

PSIHOLOGIE EDUCAȚIONALĂ

MATERIAL PENTRU EXAMENUL LA DISCIPLINA PSIHOLOGIE EDUCAȚIONALĂ

IMPORTANT – citiți aceste instrucțiuni înainte

Acest material a fost gândit din perspectiva autoreglării învățării. Astfel, înainte de a începe să parcurgeți paginile care urmează vă recomandăm să vă pregătiți (pe lângă ceea ce utilizați de obicei) următoarele **instrumente de lucru**:

1. Fișe de lucru sau carnețel pentru dicționar de termeni (la fiecare final de secțiune aveți în DICȚIONAR termeni cheie pe care vă recomandăm să îi notați pe fișe sau într-un carnețel identificând pentru fiecare în parte semnificația pe care o are, pornind bineînțeles de la acest material)
2. Fișe de lucru sau caiet pentru exercițiile de la finalul secțiunilor. Aceste exerciții au menirea de a testa dacă ați reușit să înțelegeți și implicit să rețineți anumite informații relevante din secțiunile aferente. Înainte de a le rezolva vă recomandăm să prelucrați de atâtea ori materialul cât considerați de cuviință că ar fi necesar să vă prezentați la examen (soluțiile exercițiilor se regăsesc la finalul materialului, înainte de anexe)
3. Ceas- pentru monitorizarea timpului, e bine să știți cât timp trebuie să alocați pregătirii
4. Și, nu în ultimul rând, atitudine pozitivă orientată spre success, nu spre evitarea eșecului

Ce există în material și ce aveți de făcut pentru examen

În aceste secțiuni colorate aveți: explicații, cuvinte cheie – vă ajută să vă menționați structura logică a textului activată în memoria de lucru



Temă de reflecție

– dacă le rezolvați reinterpretați materialul astfel încât îl faceți ”digerabil” din perspectiva bazei voastre de cunoștințe și a abilităților și competențelor aferente. Nu le treceți cu vederea deoarece acestea au fost gândite pentru a vă asigura transferul informațiilor din memoria de lucru în memoria de lungă durată. Această trecere a informației se bazează pe elaborarea materialului și, mai ales, pe exersarea abilităților voastre de a avea o perspectivă critică asupra materialului citit. Anumite teme de reflecție vizează legătura dintre ceea ce citiți și cum vă reprezentați ceea ce citiți în sistemul vostru cognitive, pornind de la experiența voastră personală.

Întrebări și/sau sarcini recapitulative –

În această secțiune sunt selectate cele mai relevante teme care, dacă sunt rezolvate corect reprezintă un fundament temeinic pentru aprofundarea ulterioară a cunoștințelor.

EXAMENUL va fi scris sub forma unei grile cu mai multe variante de răspuns cu timp de rezolvare 60 de minute

Anexe de la sfârșitul materialului sunt pentru dezvoltarea voastră personală și pentru a vă ajuta în munca de la clasă în calitate de cadre didactice

Cuprins

I.	CONSIDERAȚII INTRODUCTIVE: I.1 Domeniul psihologiei educaționale/ Noțiuni introductive
II	II ABORDĂRI ALE ÎNVĂȚĂRII II.1 ABORDĂRILE BEHAVIORISTE ALE ÎNVĂȚĂRII A. Condiționarea clasică A1. Implicații educaționale ale condiționării clasice B. Condiționarea operantă B1. Ce este o întărire? B3 Recompensa și pedeapsa în mediul școlar Întrebări și/sau sarcini recapitulative Exerciții II.2. ÎNVĂȚAREA DIN PERSPECTIVĂ COGNITIVĂ A. Importanța abordărilor cognitive pentru profesori B Modelul procesării de informație C. Reactualizarea cunoștințelor din MLD. De ce uităm? Întrebări și/sau sarcini recapitulative Exerciții II.3 ABORDĂRI SOCIALE ȘI CONSTRUCTIVISTE ALE ÎNVĂȚĂRII A. Modelul învățării sociale B. Modelul constructivist al învățării B1 Asumpțiile abordării de tip constructivist a învățării B2 Metode constructiviste de predare Întrebări și/sau sarcini recapitulative Exerciții
III	III MOTIVAȚIA- MOTIVAȚIA ÎNVĂȚĂRII A. Motivația – definiție și caracterizare generală B Perspective teoretice asupra motivației care conceptualizează motivația pornind de la factori personali

	<p>B1 Modelul ierarhic al trebuințelor umane (A.Maslow)</p> <p>B2 Scopurile</p> <p>C Abordări teoretice asupra motivației școlare care conceptualizează motivația pentru învățare pornind de la convingerile persoanei</p> <p>C.1 Teoria atribuirii</p> <p>C2 Teoria expectanței</p> <p>C3 Teoria autoeficacității percepute</p> <p>D Alte dimensiuni ale motivației relevante pentru profesori</p> <p>D1. Rolul Optimum-ului motivațional</p> <p>D2 Un model socio-cognitiv al motivației în context școlar: Rolland Viau</p> <p>Întrebări și/sau sarcini recapitulative</p> <p>Exerciții</p>
IV	ÎNVĂȚAREA AUTOREGLATĂ
V	<p>V. MANAGEMENTUL CLASEI. TEHNICI DE MODIFICARE COMPORTAMENTALĂ APLICATE ÎN ȘCOALĂ</p> <p>A. Premise ale managementului clasei</p> <p>B. Practici inadecvate privind controlul problemelor comportamentale</p> <p>C. Analiza funcțională a comportamentului</p> <p>D. Tehnici de manipulare a antecedentelor</p> <p>E. Metode de prevenție a comportamentelor indezirabile</p> <p>F. Metode de reducere a comportamentelor indezirabile</p> <p>G. Metode de creștere și modelare a comportamentului (prin aplicarea întăririlor)</p> <p>Întrebări și/sau sarcini recapitulative</p>
VI	DEZVOLTAREA COPILULUI ȘI ADOLESCENTULUI

I.1 Domeniul psihologiei educaționale / Noțiuni introductive

Psihologia educațională este un domeniu interdisciplinar, care aplică cunoștințele și tehnicile psihologice validate științific, în educație. Psihologia educațională este prin definiție o știință aplicată. Cercetătorii din domeniul educațional au dezvoltat un set de cunoștințe teoretice și principii aplicative, care pot fi utilizate de către profesor în activitățile de predare și învățare. Acest set de cunoștințe, este rezultatul unei analize multinivelare, pe de o parte a (a) *personalității și dezvoltării elevului* (adică a interacțiunilor dintre nivelurile: cognitiv, emoțional, comportamental și motivațional) și (b) a *structurilor relaționale* în care activează acesta (relațiile cu profesorii, cu colegii, cu clasa, familia sau cu microgrupul de studiu) cât și a (c) *abilităților* necesare unui profesor pentru a deveni eficient. (Mih, V. 2010)

Pentru început considerăm necesar să menționăm două aspecte cheie care permit conturarea unei perspective de ansamblu asupra psihologiei educației și, deopotrivă, reactualizarea unor cunoștințe de bază care permit studierea acestei discipline:

1. Perspective în psihologie

Teoriile psihologice aplicate domeniului educațional aparțin mai multor perspective (abordări). Cele cinci abordări care vor fi prezentate în continuare (vezi fig. 1) sunt: abordarea biologică, psihanalitică, behavioristă, cognitivă și umanistă. Termenul de abordare (perspectivă) se referă: la ipotezele de bază (legate de felul în care sunt privite ființele umane), la teoriile folosite și la metodele de cercetare utilizate.

2. Dicționar de termeni preliminar

Pentru început considerăm utilă reamintirea unor procese și fenomene psihice pe care le vom analiza detaliat în funcție de specificul temelor abordate în acest material. Deși există o varietate de teorii care reflectă diverse abordări din psihologie, care tratează procesele și fenomenele psihice vom prezenta în continuare câteva aspecte cheie care le definesc. Evident că analiza în profunzime a acestor procese și mecanisme psihice este diversificată în câmpul psihologiei și/implicit în domeniul psihologiei educaționale (existând în anumite situații teorii care se contrazic într-o mai mică sau mai mare măsură). Important de reținut este faptul că deși sunt prezentate ca distincte (din rațiuni pedagogice) acestea nu acționează izolat (complexitatea acțiunilor sinergice, simultane, de interacțiune etc este o temă perenă a psihologiei).

Exemplu:

Să presupunem că amânăm să realizăm o sarcină dificilă:

1. din perspectivă **biologică** putem analiza funcționarea sistemului nervos în ceea ce privește factorii de stress

2. din perspectivă **psihanalitică** putem analiza dacă există un conflict intern dintre o parte a ființei noastre care consideră sarcina neplăcută (Id) și o parte care o consideră necesară dar greu de realizat (Ego)

2. din perspectivă **comportamentală** putem analiza comportamentul de evitare a sarcinii (sarcina fiind conceptualizată ca stimul)

4. Din perspectivă **cognitivă** putem analiza mecanismele cognitive implicate în rezolvarea sarcinii și felul în care ne raportăm la aceasta (ce credem de spre sarcină și posibilitatea de a o rezolva)

5. Din perspectivă **umanistă** se semnifică atribuire sarcinii respective, cum se integrează aceasta în sistemul nostru de valori.

Fig.1. Perspective în psihologie

Perspectiva biologică	Perspectiva psihanalitică	Perspectiva comportamentală (behaviorismul)	Perspectiva cognitivă	Perspectiva umanistă
<p>Omul este văzut ca organism biologic.</p> <p>Câteva dintre denumirile date cercetătorilor care aparțin abordării biologice sunt : biopsiholog, neuropsiholog, psihobiolog și psiholog fiziolog. Această abordare s-a conturat din nevoia de a înțelege două aspecte cheie :</p> <p>a) relația dintre minte și corp. Neurofiziologia folosește tehnologia avansată pentru a studia ceea ce se petrece la nivelul creierului, la nivelul sistemului nervos și la nivelul altor sisteme ale corpului cu scopul de a lega aceste mecanisme biologice de funcționarea psihologică . În ultimii ani s-au dezvoltat cercetări asupra sistemului nervos, asupra sistemului endocrin și a modului în care acestea interacționează influențând activitatea mentală și comportamentul. Câteva dintre întrebările fundamentale care ghidează aceste cercetări sunt : Ce se întâmplă cu celulele nervoase (neuroni) ale creierului și în analizatori atunci când percepem pattern-uri sau o culoare ? Ce se întâmplă în creier în anumite stări ale conștiinței (veghe, somn, comă) ? Ce mecanism fiziologic stau la baza trebuințelor și motivațiilor ? e b) influența eredității asupra comportamentului : Genele afetează caracteristicile fizice iar interacțiunea acestora cu</p>	<p>Abordarea psihanalitică s-a născut din teoria lui Freud asupra inconștientului. Psihanaliza a fost prima teorie psihodinamică. Asumsiile de bază ale teoriilor psihodinamice sunt:</p> <p>1. comportamentul este motivat (cauzat) de procese mentale, unele dintre acestea operând în afara conștiinței</p> <p>2. comportamentul este văzut ca aparținând unei structuri unitare, coerente – personalitatea, care reflectă atât motivația curentă cât și experiențele trecute</p> <p>Psihanaliza este:</p> <p>1. o teorie a personalității, o teorie despre funcționarea psihologică centrată pe procesele mentale inconștiente</p> <p>2. o metodă de investigație a funcționării psihologice individuale bazată pe explorarea asociațiilor libere pe care acesta le realizează; această investigație este de natură terapeutică</p> <p>3. o metodă de tratament a unor manifestări de natură psihopatologică precum: anxietatea, depresia tulburarea obsesiv-compulsivă și patologia disociativă isterică; inhibițiile sexuale și preversiunile (“paraphilias”) și tulburări de personalitate. Psihanaliza a fost de asemenea aplicată (de obicei în formele sale ulterioare modificate) în tratarea unor tulburări de personalitate severe, a unor condiții</p>	<p>Articolul lui John Broadus Watson (1878-1958) „Psychology as the behaviorist views it” (1913) este considerat manifestul mișcării behavioriste. În acest articol psihologia a fost definită pentru prima dată ca știință a comportamentului.</p> <p>Ideea centrală în jurul căreia se construiește această abordare psihologică este următoarea: „Scopul teoretic al psihologiei este predicția și controlul comportamentului”</p> <p>Asumsi centrale ale paradigmei behavioriste</p> <p>1. Psihologia face parte din familia științelor naturale asemeni biologiei și fizicii</p> <p>2. Evidențele psihologice trebuie să fie obiective, obținute prin observație și experiment conduse asupra unor elemente observabile.</p> <p>3. Introspecția ca metodă de investigare a unei lumi subiective, private este problematică și trebuie evitată.</p> <p>4. Există o știință comportamentului diferită de fiziologie.</p> <p>5. Conceptele teoretice trebuie să fie legate de date comportamentale. Deși există controverse printre behavioriști în ceea ce privește definirea entităților teoretice acceptate, în general, aceștia sunt minimaliști</p>	<p>a proiectat o nouă viziune asupra psihicului ca sistem de procesare a informațiilor.</p> <p>Sistemul cognitiv este un sistem fizic care are două proprietăți fundamentale de reprezentare și de calcul. Un calculator, un sistem de inteligență artificială, creierul uman sunt sisteme cognitive diferite realizate de structuri fizice diferite. Prelucrarea informației nu se poate realiza în afara unui sistem fizic dar, în același timp, sunt procesări de informație, de exemplu o anumită operație logică, care pot fi executate atât de creierul uman cât și de o rețea de tip informatic.</p> <p>Reprezentarea este reflectarea într-un mediu intern a realității exterioare. Reprezentările utilizate de sistemul cognitiv uman pot fi simbolice (imagini, conținuturi semantice etc) sau subsimbolice (patternuri de activare a rețelelor neuronale).</p> <p>Calculul constă în manipularea reprezentărilor pe baza unor reguli. Dacă reprezentările sunt simbolice este vorba de manipularea acestora (de exemplu regulile de efectuare a operațiilor matematice, reguli sintactice sau gramaticale etc). Reprezentarea și calculul sunt trăsăturile necesare și suficiente pentru ca un sistem fizic să posede inteligență.</p>	<p>Oamenii pot fi înțeleși – și chiar trebuie înțeleși – prin intermediul modului în care se percep pe ei înșiși precum și lumea din jurul lor.</p> <p>În anii `50 domeniul psihologiei, în special America de Nord a fost dominată de psihanaliză și behaviorism. Psihologii practicieni orientați spre domeniul clinic erau în special preocupați de psihanaliză, pe când cercetătorii din domeniul experimental erau în special preocupați de principiile behavioriste. Abraham Maslow, unul din pionierii abordării umaniste se referea la psihologia umanistă ca fiind a treia forță în psihologie, opunându-se forțelor dominante la acea perioadă behaviorsimul și psihanaliza. Abordarea umanistă poate fi descrisă conform celor trei asumsi fundamentale care o caracterizează:</p> <p>1. perspectivă fenomenologică- experiența subiectivă este un aspect important al comportamentului și poate fi investigată științific. De vreme ce experiența noastră este subiectivă, ea în acest fel trebuie tratată. Astfel, rigoarea științifică în studiul</p>

mediul poate influența caracteristicile psihologice.	psihosomatice și psihotice, în special schizofrenia	<p>și se fereșc să folosească constructe ipotetice.</p> <p>6. Tema centrală cercetată de behaviorism este învățarea care este definită de asocierea evenimentelor din mediu cu răspunsurile generate de subiect.</p> <p>7. În cadrul paradigmei behavioriste centrul de greutate îl reprezintă legătura mediului cu comportamentele. Se presupune că toate comportamentele apar pe baza anumitor legi datorită influenței mediului.</p>		<p>experienței subiective se poate realiza prin procedeele verificării intersubiective. Cu alte cuvinte, putem verifica rigoarea informațiilor despre experiența noastră subiectivă confruntând rezultate obținute cu cele pe care le-au obținut mai mulți cercetători</p> <p>2. Capacitatea de a alege Psihologia umanistă se contrapune principiului determinismului în generarea comportamentului (cauza comportamentului se regăsește în factorii din mediu – behaviorism, în instinctele care țin de domeniul inconștientului – psihanaliză) considerând că oamenii au capacitatea de a face alegeri</p> <p>3. Rolul semnificației – persoanele investesc acțiunile lor cu scop și valoare</p>
--	---	---	--	---

PROCESE PSIHICE – DICȚIONAR PRELIMINAR

Procese cognitive senzoriale

Senzațiile sunt procese psihice elementare, care reflectă diferitele însușiri ale obiectelor și fenomenelor lumii externe, precum și stările interne ale organismului, în momentul acțiunii nemijlocite a stimulilor respectivi asupra receptorilor. Pentru a le distinge de celelalte procese, trebuie să considerăm ca este vorba de reflectarea unor însușiri separate și în mod obligatoriu elementare ale obiectelor și fenomenelor. Astfel, putem vorbi de senzații de lumină, de cald, de rece, de dulce, de sărat, de zgomot etc., deși în mod curent noi venim în contact cu o serie de obiecte concrete, care posedă însușirile respective. Senzația este prin definiție ceva fără un contur precis și “determinat”, o impresie senzorială mai mult sau mai puțin vagă. Dar, în derularea obișnuită a vieții psihice cu greu putem detașa “senzația” în forma sa pură (ca reflectare a unei însușiri simple și izolate). Din acest motiv, nu putem spune că avem o senzație de “masă”, de “carte”, de “bancă” etc. Totuși, pentru a oferi un exemplu ilustrativ, ne putem referi cu precădere la senzațiile organice (de foame, de sete, de durere a unui organ etc.).

Percepția Prin percepție înțelegem *reflectarea în conștiința omului a obiectelor și fenomenelor care acționează direct asupra receptorilor*.

În percepție are loc ordonarea și unificarea diferitelor senzații în imagini integrale ale obiectelor și fenomenelor respective. Împreună cu senzațiile, percepțiile asigură orientarea senzorială nemijlocită a omului în lumea înconjurătoare. Fiind o etapă necesară a cunoașterii, percepțiile sunt întotdeauna legate într-o măsură mai mare sau mai mică de memorie, gândire, imaginație; ele sunt condiționate de atenție, au o anumită coloratură emoțională și sunt stimulate și orientate selectiv de motivație. Spre deosebire de senzații, care reflectă diferitele însușiri ale unui obiect, în momentul în care ele acționează asupra receptorilor, percepția este imaginea integrală a obiectului dat, care include și elementele inaccesibile percepției într-un anumit context.

Reprezentarea este procesul psihic cognitiv senzorial de reflectare mijlocită, selectivă și schematică a proprietăților concrete mai mult sau mai puțin semnificative ale obiectelor și ale fenomenelor date în experiența perceptivă anterioară a subiectului. În psihologia cognitivă, vezi secțiunea învățarea din perspectivă cognitivă, reprezentările pot fi analoge (semnificația inițială a reprezentării ca o imagine schematică pe un fundament concret, exemplul cel mai ușor de furnizat fiind în acest caz imaginile mintale) și simbolice (concepte de ex.) Din perspectivă cognitivă, după cum se poate observa, reprezentarea nu mai poate fi considerată propriu-zis un proces psihic cognitiv senzorial elementar.

Procese cognitive complexe

Gândirea este procesul psihic de reflectare mijlocită și generalizat-abstractă-, sub forma noțiunilor, judecăților și raționamentelor - a însușirilor comune, esențiale și necesare ale obiectelor și a relațiilor logice, cauzale dintre ele. În psihologia cognitivă, studiul mecanismelor gândirii presupune de fapt studiul prelucrărilor informaționale, iar în acest sens, este privilegiată analiza mecanismelor de rezolvare de probleme.

Memoria este funcția generală, grație căreia omul înmagazinează, conservă, apoi actualizează sau utilizează informațiile pe care le-a întâlnit în cursul experienței anterioare. Memoria este imaginea mintală conservată a faptelor trecute. Memoria este procesul psihic cognitiv superior care asigură întipărirea, stocarea și reactualizarea informațiilor, a experienței sub formă de amintiri.

Imaginația este procesul cognitiv superior de elaborare a unor idei sau proiecte noi pe baza selectării, combinării și recombinației experienței anterioare.

II ABORDĂRI ALE ÎNVĂȚĂRII

Învățarea din perspectivă behavioristă, cognitivă, socială, constructivistă

Teoriile psihologice care abordează problema învățării se bazează pe analiza mecanismelor generale care stau la baza acestui proces. Astfel:

(a) **Behavioriștii** accentuează importanța relației **stimul – răspuns** în învățare și reduc la minimum rolul procesărilor cognitive.

(b) **Cognitiști** acordă un rol major **procesărilor informaționale** care au loc între stimul și răspuns, punând astfel accentual pe ceea ce se întâmplă în “cutia neagră” a psihismului uman.

(c) **Teoriile sociale și constructiviste** asupra învățării accentuează rolul pe care îl are în procesul de învățare **experiența socială a unei persoane și construcția sensului**.

Behaviorism- sunt studiate rezultatele observabile ale procesului de învățare, din perspectiva condițiilor pe care trebuie să le satisfacă **mediile de învățare**, astfel încât să producă **răspunsuri** (comportamente sistematice) din partea unui subiect

Cognitivism – sunt studiate **mecanismele prin care subiectul uman își reprezintă realitatea și operează cu informația**. Comportamentele (răspunsurile) subiectului sunt indici inferențiali. Aceștia semnalizează complexul de procesări ce au loc în mintea umană în momentul în care se execută o sarcină.

Teoriile sociale și constructiviste – sunt studiate efectele **interacțiunilor sociale** asupra învățării și învățarea din perspectivă constructivă (construirea sensului)

Conceptul de învățare

Aproape fiecare aspect al vieții noastre zilnice implică învățarea și rezolvarea de probleme. În contexte variate (de ex. la locul de muncă, învățând, practicând diverse sporturi etc.) învățăm și aplicăm cunoștințele noastre generale, în mod continuu. Procesul achiziționării de comportamente, informații și strategii precum și utilizarea sau transferul acestora în diferite contexte începe încă din primele luni de viață și continuă pe tot parcursul traseului existențial. Învățarea poate avea loc în forme extrem de variate. Unoeri învățăm intenționat (de ex. când ne propunem să înțelegem și să memorăm anumite conținuturi), în anumite situații învățăm neintenționat.

În concluzie, învățarea nu se referă doar la achiziționarea de cunoștințe ci la o arie vastă de achiziții: deprinderi, aptitudini, abilități strategii etc. Învățarea poate fi definită ca un proces de modificare relativ permanentă a comportamentelor, cognițiilor, emoțiilor unui subiect pe baza observațiilor și experiențelor succesive pe care le parcurge acesta într-o anumită perioadă de timp (Driscoll, 2000; Sternberg și Williams, 2004).

Rezolvarea problemelor se referă la aplicarea cunoștințelor pentru a obține rezultatul dorit. De exemplu, ne folosim aptitudinea de a rezolva probleme (de a găsi soluții) pentru a ne face prieteni; pentru a promova examene; pentru a produce un venit care să ne satisfacă nevoile.

II.1 ABORDĂRI BEHAVIORISTE ALE ÎNVĂȚĂRII

“Esența behaviorismului este a pune în ecuație teoria cu practica, înțelegerea cu predicția și produsele umanității cu tehnologia socială” (John A. Mills, 1998)

ÎNVĂȚARE= ASOCIERE
Stimul (S) – Răspuns (R); proces extern

Psihologia comportamentală se concentrează asupra evenimentelor observabile – respectiv, asupra ceea ce face un organism. Este vorba despre studiul comportamentului în interacțiunea sa cu mediul. Abordarea comportamentală studiază rezultatele observabile ale procesului de învățare (de exemplu, corectitudinea răspunsurilor oferite de către elevi la întrebările profesorului), și totodată, condițiile pe care trebuie să le îndeplinească mediul de învățare astfel încât să faciliteze producerea de răspunsuri dezirabile.

Abordările behavioriste (comportamentaliste) asupra învățării pornesc de la premisa că acțiunile umane sunt reacții determinate de factori externi și nu de forțe interioare persoanei. Teoriile behavioriste sunt organizate în jurul câtorva idei de bază dintre care amintim:

(a) Observațiile obiective realizate asupra comportamentelor/acțiunilor individului și asupra stimulilor care determină acele comportamente devin sursele informaționale majore, specifice unei psihologii de tip comportamentalist.

(b) Influențele asupra comportamentului sunt externe individului. Astfel, gândurile și sentimentele nu ar trebui privite drept cauză a comportamentului observabil, ci ca produse colaterale ale factorilor de mediu, care cauzează de fapt comportamentul (Skinner, 1975).

(c) Mecanismul general responsabil de achiziția diferitelor comportamente îl reprezintă fenomenul de **asociere** dintre stimul și răspuns.

Psihologii behavioriști au dezvoltat două tipuri de teorii asupra învățării comportamentale, mai precis condiționarea de tip clasic și condiționarea operantă.

A. Condiționarea clasică

Condiționarea clasică sau pavloviană este cea mai simplă formă de învățare, fiind întâlnită atât la nivelul organismelor infraumane, cât și la om. Un astfel de proces de învățare constă în asocierea dintre un **stimul inițial neutru**, cu un anumit **răspuns fiziologic sau emoțional**, pe care stimulul nu l-a produs inițial (LoLordo, 2000). Acest tip de învățare a fost descoperit de către Pavlov, la începutul secolului XX. În timpul cercetărilor sale, el a observat că un câine începe să saliveze în momentul în care vede farfuria cu hrană, în timp ce era de așteptat ca un câine să saliveze doar în momentul în care avea hrana în gură, s-a constatat că în cazul acestui experiment câinele a învățat să asocieze vederea farfuriei cu gustul mâncării. Pornind de la acest caz de învățare asociativă, Pavlov a încercat să stabilească posibilitatea asocierii mâncării cu un alt tip de semnale, cum ar fi lumina sau sunetul. El a constatat că hrana (stimul S) introdusă în gura unui câine înfometat produce, în mod constant, înainte de orice condiționare, o reacție

Condiționarea clasică

S – R

Analizăm ce se întâmplă înainte de apariția comportamentului (stimulii care apar înainte de manifestarea comportamentului). Pe baza acestei analize putem:

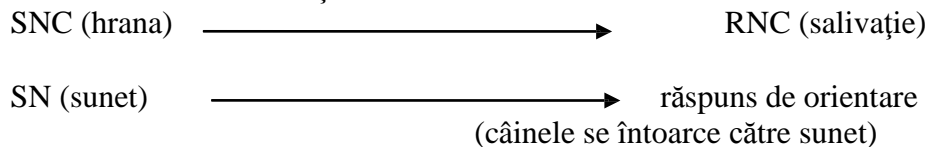
- A. să înțelegem de ce apar anumite comportamente
- B. să influențăm comportamentul unei persoane:

- b.1 fie să învățăm o persoană să reacționeze la anumiți stimuli. (realizăm legătura S+R)
- b.2. fie dezvățăm o persoană să reacționeze la anumiți stimuli (rupem legătura S-R)

salivară (R). În acest caz hrana este SNC (stimul necondiționat) iar salivația este RNC (răspuns necondiționat). În schimb, alți stimuli, cum ar fi sunetul unui clopoțel (SN- stimul neutru) nu au acest efect. Dacă sunetul se asociază în mod repetat cu hrana, sunetul poate deveni capabil să producă el singur o reacție salivară. Răspunsul (salivația), provocat în mod *necondiționat* de hrană (stimul necondiționat– SNC) devine *condiționat* la sunetul clopoțelului (stimul condiționat –SC). Potrivit lui Pavlov, realitatea unei asemenea condiționări demonstrează că un animal poate crea o asociere între un stimul, inițial neutru (sunetul clopoțelului nu avea inițial 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.

