succesului, în general, de către Timothy Gallwey (Butler-Bowdon, 2010, p. 10): *a reuși înseamnă a depăși obstacolele pentru a-fi atinge un obiectiv, însă importanța realizării este numai atât cât valorează obiectivul atins.* Componentele invocate pun în chestiune, chiar fără apelul la terminologia unui domeniu anume, câteva dintre aspectele vizate analitic de psihologie/psihologie socială, pedagogie, filosofie: motivația acțiunii umane, obiectivele personale – ca factor motivator, eșecul – componentă motivațională, autocunoașterea și autocontrolul acțional/motivațional/relațional/emoțional etc., personalitatea și reușita, personalitatea și eșecul, sensul existenței și reușita personală, reușita și fericirea personală, succesul individual – existența socială, succesul grupal – existența socială etc.

Psihologia socială evidențiază natura și cauzele comportamentului persoanelor ce se confruntă cu starea de succes sau eșec în condițiile apartenenței lor la diferite structuri sociale (Radu et al., 1994, p. 4).

## 10.2. Succesul și eșecul în activitatea educativă actuală

Activitatea educativă nu face excepție de la asocierea cu succesul și eșecul; actele care determină formarea indivizilor sunt receptate prin prisma valorii lor pentru indivizi, pentru grupurile de apartenență ale primilor, ca și pentru societate ca întreg (societate națională sau transnațională/mondială); de asemenea, sunt invocate toate categoriile de agenți furnizori de efecte modelatoare – familia (mai cu seamă pentru cazul copiilor de vîrstă mică, dar nu exclusiv), instituția școlară ca întreg sau cadrul didactic drept cel mai semnificativ element structural al instituției cu care interacționează educatul, societatea, mass-media. Dacă în anii '70 dezbatările asupra școlii invocau mai mult eșecul, nereușita (Jigău, 1998, p. 4), în ultimele decenii se vehiculează insistent ideea succesului, a reușitei. Succesul, respectiv eșecul sunt asociate cu un ansamblu larg de elemente constitutive ale activității educative; în ultimă instanță, cele două variabile sunt corelate cu întregul registrul al componentelor structurale ale formării<sup>1</sup>.

1. Acest fapt a determinat, de altfel, constituirea *pedagogiei succesului* ca ramură de sine stătătoare intre diviziunile sistemului științelor educației (Negreț-Dobridor, 2005, p. 55). Oferind o deschidere teoretică de anvergură, pedagogia succesului studiază ansamblul tuturor ipostazelor reușitei în activitatea școlară: succesul elevului/reușita școlară, succesul cadrului didactic, succesul

Interesată de problematica *sucesului elevilor* în contextul vieții grupale, ca și de *sucesul grupurilor* de copii/elevi în relație cu entitățile individuale ce le structurează, psihologia socială școlară este provocată să analizeze întregul evantai al manifestărilor psihice personale sau grupale materializate în legătură cu multiplele ipostaze ale succesului, respectiv eșecului. Care sunt aceste ipostaze? Propunem mai jos o ordonare succintă a variantelor de constituire a succesului, respectiv a eșecului, folosind câteva criterii analitice aflate la îndemâna oricărui observator al vieții umane. Ipotezele menționate au relevanță totală pentru situația elevului, astfel încât ele devin operaționale și în analiza prezentă.