Schema de producere a reflexului condiționat descrisă de Pavlov

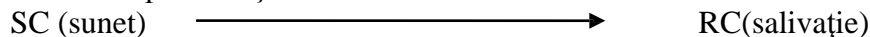
- Înainte de condiționare



- În timpul condiționării

SN/SC (sunet) → SNC(hrana) → RC/RNC (salivație)
 stimulul neutru (sunetul) este prezentat în mod repetat înaintea stimulului necondiționat (hrana). Astfel, stimulul neutru devine treptat stimul condiționat (cu alte cuvinte devine un semnal pentru stimulul neconditionat hrana). Acest fenomen apare reprezentat în schema de mai sus prin SN/SC

- După condiționare



Salivația (RC) este condiționată de SC(sunet). Ne dăm seama de faptul că procesul de condiționare (învățarea asocierii între SC-RC) a reușit deoarece și în absența SNC (hrana) câinele salivează la simpla prezentare a stimulului sunet.

Legile care caracterizează instaurarea legăturilor S-R

a) *legea stingerii* – dacă SC este prezentat de un număr de ori fără a fi însoțit de hrană, răspunsul de salivație se va stinge. După stingere, RC (salivația) poate să reapară la o nouă prezentare a SC. Această reapariție este cunoscută sub numele de *revenire spontană*.

(b) *legea generalizării* – indică apariția RC și la stimuli apropiați de stimulul original (stimuli conecși). De exemplu 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. Această lege a a **generalizării**, este unul din factorii care stau la baza capacității individuale de a reacționa la stimuli noi, similari stimulilor familiari.

(c) *legea discriminării* – indică faptul că un subiect poate să răspundă și 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.

A1. Implicații educaționale ale condiționării clasice

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 manifestă o frică evidentă (RC) doar la vederea șobolanului alb, pe care înainte de experiment îi plăcea să-l alinte. Teoreticienii învățării susțin că această condiționare clasică este responsabilă de apariția mai multor fobii. De exemplu, copilul care trăiește o experiență înfricoșătoare asociată cu prezența unui câine poate dezvolta o teamă de câini durabilă. În mod similar, asocierea repetată a medicului (SC) cu o intervenție medicală (SN) care produce durere (RN) va face ca simpla vedere a medicului să producă o reacție de teamă. Prin generalizare, mediul spitalicesc însuși poate produce o reacție fobică. În cazul în care comportamentul fobic este rezultatul unei învățări, intervențiile terapeutice propun tocmai dezvățarea sau construcția unei noi asociații SC – RC.

IMPORTANT Conform teoriei condiționării, orice situație neutră asociată unei situații încărcată afectiv dobândește ea însăși (prin condiționare) o valoare afectivă. De exemplu, teama resimțită față de profesorul de la o anumită disciplină (în ale cărui ore elevul este ridiculizat, amenințat, pedepsit) se poate generaliza asupra tuturor profesorilor ce predau disciplina respectivă precum și asupra obiectului de studiu ca atare. Chiar și sala de clasă unde s-au desfășurat aceste ore poate provoca teamă, neliniște, agitație. Este foarte important ca profesorul să conștientizeze aceste aspecte legate de condiționarea reacțiilor emoționale pentru că ele pot genera fobii școlare.

Unul din fenomenele frecvent semnalate în școală este reprezentat de condiționarea unor răspunsuri emoționale negative la elevi. Stimulii care produc răspunsuri emoționale negative se numesc **stimuli aversivi**. Conștientizarea de către profesor a posibilității de a controla, cel puțin parțial, procesele clasice de condiționare poate preveni sau atenua declanșarea unor astfel de reacții condiționate negative. Mai mult, profesorii pot utiliza anumite antrenamente de relaxare, în cadrul cărora, elevii sunt învățați să asocieze situația de învățare și/sau testare cu un răspuns mai puțin tensionat, care e incompatibil cu anxietatea (frica). De asemenea, profesorul poate ajuta elevii să se obișnuiască, în mod treptat, cu ideea de testare prin: (a) gradarea sarcinilor (la început mai simple, iar ulterior să crească în complexitate), (b) oferirea pentru început a unor timpuri mai relaxați pentru definitivarea sarcinii și (c) reducerea pe cât posibil a caracterului competitiv a evaluării.

De pildă, pentru a-l ajuta pe un elev mai anxios să vorbească în clasă, profesorul îl poate solicita la început să răspundă de la locul său, descriind tema în câteva detalii. Un profesor poate de asemenea să dea teste pregătitoare care pot fi corectate împreună cu elevii. Aceste teste practice sunt o bună pregătire pentru adevăratele teste. Ele ajută elevii să se familiarizeze cu mediul testelor fără tensiunea uzuală care le însoțește.

Pe baza analizei mecanismului condiționării clasice, prezentat mai sus, formulăm câteva recomandări practice privind aplicarea acestuia în clasă (după Stenberg, 2004):

□ **Evitați pe cât posibil generarea de stări emoționale condiționate negativ.** Profesorii excesiv de autoritari, care utilizează frecvent amenințări îl pot determina pe elev să se îndepărteze nu doar de materia lor, ci și de școală în general și să dobândească o aversiune față de mediul educațional (explicată prin legea generalizării stimulului) Teamă resimțită față de

profesorul de la o materie (la care elevul este ridiculizat, amenințat) se poate generaliza nu doar asupra disciplinei ca atare ci și asupra sălii de clasă unde s-au predat acele ore

□ **Asociați învățarea și predarea cu stări emoționale pozitive.** O cale de a preveni condiționarea unor răspunsuri negative e să asociați în mod repetat activitatea de învățare cu trăiri emoționale pozitive sau mai puțin negative, mai ales la elevii caracterizați printr-un nivel mai ridicat al anxietății (subiecții la care anxietatea poate fi provocată). De exemplu profesorii pot pregăti pentru elevii care au dificultăți în a citi, texte ușoare cu conținut interesant pentru elevi. Elevii pot ajunge să asocieze plăcerea pe care o simt când citesc asemenea texte cu cererea de a citi.

□ **Ajutați elevii să depășească momentele asociate cu niveluri mai crescute ale anxietății.** Desigur, elevii cu un nivel ridicat al anxietății de testare (teama de evaluări) pot avea nevoie de ajutor din partea psihologului școlar. Însă, profesorii pot preveni astfel de fenomene și totodată pot să-i ajute pe elevii cu niveluri mai moderate ale fricii de evaluare să depășească o astfel de trăire negativă. Astfel, înainte de evaluări sunt de evitat următoarele comportamente care pot fi percepute ca stimuli aversivi: amenințări (de ex. prin formulări de genul ”În urma acestui test îmi voi da eu seama cine a învățat și cine nu”), atitudini generatoare de stres (de exemplu prin anunțarea testului pe un ton agresiv, expresii faciale nedecvate – încruntare etc.

B. Condiționarea operantă (instrumentală)

Conform teoriei behavioriste, dezvoltată de către Thorndike, Watson, și Skinner învățarea constă într-o modificare relativ stabilă a comportamentelor observabile ale individului, determinată de stimulii din mediu. B. F. Skinner a dezvoltat o teorie a învățării comportamentale, bazată pe principiul *condiționării operante*. Această teorie descrie modul în care **comportamentul** e influențat de **efectele** sale, cunoscute sub numele de *întăriri* și *pedepse*. Deși majoritatea subiecților săi erau animale, Skinner s-a concentrat mai mult asupra implicațiilor behaviorismului în cazul oamenilor.

Spre deosebire de condiționarea clasică unde răspunsul era determinat de stimulul condiționat, **răspunsul condiționat operant** nu e declanșat de ceva din afară, ci este emis de către subiect. Cu alte cuvinte, aceste răspunsuri nu mai sunt reflexe, ci ele pot fi controlate de către organism. Răspunsul urmat de un stimul plăcut face ca probabilitatea emiterii lui în viitor să crească. Acest principiu fundamental al psihologiei lui Skinner derivă din legea efectului dezvoltată de către Thorndike.

Thorndike a mers mai departe decât Pavlov, arătând că stimulii administrați, în mod repetat **după** realizarea unui comportament influențează producerea comportamentelor viitoare. Observând modul în care învață pisicile, captive într-o incintă să scape pentru a ajunge la hrană, Thorndike a dezvoltat **legea efectului**. Ea susține că *dacă un act e urmat de o schimbare de mediu dezirabilă (satisfăcătoare), probabilitatea ca actul să fie repetat în situații similare crește*. Invers, un comportament urmat de o schimbare

Condiționarea operantă R – S

Analizăm ce se întâmplă **după** apariția comportamentului (stimulul care apare după manifestarea comportamentului). Cu alte cuvinte analizăm ce **consecință** (efect) are un S (stimul) asupra comportamentului persoanei atunci când acesta survine după apariția acestuia

Pe baza acestei analize putem:

- A. să înțelegem de ce apar anumite comportamente în contexte specifice
- B. să influențăm comportamentul unei persoane:
 - b.1 fie învățăm o persoană să se comporte, într-un anumit fel, **din ce în ce mai frecvent** – adică îi **întărim** comportamentul.
 - b.2. fie **dezvățăm** o persoană să se comporte într-un anumit fel, adică o determinăm să nu se mai comporte într-un anumit fel (sau să i se diminueze un anumit comportament)

indezirabilă scade șansele comportamentului de a fi repetat. În felul acesta consecințele comportamentului actual al unui individ joacă un rol crucial în determinarea comportamentelor viitoare.

B1. Ce este o întărire?

Orice comportament pe care-l executăm are anumite consecințe asupra noastră. Prin impactul care-l are asupra comportamentului, unele consecințe îl fac mai probabil (respectiv îl întăresc), pe când altele îi reduc probabilitatea (îl penalizează).

O întărire este o consecință a unui comportament care sporește frecvența comportamentului asupra căruia acționează.

Există două feluri de întăriri: întăriri pozitive și negative.

- *Întăririle pozitive* se realizează prin aplicarea unor stimuli (obiect sau un eveniment) care are consecințe pozitive în urma realizării unui comportament. De exemplu un elev ridică mâna mai frecvent în prezent pentru că, în trecut, ridicarea mâinii a fost recompensată (prin aprecieri sau laude din partea profesorului). Astfel, se generează principiul conform căruia comportamentul depinde de consecințele sale pozitive: *“Dacă fac comportamentul X, voi primi recompensa Y.”*
- *Întăririle negative* se realizează prin evitarea unor consecințe negative.

Ambele tipuri de întăriri pozitivă și negativă au aceeași funcție: sporește, frecvența comportamentului. Spre deosebire de întărirea pozitivă care presupune aplicarea unui stimul cu valoare pozitivă întărirea negativă presupune evitarea unui stimul cu valoare negativă. De exemplu: elevul care fuge de la ore pentru a evita o notă proastă nu primește nicio recompensă, însă fuga de la ore este întărită de evitarea unei note mici.

Cu toate acestea întărirea negativă nu este același lucru cu pedeapsa deoarece prin pedeapsă se urmărește diminuarea unui comportament. Pentru a înțelege cum funcționează întăririle negative și de ce nu sunt acestea pedepse gândiți-vă la următorul exemplu: continui să fii atent la oră pentru a evita o consecință indezirabilă de exemplu: îmi ia mai mult timp să învăț la materia respectivă atunci când ajung acasă. În această situație nu este aplicată propriu-zis o pedeapsă. Elevul continuă să fie din ce în ce mai atent la oră pentru a evita să petreacă mai mult timp acasă rezolvând sarcinile aferente materiei respective. Comportamentul dezirabil: atenția la oră este întărit prin evitarea consecinței indezirabile: de a petrece mai mult timp pentru efectuarea sarcinilor la materia respectivă.

Atunci când sunt aplicate pedepse sunt vizate comportamente indezirabile. De exemplu dacă un elev răspunde neîntrebat (comportament indezirabil) și profesorul dorește diminuarea acestuia poate aplica o pedeapsă (de exemplu îi face observație elevului). În această situație nu este vorba despre o întărire deoarece scopul nu este acela de a crește rata de apariție a unui comportament ci, dimpotrivă scopul este acela de a diminua apariția unui comportament considerat indezirabil (scopul profesorului este acela de a diminua rata răspunsurilor neanunțate din partea elevului).

Există câteva **condiții** pe care trebuie să le îndeplinească o stimulare pentru a deveni întărire:

(a) **Întărirea** trebuie să fie în **relație de contingentă** cu comportamentul; cu alte cuvinte întărirea trebuie să fie în legătură, să apară după comportamentului țintă. Vorbim de o relație sistematică între producerea unui comportament și consecința sa. Drept urmare, administrarea întăririlor este denumită și “managementul contingentelor”. De exemplu dacă un elev a răspuns corect la o întrebare și este lăudat la mult timp după răspunsul corect, lauda nu poate să devină o întărire pozitivă pentru răspunsul corect.

(b) O consecință devine întărire pentru un anumit comportament, doar dacă are un anumit **efect (impact)** asupra acelui comportament, (respectiv dacă-i sporește una sau mai multe din dimensiuni (intensitate, frecvență, durată). Pentru a înțelege acest aspect gândiți-vă la următorul lucru: nu toți elevii reacționează la fel în urma aplicării anumitor stimuli. De exemplu, pentru un elev care a răspuns corect la o întrebare se poate întâmpla ca lauda să nu reprezinte o întărire pozitivă. Ne dăm seama de acest lucru dacă urmărim comportamentul elevului după ce l-am lăudat. Dacă în urma unei laude elevul nu continuă să răspundă înseamnă că pentru acesta lauda nu este o consecință dezirabilă a comportamentului său. Prin urmare, lauda nu reprezintă pentru acest elev o întărire pozitivă. În această situație căutăm alți stimuli prin care să urmărim creșterea în frecvență a comportamentului de a răspunde corect la întrebări. Putem folosi de exemplu următoarea strategie: anunțăm elevul că la un număr de răspunsuri corecte va obține o notă bună. Dacă observăm că elevul continuă să răspundă corect înseamnă că nota bună este consecința dezirabilă pentru comportamentul său de a răspunde corect la întrebări.

(c) Întăririle sunt **dependente de context**. Astfel, un stimul poate funcționa ca întărire pentru un elev, într-un anumit context, legat de un anumit comportament dar își poate modifica această funcție, dacă se schimbă contextul. Ca atare întărirea vizează **funcția** pe care o poate dobândi un stimul (pentru o persoană într-un anumit context), și nu se referă la calitatea intrinsecă a acestuia. De exemplu o prăjitură poate avea funcția de întărire pozitivă în anumite situații la anumite persoane, dar pot exista persoane care nu apreciază prăjiturile sau situații în care administrarea unei prăjituri ca și recompensă nu îndeplinește această funcție (de ex. Cum ar fi să recompensez cu o prăjitură un comportament dezirabil mai complex cum ar fi de pildă obținerea unei performanțe excepționale a unui copil?)

Programe de administrare a întăririlor

Ferster și Skinner (1957) au descris următoarele programe de întărire:

- (a) *întărirea continuă* în situația în care fiecare răspuns este întărit. Acest tip de întărire este recomandabil pentru etapa inițială a învățării;
- (b) *întărirea la interval fix* se referă la situația în care întărirea se produce la intervale regulate de timp (de exemplu, din cinci în cinci secunde sau la intervale mai mari de timp);
- (c) *întărirea la interval variabil* are loc atunci când perioada de timp care trebuie să treacă până la o nouă întărire a comportamentului se modifică de fiecare dată. Acest tip de întărire nu este recomandabil în faza inițială a învățării, dar, o dată ce răspunsul a fost parțial învățat prin întărire continuă, el determină o rată de răspuns constantă și foarte rezistentă la stingere;
- (d) *întărirea în proporție fixă* trimite la situația în care întărirea se aplică după un număr fix de răspunsuri (de exemplu, după fiecare cinci răspunsuri). Acest tip de întărire produce o rată mai mare de răspunsuri deoarece este nevoie de mai multe răspunsuri pentru a obține întărirea. În schimb, când întărirea încetează, comportamentul dispare foarte repede;
- (e) *întărirea în proporție variabilă* se referă la situația în care întărirea este obținută după un număr variabil de răspunsuri date. Raportul dintre reacțiile întărite și reacțiile care se produc fără a fi întărite variază în jurul unei valori medii. Acest program de întărire produce o rată mare de răspunsuri care sunt foarte rezistente la stingere.

Fiecare program de întărire are un efect diferit asupra învățării. Întărirea continuă produce cea mai rapidă învățare, în timp ce întărirea parțială produce învățarea care durează mai mult în absența întăririi.

Valabile la animale, principiile condiționării operante au fost rapid extinse către sfârșitul anilor 1950 la nivel uman. Instrucția este, în concepția lui Skinner, un aranjament al relațiilor de întărire. Putem modela comportamentul dorit dacă știm cum să administrăm aceste întăriri

B2 Cum pot fi diminuate sau înlăturate anumite comportamente considerate dezadaptative?

Comportamentul dezadaptativ sau disruptiv reprezintă răspunsul indezirabil al elevului la o varietate de contexte educaționale. Particularizând la contextul școlar, un comportament este considerat dezadaptativ, dacă întrunește unul sau mai multe din următoarele criterii:

- ☐ Comportamentul împiedică elevul să participe la activitățile curriculare.
- ☐ Comportamentul are un efect negativ asupra procesului educativ și asupra performanțelor de învățare ale elevului și ale clasei.
- ☐ Comportamentul nu este adecvat vârstei și nivelului de dezvoltare ale elevului.
- ☐ Comportamentul duce la izolarea elevului de colegi.
- ☐ Comportamentul are un impact negativ asupra independenței elevului.
- ☐ Comportamentul constituie o potențială amenințare (pericol) pentru colegi, profesori sau resursele școlii. Acesta include și comportamentul de autovătămare.
- ☐ Comportamentul reduce oportunitățile elevului de dezvoltare personală (abilități, stimă de sine, aptitudini).
- ☐ Comportamentul are un efect negativ asupra relațiilor școală-părinți/tutori.

Pedeapsa – este un stimul care, dacă e prezentat imediat după un răspuns, scade rata acestuia. Pedepsa poate fi administrată în două moduri:

1. prezența unei consecințe negative după efectuarea comportamentului

De exemplu: elevul a deranjat ora (comportament indezirabil), profesorul îl mustră (consecință negativă)

2. retragerea unei întăriri pozitive- **penalizare** Unii cercetători folosesc doar acest termen de penalizare sau costul răspunsului tocmai pentru a face distincția dintre pedapsa propriu-zisă (aplicare a unui stimul aversiv) și acest tip de ”pedepsire indirectă”

De exemplu: un elev care este responsabil de strângerea lucrărilor colegilor la sfârșitul orei a deranjat ora (comportament indezirabil). Responsabilitatea de a strânge lucrările colegilor reprezenta pentru elevul respectiv o recompensă (era mândru că avea această responsabilitate). În loc să i se aplice un stimul negativ – (de exemplu să fie mustrat în fața clasei) profesorul nu îi mai permite să strângă lucrările colegilor la sfârșitul orei. (retragerea întăririi pozitive de a fi recompensat pentru activitatea de a strânge lucrările colegilor).

Extincția. Când întărirea care a întreținut un comportament operant încetează, comportamentul devine, în cele din urmă din ce în ce mai puțin frecvent. De exemplu: un copil poate necăji un partener de joacă (comportament operant indezirabil), comportamentul fiind întărit de semnele de stânjenală ale acestuia. Dacă colegul nu mai reacționează, copilul va înceta în cele din urmă să-l mai necăjească. **IMPORTANT** extincția nu se produce imediat, chiar mai mult decât atât, în primele etape ale acestui proces comportamentul indezirabil are tendința să se intensifice. Atenție: acel comportament, care a suferit extincția, ar putea să apară mai târziu, în mod spontan. Poate acesta e modul organismului de a testa dacă mediul și-a recăpătat capacitatea de întărire.

Comportamentul crește în frecvență * întărire		Comportamentul descrește în frecvență (sau dispare)		
Întărire pozitivă S+ (aplic un S dezirabil)	Întărire negativă S- (retrag un S indezirabil)	Pedeapsă S- (aplic un S indezirabil)	Penalizare S- (retrag un S dezirabil)	Extincție Elimin un S care avea rolul (funcția) de întărire

B3 Recompensa și pedeapsa în mediul școlar.

În criticile pe care Skinner le aduce practicilor educaționale, el acuză faptul că se utilizează preponderent mijloacele de control aversiv în detrimentul întăririlor pozitive. Ridiculizarea, dojana, sarcasmul, criticile, suplimentarea temelor școlare, suprimarea unor privilegii, izolarea, amenzi și, din nefericire, chiar și pedepsele corporale sunt tot atâtea forme de „stimulare aversivă”. Ele se folosesc cu scopul de a-l determina pe elev să învețe. Numai că, orice profesor trebuie să cunoască faptul că aceste mijloace de control nu au efect pozitiv decât în mod circumstanțial și pe termen scurt. Elevul lucrează mai cu seamă pentru a scăpa de pedeapsă și se pot obține, astfel, anumite rezultate care îi pot satisface pe profesori și pe părinți. Numai că nu putem ignora consecințele acestor mijloace de control și pe care Skinner le-a numit subproduse” nedorite ale controlului aversiv (Skinner, 1971, pp. 89-95).

În plan comportamental, elevul dezvoltă adevărate strategii de evadare sau de evitare a pedepsei. Neatenția din timpul orelor, reveria, oboseala mintală, inactivitatea, pasivitatea, sau, dimpotrivă, obrăznicia, violențele verbale, grosolănia, chiulul de la ore sunt tot atâtea mijloace prin care elevul încearcă să se sustragă controlului aversiv. De asemenea, importante sunt efectele în planul reacțiilor emoționale. Frica, anxietatea, frustrarea, mânia, resentimentul sunt consecințe afective ale pedepselor și care, din nefericire, operează pe termen lung. Ele tind să dezorganizeze personalitatea elevului, favorizând apariția unor stări psihice negative precum nesiguranța, ezitarea, frustrarea, pierderea încrederii în sine. Uneori acestea determină elevul să părăsească școala și să-și formeze o atitudine negativă față de învățare.

B.F.Skinner atrage atenția și asupra faptului că pedeapsa poate contribui la suprimarea unui comportament nepotrivit, dar, prin aceasta, individul nu învață cum să acționeze într-o manieră potrivită: „Scopul nostru este de a crea comportamentul; pentru aceasta nu este suficient să împiedicăm elevul să stea degeaba. Nu întărim pronunția corectă a elevului, pedepsindu-l pentru cea greșită, nici mișcările abile, pedepsindu-l pentru neîndemânare. Nu-l facem pe elev harnic, pedepsindu-l pentru lene, curajos, pedepsindu-l pentru lașitate; nu-i provocăm interes pentru muncă, pedepsindu-l pentru indiferență. Nu-l învățăm să studieze repede, pedepsindu-l pentru încetineală, nici să țină minte, pedepsindu-l pentru că uită, nici să judece corect, pedepsindu-l pentru lipsa de logică” (Skinner, 1971, p. 132). Din acest motiv, pedepsind elevul pentru un comportament neadecvat, trebuie să facem în așa fel încât în locul acestuia să se instaleze comportamente dezirabile.

Vorbind despre pedepse și condițiile în care acestea se pot dovedi eficiente, o serie de autori (D.Wright, Th.Good, J.Brophy, L.Cohen, L.Manion) fac **următoarele recomandări**:

- se va recurge la pedeapsă doar atunci când comportamentul indezirabil este persistent și nu lasă loc alternativei;
- pedeapsa trebuie utilizată doar pentru înăbușirea comportamentului perturbator și trebuie să înceteze în momentul în care comportamentul sancționat nu mai apare;
- nu oamenii trebuie pedepsiți, ci anumite comportamente ale acestora. Din acest motiv profesorul trebuie să evite etichetările (observațiile asupra persoanei). De exemplu: în loc să îi spună unui elev ”ești indisciplinat și obraznic” poate să i se adreseze în felul următor : ”comportamentul tău deranjează clasa, felul în care te adresezi celorlalți nu este potrivit într-un grup de elevi care respectă normele comportamentului civilizat”.
- individul trebuie să știe pentru care dintre comportamente este sancționat; de aceea, atunci când administrăm pedepse trebuie să respectăm două criterii : pedeapsa trebuie să fie cât mai apropiată temporal de producerea comportamentului indezirabil și de asemenea elevului să i se precizeze comportamentul nedecvat care a condus la aplicarea pedepsei
- pedeapsa trebuie însoțită de o discuție asupra naturii greșelii, a circumstanțelor în care s-a produs și asupra regulilor care au fost încălcate; va fi, de asemenea, precizat și care era comportamentul corect pentru a oferi elevului criterii în funcție de care va putea să-și autoevalueze comportamentul. De asemenea este recomandat să i se ofere posibilitatea de a beneficia de întăriri pozitive în momentul în care elevul a reușit să înlocuiască comportamentul indezirabil cu un comportament dezirabil.
- pedeapsa nu trebuie combinată cu răsplata; de exemplu, nu trebuie sărutat și îmbrățișat copilul care abia a fost pedepsit deoarece acest amestec creează confuzie și învățarea devine inefficientă;
- activitatea școlară nu trebuie folosită drept pedeapsă
- nu trebuie aplicate pedepse colective pentru greșeli individuale pentru că, astfel, profesorul va trezi resentimente din partea elevilor nevinovați;
- nu este recomandabilă excluderea elevului de la ore
- sunt total contraindicate pedepsele corporale.



Temă de reflecție

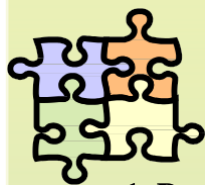
Folosind principiile condiționării clasice explicați de ce activitatea școlară nu trebuie folosită drept pedeapsă

Chiar dacă, în anumite situații, am fost nevoiți să recurgem la pedeapsă, este mult mai eficient să modelăm comportamentul elevilor prin intermediul întăririlor pozitive. Sistemul școlar oferă numeroase astfel de mijloace de întărire pozitivă sau de recompensare: notele, diplomele, premiile, laudele în public, chiar și atitudinea profesorului poate constitui o recompensă. Și recompensele generează trăiri emoționale, numai că acestea sunt acum pozitive: bucuria, satisfacția, plăcerea, încrederea, iar profesorul trebuie să orienteze aceste trăiri în vederea obținerii unor comportamente dezirabile. Recompensa energizează eforturile de învățare ulterioare ale elevului prin creșterea încrederii în sine, prin încurajarea de a persevera și prin sporirea puterii de atracție a sarcinii didactice. Este deci necesar ca profesorii să se folosească în mai mare măsură de efectul stimulator al întăririi pozitive. Un profesor care dojenește sau

ironizează mai mult decât laudă sau care nu spune nimic atunci când ar trebui să laude nu contribuie la formarea unui comportament adecvat la elevi. După cum remarcă Skinner, „dobândirea unei competențe într-un anumit domeniu rezultă dintr-o înaintare pas cu pas, iar în acest lent proces fiecare pas trebuie aprobat”. De fapt, instruirea programată se bazează tocmai pe acest principiu al selecționării și întăririi comportamentelor adecvate, al realizării în condiții optime a conexiunii inverse.

Recomandarea psihologilor este ca **profesorii să se orienteze preponderent spre formele de întărire pozitivă, însă anumite precauții se impun pentru a nu apărea efecte nedorite**. Astfel, recompensele trebuie să fie adaptate particularităților elevilor, trebuie folosite frecvent dar numai în situații adecvate și nu la întâmplare. În anumite momente, când dorim încurajarea unui elev, este bine să se premieze efortul și nu rezultatul obținut. În felul acesta, nu vor fi premiați mereu doar elevii foarte buni ci premiul va putea fi obținut de toți elevii care se străduiesc în activitatea de învățare. Pentru îmbunătățirea instruirii este mai puțin important să descoperi noi întăriri decât să imaginezi o mai bună folosire a acelor de care dispunem deja.

Tehnicile de modificare comportamentală aplicate în școală vor fi adâncite în secțiunea **Managementul clasei de elevi**.



Întrebări și/sau sarcini recapitulative

1. Prezentați o recomandare practică privind aplicarea mecanismului condiționării în clasă
2. Ce este o întărire? Care sunt condițiile pe care trebuie să le îndeplinească o stimulare pentru a deveni întărire.
3. Prezentați succint cele două metode de administrare a pedepselor: pedeapsa și penalizarea
4. Explicați învățarea unui comportament prin condiționare clasică
5. Explicați învățarea unui comportament prin condiționare operantă
6. Prezentați trei recomandări utile profesorului pentru a administra corect pedepsele

DICȚIONAR- condiționare clasică, condiționare operantă, întărire pozitivă, întărire negativă, legea efectului, stimuli aversivi, legea stingerii, legea generalizării, legea discriminării

Știați că ?

Între behaviorism și publicitate este o legătură. Fondatorul behaviorismului, Watson, a muncit o perioadă de timp în publicitate la firma J. Walter Thompson. Succesul pe care l-a avut aici, i-a făcut pe unii să afirme următoarele: ”Dr. Watson a dovedit un lucru pe care nimeni nu îl poate contesta: behaviorismul poate face bani”.

În acest sens, gândiți-vă la asocierea în reclamele publicitare a unui produs cu o emoție pozitivă, cu un potențial rezultat al celui care cumpără produsul pe viitor, cu un statut de invidiat etc. Ce credeți, aceste asocieri au sau nu vreun impact asupra comportamentului cumpărătorului?

EXERCITII

1. De ce Skinner consideră că pedeapsa nu este o tehnică potrivită pentru controlul comportamentului?

2. De ce nu este recomandat să utilizăm diverse activități școlare drept pedeapsă? Care sunt efectele, în plan emoțional, ale utilizării pedepselor școlare?

3. Explicați comportamentele profesoarei (îgnorarea răspunsului Rebecăi și faptul că a cedat la insistențele acesteia) și comportamentul Rebecăi din perspectiva condiționării operante și oferiți o soluție pentru corectarea comportamentului indezirabil:

O profesoară a încercat să-i învețe pe elevii săi cum să se comporte la clasă. „Copii” a spus ea într-o zi, „avem o problemă în această clasă și aș vrea să discutăm despre acest lucru. Atunci când vă adresez o întrebare, mulți dintre voi răspund neîntrebați. Poate cineva dintre voi să îmi spună ce ar trebui să faceți atunci când vă adresez o întrebare? Rebeca a ridicat mâna spunând în același timp cu voce tare, fără să aștepte să fie rugată să răspundă: „Știu, eu știu. Ridici mâna și aștepti în liniște” Profesoara nu a zis nimic încercând să ignore reacția Rebecăi, deoarece eleva a făcut exact ceea ce nu ar fi trebuit să facă, dar cu cât aștepta mai mult cu atât Rebeca devenea mai insistentă deranjând ora.

„Bine Rebeca. Spune atunci ce ar trebui să facem?” a spus într-un final profesoara, văzând că nimeni nu mai ridică mâna. „Trebuie să ridicăm mâna și să așteptăm în liniște până când dvs. ne spuneți să răspundem” – a răspuns Rebeca

II.2. ÎNVĂȚAREA DIN PERSPECTIVĂ COGNITIVĂ

ÎNVĂȚARE= prelucrare de informație; proces intern
Produsele prelucrărilor informaționale:- cunoștințe, priceperi, deprinderi

Cum funcționează mintea umană? Ce se întâmplă la nivelul sistemului cognitiv al unui elev când vine în contact pentru prima dată cu un anumit conținut semantic sau când încearcă să rezolve o sarcină școlară? Potrivit teoriei procesării de informație, sistemul cognitiv dispune de două proprietăți de bază: de reprezentare și de calcul (Newell și Simon, 1972). Acest lucru înseamnă că:

(a) pe de o parte produce o serie de **reprezentări mintale** ale realității (și implicit ale sarcinii sau ale conținuturilor studiate), iar

(b) pe de altă parte implică diferite **mecanisme de procesare**, pe baza cărora **operează** asupra acestor reprezentări (le manipulează pe baza unor reguli, algoritmi sau strategii).

Pentru a face față diferitelor situații problematice, prin tot acest demers de construcție reprezentățională și de calcul, mintea umană **semnifică** și **interpretează** conținuturilor pe care le manipulează. Cum au loc aceste procese de reprezentare și de operare, cu alte cuvinte cum are loc învățarea?

Încă din primele momente când ni se prezintă un anumit conținut informațional este inițiat un întreg demers, prin care: (a) separăm mesajul de multitudinea de distractori din mediu, (b) identificăm ceea ce este nou și ceea ce cunoaștem despre acel mesaj, (c) integrăm noile informații în baza de cunoștințe de care dispunem, (d) decidem dacă este important să reținem/ignorăm anumite secvențe ale mesajului, etc. Unele din aceste procese sunt supuse controlului conștient, pe când altele au loc în mod automatizat, cu un consum minim de resurse de procesare.

Reprezentările mintale sunt conținuturile sistemului cognitiv. Prin intermediul acestora codăm (putem reflecta realitatea exterioară în mediul nostru intern) și stocăm la nivelul memoriei informațiile despre realitate. Există două mari categorii de reprezentări mentale: analoge și simbolice. Reprezentările analoge sunt imagini schematice care conțin informații despre forma și configurația spațială a unor obiecte sau evenimente (respectiv despre relațiile topologice dintre ele). Reprezentările simbolice se constituie sub forma unor coduri arbitrare care, de cele mai multe ori, nu au nicio legătură fizică cu obiectele pe care le reprezintă. Cele mai cunoscute reprezentări simbolice sunt conceptele și aserțiunile. Conceptele sunt proiecții în plan intern a unor clase de obiecte, evenimente, experiențe sau idei care împărtășesc anumite caracteristici similare. Ele exprimă într-o formă condensată, totalitatea caracteristicilor necesare și suficiente ale clasei respective. Exemplarele cele mai reprezentative ale unei clase se numesc prototipuri. Aserțiunile sunt modalități abstracte prin care sunt reprezentate relațiile structurale dintre concepte. Fiecare aserțiune conține o relație semantică dintre un predicat logic (care exprimă o proprietate, o relație) și un subiect logic, alcătuit din unul sau mai mulți indivizi logici (concepte, substantive proprii, aserțiuni subordonate) despre care se afirmă ceva. Aserțiunile sunt echivalente cu propozițiile logice și evidențiază relațiile specificate de verbe (și prepoziții). De exemplu propoziția *George este mai*

Reprezentări analoge – cele mai cunoscute sunt imaginile mintale. Dacă de exemplu veți reconstitui mental drumul până la facultate veți constata că imaginea mentală nu este o copie fotografică a obiectului (drum). Anumite detalii nu apar în reprezentare. Această proprietate se numește nonizotropie.

Reprezentări simbolice – concepte, prototipuri, aserțiuni

Concept- de ex. Cuvântul *măr* – prin acesta ne reprezentăm toate merele indiferent de culoarea și soiul acestora. Cuvântul care are prin care facem referire la această categorie de fructe nu are nicio similitudine fizică cu acestea. Pentru majoritatea dintre noi *mărul* este prototipul pentru clasa fructe.

Aserțiunile

înalt decât Ion poate fi reprezentată prin aserțiunea *mai înalt* (George, Ion). Activitatea cognitivă se realizează prin intermediul **mecanismelor de procesare**. Ea constă în atribuirea de semnificații acestor reprezentări mintale, respectiv transformarea lor în cunoștințe. Perspectiva cognitivă are la bază teoria procesării informației și reprezintă o perspectivă activă asupra învățării. Conform teoriei procesării informaționale, procesul de învățare se referă la receptarea informației din mediu și utilizarea unor strategii cognitive pentru transferul acesteia din memoria de scurtă durată în memoria de lungă durată. Aceste două procese: atenția și utilizarea strategiilor constituie mecanismul fundamental al învățării în teoria procesării informației.

Capacitățile atenționale și strategice se dezvoltă o dată cu vârsta, copiii devenind niște procesori de informație mai eficienți. Aceste abilități îi ajută să depășească limitările impuse de registrul senzorial și memoria de scurtă durată, astfel încât achiziția cunoștințelor (declarative, procedurale și strategice) se realizează mai rapid și mai eficient (Byrnes, 2001).

Dacă abordarea comportamentală studiază rezultatele observabile ale procesului de învățare și condițiile pe care trebuie să le îndeplinească mediul de învățare pentru a facilita producerea de răspunsuri dezirabile, abordările cognitive:

(a) analizează și monitorizează mecanismele mentale pe care le utilizează elevii, în momentul în care oferă răspunsuri corecte/incorecte,

(b) își propun să identifice strategii optime de învățare, de luare a deciziilor, de rezolvare de probleme și modalități prin care, elevii construiesc și acordă semnificație cunoștințelor cu care operează.

A. Importanța abordărilor cognitive pentru profesori:

Abordarea cognitivă ajută profesorul să răspundă la următoarele întrebări:

a. În ce fel dobândește elevul cunoștințe, strategii de operare și implicit abilitatea de-a le aplica în contexte diferite?

b. Odată aceste elemente achiziționate, ce se întâmplă la nivelul mecanismelor mentale?

c. Cum sunt receptate, selectate și stocate informațiile?

d. Cum sunt puse în corespondență informațiile noi achiziționate cu cunoștințele elevului,

e. Cum sunt reactualizate și exploatate?

Răspunsurile argumentate la aceste întrebări vor constitui o bază importantă de eficientizare a strategiilor de instruire a elevilor. De exemplu, înțelegerea modului în care mintea accesează și integrează informațiile noi indică profesorului modalitățile prin care poate prezenta elevilor de o anumită vârstă, conținuturile unei lecții pentru a le face mai accesibile. Totodată a înțelege modul în care mintea umană codează, stochează și organizează informațiile constituie un cadru de analiză a modului în care poate fi prezentată informația în structuri mai eficient organizate.

B. Modelul procesării de informație

Bazele modelului au fost puse în perioada 1950-1960, o dată cu dezvoltarea accelerată a tehnologiilor informaționale. În articularea modelului s-a pornit de la analogia dintre memoria umană cu cea a calculatoarelor. Pe parcursul rezolvării diferitelor sarcini calculatorul decodifică informațiile provenite din mediul extern (input), le stochează, le reactualizează și oferă răspunsul (output). În toate aceste operații, memoria joacă un rol decisiv, constituind astfel esența proceselor de prelucrare a informațiilor.

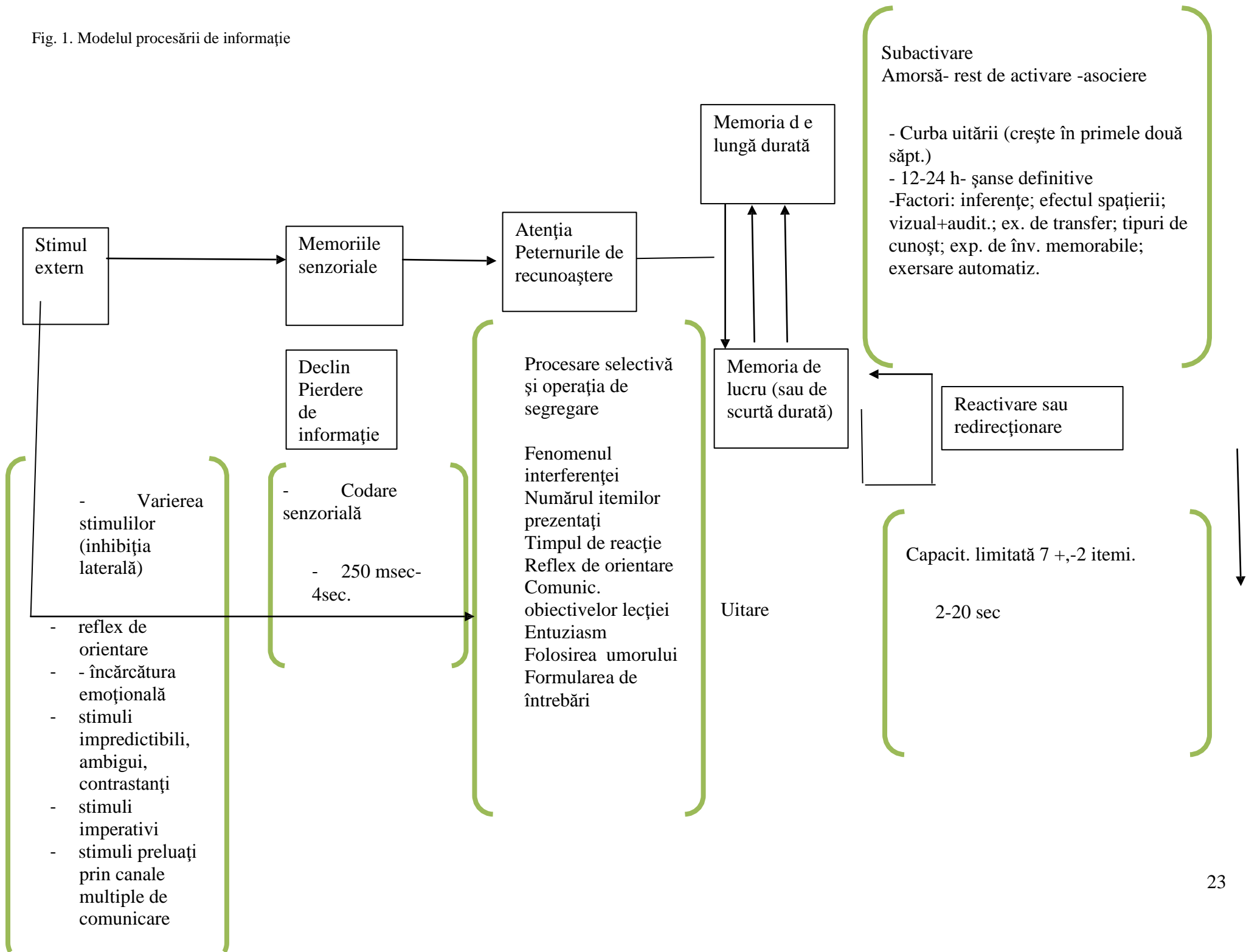
Pe baza analogiei cu calculatorul, cognitiști consideră că sistemul cognitiv uman este un mecanism de procesare de informație, care receptează, transformă și stochează diferite tipuri de input (stimulii externi) în forme simbolice. În vederea soluționării de probleme asupra simbolurilor stocate inițiază o serie de operații.

Conform acestei teorii, învățarea implică dobândirea de noi modalități de prelucrare a informațiilor, precum și ajustarea proceselor existente.

Modelul procesării de informație conceptualizează activitatea mentală ca manipulare de informație, care începe cu detectarea informației la nivelul simțurilor și se finalizează cu formularea răspunsului. Înțelegerea funcționării sistemului cognitiv presupune urmărirea cursului informațional pe tot acest traseu și identificarea naturii mecanismelor care intervin la diferite niveluri. Modelul prezentat în figura 1 este o metaforă a suitei de procese inițiate în situația în care sistemul cognitiv accesează noi informații.

Modelul procesării de informație presupune prelucrarea informațiilor receptate din mediu, la nivelul sistemului cognitiv, pe parcursul a mai multor secvențe succesive (analog cu procesarea în serie a memoriei calculatoarelor). Modelul este constituit din trei componente/structuri de bază și explică modul în care sunt codate, stocate și interpretate informațiile în memorie. Cele trei componente sunt: “memoria senzorială sau registrul senzorial”, “memoria de scurtă durată” și “memoria de lungă durată”. Fiecare structură îndeplinește o funcție specifică de procesare, care nu se modifică de la o situație la alta. Totodată ele sunt universale, prin faptul că fac parte din echipamentul psihologic al tuturor ființelor umane. Alături de aceste structuri întâlnim și o serie de procese care sunt activate pe măsură ce informația e procesată. Aceste procese variază de la o persoană la alta și se adaptează în funcție de circumstanțele cu care se confruntă individul (Schaffer, 2004). Ele generează și reglează fluxul informațional prin stabilirea scopului, selectarea strategiilor, monitorizarea progresului specific fiecărei sarcini individuale.

Fig. 1. Modelul procesării de informație



În figura 1 sunt prezentate succint câteva aspecte care caracterizează structurile de procesare a informațiilor precum și câteva recomandări utile profesorului care decurg din acestea (vezi informația dintre barele verzi). În continuare aceste informații sunt prezentate mai pe larg în tabelul de mai jos:

Etapa de prelucrare a informației și/sau structurile cognitive	Caracteristici	Recomandări pentru profesori
Stimul extern	<p>Felul în care sunt prezentați stimuli externi (de ex. imagini, tonalitatea vocii profesorului etc) influențează performanțele elevilor în ceea ce privește procesarea informației. Cercetările arată că cu cât gradul de similitudine a două sau mai multe stimulări este mai mare cu atât crește probabilitatea de apariție a unor interferențe. Interferențele apar datorită fenomenului inhibiției laterale dintre reprezentări. Dacă de exemplu profesorul expune informația pe același ton, cu același ritm pe tot parcursul prezentării scad șansele ca informația prezentată să fie ulterior procesată de către elevi. Din acest motiv se recomandă varierea stimulilor. Astfel, dacă în timpul unei prezentări, profesorul expune informația alternând tonalitatea (modulațiile vocii de la o tonalitate mai joasă la una mai înaltă și invers), utilizarea unor ritmuri diferite ale vorbirii, accentele puse pe anumite cuvinte etc. poate sensibiliza atenția elevului. Variațiile de intensitate, tonalitate, mărime culoare sunt câteva dintre caracteristicile stimulului care declanșează și un reflex de orientare (elevii sunt atrași automat spre anumiți stimuli).</p>	<p>IMPORTANT – se recomandă varierea stimulilor dar nu în mod excesiv -pentru elevii din clasele primare se recomandă o variere mai moderată a stimulilor decât pentru elevii mai mari.</p> <p>Cercetările au arătat că anumite categorii de stimuli sunt recomandați pentru ca, ulterior, atenția elevilor să fie direcționată către aceștia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Stimuli cu încărcătură emoțională 2. Stimuli impredictibili (elementul surpriză) 3. Stimuli contrastanți De ex. E mai ușor să detectăm o persoană mai înaltă într-un grup cu persoane de înălțime medie 4. Stimuli imperativi (de exemplu atunci când cineva spune cu voce tare “stop” de obicei ne întrerupem din activitate) 5. Stimuli prin canale multiple de comunicare (de ex. Putem însoți o prezentare – stimuli care trec prin canale auditive de procesare – cu imagini –stimuli care trec prin canale vizuale de procesare)
Memoriile senzoriale	<p>- Registrul senzorial este primul compartiment de stocare cu care vin în contact informațiile. Pentru fiecare informație există o memorie senzorială specifică (ex. memoria vizuală, memoria auditivă, memoria tactilă etc.) Vorbim despre memorii senzoriale deoarece după încetarea acțiunii stimulului asupra receptorilor (receptorii sunt organele de simț: văz, auz, miros etc) reprezentarea acestora persistă o anumită perioadă de timp. Ceea ce vedem, auzim, pipăim înainte de a ne centra atenția asupra</p>	-

	<p>stimulilor este reținut pentru o perioadă foarte scurtă de timp dar suficient pentru ca informațiile reținute să fie ulterior prelucrate de mecanismele atenționale, perceptiv și menzice. La acest nivel al memoriilor senzoriale stimuli sunt codați senzorial (prelucrați ca senzații)</p> <p>- 250msec-4sec.</p>	
<p>Atenția</p> <p>Peternurile de recunoaștere</p>	<p>Omul trăiește într-un mediu hipercomplex în care există o varietate de forme și de obiecte. Adesea, în acest mediu apar schimbări imprecizibile care impun subiectului uman să ia decizii adaptative rapide. În fața unor astfel de solicitări dispunem de un sistem cognitiv cu capacitate finită, limitată de procesare a informației. Conform unor calcule analizatorii sunt bobardați zilnic cu informații de peste 100000 biți/secundă, pe când capacitatea de procesare conștientă se situează în jurul valorilor de 25-100 biți/secundă. Pentru a face față ambelor cerințe: capacitate limitată, mediu hipercomplex, sistemul cognitiv selecționează acei stimuli care au o valoare motivațională sau adaptativă semnificativă. Mecanismele psiho- fiziologice implicate în această selecție au fost denumite <i>Atenție</i>. Procesul selecției informației relevante presupune două mecanisme complementare: procesarea selectivă și operația de segregare. Acestea funcționează astfel: pe de o parte trebuie să blocăm sau să ignorăm informația senzorială nerelevantă (selectivitate) iar pe de altă parte să acordăm atenție în mod preferențial informației relevante (segregare). Volumul atențional al individului este limitat. Astfel, într-o stare de relaxare putem fi atenți, cel mult, la un număr restrâns de stimuli (de ordinul a 7+/-2; chiar mai puțini, conform unor studii recente 5+/-2).</p>	<p>Numărul itemilor prezentați (vezi volumul atențional limitat)</p> <p>Timpul de reacție (sau de procesare) crește pe măsură ce sarcina devine din ce în ce mai complexă și volumul informațional mai mare). Astfel, atunci când profesorul predă un material cu un grad înalt de dificultate trebuie să țină cont de faptul că elevii vor avea nevoie de mai mult timp să mobilizeze resursele atenționale spre itemii relevanți.</p> <p>Reflex de orientare- orientarea atenției în mod neintenționat. Profesorul poate apela la o serie de tehnici care vizează maniera de prezentare a stimulilor. (vezi recomandările din primul rând al acestui tabel). Pe lângă recomandările prezentate în secțiunea “Stimul extern” sunt eficiente și următoarele tehnici:</p> <p>Comunicarea obiectivelor lecției Manifestarea entuziasmului Folosirea umorului Formularea de întrebări</p> <p>Fenomenul interferenței cu cât două sarcini pe care dorim să le realizăm sunt mai similare sub aspectul intrărilor, al tipului de procesare și al răspunsului, cu atât mai intensă este perturbarea lor reciprocă. Astfel, când solicităm elevilor să prelucreze simultan mesaje din aceeași modalitate senzorială (de ex. Ambele vizuale sau ambele auditive) acestea interferează mai puternic. Acest fenomen</p>

		a fost explicat datorită apariției inhibiției laterale dintre reprezentări
Memoria de lungă durată	<p>În memoria de lungă durată (MLD) sunt stocate cunoștințele pentru perioade lungi de timp (uneori pentru toată viața). Aceste cunoștințe sunt subactivate (ele sunt “păstrate” în sistemul cognitiv) Pe măsură ce avem nevoie de ele le reactivăm (ne reamintim anumite informații atunci când situația o cere), propriu-zis le readucem în ML</p> <p>Nu toate informațiile din MLD ni le putem reaminti la fel de ușor. Informațiile pe care reușim să ni le amintim fidel și fără prea mare efort se numesc amorse (de ex. Numele părinților, tabla înmulțirii etc.) Amorsele au un anumit rest de activare (ceea ce experiențiem atunci când spunem că ne sunt “la îndemână”) care permite reactivarea rapidă și eficientă a acestora. Atunci când activăm o amorsă se activează și amorsele asociate (de ex. Atunci când auzim cuvântul Eminescu ne poate veni în minte atât imaginea poetului cât și poezia Luceafărul)</p> <p>Codarea informațiilor în MLD este preponderent semantică întrucât ceea ce se codează sunt înțelesurile itemilor. Cantitatea mare și diversitatea informațiilor stocate în MLD necesită o organizare fără de care o mare parte a acestui material ar deveni inaccesibilă reactualizării. De altfel, și prelungirea duratei stocării informațiilor în acest tip de memorie se realizează prin repetiție elaborativă, proces care presupune formarea asociațiilor între itemii deja aflați în memorie și organizarea itemilor în rețele, scheme mnemonice, scenarii.</p> <p>Există trei forme distincte ale MLD: procedurală, semantică și episodică. În memoria procedurală sunt stocate informațiile despre cum se realizează anumite acțiuni. (vezi cunoștințele procedurale). În memoria semantică sunt stocate informațiile sub forma cunoștințelor generale despre lume (vezi cunoștințe declarative). În memoria episodică sunt stocate informații despre experiențele personale, organizate în funcție de timpul și locul în care s-au produs anumite evenimente, de exemplu ce s-a întâmplat atunci când v-ați serbat ultima dată ziua de naștere. Cele trei</p>	<p>Factori care influențează stocarea informațiilor în MLD:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Inferențele pe care elevul le generează atunci când prelucurează informația cresc șansele ca acestea să fie reținute în MLD (învățarea logică apare deosebite de simpla repetare a cunoștințelor) b) efectul spațierii; (dacă repetăm cunoștințele la un interval mai mare de timp avem performanțe mai bune decât atunci când le repetăm imediat). Se recomandă repetarea cunoștințelor și în contexte cât mai variate. c) Se recomandă dublarea reprezentărilor verbale cu cele imagistice d) Se recomandă folosirea unor exerciții de transfer (informația învățată o transferăm în contexte variate) e) Încurajarea învățării unor mai multe tipuri de cunoștințe: <p>Cunoștințe declarative (conceptuale)- informații despre evenimente sau fapte stocate în memorie (de ex. Cunoștințele despre un autor: știm ce a scris, știm când a trăit etc.)</p> <p>Cunoștințe procedurale “știu cum să procedez sau să realizez un anumit lucru” (de ex. Știu cum să merg pe bicicletă; știu care sunt pașii pentru a efectua o adunare etc.)</p> <p>Cunoștințe condiționale (strategice): a ști unde și cum putem să utilizăm cunoștințele (pentru a candida pentru postul de manager am nevoie să cunosc următoarele..... Aceste cunoștințe reclamă un proces de învățare activ și vizează deopotrivă aspectele motivaționale ale învățării. Abilitatea elevului de a decide în ce situație să recurgă la o strategie specifică ține de caracterul metacognitiv al cunoștințelor. Este recomandat ca profesorul să vizeze și aceste tipuri de cunoștințe. În acest sens poate utiliza</p>

sisteme funcționează independent. De exemplu este posibil ca un pacient cu o leziune la nivel cerebral să poată învăța să rezolve un puzzle (procedural) și totuși să nu își poată aminti că l-a văzut vreodată (episodic). La fel, un pacient poate învăța anumite informații despre ceva (semantic) și să nu știe când le-a învățat (episodic). În tabelul de mai jos sunt sistematizate cele trei aspecte ale MLD :

Tipul memoriei	Conținuturi	Organizare	Procesul de reamintire
Episodică	Evenimente, experiențe	Temporală	Intenționat, efort mai mare
Semantică	Fapte, concepte	Scheme cognitive	Intenționat, efort mai scăzut
Procedurală	Acțiuni, procese	Activități	automat