- Folosind ca reper analitic *numărul persoanelor* care au succes sau eșec, se deosebește succesul personal de cel al unui grup (al echipei) și de succesul societăților. Însuccesul este personal, al grupurilor sau al unor comunități largi.
- Raportarea la *intervalul temporal de derulare* dezvăluie succesul de mică durată („de moment”, „momentan”), succesul de durată mare, precum și succesul prelungit la nivelul unei etape de viață foarte mari; în anumite cazuri, succesul poate acoperi întreaga viață a unei persoane. Când succesul este temporar, este de presupus că absența sa consemnează existența unui eșec episodic.
- În funcție de *numărul domeniilor de activitate implicate*, se instituie succesul secvențial (ce afectează un domeniu singular de activitate), succesul multiplu (care presupune cel puțin două categorii actionale distințe) și succesul global (cu incidentă în toate domeniile de manifestare care implică semnificativ persoana, cf. Popescu, 1995, p. 57). Cel din urmă, susține Crețu (1997, p. 54), constituie expresia „culmilor ontologice la scară individual-umană a ceea ce are mai valoros individul ca entitate hipercomplexă și unică, la un moment dat al parcursului său ontogenetic”. La rândul lui, eșecul se manifestă într-un domeniu, în mai multe domenii sau în totalitatea domeniilor de manifestare a individului. Criteriul domeniului de activitate este complementar cu cel referitor la specificitatea activității umane.
- Prin raportare la *specificul activității în care se materializează*, se inventariază succesul/ eșecul familial și extrafamilial, al doilea context referindu-se cel mai des la sfera ocupațional-profesională. În ultimele decenii, se consideră că succesul carierei generează sau/și condiționează succesul social al individului. În ceea ce privește succesul profesional, el se regăsește, cum anticipam, în economie, politică, armată, cultură etc., dar și în educație. În cazul în care acțiunile și influențele educative au loc în perimetru școlii, se constituie *succesul*, respectiv *eșecul* în școală. Fiecare variabilă poate fi atribuită elevilor, cadrelor didactice, instituției ca atare, precum și tuturor celorlalte elemente prin care se instituie activitatea de formare (conținuturi, metodologie/strategii, forme de organizare a activității didactice etc.). Când este vizat elevul, succesul acestuia apare ca *succes școlar/reușită școlară*, iar insuccesul ca *insucces școlar/eșec școlar*. Prin raportare la *natura achizițiilor elevului*, succesul poate fi de tip cognitiv și de tip necognitiv; la rândul lui, insuccesul este cognitiv și necognitiv.
- Având în vedere tipurile/genurile de manifestare umană prin care se definește identitar omul (comunicarea, inteligența, atenția, aptitudinile etc.), se pot invoca atât succesul manifestării lor, cât și eșecul corespunzător.
- Din punctul de vedere al *procesualității instituirii* variabilelor analizate, *succesul* potențial se diferențiază de cel realizat, ca și de reușita în constituire, în „*facere*”. Și *insuccesul* poate fi manifest ca atare, dar și în curs de constituire.

---

procesului de învățământ, al metodelor/strategiilor didactice, al școlii ca atare, al reformelor școlare etc., toate având în vedere, desigur, și problematica eșecului tuturor acestor componente.

- Din perspectiva *autenticității, a valorii* intruchipate de variabilele analizate, succesul adevărat se diferențiază de falsul succes (*pseudosucces*) sau de succesul aparent (Crețu, 1997, pp. 63-65), iar eșecul poate fi adevărat, dar poate fi și fals; în mod potențial, falsul succes conține sau indică un insucces<sup>1</sup>.

Delimitările rezultate, după cum se poate vedea, se asimilează cu ușurință unor distincții prezente în mod curent în vocabularul activ al indivizilor; cu toate acestea, necesitatea precizării lor provine din nevoie de a conștientiza că este de cuprindător obiectul de investigație pe care îl vizează psihologia socială școlară, ca și din imperativul delimitării că mai precise a aceluia segment de realitate psihosocială. Acest ultim deziderat este cu atât mai important de vizat cu cât se constată fără echivoc realitatea ambiguităților cu care se confruntă limbajul psihologic și pedagogic atât al teoreticienilor, cât și al practicienilor. De pildă, în domeniul educației se consideră că succesul acțiunii educative reprezintă echivalentul succesului beneficiarului ei, că succesul educatorului se transferă asupra partenerului său sau că succesul elevului atrage reușita profesională a cadrului didactic. Mai mult, se crede deseori că succesul elevului la o disciplină școlară garantează, substituie sau certifică succesul lui la toate obiectele de învățământ, că succesul legat de nivelul pregătirii științifice a cadrului didactic este sinonim cu succesul pedagogic al acestuia, că includerea elevului sau a profesorului în activitatea unei instituții de succes înseamnă și producerea succesului ca atare al elevului sau/și al cadrului didactic etc. De asemenea, succesele obținute în perimetru școlii (și certificate de aceasta) nu se confirmă întotdeauna după terminarea studiilor. Se cunosc numeroase cazuri de infirmare (Stoltz, 2000), ceea ce pune în discuție valoarea unui succes școlar care nu devine premişă pentru succesul socioprofesional postșcolar.