-Curba uitării crește în primele două săptămâni. Cunoștințele reținute de către elevi aproximativ 12-24 ore din momentul memorării au mari șanse să fie reținute definitiv

intervenții de genul :

- Să indice elevului strategii de învățare cu un grad ridicat de eficiență specifice anumitor conținuturi
- în activitățile de grup să desemneze ca lideri elevi care au un nivel mai ridicat al acestor cunoștințe
- atunci când oferă exemple de proceduri să specifice situațiile similare în care pot fi folosite
- să recomande elevilor să reflecteze asupra modului propriu de rezolvare a unei sarcini

- f) Se recomandă conceperea de experiențe de învățare memorabile (de ex. anumite zile sau momente ale orei pot să aibă un impact mai puternic asupra elevilor)
- g) Exersarea automatizării (formarea de deprinderi)
- h) Se recomandă să fie luat în calcul fenomenul interferenței care apare atunci când cunoștințele învățate se influențează conducând astfel la reducerea ratei de reactualizare a cunoștințelor. Fenomenul interferenței poate apărea și în cadrul atenției și în cadrul ML. Interferența poate să apară în două forme : interferență retroactivă și interferență proactivă. Interferența retroactivă apare atunci când noile informații învățate fac dificilă reamintirea informațiilor învățate anterior. Interferența proactivă apare în sens invers, atunci când informațiile învățate anterior fac dificilă reamintirea informațiilor noi (de exemplu conducătorii auto obișnuiți să conducă pe partea stângă a drumului vor învăța mai greu să conducă pe partea dreaptă spre deosebire de cei care învață pentru prima dată să conducă pe dreapta. În practica școlară acest fenomen explică de ce uneori constatăm că atunci când elevii au învățat ceva greșit este mai greu să îi reînvățăm forma corectă în comparație cu situația în care nu aveau cunoștințe anterioare care să interfereze cu noile cunoștințe). Pentru a preîntâmpina instalarea fenomenului inhibiției retroactive se recomandă folosirea următoarelor strategii :

		<p>1. să fie evitată predarea/învățarea unor concepte similare sau care pot crea confuzii în perioade de timp prea apropiate.</p> <p>2. folosirea unor metode de predare diferite pentru teme concepte similare sau care pot crea confuzii. De asemenea se recomandă ilustrarea asemănărilor și deosebirilor, folosirea unor exemple diferite pentru a ilustra concepte, teme care sunt similare.</p>
<p>Memoria de lucru (ML) sau de scurtă durată</p> <p>Conceptul de memorie de lucru a apărut ulterior celui de scurtă durată. Și conform unor cercetări îl înglobează pe cel de scurtă durată.</p> <p>Important de reținut este faptul că ML are două proprietăți fundamentale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - capacitatea limitată (vechea semnificație a termenului memorie de 	<p>Memoria de lucru (ML) este starea de activare temporară a memoriei de lungă durată în vederea rezolvării de probleme. Nu avem două sisteme mnezice distincte ML și MLD. Atunci când rezolvăm o problemă activăm procese și cunoștințe din MLD. Această « parte » activată (cu care lucrăm pe o perioadă de timp limitată) se numește ML. Timpul de activare este limitat de aceea folosim și sintagma de scurtă durată.</p> <p>Capacit. limitată 7 +,-2; itemi pot fi prelucrați simultan (chiar mai puțini conform unor studii recente 5/+/-2) și durată de retenție limitată (15-20 sec. –după aprox. 20 sec. ceea ce am reținut la nivelul ML se pierde. Ceea ce vom reține în ML ulterior se stochează în MLD. Transferul din ML în MLD este complex și avem la dispoziție două tipuri de abordări: repetiția și organizarea în unități cu sens.</p> <p>Experiența cotidiană oferă numeroase ocazii pentru a ilustra acest tip de memorie. De exemplu, pentru a forma un număr de telefon abia aflat trebuie să acționezi foarte repede și să nu fii deranjat. Altfel, numărul este repede uitat. La fel se întâmplă și în cazul în care efectuăm un calcul mintal. Datele care intră în calcul sunt reținute în memorie până când obiectivul este atins, apoi sunt uitate. ML ne ajută să operăm cu informațiile noi, curente, cotidiene exact atât timp cât este necesar.</p> <p>Există o posibilitate de a prelungi durata de păstrare a informației. Acest lucru se poate realiza prin autorepetare (repetarea fără încetare a informației), numită și repetiție de menținere. Exemplul cel mai ilustrativ este acela în care am obținut un număr de telefon și până la formarea lui îl repetăm mental pentru a menține activă informația în memoria de lucru.</p>	<p>În practica educațională trebuie să ținem cont de ambele aspecte: activarea temporară și capacitatea limitată. Astfel se recomandă să luăm în considerare următoarele observații:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dintr-o serie de itemi sunt mai ușor de reactualizat cei de la începutul și sfârșitul seriei - predarea într-un ritm alert a unei informații noi sau cu grad de dificultate sporit nu este indicată deoarece sarcinile complexe solicită la maximum capacitatea ML - pe parcursul lecției este indicat ca profesorul să se oprească din când în când pentru a verifica dacă sunt neclarități (astfel oferă elevilor posibilitatea de a-și clarifica și reorganiza materialul în ML).

<p>scurtă durată) - starea activată a memoriei de lungă durată</p>	<p>Dacă informația este grupată conform unei semnificații sau a unui algoritm putem mări volumul ML (reținem tot 5 +/-2 itemi dar în jurul acestora este grupată mai multă informație, de ex. Dacă cineva ne spune succesiunea de cifre 1859198919441918 și apoi ne roagă să redăm toate cifrele nu vom reuși. Dar dacă segmentăm informația 1859-1989-1944-1918 aceasta este ușor de redat deoarece fiecare an are o semnificație pentru istoria României (propriu-zis nu suntem nevoiți să reținem 16 itemi ci doar 4 – cele 4 date semnificative-). Unitățile informaționale astfel grupate (după criterii de semnificație) se numesc chunksuri.</p>	
--	---	--

C. Reactualizarea cunoștințelor din MLD. De ce uităm?

Memoria de lungă durată (MLD) cuprinde toate cunoștințele pe care le deține sistemul cognitiv, dar la care accesul este selectiv. Atunci când nu reușim să reactulizăm anumite informații considerăm că acestea s-au pierdut definitiv, au fost uitate. Din cele prezentate anterior putem observa că perspectiva cognitivă asupra uitării este mult mai nuanțată. De fapt cunoștințele noastre nu sunt stocate undeva anume ci sunt mai mult sau mai puțin activate. Cunoștințele din MLD sunt mai puțin activate, procesul reamintirii presupune o reactualizare a acestora (re-activare). Ceea ce în mod obișnuim desemnăm prin termenul de uitare este de fapt un deficit în reactivarea cunoștințelor. Eșecul reactulizării informației memorate nu dovedește nimic despre deficiența stocării cunoștințelor memoriei (în limbajul comun atunci când nu ne reamintim ceva obișnuim în mod eronat să spunem că nu avem memorie bună). Atunci când ne propunem să reținem anumite informații sau când dorim să oferim elevilor noștri experiențe de învățare menite să-i ajute în reactualizarea cunoștințelor este recomandat să ținem cont de următoarele aspecte:

1. unele informații pe care nu ni le putem reaminti există încă în sistemul cognitiv doar că nu reușim să le reactulizăm. De aceea când vă pregătiți pentru un examen nu fiți ghidați exclusiv de ideea *repet ca să nu uit*. Conceptualizați repetarea cunoștințelor ca o strategie de a permite acestora să aibă un rest de activare (astfel devin amorse)


2. reactualizarea unei informații atrage după sine și actualizarea informațiilor conexe (activarea se propagă sub forma unei rețele de asociații). Astfel, pe parcursul învățării țineți cont de acest aspect și încercați să construiți rețele care să permită reamintirea materialului. Acest mecanism poate fi ilustrat prin analogie cu motoarele de căutare pe internet bazate pe existența unor cuvinte sau expresii cheie.

3. o altă proprietate a MLD deosebit de importantă pentru eficientizarea învățării este structura organizată a informațiilor. Organizarea acestora depinde de reprezentările cu care operează sistemul cognitiv. Pentru a ne reprezenta obiecte sau categorii de obiecte folosim concepte și prototipuri. Pentru a ne reprezenta scene (stări de lucruri complexe) sistemul cognitiv folosește imagini mintale sau scheme cognitive. Pentru a ne reprezenta acțiuni utilizăm scenarii cognitive sau secvențe de reguli.

3. cunoștințele noastre nu formează o masă pasivă de informații. Priviți fig.1 *Modelul procesării de informații*. Traseul de la stimul la stocarea informației în MLD este o prelucrare ascendentă de informații. În această situație procesările cognitive sunt inițiate de caracteristicile fizice ale stimulului. Dar atunci când învățăm prelucrăm informația și în sens invers, prelucrare descendentă, dinspre baza de cunoștințe stocată în MLD înspre stimul. Baza de cunoștințe influențează felul în care prelucrăm informația, iar noile cunoștințe modifică baza de cunoștințe. Prin acest mecanism complex sistemul cognitiv se adaptează permanent la solicitările din mediu. Pe măsură ce dobândim mai multe cunoștințe într-un domeniu baza noastră de cunoștințe se reajustează permanent și devenim din ce în ce mai eficienți în prelucrarea și reactulizarea informațiilor. Acest fapt îl puteți testa intuitiv dacă recitiți o carte pe care ați studiat-o mai demult (de exemplu în copilărie), veți constata că aveți o „percepție” diferită asupra acesteia. Pe baza considerațiilor anterioare este important să reținem următoarele aspecte:

1. noile cunoștințe pot fi mai ușor reactualizate dacă sunt integrate activ în baza de cunoștințe. A integra activ noi cunoștințe în baza de cunoștințe anterioară este un mecanism complex adaptativ care presupune prelucrări ascendente și descendente.

2. putem facilita integrarea activă a noilor informații în baza de cunoștințe anterioară prin strategii de învățare. Strategiile de învățare ne ajută să procesăm mai în adâncime informația. Noțiunea de adâncime a procesării a fost lansată de Craik și Lockart (1972) și exprimă ideea că procesarea unui stimul este cu atât mai adâncă, cu cât se trece de la caracteristicile sale fizice, spre cele conceptuale sau semantice. De exemplu, textul pe care îl citiți acum poate fi procesat: sub aspectul caracteristicilor sale fizice (mărimea și culoarea literelor, dispunerea pe pagină etc); sub aspectul caracteristicilor lingvistice (de ex. Compunerea cuvintelor pentru a forma propoziții) sau la nivel semantic (semnificația pe care o conține). Cu cât mai adâncă este procesarea unui stimul, cu atât mai bine este reținut în MLD. Așa se poate explica de ce în sesiunea de examene studenții care au citit de mai puține ori, dar mai atent materialul obțin de obicei rezultate mai bune decât cei care l-au repetat de mai multe ori, dar l-au procesat doar la nivel de suprafață. În consecință, cu cât mai laborios este prelucrat un material, cu atât mai bine este reamintit. Strategiile de învățare pe care le veți

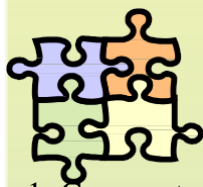
regăsi în secțiunea *Învățarea autoreglată* sunt metode eficiente de prelucrare laborioasă a materialului de învățat. Dar atenție, acestea nu sunt rețete, atunci când le folosiți țineți cont atât de specificul informației prelucrate, cât și de baza voastră de cunoștințe. Imaginea pe care am folosit-o la secțiunea *Întrebări și sarcini recapitulative*  nu a fost aleasă întâmplător, acesta sugerând plastic faptul că informațiile intră și devin active în sistemul nostru cognitiv doar în anumite condiții. Prin analogie, atunci când construim un edificiu blocurile de piatră sunt fasonate pentru a se potrivi și pentru a susține construcția. Strategiile de învățare sunt instrumentele prin care fasonăm și integrăm informația în sistemul cognitiv.



Temă de reflecție

Oferiți cât mai multe exemple de aplicații ale modelului procesării de informație în școală.

DICȚIONAR reprezentări mintale, mecanisme de procesare, reprezentări analoge, reprezentări simbolice – concepte, prototipuri, aserțiuni; cunoștințe declarative, cunoștințe procedurale, cunoștințe condiționale, efectul spațierii, fenomenul interferenței, reflex de orientare



Întrebări și/sau sarcini recapitulative

1. Care sunt cele trei componente/structuri de bază din cadrul modelului procesării de informație. Prezentați caracteristicile acestora.
2. Prezentați recomandările de care profesorul ar trebui să țină seama în prezentarea stimulilor.
3. Prezentați recomandările de care profesorul ar trebui să țină seama pentru a ajuta elevii să prelucereze eficient informația în ML
4. Prezentați recomandările de care profesorul ar trebui să țină seama pentru a ajuta elevii să stocheze eficient informația în MLD

EXERCITII

1. Atunci când solicităm elevilor să execute o sarcină de tipul: deschideți manualul la pagina 3 la ce tip de cunoștințe apelăm?
2. Atunci când solicităm elevilor să execute o sarcină de tipul: alcătuiți o listă de teme de studiu pe care le considerați utile pentru a vă dezvolta o perspectivă critică asupra problemei x, la ce tip de cunoștințe apelăm?

3. Andrei a avut de parcurs un material cu un grad înalt de dificultate. A citit tot materialul de mai multe ori cu o zi înainte de examenul oral. S-a străduit să memoreze ideile principale dar nu a reflectat la structura logică a acestuia. La examen a reușit să reproducă parțial informația solicitată. La întrebările adresate de către profesor nu a știut să răspundă (a încercat să își amintească pagina la care se regăsea informația relevantă din material dar nu a reușit să formuleze un răspuns corect). Cum explicați performanța lui Andrei luând în considerare factorii care influențează stocarea informațiilor în MLD?

II.3 ABORDĂRI SOCIALE ȘI CONSTRUCTIVISTE ALE ÎNVĂȚĂRII

ÎNVĂȚARE – context social și construcție

Am ales să includem în această secțiune cele două tipuri de abordări deoarece în educație, perspectiva constructivistă asupra învățării are în comun cu cea socială faptul că explică mecanismele învățării incluzând variabila contextului social. Aceste teorii sunt utile profesorilor deoarece pe baza acestora putem răspunde la următoarele întrebări:

Teoriile sociale	Teoriile constructiviste
Cum învățăm observându-i pe ceilalți? Cum pot modela comportamentele elevilor mei oferindu-le modele demne de urmat?	Ce rol are experiența subiectivă a elevilor în învățare? Cum pot folosi interacțiunile sociale din clasă pentru a favoriza achiziția de cunoștințe, priceperi și deprinderi?

A. Modelul învățării sociale

Învățarea socială este legată îndeosebi de numele psihologului american Albert Bandura. Potrivit acestuia, numai o parte dintre comportamentele umane pot fi explicate prin condiționarea clasică și condiționarea operantă, deoarece teoriile condiționării nu surprind fenomenele de învățare socială ce apar în contexte reale. Astfel, Bandura atrage atenția asupra faptului că oamenii învață deseori numai privindu-i pe ceilalți. Observându-i pe alții, individul codează informația despre comportamentul lor, iar în ocazii ulterioare, folosește această informație codată drept ghid pentru acțiunile proprii. Din cele menționate rezultă că există trei idei fundamentale de reținut pentru a înțelege miza teoriilor sociale asupra învățării:

ÎNVĂȚARE OBSERVAȚIONALĂ (modelare) –

modelarea unui comportament pe baza imitării unui model

1. Oamenii pot învăța prin simpla observație
2. Procesele mentale interne sunt esențiale în acest proces (vezi mai sus individul codează informația despre comportamentul observat)
3. Nu tot ceea ce învățăm despre comportamente ajungem să executăm (diferența dintre achiziția unui comportament și execuția acestuia). Acest aspect este important pentru că, pe de o parte deși elevii sunt expuși unor comportamente și știu să le execute este posibil să nu o facă, iar pe de altă parte este posibil ca în contexte propice să execute acele comportamente. Acest aspect are implicații importante în educația copiilor.

Atunci când dorim să modelăm comportamentul elevilor folosind principiile învățării sociale trebuie să luăm în calcul factorii care pot interveni în acest proces (factori ce țin de model și factori ce țin de cel care învață comportamentul modelului). De asemenea, se recomandă să respectăm următoarele etape ale învățării observaționale:

1. Atenția canalizată spre model
2. Retenția informației despre comportamentul care este vizat spre imitare
3. Reproducerea comportamentului vizat
- 4 faza motivațională – care sunt motivele pentru care executăm comportamentul învățat. În această etapă sunt eficiente două tipuri de întăriri: întăriri aplicate direct celui care execută comportamentul achiziționat și întăriri aplicate indirect, adică modelului sau celorlalte persoane care pot lua parte la acest proces (alți elevi din clasă care sunt apreciați pentru executarea comportamentului imitat). Acest al doilea tip de întărire se numește întărire vicariantă. Folosirea acestui tip de întărire vicariantă (prin locuitor dacă vă gândiți la semnificația termenului vicar) se numește învățare vicariantă. Învățarea vicariantă este învățarea care se bazează pe observarea consecințelor pe care le au comportamentele celorlalți. Bandura

Învățare vicariantă – învățăm comportamentele pe care le execută ceilalți atunci când observăm că acestea au consecințe dezirabile

denumeste învățarea vicariantă învățarea fără încercare („no-trial learning”) pe care o definește drept „tipul de învățare prin care sunt achiziționate noi răspunsuri sau sunt modificate caracteristici ale repertoriilor existente de răspunsuri ca urmare a observării comportamentului altuia și a consecințelor întăritoare ale acestui comportament, fără ca răspunsurile modelate să fie realizate în mod deschis în timpul perioadei de expunere” (Bandura, 1965, p. 3; Cf. Boncu, 2002, p. 37).

În continuare, vă prezentăm unul dintre experimentele lui Bandura. În cele mai reprezentative studii ale sale, acesta a urmărit modul în care copiii observă și reproduc un comportament agresiv. Într-unul din aceste studii, copiii împărțiți în trei grupuri au vizionat un film în care un model adult se comporta agresiv. Apoi, primul grup a văzut cum agresorul era pedepsit pentru comportamentul lui, al doilea grup a văzut că agresorul era recompensat, iar al treilea grup nu a văzut nici un fel de consecință a acțiunii agresorului. Observarea ulterioară a comportamentului copiilor a dezvăluit grade diferite de imitare. Grupul care a văzut că agresorul a fost răsplătit a dezvoltat un comportament mai agresiv decât celelalte două grupuri. Totuși, când copiilor li s-a oferit ulterior o recompensă pentru imitarea comportamentului modelului, toate cele trei grupuri au produs, în aceeași măsură, un comportament agresiv. În concluzie, consecințele comportamentului asupra modelului pot afecta doar execuția comportamentului de către copii, nu și achiziția lui care se produce prin simpla observare.

Raportarea la modele și imitarea comportamentului modelului reprezintă o formă de învățare prezentă în multe situații de viață cotidiană.

Dacă ne referim la copii, până în perioada preadolescenței, modelele sunt reprezentate de persoane adulte (părinți sau alți membri ai familiei, profesori). Începând cu preadolescența și mai târziu în adolescență, modelele familiale trec pe plan secund, locul lor fiind luat de grupul de aceeași vârstă (colegi de clasă, prieteni), care le oferă norme, opinii, valori de referință. Alteori, adolescenții își iau modele dintre vedetele sportului, muzicii sau din mass-media. Modelele pot fi reale dar și simbolice (cuvinte, idei care sunt valorizate social, imagini, evenimente). Unele filme, de exemplu, pot să servească drept referință pentru o întreagă generație și să conducă la modelarea unor comportamente, a unor atitudini. Urmărind modelele, copilul ajunge să înțeleagă care comportamente sunt valorizate de societate și care sunt dezaprobatate sau pedepsite.

Pentru Albert Bandura însă, imitația (sau modelarea) nu are ca rezultat doar producerea unor comportamente mimetice ci și a unor comportamente inovatoare. Observatorul devine un individ activ, implicat cognitiv în această modalitate de transmitere a comportamentelor și atitudinilor.

Efectele comportamentale ale expunerii la stimulii modelatori sunt:

- achiziționarea de noi răspunsuri care nu existau anterior în repertoriul comportamental al subiectului
- inhibarea răspunsurilor comportamentale deja elaborate
- facilitarea manifestării răspunsurilor comportamentale atunci când situația o impune.

Noii teoreticieni ai învățării sociale insistă asupra faptului că oamenii procesează și sintetizează informațiile acumulate prin experiență, anticipează consecințele diferitelor acțiuni, decid care comportament este eficace sau nu, care este valorizat de societate și care nu, își autoevaluează performanțele și adoptă comportamentele care le sunt favorabile. Din acest punct de vedere, teoria învățării sociale se situează la intersecția dintre teoria behavioristă și cea cognitivistă.

Atât Bandura cât și alți autori (Lefkowitz, Blake, Mouton, Huston, Kanareff, Lanzetta) au fost preocupați de determinarea factorilor care favorizează imitarea comportamentului unui model.

Factorii care favorizează imitarea comportamentului unui model

Prezentăm în continuare câteva dintre concluziile cercetărilor desfășurate în această direcție:

- sunt imitate mai ales acele comportamente ale modelului care au fost recompensate și nu cele care au fost pedepsite;

- sunt imitate mai frecvent modelele cu un status superior decât cele cu un status inferior; o explicație este aceea că primele constituie autorități și sunt mai atractive deoarece se presupune că ele vor fi mai curând urmate de o întărire pozitivă;
- sunt imitate mai frecvent comportamentele modelelor considerate competente decât cele considerate incompetente;
- interacțiunea afectuoasă dintre model și observator facilitează imitația; Baron, de exemplu, a arătat că atracția față de model și competența modelului interacționează în impactul lor asupra comportamentului imitativ;
- sunt imitate mai ales acele modele pe care observatorul le crede asemănătoare în anumite privințe cu el însuși (similaritatea favorizează imitația);



Temă de reflecție

Din experiența dvs. personală alegeți un model pe care ați încercat să-l imitați. Analizați factorii care au favorizat imitația în acest caz.

În ceea ce privește **aplicabilitatea acestui model de învățare pentru actul educațional**, el se întinde de la dobândirea unor comportamente verbale (de exemplu, însușirea limbilor străine prin imitarea comportamentelor verbale ale adultului: „Ascultă și spune!”) la însușirea unor deprinderi motorii (însușirea scrisului) și până la achiziționarea unor comportamente sociale, a unor atitudini prin identificarea cu adultul pe care îl apreciază. În același cadru al implicațiilor educaționale, unii autori au arătat că persoana profesorului poate servi în clasă drept model pentru învățarea prin imitație. Anderson și Brewer (1946) au constatat că profesorii mai agresivi au, de obicei, elevi mai agresivi, iar Kounin și Gump (1961) au tras concluzia că, în comparație cu copiii care au profesori ce nu aplică pedepse, copiii cu profesori ce pedepsesc manifestă mai multă agresivitate în comportamentul lor (Cf. Davitz, Ball, 1978, p. 28).

Profesorul care face în mod frecvent observații elevilor și ridică tonul dă astfel ocazia pentru însușirea prin observare a unui comportament impulsiv. El provoacă, de fapt, în mod repetat exact comportamentul pe care încearcă să-l interzică. Apare, astfel, cercul vicios al ridicării tonului de către profesor și al creșterii indisciplinei elevilor. Dacă luăm în considerare factorii care favorizează imitarea comportamentului modelului, ne dăm seama că șansele imitării de către elevi a comportamentului profesorului care reprezintă o autoritate și care are puterea de a controla și acorda recompense sunt foarte mari.

Cercetările privind modelarea se pot folosi și pentru sporirea influenței pozitive a profesorului asupra comportamentului elevilor. Nu puțini sunt elevii care se identifică pozitiv cu profesorul lor, copiind anumite comportamente ale acestuia. Studiul condițiilor și mecanismelor învățării vicariante poate fi de un mare interes pedagogic. Conform exigențelor învățării vicariante, copiii vor reproduce mai frecvent un comportament care, în fața lor, a făcut obiectul unei întăriri sociale la un alt subiect. De aceea, profesorii care doresc să stimuleze anumite comportamente ale elevilor (comportamentul de lectură, de căutare a informațiilor) va sublinia asemenea comportamente în clasă folosind povești, filme sau alte reprezentări simbolice ale comportamentului dorit, recompensând apoi elevii care reproduc asemenea comportamente, mărinind astfel prestigiul și autoritatea modelelor utilizate. Utilizarea întăririlor sociale (atenția, lauda, aprobarea, recunoașterea valorii personale) de către profesor în mediul școlar, pentru creșterea frecvenței comportamentelor dezirabile, crește șansele ca acestea să devină stabile și în mediul extrașcolar, unde elevul întâlnește frecvent întăriri sociale asemănătoare.



Temă de reflecție

Comentați decizia de a specifica tipul de programe televizate care nu sunt recomandate copiilor din perspectiva teoriei învățării sociale

B. Modelul constructivist al învățării

În psihologia educației au fost elaborate două tipuri de modele constructiviste asupra învățării. Modelul constructivismului-cognitiv sau individual, al cărui exponent este J. Piaget și modelul constructivismului social, al cărui exponent este L. Vîgotski.

Perspectiva lui Piaget a contribuit la acreditarea ideii că dezvoltarea cognitivă se realizează pe parcursul mai multor etape de dezvoltare și se axează pe explicarea genezei și a evoluției proceselor cognitive. În explicarea evoluției proceselor cognitive autorul nu recurge la dimensiunea socială asupra învățării. Dat fiind faptul că meritul teoriei piagetiene este acela de a fi arătat modul în care evoluează inteligența, faptul că ea își are originea în interacțiunile senzorio-motorii ale copiilor cu mediul înconjurător încă înainte de achiziția limbajului am optat pentru prezentarea acestei abordări în secțiunea *Dezvoltarea copilului și adolescentului*.

În timp ce Piaget descrie dezvoltarea ca pe o construcție internă a subiectului născută din interacțiunea cu obiectele, Vîgotski insistă asupra rolului interacțiunii sociale în această dezvoltare. Construcția cognitivă a persoanei se realizează în contexte interactive în cadrul cărora copilul și adultul se angajează într-o activitate comună. Cunoștințele și deprinderile copilului se dezvoltă tocmai datorită acestui proces de cooperare care implică „experți” și un „novice”. Persoana mai experimentată asigură un cadru (sau un eșafodaj) pe fondul căruia copilul operează în direcția unei mai bune înțelegeri. Dezvoltarea este concepută de Vîgotski ca o socioconstrucție care urmează o direcție inversă decât cea preconizată de Piaget. Au urmat și alte abordări¹ care, inspirate de cercetările celor doi autori, au contribuit la elaborarea unui model constructivist asupra educației. În continuare sunt prezentate elementele cheie care pot ajuta profesorii să implementeze o perspectivă constructivistă în procesul educativ.

B1 Constructivism vs. cognitivism

Spre deosebire de abordările cognitive ale învățării, teoriile constructiviste subliniază interpretarea informațiilor în funcție de realitatea personală. Teoriile constructiviste acreditează ideea că elevii interpretează informațiile în funcție de realitatea personală și învață prin observație, descoperire și interpretare; toate aceste procese finalizându-se cu personalizarea informațiilor. Contextualizarea conținuturilor învățate, prin aplicații imediate și identificarea unor semnificații personale, crește eficiența învățării. Profesorul poate să faciliteze acest proces de construcție personală prin:

- ☐ inițierea de modalități care să facă informația comprehensibilă și relevantă pentru elevi;
- ☐ crearea de oportunități în cadrul cărora elevii să descopere și să aplice cunoștințele achiziționate;
- ☐ facilitarea descoperirii și utilizării de către elevi a propriilor strategii de învățare.