### 10.3. Succesul elevului. Formele eșecului școlar

Pentru nivelul elevului, succesul educațional este pus în discuție prin prisma tuturor manifestărilor exteriorizate în exercitarea – predilect în școală – a rolului deținut – ca succes școlar/reușită școlară și prin prisma rezultatelor obținute în învățarea cognitivă sau ca succes la învățătură. Deoarece învățarea constituie activitatea specifică fundamentală pe care o inițiază/generează și impulsionează școala (ca efect direct al materializării funcțiilor deținute), accentul cade pe succesul sau/și eșecul educatului în învățare. Învățarea se raportează la achizițiile de tip informațional-instrucțional din toate domeniile cunoașterii. Dat fiind faptul că rezultatele în învățarea de tip instrucțional sunt obținute fără excepție într-un *context relational interpersonal*, cel din urmă este avut în vedere cu obligativitate alături și în completarea aspectului informațional-academic. Astfel, pe lângă *succesul și eșecul cognitiv*, se urmărește și se monitorizează *succesul și eșecul necognitiv*<sup>2</sup>.

1. Nereprezentând un scop în sine al existenței umane, devine important ca în viața persoanelor să se dorească și să se realizeze succesul semnificativ, cel care conferă un sens existențial superior. În căutarea reușitei vieții nu trebuie să se piardă din vedere, atenționează Richard Denny (2003, p. 16), faptul că „nu are nici un rost să ai succes, dacă nu ești fericit”. La rândul său, Butler-Bowdon (2010, p. 10) sesiza că trebuie făcută deosebirea între „nevoia de a reuși de dragul victoriei și dorința de realizări durabile”, capabile să imbogățească viața personală, dar și să afecteze pozitiv viața celorlalți oameni cu care se interacționează – începând cu familia și continuând cu comunitatea de apartenență, cel puțin.
2. Trebuie observat faptul că, deși activitatea didactică integrează numeroase obiective de ordin cognitiv, ele nu sunt singulare, ci se completează (într-un întreg coerent) cu cele afective și

*Formele eșecului școlar.* Situațiile dificile desemnate ca eșec în care se situează elevul pe traseul școlar parcurs pot fi manifestări episodice, conjunctural nemulțumitoare (cu semnificație de eșec temporar), dar și situații persistente, care devin din ce în ce mai grave (sau eșec persistent).

Pentru cazul eșecului cognitiv, considerând drept criteriu de diferențiere numărul de materii școlare afectate de eșec sau amplitudinea eșecului, acesta poate avea forma eșecului cognitiv limitat și a eșecului cognitiv generalizat. Stabilit prin prisma rezultatelor propriu-zise obținute la învățătură, eșecul școlar cognitiv poate avea următoarele forme: notele mici/calificativele inferioare, curențele în asimilarea conținuturilor, ritmurile inadecvate de realizare a unor sarcini/activități cu valoare de conținuturi, imposibilitatea depășirii anumitor praguri ale învățării, rămânerea în urmă la învățătură, corigență/nepromovarea examenelor, repetenția, mediocritatea elevilor cu posibilități, subrealizarea școlară, absenteismul, abandonul școlar. După cum se observă, notele mici/calificativele inferioare sunt acelea care consemnează formal prezența celorlalte ipostaze ale eșecului școlar cognitiv.

*Eșecul școlar necognitiv.* Insuccesul elevilor se poate institui și la nivelul tipurilor de relații stabilite cu colegii de clasă sau școală, între aceștia și profesori sau alte categorii de persoane care fac parte din categoria agenților educației formale. La rigoare, tipul de manifestări vizat poate avea sau nu legătură cu rezultatele la învățătură, dar din practica școlară se observă faptul că, în cele mai multe cazuri, elevii în situații de inadaptare la regimul vieții școlare nu obțin rezultate minime sau satisfăcătoare în procesul învățării. Eșecul cognitiv se asociază cu insuccesul necognitiv sau relational, iar în numeroase situații, primul este chiar cauzat de cel de al doilea. Eșecul relational – având forme foarte diferite – reprezintă abaterile de la regulile prevăzute în regulamentele școlare care-i privesc pe elevi. Dacă una dintre regulile prezentei elevului în școală se referă la obținerea de rezultate satisfăcătoare sau rezultate bune, atunci absența acestui tip de efecte – care echivalează cu eșecul cognitiv – poate fi receptată și ca eșec relational. Insuccesul relational se exprimă ca *inadaptare* a elevului la regimul de viață și activitate al instituției de învățământ, ca manifestări comportamentale cu caracter predelictual mai puțin grave sau manifestări anomice severe (pot avea repercusiuni de natură juridică). Dintre ele, literatura domeniului consemnează: minciuna, nesinceritatea/omisiunile în relatarea unor fapte, violența verbală, fizică/bruscarea colegilor sau și a cadrelor didactice sau a altor persoane, gradul înalt de intensitate al răspunsului emoțional la o anumită situație, hipersensibilitatea, impolitețea accidentală (de tipul refuzului de a saluta) sau gravă (adresarea de injurii), copiatul, fumatul, fuga de la școală/de acasă, atitudinile nonconformiste periculoase/situarea în situații de criză/probleme disciplinare diferite (cf. Ceobanu, 2008, pp. 503-532), refuzul recunoașterii autorităților școlare, inconsecvența comportamentală, furtul/jaful/tâlhăria/spargerile/vandalismul școlar, vagabondajul, consumul de alcool/tutun/droguri/toxicomania în școală, prostituția, neșcolarizarea, exmatricularea, suicidul.

---

psihomotorii. Cu toate acestea, succesul școlar al educatului se raportează predilect la prima categorie de obiective. Dacă se neglijeză celelalte aspecte ale manifestării elevului în școală, se comite, în fond, o falsificare a viziunii asupra succesului, ca și asupra eșecului.

#### 10.4. Definirea succesului și eșecului școlar

Accepția de bază a succesului școlar (ca și a succesului, în general) este greu de indicat deoarece nici un autor nu se raportează la o „definiție” consacrată sau larg vehiculată. Dimpotrivă, cele mai multe analize conțin ideea *relativității* înțelesurilor variabilelor respective ; Missoum (2003, p. 7), de exemplu, precizează că, nefiind un sinonim pentru perfecțiune, reușita constituie „un concept fundamental relativ”, și nu unul absolut. De asemenea, variabilitatea și relativitatea noțiunii de eșec școlar sunt acceptate și avansate chiar în context internațional ; înalții funcționari europeni evocă formele diferite pe care le are insuccesul în unele țări (Danemarca, Marea Britanie, Franța, Grecia, Portugalia, Italia, Spania, Germania, Olanda, Luxemburg) (Agenția Națională Socrates, 1996, pp. 55-59). Așadar, conceptele „succes școlar” și „eșec școlar” sunt greu definibile, chiar imposibil de definit, susțin teoreticienii, din câteva motive relevante :

- Fiecare persoană acordă celor două variabile semnificații profund subiective rezultate din corelarea lor cu scopurile individuale și circumstanțiale proiectate.
- Îndeosebi când are loc raportarea la succesele pe termen scurt și mediu se configerează perisabilitatea reușitelor obținute. Dacă obiectivele pe termen lung presupun obiective intermediare, atunci succesele „mici” se depășesc, se împlinesc în succese „ mari” și fac posibilă reușita ca o mișcare continuă, ca o dinamică „întreținută cu grijă de indivizii care i se consacră în totalitate” (Missoum, 2003, p. 8).
- În ultimele decenii, viziunea despre succes a fost falsificată de mass-media, segment care promovează cu insistență ca semne distinctive ale reușitei diferite bunuri materiale (mașini de lux, locuințe somptuoase, activități extravagante etc.) sau/și, în ultimă instanță, banii (Denny, 2003, pp. 11-12).

Alăturăm celor câteva aspecte și pe acela legat de asocierea frecventă a conceptelor vizate în analiza noastră cu terminologia oferită generos de științele economice pe direcția termenilor de specialitate ce numesc efectul cu o anumită valoare a activității umane ; în lista acestor termeni integrăm pentru succes, respectiv eșec : randamentul (absența randamentului), performanța – în accepție ontologică (orice rezultat) sau axiologică (cel mai bun rezultat) ; absența performanței este echivalentă cu eșecul), eficiența/eficacitatea (ineficiența/ineficacitatea), progresul (regresul)/evoluția (involuția sau/și stagnarea), optimul (lipsa lui), calitatea (absența ei), realizarea (nerealizarea), indeplinirea obiectivelor (neîndeplinirea lor), rentabilitatea (lipsa ei), productivitatea (absența ei), beneficiul, folosul, satisfacția (insatisfacția), achiziția, perfecționarea, maximizarea, competitivitatea etc.

Asumându-ne dificultățile demersului definirii conceptelor de succes și eșec școlar, reținem mai jos câteva dintre variantele explicative vehiculate în lucrările psihopedagogilor români în ordinea temporală a enunțării lor.