Conform teoriei constructiviste, elevii trebuie ajutați să descopere, să combine și să aplice, atât transdisciplinar cât și în viața reală, cunoștințele teoretice care fac obiectul unei discipline (Anderson, Grena, Reder & Simon, 2000; Waxman, Padron & Arnold 2001).

Teoria constructivistă asimilează elevul unui potențial cercetător, care își propune să descopere noi cunoștințe, printr-un proces de reconsiderare continuă a celor disponibile, atunci când acestea își dovedesc limitele. O astfel de abordare are profunde implicații în educație, pentru că, în procesul de învățare, atribuie un rol mult mai activ elevului. Strategiile constructiviste sunt deseori asimilate sintagmei generice „*educație centrată pe elev*”. Profesorul care subscrie unei astfel de paradigme asistă elevii în procesul de descoperire a propriilor lor semnificații, și nu este doar persoana care furnizează cunoștințe sau care controlează activitățile din clasă (Weinberger & McCombs, 2001, Windschid 1999).

Dintr-o astfel de perspectivă, rolul profesorului capătă noi valențe, prin faptul că de cele mai multe ori este mai greu să-l faci pe un elev să deprindă strategii proprii de învățare, decât să stai în fața clasei și să expui o lecție.

¹ constructivismul socio-cultural : J. S. Bruner, Modelul interacționalist al școlii de psihologie socială genetică

a. Desigur că, o astfel de activitate necesită o pregătire prealabilă suplimentară, un efort mai susținut și proiectarea/utilizarea unei diversități de materiale didactice.

b. Prin situarea elevului în centrul procesului de învățare, scopul instruirii nu mai este de reproducere, de cele mai multe ori mecanică, a conținuturilor asimilate, ci se concentrează pe înțelegerea de adâncime a materialelor învățate.

c. Mai mult, sentimentul de satisfacție a elevului, care stăpânește un set de strategii proprii de învățare, va crește; iar efectul implicit, pe termen lung, va fi o sporire a performanțelor acestuia și o implicare mai mare în activitățile școlare.

d. Învățarea de tip constructivist a dus la apariția așa numitelor **școli deschise**, un concept care descrie sistemul educațional, caracterizat printr-o mai mare implicare a elevilor în deciziile legate de selecția conținuturilor învățării și de procedurile proprii de învățare (Sternberg, 2004).

B2 Asumpțiile abordării de tip constructivist a învățării

Conform lui Merrill, (1991), constructivismul aderă la următoarele asumții de bază:

A1. Procesul de învățare este unul de construcție mentală. Oamenii învață în mare parte din experiență. Este un proces în baza căruia se construiește o reprezentare internă a lumii. Baza proprie de cunoștințe se structurează odată cu noile conexiuni realizate între informația nouă și structurile anterioare de cunoștințe. Natura acestor legături poate lua o varietate de forme, ca de pildă: integrarea, transferul, transformarea, modificarea sau remodelarea cunoștințelor declarative sau procedurale de care dispunem. Dezvoltarea unor astfel de conexiuni depinde în mare măsură atât de tematica abordată cât și de caracteristicile elevului: predispoziții, stil de învățare, interese și abilități.

A2. Interpretarea este personală. Mare parte din ceea ce învață o persoană este bazat pe interpretarea și reinterpretarea permanentă a propriilor experiențe. Fiecare din noi își construiește propria sa interpretare asupra realității, însă o astfel de interpretare este important să pornească întotdeauna de la realitate.

A3. Învățarea este activă. Ea presupune implicarea elevului în căutarea, procesarea, înțelegerea și dezvoltarea de semnificații, cunoștințe și relații.

A4. Învățarea presupune colaborare. Îmbogățirea conceptuală se realizează în mare parte din confruntarea propriilor semnificații cu perspectivele celorlalți. Pe parcursul acestor confruntări, reprezentările interne se ajustează în mod succesiv realității. Învățarea devine astfel în mare parte dependentă de interacțiunile sociale, de relațiile interpersonale și de comunicarea cu ceilalți.

A5. Învățarea este contextuală. Acesta înseamnă că procesul învățării ar trebui să aibă loc în situații semnificative pentru elevi și relevante contextului în care va fi utilizată mai târziu noua informație. Deși învățarea este deseori realizată în medii artificiale, didactice, sunt preferate strategiile de studiu transferabile, adică cele ancorate și situate în contexte ale lumii reale. Învățarea nu are loc în vid; ea este influențată (potențată/inhibată) de factorii de mediu, respectiv de: cultura, tehnologia și practicile instrucționale. Cultura/comunitatea, de pildă, îl pot influența pe elev, orientându-i activitatea de învățare fie spre achiziția de competențe, fie de performanțe. Mediul clasei poate avea, de asemenea, un impact semnificativ asupra studiului elevului.

B3 Metode constructiviste de predare

Dat fiind faptul că, majoritatea profesorilor au fost pregătiți în stil tradițional, pentru o predare centrată pe propria persoană, o astfel de schimbare de paradigmă s-ar putea dovedi dificil de asimilat. O astfel de schimbare de paradigmă ar putea fi facilitată de luarea în considerare a unor sugestii, care abordează învățarea și predarea dintr-o perspectivă constructivistă (Brooks și Brooks, 1993):

- ☐ angajați elevii în experiențe care să-i provoace la găsirea de noi modalități de organizare a informației.
- ☐ acordați elevilor oportunitatea de a conduce o lecție, de-a formula propriile răspunsuri, fără a se simți imediat taxați sau criticați dacă au greșit; oferiți suficient timp de gândire după adresarea întrebărilor.
- ☐ încurajați elevii să adreseze întrebări deschise și să interacționeze unii cu alții.
- ☐ utilizați în formularea sarcinilor, pe cât posibil, o terminologie operațională, de genul „a clasifica”, „a analiza”, „a crea”.
- ☐ promovați autonomia și inițiativa elevului.
- ☐ utilizați în predarea unor informații noi materiale interactive și manipulative.
- ☐ pretindeți răspunsuri clare din partea elevilor, doar atunci când sunteți siguri că au înțeles cu adevărat materialul și pot comunica ce au înțeles.
- ☐ luați în calcul faptul că profesorul este o sursă importantă de cunoștințe pentru elev, însă nu este unica sursă de informație.

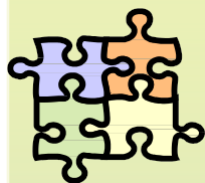
O lecție concepută pe baza angajamentului constructivist nu impune un set rigid de reguli. Primul obiectiv al unei astfel de lecții este să focalizeze interesul elevului asupra unui subiect sau a unui concept mai general. Aceasta s-ar putea realiza printr-o demonstrație, prezentarea unor informații de interes general ori a unui film scurt. Ulterior, se pot adresa întrebări deschise, prin care se verifică cunoștințele despre subiectul respectiv. În continuare, se prezintă o problemă care să includă noile informații, lăsându-i pe elevi să încerce să identifice și să construiască soluții proprii. În final, elevii grupați în grupuri mici vor formula ipoteze, vor genera inferențe pe baza cărora să combine cunoștințele anterioare cu informația procesată la un moment dat. Rolul profesorului în timpul acestor interacțiuni este de facilitator; astfel, pe baza întrebărilor succesive, îi va orienta pe elevi în construirea de sensuri proprii a temei studiate. În final, grupurile vor împărtăși concluziile cu restul clasei, și împreună vor încerca să ajungă la un consens cu privire la subiectul abordat.



Temă de reflecție

Descrieți relațiile dintr-o clasă care funcționează pe baza asumpțiilor perspectivei socio-constructiviste asupra învățării?

DICȚIONAR: învățare observațională, învățare vicariantă, achiziție, execuție, model, constructivism



Întrebări și/sau sarcini recapitulative

- 1 Prezența factorii care favorizează imitarea comportamentului unui model. Ce recomandări credeți că ar fi utile cadrului didactic în acest sens?
- 2 Ce este învățarea observațională? Dar cea vicariantă? Oferiți un exemplu de învățare vicariantă
- 3 Prezența asumpțiile abordării de tip constructivist a învățării
- 4 Prezența metodele constructiviste de predare. Oferiți un exemplu de activitate didactică în care se folosește o metodă constructivistă de predare.

EXERCITIU

1. Un profesor a încercat în mod constant să ofere ca model, elevilor săi, o personalitate marcantă din domeniu, pentru a stimula interesul acestora de a învăța la disciplina respectivă. Astfel, a evidențiat calitățile deosebite ale acestuia (preocuparea intensă pentru studiu, prestigiul câștigat, abilitățile ieșite din comun de care a dat dovadă). Cu toate acestea, nu a observat o îmbunătățire a performanțelor elevilor. Cum se poate explica faptul că elevii nu au avut performanțe mai bune ținând cont de principiile învățării sociale?

III MOTIVAȚIA- MOTIVAȚIA ÎNVĂȚĂRII

A. Motivația – definiție și caracterizare generală

În accepțiunea cea mai largă, motivația reprezintă „ansamblul factorilor dinamici care determină conduita unui individ” (Sillamy, 1996, p. 202). Motivația se referă la totalitatea proceselor interne care activează, orientează și susțin comportamentele noastre. Toate cele trei aspecte sunt necesare pentru a afirma că o persoană este motivată. Astfel, se consideră că o persoană este motivată în situația în care preferă o anumită activitate în detrimentul altora (faza de orientare, direcționare);

inițiază și se angajează în acțiunile care sunt circumscrise activității respective (faza de declanșare, inițierea) și persistă pînă la finalizarea activității chiar în situațiile în care se confruntă cu dificultăți sau piedici.

Obiectul motivației este unul specific: suntem motivați să realizăm o acțiune concretă. Judecăm comportamentul ca fiind mai mult sau mai puțin motivat prin relația acestuia cu o sarcină specifică. De aceea nu este corect să folosim afirmații generale de genul: *clasa nu este motivată, sunt o persoană care nu știe să se motiveze etc.*

Comportamentele noastre sunt de regulă plurimotivate. Astfel la baza acestora stau seturi de motive care acționează cu intensități diferite.

Modul în care se derulează procesele și mecanismele motivaționale este extrem de complex. Motivația învățării se subsumează sensului general al conceptului de motivație și se referă la totalitatea factorilor care îl mobilizează pe elev în vederea realizării unei activități menite să conducă la asimilarea unor cunoștințe, la formarea unor priceperi și deprinderi. Motivația energizează și facilitează procesul de învățare prin intensificarea efortului și concentrarea atenției elevului, prin crearea unei stări de pregătire pentru activitatea de învățare. Elevii motivați sunt mai perseverenți și învață mai eficient. Motivația este una dintre cauzele pentru care elevul învață sau nu învață. În același timp însă, motivația poate fi efectul activității de învățare. Cunoașterea rezultatelor activității de învățare (mai ales când acestea sunt pozitive) energizează eforturile ulterioare ale elevului. Din satisfacția inițială de a fi învățat, elevul își va dezvolta motivația de a învăța mai mult. Așadar, relația cauzală dintre motivație și învățare este una reciprocă.

În literatura de specialitate există o varietate impresionantă de teorii asupra motivației pentru învățare. Din rațiuni pedagogice am structurat prezentarea acestor teorii în funcție de factorii care determină motivația. Pe de o parte există două categorii factori externi (factori sociali și culturali; factori contextuali) și factori interni (convingeri și valori personale). Putem influența mecanismele motivaționale acționând asupra acestora. Cei mai relevanți factori pe care profesorul îi poate lua în calcul sunt cei contextuali și cei interni. În figura 1 sunt prezentate teoriile care vor fi abordate în continuare, structurate în funcție de factorii care influențează motivația pentru învățare. Acestea vor fi tratate pe larg în secțiunile B și C. În secțiunea D sunt prezentate alte aspecte relevante care permit cadrelor didactice să elaboreze strategii motivaționale adecvate. Indiferent de strategiile abordate orice demers menit să motiveze elevii trebuie să ia în calcul următorul principiu: toate aspectele ce țin de contextul școlar sunt potențiale surse de informație pe baza cărora elevii își formează convingeri despre procesul de învățare, despre propriile abilități și despre valoarea învățării. Putem influența aceste convingeri prin acțiunile noastre la clasă (vezi F2, factorii contextuali).

Motivația – dimensiune energetică construct psihologic care explică comportamentul pe următoarele dimensiuni: inițierea, direcția, persistența acestuia

Fig. 1 Factori care influențează motivația și teoriile corespondente

F1. Sociali și culturali (norme, valori, practici de învăț. - interiorizate implicit):

Valoarea
Tip de interacțiune
Concepții despre competențe
Experiențele de învățare

F2. Cotextuali:

Tipul sarcinilor de învățare
Relația de autoritate în clasă
Utilizarea formală și informală a recompenselor
Evaluare
Timpul acordat unei sarcini de învățare
Modalitatea de grupare a elevilor

F3. Convingerile (despre):

1. procesele implicate în motivația pentru învățare:

- 1.1. Ce credem despre cauzele care au condus la eșec sau performanță. **Teoria atribuirii**
- 1.3 Ce credem despre probabilitatea de reușită atunci când ne propunem să derulăm o anumită activitate **Teoria expectanței**
- 1.2. Ce credem despre abilitățile noastre de a rezolva anumite sarcini **Teoria autoeficacității percepute**

2. Teoriile proprii despre inteligență

Valorile personale (factori personali)– în această categorie putem integra mai multe aspecte:

1. Valorizarea sarcinii de învățare Ce valoare are pentru noi sarcina pe care trebuie să o realizăm. Întrebarea corespondentă este dacă merită sau nu să realizăm o anumită sarcină
2. Legătura sarcinii de învățare cu nevoile, aspirațiile și idealurile noastre . Aici putem integra **Modelul ierarhic al trebuințelor umane**
3. **Formularea scopurilor** În această categorie sunt incluse teoriile care evidențiază rolul pe care îl are formularea scopurilor asupra motivației.

B Perspective teoretice asupra motivației care conceptualizează motivația pornind de la factori personali

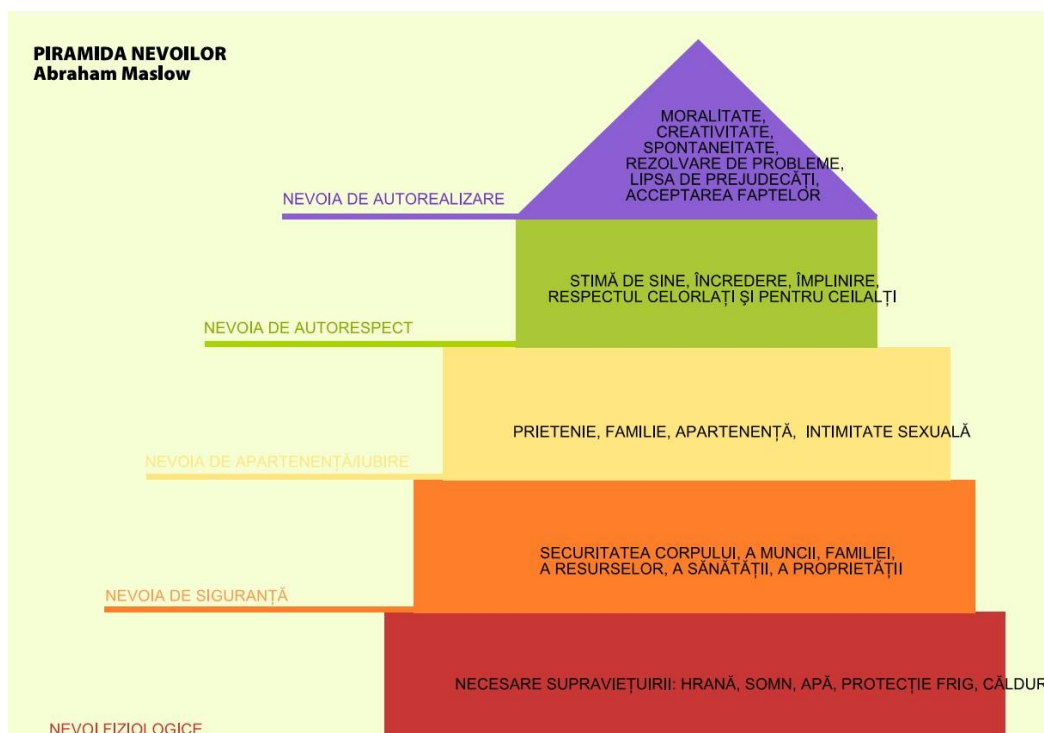
B1 Modelul ierarhic al trebuințelor umane (A.Maslow)

O perspectivă teoretică prin intermediul căreia ne este furnizat un inventar al motivelor care dinamizează conduita individului a fost elaborată în cadrul paradigmei umaniste. Teoria lui Maslow este extrem de cunoscută și a avut succes chiar dacă are o serie de limite. Conform acestei teorii, trebuințele umane sunt organizate într-o structură ierarhică (conform modelului de mai jos), la bază fiind plasate trebuințele fiziologice, iar în vârful piramidei trebuințele care se referă la realizarea de sine. Modelul ierarhic al trebuințelor umane, elaborat de Maslow, cuprinde următoarele categorii de trebuințe:

Motivația explicată din perspectiva inventarului de motive care stau la baza comportamentelor

- *nevoi fiziologice* (trebuința de hrană, de apă, trebuința sexuală, trebuința de odihnă);
- *nevoi de securitate* (apărare, protecție, echilibru emoțional, stabilitate, ordine, de planificare a activității). La acest nivel motivația dominantă este cea de asigurare a unui context protectiv. Familiaritatea este percepută ca protectoare și, din acest motiv copii se simt amenințați în situații noi (zgomote puternice, certuri familiale etc). De asemenea, copii preferă rutina, un mediu ordonat și ușor predictibil. Copiii au capacități mai puțin dezvoltate de a face predicții, din acest motiv, au nevoie de indici externi constanți.
- *nevoi de afiliere* (trebuința de a aparține unui grup, de a fi acceptat, trebuința de a oferi și primi afecțiune);
- *nevoi de stimă* (trebuința de prestigiu, trebuința de a beneficia de aprobare și prețuire, trebuința de a atinge obiective); Acestea includ stima de sine, sentimentul propriei valori dar și stima acordată de alții, sub forma recunoașterii status-ului social. Satisfacerea acestei categorii de trebuințe face ca o persoană să devină încrezătoare în forțele proprii și să devină mult mai productivă în toate aspectele existenței sale. Scăderea stimei de sine determină persoana să se simtă inferioară, neajutorată și descurajată, ceea ce va conduce la pierderea încrederii în posibilitățile proprii de a face față la problemele complexe ale existenței. Este important ca între stima de sine și cea arătată de alții să existe un acord și, de asemenea ca stima de sine să se bazeze pe o cunoaștere reală a propriilor competențe, abilități și slăbiciuni.
- *nevoi de autoactualizare: de autorealizare și de valorificare a propriului potențial* (trebuința de a-și utiliza potențialul creativ, de a găsi autoîmplinirea);

Maslow repartizează aceste trebuințe în două categorii: *trebuințe de deficiență* (care apar în urma unei lipse și includ primele patru clase de trebuințe) și *trebuințe de creștere sau dezvoltare* (care exprimă dorința omului de a avea succes, de a ști, de a-și valorifica aptitudinile și care includ nevoile de autorealizare).



Sistemul lui Maslow presupune o ordine de prioritate, în sensul că o trebuință superioară nu se exprimă decât atunci când au fost satisfăcute, măcar parțial, trebuințele de nivel imediat inferior. Astfel, dacă trebuințele fiziologice (foamea, setea, trebuința sexuală) sunt satisfăcute, apar alte trebuințe, cele de securitate și confort material (nevoia de apărare, nevoia de a avea o locuință etc.). Odată satisfăcut, acest nivel lasă să apară nevoia de afecțiune, de prietenie, care este o trebuință de nivel superior. În felul acesta, pe măsură ce sunt satisfăcute trebuințele de ordin inferior, apare o trebuință de ordin imediat superior. Psihologul american afirmă că, cu cât o trebuință se află mai spre vârful piramidei, cu atât ea este mai specific umană, iar satisfacerea ei produce mulțumire și dezvoltă o tensiune plăcută în organism. Deși trebuințele superioare nu sunt vitale pentru organism, ele sunt mai importante pentru subiectivitate, satisfacerea lor îmbogățind sfera spirituală a personalității și sporindu-i performanța socială.

Trebuințele superioare dobândesc o oarecare independență funcțională și se impun ca fiind mai semnificative în măsura în care trebuințele inferioare, mai puternice și intense, sunt satisfăcute. Trebuințele de perfecționare, realizare socială, autodepășire, sub imperiul motivației de creștere, se comută progresiv la niveluri de organizare tot mai înalte și se angajează pregnant în creație. Această teorie are implicații deosebite pentru actul educațional.

Pe lângă cele cinci tipuri de trebuințe au fost incluse ulterior alte trei categorii în această ierarhie. Maslow a evidențiat rolul deosebit de important al trebuințelor cognitive. Acestea condiționează satisfacerea trebuințelor de autoactualizare. Trebuințele cognitive circumscriu nevoia de a cunoaște, de noutate și de a înțelege și formează o piramidă separată în care trebuința de a ști e inferioară celei de a înțelege și care interacționează cu piramida celor cinci categorii de trebuințe. Ulterior, alți autori au inclus pe lângă aceste trebuințe și trebuințele estetice (nevoia de frumos) și cele de transcendență (nevoia de a-i ajuta pe ceilalți să se autorealizeze).

În practica educațională cunoașterea acestei ierarhii a trebuințelor are o implicație majoră: nu pot fi activate trebuințele de ordin superior ale elevilor, precum trebuința de a cunoaște și înțelege, trebuința de performanță, dacă nu au fost satisfăcute trebuințele de deficiență. Pentru a putea învăța bine, elevii ar trebui, mai întâi, să se simtă fizic confortabil (bine alimentați și odihniți), să se simtă în siguranță, relaxați, îndrăgiți, apreciați și să aibă o stimă de sine ridicată. Elevii vor da un randament mai mare într-un mediu relaxat și sigur, decât în unul tensionat și de amenințare. Profesorul poate acționa în așa fel încât

Înșușirea cunoștințelor să se realizeze într-o atmosferă plăcută, prietenoasă, fără amenințări cu note mici sau cu pedepse, dar la fel de important este un mediu de învățare organizat, coerent și în care problemele de disciplină sunt rare. De asemenea, profesorul îl poate ajuta pe elev să aibă încredere în forțele proprii, în capacitatea lui de a rezolva sarcinile școlare și în felul acesta să aibă o stimă de sine ridicată. Deși teoria lui Maslow susține că indivizii își satisfac trebuințele strict în ordine ierarhică, de la bază către vârful piramidei, o serie de cercetări (Goebel, Brown, 1981) au arătat că nu se poate susține generalizarea acestei teorii. Vârsta poate determina modificări în ceea ce privește prioritățile motivaționale. Acestea sunt tratate în secțiunea *Dezvoltarea copilului și adolescentului*.



Temă de reflecție

Reflecțați asupra motivelor pentru care doriți să obțineți o performanță ridicată la acest examen. Identificați motivul pe care îl considerați cel mai important și stabiliți categoria de nevoi în care se integrează, folosind piramida trebuințelor

Care sunt motivele care conduc la obținerea performanței școlare?

O altă aplicație care poate fi dezvoltată pornind de la piramida trebuințelor umane este aceea de a identifica motivele pentru care elevii învață și care au ca și consecință obținerea randamentului școlar.

O analiză a diferitelor categorii de motive legate direct de randamentul școlar ne oferă D. Ausubel și F. Robinson. Potrivit acestora, motivația realizărilor în mediul școlar ar avea trei componente: *impulsul cognitiv*, *trebuința afirmării puternice a eului*, *trebuința de afiliere*.

Impulsul cognitiv este centrat în jurul trebuinței de a cunoaște și a înțelege, de a stăpâni cunoștințele, de a formula și rezolva probleme. Este în întregime orientat către sarcina didactică și este satisfăcut prin îndeplinirea sarcinii respective.

Trebuința afirmării puternice a eului este orientată spre obținerea unui randament școlar ridicat, deoarece aceste realizări asigură un anumit prestigiu, o anumită poziție în cadrul grupului școlar. Aprobarea venită din partea profesorilor satisface trebuința afirmării eului în calitatea sa de componentă a motivației activității școlare. Cercetările consacrate motivației școlare au arătat faptul că exagerarea motivației axate pe autoafirmare generează anxietate. Ea se manifestă prin teama față de un eventual eșec care ar duce la pierderea poziției școlare și a prestigiului dobândite prin muncă. De asemenea, același exces poate conduce la aspirații școlare și profesionale profund nerealiste care, mai târziu, sunt urmate fie de eșecuri și de prăbușirea respectului de sine, fie de neglijarea sarcinilor didactice (când aceste aspirații sunt nerealiste de scăzute). *Trebuința de afiliere* este orientată spre realizări care să-i asigure individului aprobarea din partea unor persoane (părinți, profesori) sau a unui grup cu care el se identifică în sensul dependenței față de aceștia.

D. Ausubel și F. Robinson atrag atenția asupra faptului că toate cele trei componente ale motivației activității școlare pot intra în joc, în orice moment, în comportamentul concret al elevului. Totuși, forța acestor componente ale motivației variază și în funcție de vârstă.

Trebuința de afiliere este mai pronunțată în perioada miciei școlarității, când copiii se străduiesc să obțină rezultate bune la învățătură pentru a-și mulțumi părinții și educatorii și pentru a nu pierde aprobarea acestora. În perioada pubertății și adolescenței, trebuința de afiliere scade în intensitate și, în același timp, este reorientată de la părinți spre colegii de aceeași vârstă.

Trebuința afirmării puternice a eului este componenta dominantă a motivației activității școlare în adolescență și se menține și pe parcursul activității profesionale. Impulsul cognitiv este, potențial, tipul cel mai important de motivație a activității de învățare. El a fost legat de tendințele înnăscute ale omului spre curiozitate, spre a descoperi cât mai multe lucruri. Menținerea trează a acestui impuls și dezvoltarea lui pe parcursul școlarității depinde de măiestria profesorului și constituie un factor important al trăinicieii cunoștințelor asimilate.



Temă de reflecție

Reflecțați asupra motivelor direct legate de randamentul școlar. Este posibil ca o activitate didactică să fie gândită în așa fel încât să permită satisfacerea simultană a celor trei categorii de motive?

Motivație extrinsecă vs. Motivație intrinsecă

În literatura de specialitate se disting, de obicei, două categorii ale motivației învățării: *motivația intrinsecă* și *motivația extrinsecă*. Motivația intrinsecă își are sursa în însăși activitatea desfășurată și se satisface prin îndeplinirea acelei activități. Ea îl determină pe individ să participe la o activitate pentru plăcerea și satisfacția pe care i-o procură acea activitate, fără a fi constrâns de factori exteriori. Unii autori vorbesc, în acest caz, de motivație *izvorâtă din caracterul atractiv al scopului urmărit* (Winnefeld). Forma de bază a motivației intrinseci este curiozitatea și, îndeosebi, curiozitatea epistemică, care exprimă nevoia de a ști, de a-și lărgi și îmbogăți orizontul de cunoaștere. Activitatea de învățare motivată intrinsec este cea susținută de o nevoie interioară de cunoaștere, de pasiunea pentru un anumit domeniu, de plăcerea de a învăța. Ea se efectuează cu un efort de mobilizare relativ redus, antrenează sentimente de satisfacție, de mulțumire, de împlinire și conduce la o asimilare trainică și de durată a cunoștințelor.