- T. Kulcsar (1978) consideră că succesul școlar presupune starea de concordanță stabilită între capacitatele și interesele celui care învăță și exigențele școlare formulate și prezentate lui prin diferite metode instructiv-educative. Insuccesul școlar apare atunci când între cele două componente (capacități și exigențe) se constată o neconcordanță.
- Pentru Ioan Nicola (1994), definirea succesului și a insuccesului școlar se realizează luând în calcul, pe de o parte, rezultatele elevului (semnalate ca randament sau performanță), iar pe de altă parte, realitatea solicitărilor obiective la care este supus elevul. *Rezultatele obținute* de elevi se obiectivează în comportamentul verbal și

nonverbal ; pe baza detectării și înregistrării lor se poate identifica randamentul școlar, se indică performanțele activității școlare sau se evidențiază eficiența muncii elevilor. De altfel, Ioan Nicola (1994, pp. 345-347) sesizează faptul că interesul pentru succesul școlar se manifestă în contextul preocupărilor sociale din ce în ce mai accentuate legate de eficiența procesului de învățământ. *Solicitările obiective* se referă la exigențele impuse elevului din exterior, sub forma cerințelor instructiv-educative prelucrate și ordonate de către cadrele didactice. Determinarea corectă a succesului, respectiv insuccesului școlar solicită distinct sau de sine stătător luarea în considerare a posibilităților interne ale elevului, întrucât, de exemplu, „un rezultat evaluat cu nota 7 se înscrie în limitele succesului pentru un elev cu posibilități mai reduse sau poate fi estimat ca insucces pentru un elev cu posibilități mari” (1994). În consecință, personalitatea elevului „conferă specificitate manifestărilor de succes sau insucces în activitatea de învățare” (1994, p. 346). Astfel, *succesul* exprimă adevararea sau concordanța dintre nivelul dezvoltării psihofizice a educatului și *solicitările obiective* formulate pentru elev în cadrul procesului de învățământ, iar *insuccesul* (sau doar rămnărea în urmă la învățătură) constituie un indice al discordanței dintre cei doi poli.

- Mihaela Jigău (1998, p. 4) precizează că faptul pedagogic al eșecului școlar se instalează în cazul elevilor care au dificultăți în procesul învățării ; absența dificultăților în acest proces constituie un prim semn al succesului școlar potențial. În cadrul sistemelor moderne de învățământ (ale ultimelor trei-patru decenii), insuccesul este cu atât mai greu de acceptat cu cât se invocă mai pregnant ideea democratizării educației, mesajul egalității șanselor și imperativul rentabilizării maxime a activității sistemului de învățământ. Pe direcția incompatibilității menționate, pedagogia devine tot mai direct interesată să evidențieze modalitățile prin care orice intervenție formativă este în același timp o intervenție în slujba succesului, iar politicile educaționale și decidenții în domeniu invocă mai insistent aceeași variabilă cu intenția controlului ei.
- Mircea Ștefan (2006, p. 123) definește eșecul școlar (nu și succesul școlar) ca incapacitate a elevilor „de a face față cerințelor școlii, de a-și însuși competențele prevăzute de programele școlare, de a se adapta vieții școlare, de a răspunde probelor de evaluare”. Manifestarea elevului în școală este vizată, deci, în dublă dimensiune : în primul rând, se are în vedere dimensiunea legată de *însușirea de cunoștințe*, priceri, deprinderi, capacitați, competențe etc. în conformitate cu programele școlare și, în al doilea rând, se vizează *componenta relațională* centrată pe adaptarea elevului la mediul complex școlar, la agenții participanți la actul educativ. Aspectele menționate sunt însoțite uneori și de absenteism sau de abandon școlar. Valorificând logica pedagogului citat, deducem că succesul elevului se instituie și se concretizează în probarea capacitații de a înțelege și de a răspunde cerințelor școlare cel puțin la nivelul standardelor de promovabilitate.

## 10.5. Determinanții instituirii succesului și eșecului școlar

Cercetările de teren derulate peste tot în lume au scos la iveală contexte psihosocioculturale determinante ale succesului și eșecului școlar extrem de variate, astfel că elaborarea unui model explicativ singular se dovedește dificilă, aproape imposibilă și, la rigoare, inutilă din punct de vedere practic. Pentru cazurile eșecului manifest, se pune problema identificării cauzelor, cu scopul de a interveni asupra lor și de a face posibilă remedierea