Motivația extrinsecă este aceea a cărei sursă se află în exteriorul individului și a activității desfășurate. Angajarea în activitate este văzută ca un mijloc de atingere a unor scopuri și nu ca un scop în sine. Dacă un elev învață pentru a primi anumite recompense (note bune, laude, cadouri din partea părinților), din dorința de a fi primul în clasă, ori din teama de eșec, teama de pedeapsă, atunci spunem că activitatea de învățare este motivată extrinsec. În aceste condiții, învățarea se efectuează sub semnul unei solicitări și condiționări externe, fără o plăcere interioară, fără să ofere satisfacții nemijlocite și cu un efort voluntar crescut. Subiectiv, această motivație este însoțită de trăiri emoționale negative (teamă de eșec, teama de pedeapsă) sau de trăiri pozitive care derivă din satisfacția atingerii unor scopuri care nu au legătură cu procesul de învățare (laude, note bune sau recompense materiale). Învățarea apare, în acest din urmă caz, atrăgătoare în virtutea consecințelor ei.



Temă de reflecție

Reflecțați asupra motivelor direct legate de randamentul școlar. Repartizați cele 3 categorii în funcție de dimensiunile intrinsecă vs. extrinsecă

Relația dintre motivația intrinsecă și cea extrinsecă

Chiar dacă inițial teoriile asupra relației dintre motivația intrinsecă și cea extrinsecă evidențiau faptul că aceste două tipuri de motivație sunt opuse, studiile recente evidențiază faptul că cele două tipuri de motivație nu sunt incompatibile și pot coexista. Practica educațională confirmă coexistența acestor două tipuri de motivație. Astfel, constatăm că activitatea de învățare este motivată atât extrinsec cât și intrinsec. Un elev poate să învețe la o disciplină pentru că îl interesează și îl pasionează domeniul respectiv, dar și pentru că vrea să obțină note bune, să facă plăcere părinților etc. De asemenea, în anumite condiții, o motivație extrinsecă poate da naștere uneia intrinseci: un elev care învață la început pentru a lua note bune sau pentru a face plăcere părinților, pe măsură ce asimilează cunoștințe și dobândește capacități și competențe ce-i procură o anumită satisfacție poate ajunge să învețe din interes și pasiune.

Strategii de motivare a elevilor care vizează relația dintre motivația extrinsecă și cea extrinsecă

În practica educațională este deosebit de importantă înțelegerea relației dintre motivația intrinsecă și cea extrinsecă. În acest sens atunci când proiectăm strategii de motivare a elevilor pentru învățare trebuie să luăm în calcul următoarele aspecte:

1. Motivația intrinsecă nu este singurul predictor al succesului școlar. Astfel, deși motivația intrinsecă este importantă pentru obținerea performanței există și alte variabile care mediază relația motivație- succes școlar. Cu alte cuvinte, deși este important ca un elev să fie motivat intrinsec, acest fapt nu garantează că va obține performanța (intervin și alte aspecte precum: managementul timpului, baza de cunoștințe, abilitățile etc)

2. Eliminarea strategiilor de motivare extrinsecă nu este nici dezirabilă, nici realistă.

3. Strategiile de motivare extrinsecă pot fi folosite astfel încât să conducă la dezvoltarea motivației intrinseci:

3.1 Recompensarea efortului și progresului în învățare nu numai a performanței

3.2 Eliminarea treptată a recompenselor pe măsură ce se constată că obținerea performanței devine o recompensă în sine pentru implicarea în studiu

3.3 Combinarea recompenselor cu alte strategii motivaționale. În acest sens, o strategie eficientă este aceea de a combina recompensele cu formularea scopurilor. Vezi secțiunea B2

4. În practica educațională se pot implementa strategii destinate dezvoltării motivației intrinseci:

4.1 valorizarea sarcinii de învățare. Cu cât sarcina este mai atractivă pentru elevi, cu atât vor fi motivați să realizeze sarcina fără a avea nevoie de alte surse motivaționale. Valorizarea sarcinii se bazează pe satisfacerea unei nevoi importante: curiozitatea epistemică. Vezi Maslow nevoia de a cunoaște și a înțelege. 4.2 proiectarea unor activități menite să-i ajute pe elevi să-și stabilească propriile scopuri de învățare Vezi secțiunea B2

4.3 ghidarea elevilor spre obținerea competenței nu numai a performanței Vezi secțiunea B2

B2 Scopurile

Scopurile sunt reprezentări interne ale obiectivelor pe care intenționăm să le atingem. Ele ne orientează resursele cognitive, emoționale și comportamentale de care dispunem și contribuie la obținerea performanței. Astfel, scopurile au rolul de a motiva comportamentele dacă sunt respectate câteva condiții specifice. În acest sens, putem apela la tehnica S.M.A.R.T. (Smith, 1994):

1. **Specifice.** În acest sens se recomandă să formulăm scopurile într-o manieră pozitivă, afirmativă și clară. Astfel este evidentă direcția pe care o vizăm în acțiunile noastre (de ex. formularea *nu mai vreau să iau note mici* nu ne direcționează comportamentul deoarece nu știm ceea ce avem de făcut în acest sens)

2. **Măsurabile.** Sunt descrise astfel încât să putem evalua concret dacă am atins scopul respectiv. De exemplu nu este suficient să ne propunem să studiem la o disciplină. Putem stabili clar ce material dorim să parcurgem (de ex. capitolul 8 și să răspundem la întrebările de la sfârșitul acestuia)

3. **orientate spre Acțiune** și nu în termenii unor stări interne. Dacă ne propunem să devenim mai competenți într-un anumit domeniu nu e suficient să ne dorim să fim mai buni deoarece nu este clar ceea ce avem de făcut pentru a atinge anumite standarde de performanță.

4. **Realiste.** E dificil să credem în scopuri care nu pot fi atinse.

5. **planificate în Timp.** Termenul până la care ne propunem să atingem scopul propus

De asemenea, trebuie să luăm în considerare că pentru transformarea scopurilor în acțiune propriu-zisă avem nevoie de un plan de realizare care presupune o strategie de ierarhizare a scopurilor în funcție de gradul acestora de finalitate. În acest sens se recomandă stabilirea de subscopuri care permit îndeplinirea unor scopuri pe termen mai lung.

Strategii de formulare a scopurilor care facilitează motivația pentru învățare

Modul de formulare a scopurilor influențează procesele motivaționale implicate în învățare și în ceea ce privește orientarea acestora. În acest sens, există trei orientări majore ale scopurilor: orientarea scopurilor spre competență, orientarea

Formularea scopurilor în funcție de orientarea acestora:

scopurilor spre performanță, orientarea scopurilor spre evitarea eșecului.

Scopurile orientate spre dezvoltarea competenței	Scopurile orientate spre demonstrarea performanței	Scopurile orientate spre evitarea eșecului
Centrază actul asimilării de cunoștințe în jurul ideii de autorealizare, fără a se raporta direct la rezultatele celorlalți. Succesul este definit în termenii dezvoltării personale	Se bazează pe ideea de comparație socială. Succesul este definit în termenii obținerii unor aprecieri. Eșecul este preceptat ca o dovadă a incompetenței	Această orientare a scopurilor este asociată cu consecințe negative: frica de eșec, procesarea de suprafață a conținuturilor învățate, motivație intrinsecă redusă, performanțe scăzute
Comportamentele și convingerile elevului care probează modul de orientare a scopurilor de învățare:		
interes crescut pentru a-și dezvolta baza de cunoștințe disponibilitate pentru asumarea riscurilor răspunde la provocările școlare are convingerea că erorile accidentale fac parte din procesul de învățare crede că orice abilitate poate fi îmbunătățită dacă investește mai mult efort și dacă își planifică mai bine timpul	Interes crescut pentru a obține note, calificative mari Nevoia de a fi considerat de către ceilalți competent Are convingerea că erorile sunt experiențe umilitoare de neacceptat	Evită adesea îndeplinirea anumitor sarcini de învățare Încearcă să reducă la minimum investiția de efort necesar îndeplinirii cu succes a sarcinilor școlare



Temă de reflecție

Reflecția asupra orientării propriului scop referitor la promovarea acestui examen..

Strategii motivaționale bazate pe formularea scopurilor

Strategiile de formulare a scopurilor învățării facilitează dezvoltarea motivației intrinseci. Cadrul didactic poate ghida elevul:

1.să-și formuleze propriile scopuri de învățare (și subscopurile aferente- proximale- pentru realizarea unor scopuri distale). În **Anexe** (care se regăsesc la finalul acestui material) sunt prezentate două fișe de lucru (Anexa 1 și Anexa 2) pe care le puteți folosi atât în activitatea didactică, cât și pentru autocunoașterea și dezvoltarea persoanei.

C Abordări teoretice asupra motivației școlare care conceptualizează motivația pentru învățare pornind de la convingerile persoanei

Felul în care gândim influențează motivația pentru învățare. În acest sens, au fost derulate o serie de cercetări menite să evidențieze legătura care există între convingerile pe care le avem și nivelul motivațional. În continuare am selectat trei tipuri de convingeri care influențează motivația pentru învățare:

C1 convingerile despre cauzele care au condus la succesul sau eșecul în îndeplinirea unei sarcini de învățare- **Teoria atribuirii**

C2 convingerile despre probabilitatea de reușită a unei activități **Teoria expectanței**

C1 Teoria atribuirii

Teoria atribuirii este o teorie cognitivă care investighează credințele persoanei (convingerile) despre cauzele care au condus la reușită sau eșec. Atribuirea este procesul prin care omul percepe realitatea și poate să o prezică sau să o stăpânească. Ea permite individului să explice comportamentele lui și ale celorlalți, să interpreteze ceea ce i se întâmplă, să caute cauzele unui eveniment sau comportament. Teoria atribuirii explică producerea, prin inferență, a anumitor cogniții, plecând de la studiul comportamentului.

Convingeri despre cauzele care au condus la eșecul sau reușita acțiunii
Atribuire- plasarea responsabilității eșecului sau succesului:
a) extrenă sau internă
b) stabilă sau instabilă
c) controlabilă sau incontrolabilă

Atribuirii externe și atribuirii interne

În concepția lui F. Heider, oamenii aflați în fața unei mari varietăți de conduite și de situații, vor fi tentați să le analizeze și vor face două tipuri de atribuirii:

- *atribuirii interne*, care plasează responsabilitatea situației sau comportamentului asupra individului (vorbim, în acest caz, de atribuire dispozițională);
- *atribuirii externe*, care plasează responsabilitatea situației sau comportamentului asupra factorilor de mediu (vorbim, în acest caz, de atribuire situațională).

Unii oameni au tendința să facă predominant atribuirii interne, asumându-și responsabilitatea pentru ceea ce se întâmplă, în timp ce alții fac mai mult atribuirii externe, blamând situația. Astfel, într-o situație școlară, unii elevi pun notele proaste pe seama faptului că nu s-au pregătit îndeajuns (atribuire dispozițională), în timp ce alții spun că profesorul nu-i poate suferi, ori că sarcina a fost prea dificilă (atribuire situațională). Teoria atribuirii explică motivația pornind de la ideea că angajarea unui individ într-o activitate vine ca răspuns nu la o stimulare, ci la un tip de explicație, în termeni de cauzalitate internă sau externă, pe care a produs-o plecând de la un fapt observabil. Astfel, atribuirile interne, respectiv externe, pe care le fac elevii pot constitui o variabilă semnificativă pentru procesul de învățare. Credința că lipsa de efort se află la originea unei note proaste îl va determina pe elev să considere că, dacă va depune mai mult efort, lucrurile se pot schimba în bine. În schimb, în situația în care „vinovat” este considerat profesorul, ori sarcina, ori conjunctura, elevul va aștepta pasiv să se ivească o ocazie favorabilă pentru a îndrepta lucrurile.

Această problematică a preferinței pe care o au oamenii pentru a face predominant atribuirii interne ori atribuirii externe a fost analizată de J.B. Rotter (1966) sub denumirea de *locul controlului* („locus of control”). Atunci când locul controlului este intern, indivizii vor considera succesul sau eșecul ca pe o consecință a eforturilor depuse sau a propriilor capacități. Când locul controlului este extern, succesul sau eșecul va fi pus pe seama unor factori precum șansa, dificultatea sarcinii, influența celorlalți. O serie de cercetări efectuate în această direcție au arătat că, elevii la care locul controlului este intern reușesc mai bine în situațiile de învățare. Acest lucru este explicat prin faptul că interpretarea pe care ei o furnizează reușitei sau eșecului constituie un factor motivațional extrem de important. Feather (1968) arată că nivelul încrederii în sine al subiecților la care locul controlului este intern crește după un succes și scade după un eșec.

Rotter arată că persoanele cu un loc al controlului intern sunt, în general, mai puțin stresate și se consideră capabile de a exercita un control asupra a ceea ce li se întâmplă. Astfel de persoane vor căuta modalități de a face față situațiilor neplăcute, de a ieși dintr-o dificultate și nu vor aștepta pasivi să vadă ceea ce se întâmplă. Nu putem spune că un elev este prin natura sa „intern” sau „extern”. Același elev poate furniza explicații diferite, făcând atribuirii interne sau externe în funcție de situație sau tip de activitate. Au fost însă studii (Rabinowitz, 1978; Claes, 1981) care au arătat că subiecții din clasele sociale favorizate sunt mai interni decât subiecții din clasele sociale defavorizate. În același timp, sistemul școlar poate forma „internalitatea” prin intermediul unui discurs educațional care promovează autonomia, asumarea responsabilității etc.

Atriburi stabile- instabile

Pentru actul educațional, este interesant de urmărit modelul pe care ni-l propune Bernard Weiner (1979) pentru analiza atribuirilor pe care le fac indivizii atunci când încearcă să explice succesul sau eșecul. Cauzele pe care le invocă oamenii pentru a explica succesul sau eșecul propriu sau al altora pot fi ordonate pe două dimensiuni: intern-extern, stabil-instabil. Din combinarea acestor dimensiuni obținem patru categorii de cauze posibile (sistemizate în tabelul de mai jos). Un elev va pune succesul sau eșecul în activitatea școlară pe seama uneia dintre aceste cauze posibile. Judecățile sau evaluările pe care el le va face sunt exemplificate în tabel. Astfel, un elev care va pune nota primită pe seama inteligenței și capacităților lui face o atribuire internă și stabilă; dacă o pune pe seama efortului, face o atribuire internă și instabilă; dacă o pune pe seama dificultății sarcinii, face o atribuire externă și stabilă, iar dacă o pune pe seama șansei pe care a avut-o face o atribuire externă și instabilă.

Stabilitatea cauzei (→)	Cauză stabilă	Cauză instabilă
Caracterul intern sau extern (↓)		
Cauză internă	Capacitatea, abilitățile	Efort
Cauză externă	Dificultatea sarcinii	Șansa

Cercetările lui Weiner au pus în evidență faptul că un succes va fi interpretat de elev mai degrabă ca un semn al inteligenței (cauză internă și stabilă) și mai puțin ca rezultat al șansei, facilității sarcinii sau lucrului intens. Invers, un eșec va fi atribuit mai degrabă lipsei de șansă (cauză externă și instabilă), ceea ce lasă posibilitatea unor succese viitoare. În cazul unor insuccese repetate, acest tip de explicație nu va mai putea fi folosit, și atunci elevul va fi tentat să facă o atribuire externă și stabilă: dificultatea materiei, lipsa de obiectivitate a profesorului. Tipul de atribuire pe care le face elevul este legat de stima de sine și poate influența angajarea elevului în rezolvarea sarcinilor școlare. Astfel, un elev înclinat să facă mai ales atribuiri interne și stabile pentru nereușitele sale din clasă, spunând mereu „Eu nu sunt capabil să rezolv această sarcină”, are o stimă de sine scăzută și așteptări slabe cu privire la posibilitățile sale de a reuși în viitor. Acest lucru îl va demotiva pe elev și-l va determina să-și reducă eforturile pentru realizarea activităților, dezvoltând comportamente ineficiente în fața dificultăților.

În schimb, dacă elevul atribuie eșecul pe care l-a avut lipsei de efort, își va păstra speranța de a reuși și va persevera în realizarea sarcinilor școlare.

Atribuirii controlabile-incontrolabile

Din cele menționate anterior reiese că o dimensiune deosebit de importantă care mediază relația atribuire-motivație este cea a gradului de controlabilitate. Practica educațională evidențiază faptul că, în general, atribuiri interne stabile prin care elevii interpretează eșecul sunt considerate de către aceștia ca fiind incontrolabile. De cele mai multe ori acestea sunt asociate cu teorii personale despre propria inteligență care postulează faptul că este predeterminată și nu poate fi schimbată (explicațiile asupra eșecului sunt de tipul *sunt prost/inapt, am probleme de concentrare*). Chiar lipsa de efort (cauză internă instabilă) este interpretată de către unii elevi în termeni de incontrolabilitate (de ex. *Sunt lenș*). Există și situații în care elevii pot interpreta cauzele stabile interne ca fiind controlabile în principiu (de ex. nu îmi place studiul, materia este de neînțeles) deoarece lasă deschisă probabilitatea ca acestea să devină instabile la un moment dat. Diferența de abordare este vizibilă dacă le comparăm cu cele care postulează eșecul din perspectiva unor trăsături sau aspecte nemodificabile (*sunt prost, sunt inapt, am probleme de concentrare*).

Elevii care, în mod repetat, consideră că ceea ce li se întâmplă este incontrolabil, că nu au puterea de a influența evenimentele, se vor resemna, vor adopta o atitudine pasivă în fața oricăror situații, se vor abandona destinului. Acest fenomen a fost numit de M.E.P. Seligman (1975) *neajutorare învățată*. Eșecul școlar repetat crește probabilitatea instalare a acestui fenomen. Studiile realizate de către acest autor au arătat că fenomenul neajutorării învățate apare atunci când un elev atribuie în mod constant eșecurile sale unor cauze interne,

Neajutorarea învățată- consecință a stilului atribuțional dezadaptativ (eșecul este atribuit unor cauze interne, stabile și incontrolabile)

stabile și incontroleabile. Elevii care își spun mereu „Eu eșuez pentru că nu sunt capabil” au toate șansele să învețe că nu mai are rost să fie continuate eforturile pentru că oricum va ajunge la același rezultat. Neajutorarea învățată este un fenomen negativ pentru că afectează motivația elevului și, deci, performanțele școlare. Și în viața de toate zilele acest fenomen este negativ pentru că induce pasivitatea, descurajarea, resemnarea în fața evenimentelor.

Și profesorii fac diverse atribuiri în ceea ce privește activitatea la clasă. Cercetările în acest domeniu au stabilit faptul că profesorii au tendința de a atribui responsabilitatea eșecurilor școlare mai degrabă elevilor (profesorii spun că ei s-au străduit, dar elevii nu au depus eforturi susținute) și de a atribui progresele celor care reușesc propriului mod de a predă. Această strategie are menirea de a proteja stima de sine a profesorului dar și de a-l absolvi de răspundere, făcându-l pe elev responsabil de eșecul său.



Temă de reflecție

Reflectați asupra stilului atribuțional propriu în ceea ce privește promovarea acestui examen.

Strategii de motivare a elevilor care vizează stilul atribuțional

Atribuirile pe care le face un individ se pot modifica. Acest lucru se face prin *terapie cognitivă*, care are ca scop schimbarea modalităților de interpretare a evenimentelor, astfel încât motivația personală să se modifice și evenimentele să fie abordate mai activ și mai controlat.

În context școlar evaluările pe care le fac profesorii au un impact deosebit de important asupra stilului atribuțional al elevilor, mai ales atunci când aceștia sunt nevoiți să ofere un feedback negativ. Practica educațională evidențiază faptul că atunci când oferim un feedback negativ se recomandă următoarele demersuri:

- prezentarea mai întâi a aspectelor pozitive din munca elevului (dacă există) și apoi a celor negative
- formularea lipsei de performanță din perspectiva strategiilor folosite, a efortului depus și nu a lipsei irremediabile de abilități (sub nici o formă nu folosiți expresii care să conducă la atribuiri stabile și incontroleabile: ești un elev slab, performanța ta mă dezamăgește etc)
- prezentarea condițiilor în care performanța poate fi îmbunătățită
- recompensarea evoluției în performanță. Chiar dacă nu decidem să oferim o notă mare motivată de faptul că elevul a progresat este important să-i arătăm acestuia că performanțele sale s-au îmbunătățit și că dacă va continua în acest fel are șansa să obțină performanțe din ce în ce mai bune.

Pentru a dezvolta elevilor un stil atribuțional adaptativ, profesorul mai poate utiliza următoarele două tipuri de strategii:

1. Strategii focalizate pe efortul depus de către elevi

Încurajarea elevilor să conceptualizeze efortul nu numai din perspectiva timpului petrecut în învățare ci și a strategiilor folosite. Adesea elevii se plâng că nu obțin performanțele dorite în ciuda efortului depus. Sunt multe situațiile în care aceștia consideră că au depus suficient efort deoarece au petrecut mult timp să învețe. Se recomandă evidențierea faptului că timpul petrecut în activitățile de învățare nu conduce la obținerea succesului școlar dacă nu știm să folosim strategii de învățare eficiente.

2. Strategii focalizate pe schimbarea percepției elevilor asupra abilităților: de la stabile și incontroleabile la instabile și controlabile. Astfel, se recomandă transmiterea către elevi a următoarelor mesaje:

- abilitățile pot fi dezvoltate prin învățare, practică și efort
- pe măsură ce ne formăm anumite abilități învățarea devine un proces mai ușor de realizat
- abilitățile trebuie exersate constant pentru a obține succesul

C2 Teoria expectanței

Reglarea relației dintre motivație și performanță se realizează și prin intermediul *nivelului de aspirație*. Când un

Aspirații – realizări mai îndepărate
Expectanța- estimarea probabilității de reușită pentru sarcini concrete în funcție de efortul investit

elev îndeplinește o sarcină de învățare, el poate avea un sentiment de reușită sau de nereușită. Acest sentiment rezultă din compararea unei informații actuale, rezultatul obținut în sarcină, cu o informație de referință numită nivel de aspirație. *Nivelul de aspirație* este definit drept „așteptările, scopurile, ori pretențiile unei persoane privind realizarea sa viitoare într-o sarcină dată” (E. Hoppe) sau „scopurile pe care subiectul își propune să le atingă într-o activitate sau sferă de activități în care este angajat...profesional, social, intelectual” (F. Robaye). Nivelul de aspirație este o modalitate prin care individul își fixează valoarea sau ștacheta scopurilor în general sau în raport cu diferite categorii de sarcini. El depinde, așadar, de previziunea individului asupra posibilităților sale de reușită într-o activitate.

Psihologii au introdus o distincție între nivelul de aspirație, care se referă la o realizare mai îndepărtată, la îndeplinirea unor obiective de amploare, și *nivelul de expectanță*, care exprimă rezultatul concret la care subiectul se așteaptă în urma rezolvării unei anumite sarcini în funcție de efortul investit.

Estimarea probabilității de reușită influențează motivația din punct de vedere direcțional. Alegem să realizăm anumite activități în defavoarea altora și în funcție de probabilitatea de reușită estimată. Estimările pe care realizăm atunci când formulăm predicții despre șansa de reușită a anumitor sarcini sunt influențate de mai multe aspecte:

1. nivelul autoeficacității (vezi mai jos C3 Teoria autoeficacității percepute)
2. dificultatea atingerii scopurilor. Dacă considerăm că scopurile pe care dorim să le atingem sunt mult prea îndrăznețe comparativ cu nivelul competențelor noastre expectanțele noastre vor fi scăzute.
3. nivelul controlului. Dacă considerăm că putem influența obținerea rezultatelor (le putem controla cel puțin parțial în funcție de efortul investit) expectanțele noastre sunt ridicate. Dacă de exemplu un elev are convingerea că performanțele lui vor fi întotdeauna evaluate în același fel, indiferent de efortul depus, expectanțele lui vor fi scăzute, și implicit, mobilizarea în sarcină va fi afectată negativ.

Strategii de motivare a elevilor focalizate pe teoria expectanței

1. Elevii au expectanțe ridicate și se mobilizează mai ușor în sarcină atunci când nivelul de dificultate al acesora este mediu

2. Expectanțele elevilor sunt influențate de expectanțele profesorilor

În practica educațională s-a constatat că atunci când profesorii au expectanțe scăzute față de prestația unor elevi aceștia pot să manifeste următoarele comportamente: comunică puțin cu elevii, se mulțumesc cu răspunsuri incomplete ale acestora la lecție, sunt tentați să-i critice frecvent și manifestă dispreț față de ei atunci când eșuează. Adesea acești elevi interpretează comportamentele profesorilor ca o confirmare a propriilor expectanțe scăzute cu privire la reușita lor. În consecință, acești elevi nu fac nici un efort pentru a învăța, deoarece ei știu că profesorii îi solicită foarte rar și că lor li se adresează doar pentru a le face observații. Se intră atunci într-un cerc vicios: nefiind încurajați să lucreze, elevii nu sunt motivați și nelucrând ei rămân în urmă la învățătură, confirmând, astfel, opinia profesorului cum că nu se pot obține rezultate bune cu acești elevi. Este recomandat ca profesorul să se străduiască să acorde atenție în mod egal tuturor elevilor, indiferent care sunt capacitățile lor. Atunci când expectanțele profesorilor sunt ridicate acestea sunt exprimate printr-o atitudine binevoitoare, atenție sporită acordată elevilor, solicitări și schimburi verbale frecvente, feedback-uri stimulative. Tratatamentul profesorului îi indică elevului care este nivelul performanței așteptate de la el iar elevul se va mobiliza pentru îndeplinirea acestor așteptări. Acest fenomen este cunoscut sub numele de efectul Pygmalion (autorealizarea profețiilor). În rubrica de mai jos vă prezentăm un experiment ilustrativ:

Efectul Pygmalion- autorealizarea profețiilor

De ce Pygmalion? Legenda spune că Pygmalion era un talentat sculptor din insula Cipru, care se hotărâse să nu se căsătorească niciodată și să se dedice în întregime artei sale. Sculptorul își consacră tot geniul și talentul pentru a realiza statuia unei femei, care a ieșit atât de desăvârșită încât artistul se îndrăgostește nebunește de ea. La rugămintele lui fierbinți, Afrodită, zeița iubirii și fecundității la greci, a transformat statuia într-o femeie vie pe care Pygmalion o luă de soție și-i dădu numele Galatea.



Temă de reflecție

Reflecțați asupra așteptărilor pe care le aveți față de alte persoane (și în sens invers asupra așteptărilor pe care alte persoane le au față de voi) și analizați comportamentele corespundente din perspectiva fenomenului de autorealizare a profețiilor (efectul Pygmalion)

Știați că ?

Rosenthal și Jacobson cred că și în cazul relației profesor-elev se poate manifesta fenomenul autorealizării profețiilor. Studiul realizat de autorii americani a fost publicat în 1968 sub titlul Pygmalion în clasă („Pygmalion in the Class- Room“). Cercetarea s-a desfășurat la Oak School, o școală primară publică frecventată de mulți copii de imigranți (mexicani și portoricani). Din punct de vedere teoretic, ideea era de a determina dacă așteptările favorabile sau defavorabile ale profesorilor pot influența creșterea sau diminuarea corespunzătoare a randamentului intelectual al elevilor. Considerente etice impun însă testarea doar a ipotezei conform căreia o așteptare favorabilă a educatorului poate determina o creștere a performanțelor elevului. Pentru aceasta, toți elevii din școală sunt supuși unui test de inteligență. Acest test a fost prezentat profesorilor drept un instrument ce poate prezice care elevi vor face progrese intelectuale vizibile în anii următori. Cercetătorii aleg apoi 20% dintre elevii testați și comunică profesorilor, în mod confidențial, numele acestora cu precizarea că elevii selectați sunt capabili de progrese rapide, având un potențial intelectual deosebit. În realitate, numele elevilor au fost alese la întâmplare. Testele aplicate după un semestru și apoi la sfârșitul anului școlar au pus în evidență progrese spectaculoase ale elevilor selecționați în comparație cu ceilalți.

C3 Teoria autoeficacității percepute

Autoeficacitatea se referă la “încrederea unei persoane în capacitățile sale de a-și mobiliza resursele cognitive și motivaționale necesare pentru îndeplinirea cu succes a sarcinilor date” (Bandura, 1997)

Autoeficacitate – grad de încredere în propriile capacități

Convingerile legate de propria eficacitate se dezvoltă în funcție de trei factori cognitiv-motivaționali:

1. Stilul atribuțional adaptativ. Persoanele cu un puternic sentiment al propriei eficacități atribuie în general eșecul efortului insuficient, deficitului de cunoștințe sau a unor deprinderi insuficient consolidate. Una dintre funcțiile importante ale acesor atribuirii o reprezintă reducerea nivelului de stres și a vulnerabilității la trăirea emoțiilor negative. Un rol deosebit de important îl are percepția controlabilității. (vezi secțiunea C1)
2. Expectanțele ridicate față de rezultatele așteptate influențează nivelul autoeficacității. Multe persoane cu un nivel redus de autoeficacitate refuză numeroase posibilități atractive, cu șanse mari de reușită, din simplul motiv că nu cred că ar fi în stare să îndeplinească sarcinile respective. (vezi secțiunea C2)
3. Stabilirea unor scopuri explicite și realiste influențează nivelul de autoeficacitate. Relația este bidirecțională. Practica școlară a evidențiat faptul că elevii cu un nivel ridicat de autoeficacitate dezvoltă strategii eficiente de stabilire a scopurilor realiste și explicite în planificarea activităților de învățare. (vezi secțiunea B2).

În consecință, se recomandă luarea în considerare a acestor trei factori cognitiv-motivaționali atunci când ne propunem să implementăm strategiile menite să dezvolte la elevi un nivel ridicat la autoeficacității. (vezi strategiile abordate în secțiunile C1, C2 și B2)

Convingerile despre propria autoeficacitate se formează în timp și sunt relaționate cu un domeniu de competențe specific. Astfel, studiile recente acreditează ideea că autoeficacitatea nu este o trăsătură globală de personalitate ci un construct relaționat cu un domeniu specific. Acest fapt este confirmat de experiență. De exemplu un elev poate avea un nivel ridicat al autoeficacității la anumite discipline, iar la altele acest nivel poate fi mai scăzut.

În literatura de specialitate sunt identificate câteva **surse importante ale autoeficacității**: performanțele școlare ridicate, experiențele vicariante, persuadarea verbală, starea psihofiziologică. Cu alte cuvinte, în timp elevii își formează convingeri despre propria autoeficacitate pornind de la:

Surse ale autoeficacității

a) rezultatele obținute. Elevii cu performanțe școlare ridicate au un nivel al autoeficacității mai ridicat. Relația dintre autoeficacitate și performanță este bidirecțională. Cu alte cuvinte, elevii cu un nivel de autoeficacitate ridicat au rezultate mai bune comparativ cu elevii care au aceleași competențe dar un nivel de autoeficacitate mai scăzut. Collins (1982) a efectuat un studiu asupra modului în care autoeficacitatea percepută influențează performanțele școlare ale elevilor. El a constatat că performanțele elevilor cu o convingere puternică a propriei eficiențe sunt mai mari decât ale celor cu o autoeficiență scăzută, chiar în condițiile aceleiași capacități în domeniu. Copiii care se credeau competenți doreau să se asigure că au învățat, reveneau asupra problemelor, corectându-le și eliminând soluțiile nesatisfăcătoare. Convingerile le influențau efortul depus, iar eforturile influențau calitatea realizărilor (Cf. Hayes, Orrell, 1993).

b) rezultatele și atitudinile celorlalți față de succes. Observându-i pe alții că pot să obțină rezultate își formează convingeri că și ei ar putea (învățare vicariantă)

c) persuadările verbale. Elevii care sunt încurajați verbal că pot reuși își dezvoltă convingeri legate de acest aspect. În timp elevii învață să-și aplice singuri aceste persuadări verbale (Self-talk) Acestea reprezintă o strategie importantă de management motivațional și contribuie la autoreglarea învățării.

d) starea psihofiziologică. Anxietatea de exemplu influențează negativ nivelul autoeficacității.

Pornind de la sursele autoeficacității elevilor profesorii pot implementa diverse strategii menite să le influențeze în sens pozitiv această dimensiune. În acest sens se recomandă următoarele:

1. implementarea unor metode de evaluare care să permită obținerea unor rezultate bune la cât mai mulți dintre elevi. Aceasta nu înseamnă că se recomandă scăderea standardelor de performanță ci diversificarea metodelor de evaluare în funcție de specificul disciplinei și al temelor abordate. În acest sens, profesorii pot evalua performanțele elevilor în mai multe moduri, pe lângă cele tradiționale (testul scris, răspunsul oral): portofolii, eseuri, teme practice, întocmirea unor materiale etc.

2. Oferirea unor modele cu un nivel al autoeficacității ridicat. Mai ales în activitățile de grup se recomandă alcătuirea grupelor astfel încât leaderii acestora să ateste un nivel ridicat al autoeficacității. Prin învățare vicariantă, ceilalți membri ai grupului au posibilitatea să își formeze convingeri despre propria autoeficacitate.

3. În ceea ce privește persuadările verbale, profesorii le pot folosi pentru încurajarea elevilor și de asemenea, îi pot învăța pe aceștia să și le autoadministreze

4. Climatul și atitudinea profesorului, mai ales în momentele în care se realizează activități de evaluare pot influența nivelul autoeficacității elevilor. Se recomandă evitarea generării unor emoții disfuncționale negative: anxietate, depresie, furie etc.

Credințele despre autoeficacitate ale profesorului sunt o dimensiune importantă care influențează comportamentele și atitudinile acestuia față de elevi, și care în consecință are un impact asupra motivației elevilor. În tabelul de mai jos sunt prezentate consecințele nivelului autoeficacității profesorului în plan atitudinal (comportamente), cognitiv (credințele, convingerile pe care le are) și emoțional.

Atitudinea profesorului în ceea ce privește:	Nivelul autoeficacității ridicat	Nivelul autoeficacității scăzut
1. nevoia de autorealizare (cât de împlinit se simte atunci când derulează activitățile didactice)	Crede că munca cu elevii este importantă și are o semnificație pentru dezvoltarea personală. Crede despre sine că are un impact pozitiv asupra performanțelor pe care le pot obține elevii în urma activității de învățare	Se simte frustrat și descurajat. Activitatea pe care o desfășoară nu are semnificație nici pentru el nici pentru elevii săi (nu consideră că le poate influența pozitiv performanțele)
2 așteptările pozitive față de comportamentele și performanțele elevilor	Crede în progresul elevilor și pentru marea parte a elevilor constată că așteptările sale sunt împlinite (vezi efectul Pygmalion)	Se așteaptă ca elevii să eșueze și reacționează negativ (emoții disfuncționale negative și comportamente dezadaptative) când performanțele sunt scăzute și când apar probleme de comportament
3 responsabilitatea personală față de reușita elevilor (atribuiri interne sau externe)	Își asumă responsabilitatea pentru reușitele și nereușitele elevilor încercând să își îmbunătățească propriile performanțe în predare (noi metode de ex.) cu care să vină în sprijinul elevilor	Consideră că elevii sunt responsabili pentru rezultatele lor. Atunci când aceștia eșuează caută explicații externe (care nu depind de profesor): familia elevului, motivația lui, atitudinea elevului.
4. Stabilirea scopurilor	Își planifică propria activitate și a elevilor: stabilește obiective și strategii pentru atingerea lor.	Este nesigur în stabilirea scopurilor pentru el și pentru elevii săi (nu prea își dă seama ce dorește de la elevi din perspectiva obiectivelor de învățare și a strategiilor prin care aceștia să le atingă)
5. stările emoționale	Au emoții și sentimente pozitive legate de activitatea de predare-învățare	Are emoții și sentimente negative în ceea ce privește propria activitate de predare. Se simte frustrat, descurajat.
6 sentimentul controlului	Are încredere că poate influența învățarea elevilor	Nu are încredere în propria influență asupra elevilor (sentimentul zădărnicii)
7 relația cu elevii	Se simte implicat și într-o relație de colaborare cu elevii (crede că elevii și profesorii pot avea obiective comune) nu numai de autoritate. Își implică elevii în luarea deciziilor	Crede că elevii și profesorii au obiective total diferite și se află situații în două părți opuse ale baricadei Crede că doar profesorul are dreptul să ia decizii în ceea ce privește activitatea elevilor

Dezvoltarea unui nivel ridicat al autoeficacității este o dimensiune importantă nu numai în activitatea de la școală ci și în viață. Pentru dezvoltarea acestei dimensiuni trebuie să ținem cont de factorii care o influențează (expectanțe, atribuiri, formularea scopurilor) și de sursele acesteia:

performanțele noastre, performanțele celorlalți și modelele pe care le urmăm, persuadările (încurajările) și dimensiunile afective (ce emoții și sentimente avem). De asemenea, este important și să conștientizăm care este nivelul autoeficacității noastre și al elevilor noștri într-un anumit domeniu. Pentru a realiza acest lucru este important să descoperim convingerile noastre și ale elevilor noștri despre performanțele actuale și viitoare, despre nivelul de control asupra performanțelor, despre scopurile propuse și viitoare. Evaluarea autoeficacității percepute se poate realiza folosind diverse scale. Orientativ, în anexa 3 este prezentată o scală de evaluare a acestei dimensiuni. Fără pretenția de a vă diagnostica nivelul autoeficacității, o puteți folosi cu titlu orientativ pentru a estima aspectele pe care le puteți îmbunătăți în acest sens.



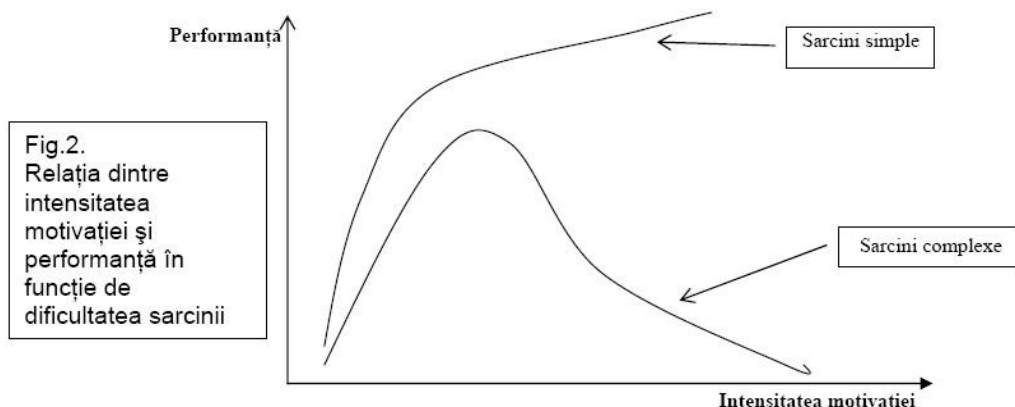
Temă de reflecție

Folosind Anexa 3 evaluați propria autoeficacitate în ceea ce privește pregătirea dvs. pentru acest examen

D. Alte dimensiuni ale motivației relevante pentru profesori

D1. Rolul Optimum-ului motivațional

Motivația reprezintă o condiție esențială pentru reușita elevului în activitatea școlară. O problemă care se ridică este următoarea: cât de puternică trebuie să fie motivația pentru a obține performanțe superioare în realizarea sarcinilor școlare? Cercetările au arătat faptul că atât motivarea prea intensă (supramotivarea), cât și motivarea prea scăzută (submotivarea) într-o activitate pot conduce la rezultate slabe sau chiar la eșec. Supramotivarea determină o mobilizare energetică maximă și o tensiune emoțională care pot avea drept consecințe blocajul psihic, stresul, dezorganizarea conduitei și, în final, eșecul. Submotivarea conduce la o insuficientă mobilizare energetică, la tratarea cu superficialitate a sarcinilor, iar în final rezultatul este nerealizarea scopului propus. În aceste condiții s-a pus problema nivelului optim al motivației care să conducă elevul către obținerea de performanțe înalte în activitatea de învățare. Răspunsul la această problemă se regăsește în *legea optimumului motivațional*, cunoscută și sub numele de *legea Yerkes-Dodson*, conform căreia creșterea performanței este proporțională cu intensificarea motivației numai până la un punct, dincolo de care începe stagnarea și chiar regresul. Momentul în care începe declinul depinde de complexitatea și dificultatea sarcinii. În cazul sarcinilor simple, de rutină, zona critică a motivației apare la un nivel mai ridicat, în timp ce în cazul sarcinilor complexe, zona critică se situează la un nivel mai scăzut (vezi figura 2).

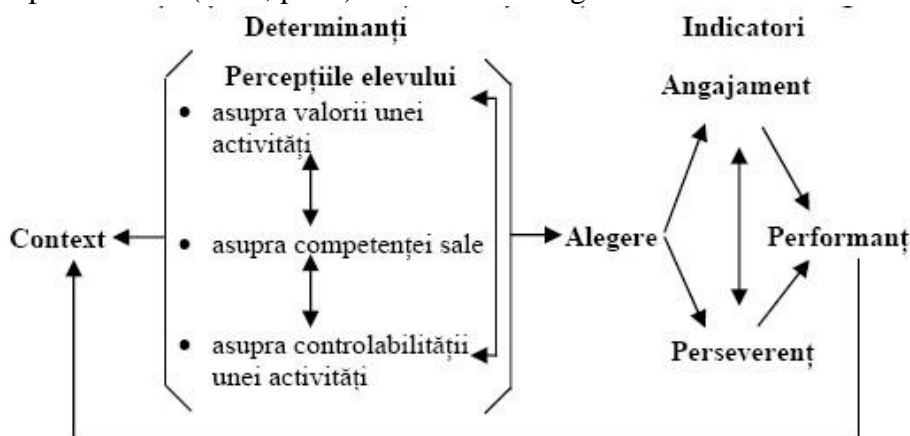


Nivelul optim al motivației depinde nu numai de dificultatea sarcinii, ci și de particularitățile psihice individuale: emotivitate, echilibru, stăpânire de sine. Persoanele care aparțin tipului puternic, echilibrat, sunt capabile să suporte tensiuni psihice semnificative, provocate de stări emoționale mai ridicate sau de sarcini mai dificile. Persoanele care aparțin tipului slab și celui neechilibrat nu reușesc o asemenea performanță. Eficiența activității este maximă la o anumită mărime a intensității motivației, numită *optim motivațional*. El diferă de la o activitate la alta și de la o persoană la alta. Profesorul ar putea avea un rol important în atingerea nivelului optim al motivației dacă îl va obișnui pe elev să aprecieze corect dificultatea sarcinii didactice cu care se confruntă și dacă va lua în considerare particularitățile psihologice individuale atunci când concepe strategiile didactice în articularea demersului metodic al lecției.

D2 Un model socio-cognitiv al motivației în context școlar: Rolland Viau

Inspirat de abordările socio-cognitive ale învățării, Rolland Viau propune un model al motivației în context școlar. Potrivit lui Viau, „motivația în context școlar este o stare dinamică care își are originea în percepțiile elevului asupra lui însuși și asupra mediului, care îl incită să aleagă o activitate, să se angajeze și să persevereze în îndeplinirea acesteia pentru atingerea unui scop” (Viau, 1997, p.7). Definiția evidențiază trei aspecte ale motivației, și anume: motivația este un fenomen dinamic, care se schimbă constant; motivația presupune interacțiunea dintre percepțiile elevului, comportamentele acestuia și mediu; motivația presupune atingerea unui scop.

Modelul propus de Viau (1997, p. 32) este ilustrat în figura următoare:



Motivația își are originea, potrivit acestui model, în relația dintre percepțiile elevului și contextul de formare. Percepțiile specifice contextului școlar, care constituie cele mai importante surse ale motivației, sunt: percepția elevului asupra valorii unei activități, percepția elevului asupra competenței sale de a îndeplini acea activitate și percepția controlului pe care elevul crede că-l exercită asupra unei activități.

Percepția valorii unei activități este judecata pe care un elev o face asupra importanței și interesului unei activități pentru scopurile pe care le urmărește. Unii elevi valorizează o activitate școlară pentru că ea le permite să aprofundeze materia, să achiziționeze cunoștințe noi și abilități (aceste scopuri ar corespunde motivației intrinseci), în timp ce alții valorizează o activitate pentru că le permite obținerea unor recompense (note bune, premii, laude, ceea ce ar corespunde motivației extrinseci). Viau crede că distincția dintre cele două categorii de scopuri este dificil de realizat și, de aceea, mai important este să determinăm perspectivele de viitor ale elevului. Unii elevi au aspirații clare și scopuri bine fixate în timp. De exemplu, un elev își propune să obțină note bune la disciplinele care-i permit accesul la o anumită facultate, vizând apoi să aibă o anumită profesie și chiar un anumit statut social. Angajamentul cognitiv al elevului într-o activitate școlară este în funcție de aceste scopuri. Elevii care-și fixează scopuri pe termen lung sunt mai în măsură să perceapă valoarea unei activități, chiar dacă aceasta nu-i oferă satisfacții

imEDIATE. Ei vor fi mai puternic motivați. În schimb, elevii care au o perspectivă de viitor limitată, scopuri confuze și mai puțin structurate, nu au un punct de referință pentru a judeca valoarea unei activități, mai ales dacă aceasta nu le oferă satisfacții imediate. Astfel de elevi nu vor fi în nici un fel motivați pentru a îndeplini activitățile care li se propun.

Percepția elevului asupra propriei competențe de a îndeplini o activitate ne trimite la conceptul de autoeficacitate, dezvoltat de A. Bandura. La originea acestei percepții se află un proces de autoevaluare, în baza căruia un individ apreciază îndeplinirea unei sarcini. R. Viau face câteva precizări în marginea acestui tip de percepție:

- procesul de autoevaluare se derulează numai în cazul activităților care implică un grad ridicat de incertitudine în privința reușitei. Altfel spus, o persoană nu are nevoie să-și autoevalueze capacitatea de a reuși în activități de rutină pe care le efectuează cu multă ușurință și în care își cunoaște capacitățile de a le îndeplini;
- percepția propriei competențe nu trebuie confundată cu nivelul expectanțelor cu privire la rezultatele unei activități. O persoană se poate judeca drept capabilă să reușească într-o activitate, dar să nu se aștepte la reușită din variate motive. De exemplu, un elev se crede capabil să rezolve temele date de profesorul de matematică, dar nu se așteaptă să ducă la bun sfârșit sarcina pentru că timpul este prea scurt, exercițiile sunt prea numeroase etc. Viau crede că există aici o diferență între evaluarea capacităților de a reuși și evaluarea posibilităților reale de reușită;
- percepția competenței de a îndeplini o sarcină nu trebuie confundată cu percepția competenței în general. În primul caz, percepția competenței este privită dintr-un unghi mai specific, adică în relație cu o anumită sarcină sau cu o anumită disciplină, în timp ce în cel de-al doilea caz, ea se măsoară în raport cu anumite aspecte ale personalității. Percepția elevului asupra competenței lui de a îndeplini o activitate are influență asupra tipului de angajament cognitiv. Elevii care au o opinie bună despre competența lor vor alege să se angajeze într-o sarcină și să persevereze până la atingerea obiectivului fixat. În schimb, elevii care au o opinie defavorabilă despre capacitatea lor de a reuși într-o activitate, vor căuta să evite acea activitate sau o vor abandona rapid.

Percepția controlului pe care elevul crede că îl exercită asupra desfășurării și consecințelor unei activități este, de asemenea, o sursă a motivației învățării. Astfel, un elev care estimează că strategiile pe care el le utilizează pentru a rezolva o problemă îi vor permite să o rezolve în mod satisfăcător se va simți capabil de a controla derularea acelei activități. El are, în acest caz, o percepție ridicată a controlabilității. Invers, elevul care, pentru a îndeplini o activitate, urmează un demers despre care nu este convins că îl va ajuta să reușească așa cum și-ar dori are o percepție scăzută a controlabilității. Factorii care influențează acest tip de percepție sunt: percepția propriei competențe și atribuirile cauzale pe care le face elevul (a se vedea modelul lui Weiner). Elevii care cred că au un control asupra activității de învățare propuse abordează materia mai în profunzime, stabilesc legături între diferitele părți ale materiei și caută să-i găsească structura logică. Invers, cei care estimează că au un control redus asupra sarcinii de învățare se limitează la încercarea de a memora cunoștințele cât mai bine posibil. Forma extremă a percepției incontrollabilității unei sarcini conduce la ceea ce Seligman a numit neajutorare învățată.

În modelul propus de Viau, indicatorii motivației sunt, în același timp, și consecințe ale motivației. Acești indicatori se referă la alegerea efectuării unei activități, perseverența în îndeplinirea acelei activități, angajamentul cognitiv și performanța obținută. Un elev motivat va alege să întreprindă o activitate de învățare, va persevera în îndeplinirea ei, va utiliza cele mai adecvate strategii de învățare și autoreglare (care definesc angajamentul cognitiv al elevului) și va obține performanțe înalte.

Roland Viau oferă serie de sugestii pentru ca activitățile de predare să fie motivante și să îi intereseze pe elevi, luând în considerare faptul că profesorul trebuie să gândească strategiile de predare în funcție de cunoștințele pe care trebuie să le transmită elevilor, cunoștințe declarative și cunoștințe procedurale. Pentru predarea cunoștințelor declarative, privite în general de elevi ca un ansamblu de informații teoretice și abstracte care trebuie învățate pe de rost, Viau formulează următoarele cerințe (Viau, 1997, pp. 128-133):

- începeți predarea printr-o anecdotă, o istorioară insolită legată de teoria ce urmează a fi predată sau o problemă de soluționat;

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

În ceea ce privește cunoștințele procedurale, Vîiau recomandă ca profesorii să-i obișnuiască pe elevi să conștientizeze pașii ce trebuie parcurși în rezolvarea unei probleme, indiferent de domeniul din care este ea. Profesorul poate servi, el însuși, ca model recurgând la *protocolul gândirii cu voce tare* pentru ca elevii să observe modul în care se identifică tipul de problemă, se emit ipoteze cu privire la strategiile de rezolvare, se alege o anumită strategie etc. Scopul acestui demers este ca elevii să știe cât mai bine să se orienteze într-o sarcină de învățare: cum trebuie să înceapă, cum pot să-și dea seama dacă sunt pe calea cea bună, într-un cuvânt să utilizeze strategii metacognitive (planificare, monitorizare, autoevaluare). În felul acesta, elevii își vor evalua mai bine posibilitățile de a reuși într-o sarcină și nu vor mai exista situații în care elevul abandonează o sarcină pentru simplul motiv că nu știe ce trebuie să facă. Modul în care profesorul realizează evaluarea poate avea, de asemenea, efecte asupra motivației elevilor. Pentru mulți profesori evaluarea înseamnă doar a da note elevilor, a-i clasifica și a constata dacă au reușit sau nu. Această concepție asupra evaluării poate avea efecte negative asupra motivației unor elevi pentru că este generatoare de anxietate. Dacă dorim ca evaluarea să fie cu adevărat motivantă pentru elevi, în sensul de a-i determina să se implice mai mult în activitățile de învățare și să persevereze, este necesar ca actul evaluativ să se centreze mai mult pe progresul elevilor, pe recunoașterea efortului pe care l-a depus fiecare pentru îmbunătățirea propriilor performanțe și nu doar să constate nivelul cunoștințelor. Aprecierea evoluției elevilor trebuie să se facă în termeni pozitivi (laudă, încurajare, evidențiere) deoarece dezaprobarea este mai puțin eficientă în stimularea motivației învățării. Să ne reamintim aici și de faptul că recompensele și pedepsele nu au același efect asupra motivației învățării.

D3. Profilul motivațional al elevului

Profilul motivațional al elevului trebuie să includă și percepțiile cu privire la competența și gradul de control pe care acesta estimează că le are în îndeplinirea diferitelor sarcini de învățare. Datele necesare realizării acestui profil motivațional se obțin prin observarea elevului în diferite contexte de învățare, printr-o discuție cu elevul sau prin aplicarea unui chestionar. R. Ames și C. Ames (1991) au stabilit chiar o listă de comportamente care ar putea servi drept indicatori ai existenței unor probleme de motivație. Desigur, aceste comportamente sunt doar un semnal pentru profesor, care va trebui să urmărească mai atent comportamentul elevului, să discute cu el și să stabilească cu exactitate ce se află în spatele comportamentelor sesizate.

Comportamentele indicatoare a unor probleme de motivație sunt:

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

Cum se comportă un elev care are problem de motivație

Analiza datelor pe care profesorul le va obține îi va permite să stabilească profilul motivațional al elevului și, în funcție de ceea ce constată, să acționeze diferențiat. De exemplu, putem constata că unii elevi nu valorizează învățarea la o anumită disciplină pentru că nu o consideră utilă sau importantă pentru ceea ce și-a propus să facă în viitor. În acest caz, profesorul poate să-i sensibilizeze pe elevi, stabilind

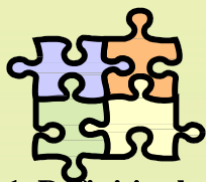
legături între materia predată și domeniile de interes ale acestora ori inițiind o discuție cu toată clasa despre utilitatea practică a materiei predate. Mai gravă este situația în care un elev nu valorizează activitatea de învățare în general. Poate fi acesta efectul mediului familial sau chiar al unei societăți în care nu întotdeauna nivelul înalt al pregătirii și competența se asociază cu reușita profesională. Evaluând motivele învățării, profesorul poate constata că unii elevi se află încă în stadiul satisfacerii trebuințelor de deficiență.

Conform teoriei lui Maslow, acești elevi sunt preocupați mai mult de menținerea siguranței personale, de evitarea eșecului și mai puțin de dezvoltarea abilităților și obținerea de succese. J.W. Atkinson susține că în raportul dinamic dintre nevoia de succes și trebuința de a evita eșecul, trebuințe polare prin care se caracterizează într-un anumit grad orice persoană, rezultă uneori o tendință de a evita înșuccesul, în defavoarea nevoii de succes. S-a constatat că elevul care prezintă o teamă accentuată de eșec se angajează (atunci când poate să aleagă) în sarcini foarte ușoare, unde probabilitatea succesului este ridicată, sau în sarcini foarte grele, în care nereușita este evidentă prin dificultatea sarcinii. Elevul evită acele sarcini la care probabilitatea reușitei/ nereușitei este medie. În cazul acestor elevi, profesorul trebuie să acționeze, pe de o parte, pentru satisfacerea trebuințelor de deficiență (în special prin asigurarea în clasă a unui climat relaxat, sigur, nonevaluativ), cât și pentru dezvoltarea motivației de realizare a elevilor prin implicarea lor în activități captivante în care li se asigură șanse reale de succes. Dacă problemele de motivație ale elevului se regăsesc în percepțiile acestuia cu privire la competența sa în a îndeplini o activitate și în gradul de control pe care crede că le exercită asupra acelei activități, Rolland Viau recomandă următoarele strategii de intervenție (1997, pp. 175-179):

- profesorul să-i învețe pe elevi să gândească pozitiv atunci când se află în fața unei activități dificile („este greu dar sunt capabil să reușesc”);
- profesorul trebuie să-i obișnuiască pe elevi să-și stabilească în mod realist standardele de reușită, să se raporteze la reușitele lor anterioare și să nu se compare în permanență cu ceilalți colegi;
- atunci când este posibil, profesorul să-i lase pe elevi să-și definească ei înșiși obiectivele învățării; aceste obiective trebuie să fie precise, pe termen scurt și să țină seama de capacitățile elevilor;
- în anumite situații, atunci când execută o sarcină, profesorul poate să-i ceară elevului să verbalizeze operațiile pe care le execută; în felul acesta va putea lua cunoștință de procedurile care sunt bine executate, dar și de cele care mai trebuie exersate;
- profesorul să-l obișnuiască pe elev să nu se judece prea sever și să nu se culpabilizeze atunci când greșește. În esență, îmbunătățirea opiniei elevului cu privire la propria sa competență se obține atunci când el reușește în mod repetat într-o activitate pe care nu se considera capabil să o îndeplinească. O reușită neașteptată redă unui elev încrederea în sine și crește, astfel, motivația sa de a se angaja într-o activitate și de a persevera cu scopul de a-și ameliora performanțele. Pentru aceasta, profesorul trebuie să conceapă activități de învățare care să nu fie nici prea facile (pentru că nu mai reprezintă o provocare pentru elevi) și nici prea dificile (pentru că elevii se descurajează rapid și o abandonează). Pe tot parcursul activității, profesorul îi va furniza elevului un feed-back permanent atât asupra efortului depus cât și asupra aptitudinilor și capacităților lui. Planificarea unor activități care să nu fie nici prea facile nici prea dificile pentru elevi face ca aceștia să se simtă responsabili de reușitele sau eșecurile lor, modificând astfel atribuiriile cauzale pe care ei le fac. Elevii slabi și demotivați se estimează, în general, a fi puțin responsabili de eșecurile sau succesele lor, atribuind eșecurile lipsei de aptitudini iar succesele șansei. Profesorul trebuie să-i convingă pe aceștia că prin eforturi susținute pot să reușească. Poate aduce drept argument și faptul că o mare parte din reușita elevilor buni se datorează efortului. O atenție deosebită trebuie acordată elevilor cu performanțe scăzute și demotivați. În acest sens, se recomandă următoarele comportamente din partea profesorului::
- să-și exprime încrederea în capacitatea lor de a reuși;
- să le acorde aceeași atenție ca și elevilor buni;
- să evite crearea de situații competitive în care ei nu pot decât să piardă;
- să nu le facă observații în fața colegilor lor;
- să evite a-și exprima disprețul atunci când ei eșuează;
- să manifeste interes pentru reușita elevilor.

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

DICȚIONAR trebuințe de deficiență, trebuințe de creștere sau dezvoltare, motivație extrinsecă, motivație intrinsecă, atribuire, expectanță, efectul Pygmalion, autoeficacitate, optimum motivațional, profil motivațional



Întrebări și/sau sarcini recapitulative

1. Definiți cele două tipuri de motivație: extrinsecă și intrinsecă oferind câte un exemplu pentru fiecare dintre acestea
2. Prezentați o strategie de motivare a elevilor care vizează relația dintre motivația extrinsecă și cea intrinsecă (oferiți și un exemplu)
3. Prezentați succint principalele dimensiuni care caracterizează relația dintre atribuire și motivație
4. Prezentați o strategie de motivare a elevilor care vizează stilul atribuțional (oferiți și un exemplu)
5. Prezentați o strategie de motivare a elevilor bazată pe formularea scopurilor (oferiți și un exemplu)
6. Prezentați o strategie de motivare a elevilor focalizată pe teoria expectanței (oferiți și un exemplu)
7. Ce este autoeficacitatea percepută și care este rolul acesteia în cadrul proceselor motivaționale.
8. Explicați sintagma „*neajutorare învățată*” și oferiți un exemplu.
9. Comparați credințele profesorului cu un nivel de autoeficacitate ridicat cu cele ale profesorului cu un nivel de autoeficacitate scăzut
10. Prezentați comportamentele care indică probleme de motivație și strategiile menite să remedieze problemele de motivație semnalate.
11. Explicați optimumul motivațional și oferiți un exemplu.

EXERCITII

- 1. Încadrați următoarele afirmații în cele două categorii de atribuiri, interne și externe:**
a. dacă munceam mai mult, nu luam o notă așa de mică; b. cred că profesorul are ceva cu mine, de îmi pune numai note mici; c. nu am reușit pentru că problema era peste posibilitățile mele; d. am avut ghinion la acest examen.
Cum putem interveni, în calitate de profesori sau părinți, în cazurile unor elevi la care se manifestă fenomenul de „neajutorare învățată”
- 2. Din perspectiva nivelului de aspirație, de ce este important să contribuim la formarea unei imagini de sine a elevului cât mai corecte și adecvate?**
- 3. Dați exemple, din practica educațională, care să ilustreze fenomenul de supramotivare și, respectiv, de submotivare.**
- 4. Dați un exemplu prin care să ilustrați cum se poate ajunge de la motivație intrinsecă la motivație extrinsecă**
- 5. Cum puteți interveni atunci când constatați că un elev nu învață pentru că nu consideră importantă disciplina pe care o predați?**
- 6. Comentați următoarea afirmație:** „orice profesor care dorește stimularea motivației elevilor pentru activitatea de învățare trebuie să înceapă prin a-și analiza și autoevalua propria motivație”.
- 7. De ce evaluarea școlară este un puternic factor motivațional?**

IV ÎNVĂȚAREA AUTOREGLATĂ

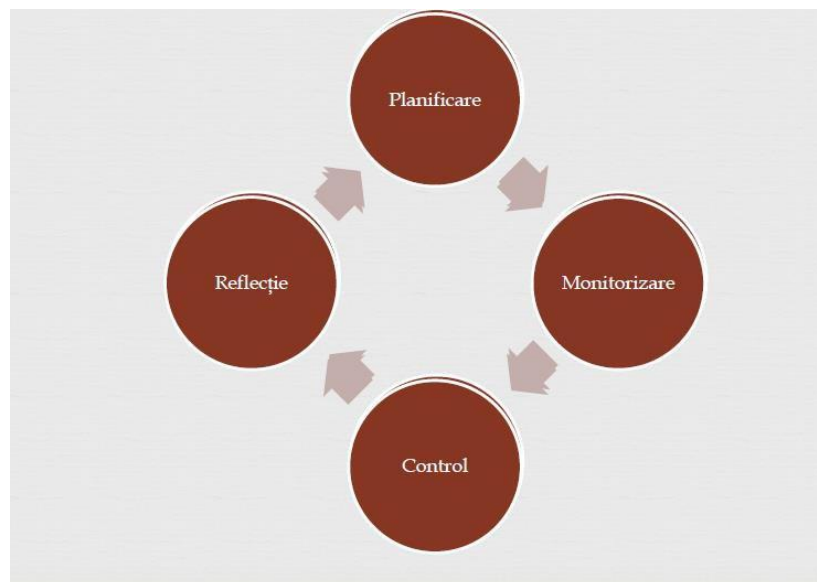
Recapitulare-II, III

Acest capitol este un bun prilej pentru reactualizarea informației pe care ați prelucrat-o până în prezent.

Definiție *Procese prin care cei care învață își activează și susțin cogniții, afecte și comportamente care sunt orientate sistematic înspre atingerea de obiective personale” (Zimmerman & Schunk, 2011)*

Autoreglarea învățării presupune așadar o serie de procese active și constructive care se succed conform unor etape (**fazele învățării autoreglate**) și presupun mai multe **dimensiuni**: cognitivă, motivațională, comportamentală și contextuală.

Fazele învățării autoreglate



Dimensiunile învățării autoreglate



Cei care reușesc să își autoregleze învățarea parcurg fazele menționate anterior, iar pe parcursul acestora implică dimensiunile cognitivă, motivațională, comportamentală și contextuală ajustând astfel procesul de învățare în funcție de scopul propus, propriile competențe și abilități, specificul sarcinilor de învățare și timpul pe care îl are la dispoziție. A ajusta procesele de învățare în conformitate cu fazele și dimensiunile acesteia înseamnă de fapt controlarea propriei învățări. Persoanele care își autoreglează învățarea sunt cele care consideră că pot deține controlul propriei învățări. Această perspectivă asupra învățării se bazează pe următoarele asumții:

1. Natura activă, constructivă a învățării (vezi și constructivismul)
2. Învățarea poate fi eficientizată prin mecanisme de autocontrol
3. Acțiunile care sunt subordonate unor scopuri/repere personale specifice au mai mare șansă de reușită

Asumțiile învățării autoreglate

STRATEGII DE AUTOREGLARE A ÎNVĂȚĂRII

Învățarea autoreglată mută accentul de pe conținuturile achiziționate, pe strategiile folosite în activitatea de învățare, deoarece procesul de învățare este un proces multidimensional ce implică o serie de componente de natură internă, comportamentală și contextuală. În funcție de dimensiunile implicate în învățare putem aborda diverse strategii de autoreglare a învățării. Prin urmare putem implementa strategii cognitive, strategii motivaționale, strategii comportamentale și strategii aplicate efectiv contextului învățării.

1. Strategii de autoreglare a învățării centrate pe dimensiunea cognitivă

Pentru a prelucra eficient informația din această secțiune recitiți II.2. Învățarea din perspectivă cognitivă. Conform celor prezentate în II.2 reiese că din punct de vedere cognitiv putem să ne reglăm învățarea dacă:

1. avem o bază de cunoștințe și reușim să o evaluăm în funcție de scopurile pe care ni le propunem. Cu alte cuvinte avem cunoștințe și cunoștințe despre propriile noastre cunoștințe. Cunoștințele despre propriile noastre cunoștințe sunt cogniții despre cogniții: adică metacogniții sau cunoștințe metacognitive
2. Înțelegem propriile noastre mecanisme de prelucrare a informațiilor. Cu alte cuvinte avem metacogniții despre strategiile prin care reușim să prelucrăm mai eficient informația
3. reușim să monitorizăm felul în care învățăm
4. știm să selectăm strategiile cognitive eficiente atât în funcție de abilitățile și baza noastră de cunoștințe, cât și în funcție de scopul urmărit și specificul informației pe care o prelucrăm.

Strategiile cognitive

Strategiile sunt niște tehnici de învățare utilizate intenționat pentru realizarea unor anumite obiective; sunt *tehnici/modalități de procesare a informației pe baza cărora putem selecta, achiziționa și integra informații noi în baza proprie de cunoștințe*. Strategiile cognitive presupun utilizarea de către elevi a unor modalități complexe de procesare a informației conținută în materialele studiate și se referă la modul în care elevii organizează și interpretează informației.

Strategiile cognitive

memorare
elaborare
înțelegere
organizare

Funcțiile strategiilor:

- Conțin un set de pași care duc la un rezultat specific și de succes
- Clarifică acțiunile pe care urmează să le întreprindă elevii
- Structurează informația
- Îi ajută pe elevi să selecteze și să utilizeze proceduri, abilități și reguli adecvate

Principalele strategii cognitive sunt: memorarea, elaborarea, înțelegerea și organizarea.

Memorarea – este o metodă superficială și vizează memorarea informației prin recitare, generare de imagini și utilizarea de mnemotehnici.

- în sarcinile complexe presupune: copierea materialului, luarea de notițe, sublinierea/marcarea textului. Există situații când repetarea e eficientă, spre ex., în memorarea unor date geografice, a unor taxonomii sau poeme.

- strategii de memorare: - *acronimele* (spre ex. folosirea acronimului ROGVAIV pentru a reține culorile curcubeului), *formarea de propoziții* (se rețin inițialele fiecărui cuvânt din propoziție), vizualizarea prin imagini (ex., tabele), *itinerarul* (asocierea informației care trebuie reținută cu un traseu familiar celui care învață)

- luarea de notițe -sistemul T sau Cornell (se împarte foia trasând un T întors cât pagina, iar în partea dreaptă se notează ideile, în partea stângă cuvintele cheie, iar în partea de jos un rezumat scurt al materialului parcurs).

1. **Elaborarea** - presupune formarea unor conexiuni între conținuturile învățate prin activarea unor informații din baza de cunoștințe a elevului.

presupune:

- segmentarea informației complexe în părți componente
- urmărirea selectivă a unor componente relevante
- identificarea unor cuvinte și idei-cheie
- realizarea de deducții logice
- deducerea unor consecințe aplicative
- aplicarea celor învățate în alte contexte
- sesizarea elementelor diferențiatore pentru a surprinde alte categorii

Profesorul ar putea încuraja elevii pentru a recurge la elaborare prin sarcini de tipul: exerciții de tip puncte tari/puncte slabe a unui anumit conținut/teorie, asemănări/deosebiri între anumite teorii/puncte de vedere, prin încurajarea gândirii critice (analiză critică)..

2. **Înțelegerea**- se referă la generarea de inferențe relevante prin surprinderea de relații relevante între conținutul textului și între text și baza de cunoștințe a subiectului.

Presupune:

- combinarea unor informații din text
- predicții
- analogii/comparații
- surprinderea diferențelor/contrastelor
- formularea de implicații practice,
- relații cauză-efect
- efectuarea de deducții logice
- utilizarea/aplicarea conținutului informațional în contexte noi
- formularea de întrebări/comentarii logice
- exemplificarea.

3. **Organizarea** – gruparea informațiilor relaționate în categorii și structuri cât mai variate, organizarea flexibilă a cunoștințelor presupune:

- utilizarea unor hărți conceptuale (cuprind concepte grupate ierarhic de la cele generale spre cele specifice)
- elaborarea unor organizatori cognitivi sau grafici
- extragerea ideilor principale
- surprinderea relațiilor relevante între conținuturile din materialul de studiu

- reprezentarea grafică a materialului/matrici/tabele.

Toate aceste strategii care implică o procesare de adâncime a informației (elaborare, înțelegere, organizare) au la bază **gândirea critică**. Cei care au o gândire critică au în vedere răspunsul la următoarele întrebări:

- *Ce semnificație au aceste idei?*
- *Ce exemple susțin aceste idei?*
- *Ce idei sau fapte asemănătoare am mai întâlnit?*
- *Cu ce se pot utiliza?*
- *Care ar fi consecințele aplicării în practică?*

2. Strategii de autoreglare a învățării centrate pe dimensiunea motivațională

Strategiile motivaționale

Recitiți Secțiunea motivația focalizându-vă pe aspectele dimensiunii motivaționale:

- Credințe de auto-eficacitate
- Valoarea atribuită sarcinii
- Stabilirea de obiective (scopuri)

Monitorizarea motivației presupune auto-observarea nivelului în executare a sarcinilor. Pe baza acestei investigații putem regla nivelul motivațional. Reglarea nivelului motivațional (reglarea motivațională) presupune folosirea unor strategii. Recitiți din capitolul Motivația informațiile prezentate în secțiunile care abordează strategii motivaționale.

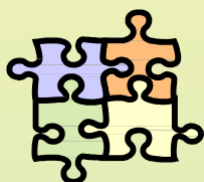
3. Strategii de autoreglare a învățării centrate pe dimensiunea comportamentală

Strategiile comportamentale

Strategiile comportamentale de autoreglare a învățării sunt următoarele:

- 1. Planificarea timpului și efortului
- 2. Monitorizarea timpului și efortului
- 3. Căutarea de ajutor
- 4. Modificarea nivelului de efort, persistența

DICȚIONAR: învățarea autoreglată, metacogniție, gândire critică



Întrebări și/sau sarcini recapitulative

1. Prezentați o strategie de autoreglare a învățării focalizate pe dimensiunea cognitivă.
2. Care sunt întrebările fundamentale care ne ajută să dezvoltăm gândirea critică?
3. Care sunt etapele (fazele) învățării autoreglate. Oferiți câte un exemplu pentru fiecare dintre acestea.
4. Care sunt dimensiunile învățării autoreglate? Oferiți câte un exemplu pentru fiecare dintre acestea.

V. MANAGEMENTUL CLASEI. TEHNICI DE MODIFICARE COMPORTAMENTALĂ APLICATE ÎN ȘCOALĂ

Principiile managementului clasei:

- ☐ Îmbunătățirea condițiilor învățării
- ☐ Prevenirea stresului profesorilor și elevilor
- ☐ Creșterea timpului petrecut în sarcina de învățare și nu controlul comportamentelor disruptive
- ☐ Elevii respectă regulile pe care le înțeleg și le acceptă
- ☐ Implicarea elevilor în activități care să le solicite participarea activă

A. Premise ale managementului clasei

Urmărind și analizând reacțiile elevilor la diversitatea metodelor utilizate de profesori în timpul orei, Kounin (1970) (apud Sternberg, 2002) ajunge la concluzia că există câteva lucruri de importanță majoră pe care le poate face un profesor, astfel încât să realizeze un bun management al clasei. Dintre aceste amintim: o continuă monitorizare a clasei, soluționarea imediată a problemelor ce intervin simultan, soluționarea simultană a problemelor care survin în timpul orei, evitarea întreruperilor prin trecerea lină de la un moment la altul, implicarea tuturor elevilor în activitățile de la clasă, predarea într-o manieră entuziastă și interesantă a lecției, critica constructivă.

A.1 Monitorizarea clasei

Monitorizarea clasei reclamă o alocare distributivă de resurse atenționale spre evenimentele care au loc simultan în clasă. Profesorii care alocă resursele lor mintale în direcția monitorizării fiecărei activități a clasei se confruntă de regulă cu mai puține probleme de disciplină, comparativ cu profesorii care nu realizează sau nu reacționează la evenimentele din oră. Profesorii eficienți reacționează imediat la orice problemă de disciplină. În schimb, profesorii mai puțin eficienți fie nu acordă suficientă atenție problemelor potențiale de disciplină, fie nu reacționează la respectivele incidente, în speranța ca acestea se vor soluționa de la sine.

Una din modalitățile prin care profesorul poate monitoriza clasa este menținerea contactului vizual cu elevii și pronunțarea numelui acestora, arătându-le astfel că observă întreaga lor activitate. Sporirea eficienței monitorizării reclamă utilizarea unui număr cât mai mare de canale de comunicare: utilizarea vocii, contactul vizual, expresia mimică, în scopul interacțiunii simultane cu un număr cât mai mare de elevi.

A. 2. Soluționarea simultană a problemelor care survin în timpul orei

Profesorul expert trebuie să facă mai multe lucruri simultan: să fie atent la ce se întâmplă în clasă, să predea lecția, să evalueze gradul de înțelegere a lecției de către diferite categorii de elevi și totodată să identifice pe cei care au nevoie de explicații suplimentare, să știe cât timp mai este până sună în pauza și chiar să observe dacă fereastra deschisă distrage atenția elevului care stă în fața ei. În consecință, profesorul este solicitat să soluționeze mai multe probleme care survin simultan: de exemplu, verifică dacă tema făcută de un grup este corectă și în același timp intervine (dacă este cazul) în momentul în care un elev din alt grup își deranjează colegii.

Un profesor eficient, în timp ce participă la realizarea unei activități didactice, la care este implicat un grup de elevi este atent și la ceilalți elevi din clasă, asigurându-se că și ei lucrează la aceeași temă. Dacă în timpul unei conversații survine un conflict, profesorul va încerca imediat să-l medieze, indicând celor implicați în conflict ce trebuie să facă.

A. 3. Evitarea întreruperilor prin trecerea lină de la un moment la altul

Una din erorile frecvente, pe care le pot comite profesorii novici în timpul orei este întreruperea cursului unei activități în diverse faze de realizare ale acesteia. Scopul acestor întreruperi poate fi divers (de cele mai multe ori, atenționarea sau corectarea comportamentului unui elev). Însă, simpla întrerupere a acțiunii face mult mai probabile activitățile alternative, de evaziune din sarcină. Aceste activități pot acapara resursele atenționale ale elevului. Spus în termenii simțului comun întreruperile distrag atenția elevilor, iar în termeni mai tehnici, simpla întrerupere a activității poate fi o întărire pentru evaziunea din sarcină (o face mai probabilă). Dimpotrivă, continuarea, persistența într-o activitate începută reduce frecvența evaziunii. După cum observăm, întreruperile distrag atenția elevilor de la activitatea de învățare, iar unora dintre ei le va fi foarte greu să revină și să se refocalizeze asupra lecției. Acești elevi pot chiar să renunțe la a se mai implica în activitățile curente ale orei, găsindu-și alte preocupări. Chiar și în cazul adulților, o întrerupere (cum ar fi sunetul unui telefon) poate distra atenția de la activitățile curente.

Profesorii eficienți, de regulă evită întreruperile sau le utilizează cu multă precauție. Când are loc un incident, profesorul poate implica elevii în anumite activități pentru a-i ține ocupați (de ex. “rezolvați următoarele două probleme în caietele voastre”), în timp ce încearcă să rezolve problema ivită.

Profesorii mai puțin eficienți pot de asemenea să întâmpine dificultăți în segregarea lucrurilor esențiale de cele banale care plictisesc elevii, făcându-i să-și piardă interesul și să se demobilizeze din activitățile curente din clasă.

A.4. Implicarea tuturor elevilor în activitățile de la clasă

Chiar dacă, la un moment dat, profesorul ajută un grup de elevi din clasă să rezolve o problemă dată, el trebuie, în același timp să fie atent și la nevoile celorlalți. O modalitate prin care profesorii pot să implice un număr cât mai mare de elevi în activitățile clasei este numirea acestora într-o anumită ordine. Însă, dacă ordinea este prestabilită, acei elevi care știu că rândul lor nu este imediat, pot să-și găsească alte preocupări. Surprinderea elevilor îi poate face mai atenți deoarece nu pot să anticipeze când le vine rândul la răspuns. O eroare curentă a novicilor o reprezintă interacțiunea cu un singur elev, în timp ce clasa se ocupă cu altceva sau fantazmează.

Cele mai eficiente tehnici de a-i face pe elevi să participe activ la oră sunt cele care îi responsabilizează în activitatea de învățare. În general, experții angajează întreaga clasă în soluționarea unei probleme: astfel, în timp ce unul din elevi rezolvă o problemă la tablă ceilalți urmează să lucreze individual în caiet. De asemenea materialul ce urmează a fi studiat este descompus în unități cu sens iar verificarea înțelegerii acestuia se face prin adresarea de întrebări inferențiale. Elevii sunt numiți într-o ordine aleatoare și sunt solicitați să-și motiveze și argumenteze răspunsurile.

A.5. Predarea într-o manieră entuziastă și interesantă a lecției

Atmosfera de entuziasm din clasă depinde în bună măsură de varietatea stilurilor de predare pe care le utilizează educatorul. Atitudinea unui profesor entuziast este de regulă contagioasă. Profesorii care utilizează aceleași tehnici în fiecare zi sunt percepuți ca neinteresanți și monotoni, iar elevii vor adopta un stil similar, manifestând lipsă de implicare și de entuziasm. De aceea nu de puține ori, experții se pliază, cel puțin în debutul lecției pe ariile de interes ale elevilor sau pe evenimente de actualitate. Predarea cu entuziasm dublată de disponibilitatea profesorului de a utiliza lauda și încurajarea crește implicarea elevilor în activitățile clasei și creează o atmosferă pozitivă, lipsită de tensiune.

Nivelul de interes al elevilor poate fi susținut de menținerea unui nivel de activare adecvat. În asigurarea acestui nivel optim de activare trebuie să se țină cont de volumul atenției elevilor, care depinde de vârstă și de nivelul de dezvoltare al acestora. Copiii mai mici nu pot să-și mențină atenția concentrată pe o perioadă lungă de timp și să aloce resursele lor mintale în rezolvarea simultană a mai multor sarcini neautomatizate.

Pentru că nevoile copiilor diferă în funcție de vârstă, tehnicile eficiente de conducere a claselor diferă pentru elevii de vârstă diferită. Un institutor, care predă la ciclul primar, trebuie să fie pregătit cu activități noi și distractive pentru activități de scurtă durată, deoarece copiii își vor pierde interesul pe

parcurs. În general, la clasele elementare se recomandă utilizarea unor activități și metode de învățare variate, deoarece copiii nu pot rămâne implicați în același tip de activități pentru mai mult timp. Însă varierea activităților nu este la fel de eficientă pentru elevii de liceu, a căror capacitate atențională este semnificativ mai mare. Astfel, cunoașterea dezvoltării cognitive a elevilor devine esențială pentru stabilirea nivelului de expectanță față de diferitele categorii de elevi. Pe baza acestor expectanțe se vor selecta metodele cele mai eficiente pentru maximiza nivelul de interes al elevilor.

A. 6. Critica constructivă

O critică constructivă este specifică și clară, concentrându-se asupra comportamentului inadecvat și nu asupra persoanei care face acel comportament. De exemplu, un profesor ar putea spune: „Când scrii dezordonat este foarte greu pentru mine să-ți urmăresc ideile.”, sau „Dacă vorbești în timp ce predau distragi atenția colegilor tăi și te suprapui peste ceea ce spun eu.”

În general, o critică constructivă este lipsită de mânie, sarcasm sau răutate. Uneori, elevii pot provoca răbdarea profesorilor, însă un bun profesor în general nu se va enerva și mai important nu se va lăsa controlat de mânie. Critica constructivă este eficientă nu numai pentru elevul căruia i-a fost atribuită, dar și pentru ceilalți elevi, care au văzut comportamentul lui deficitar și reacția profesorului la acest comportament. De asemenea, ei sunt influențați pozitiv într-o atmosferă în care criticismul este manifestat constructiv. Pe de altă parte, un profesor care își pierde răbdare și începe să strige la elevi transmite un mesaj negativ pentru ceilalți elevi care observa astfel de reacții.

Cum ar trebui să răspundă un profesor la un comportament nepotrivit al unui elev? Kounin (1970) propune câteva **sugestii** în acest sens.

(a) În primul rând, rostește numele elevului care a greșit, concentrează-ți atenția asupra comportamentului și nu asupra persoanei. Cu alte cuvinte spune clar greșeala din comportamentul lui și nu scoate în evidență faptul că el sau ea sunt incompetenți sau proști.

(b) În al doilea rând, specifică motivul pentru care comportamentul respectivului elev a fost necorespunzător.

(c) În al treilea rând, descrie comportamentul corect care ar trebui să-l înlocuiască pe cel necorespunzător.

(d) În al patrulea rând, fii ferm și stăpân pe tine, însă nu te impune prin mânie.

Studiile lui Good și Brophi (1984) au arătat că o bună organizare a clasei este dependentă de gradul de implicare activă a profesorului la lecție. În acest fel, transmite elevilor sentimentul că sunt eficienți, implicându-se în activitățile din școală și vor fii conștienți că sunt capabili pentru a face asta. În clasele bine organizate momentele de întrerupere, confuzie sau pierdere de timp sunt reduse la minim, pe baza utilizării eficient a tehnicilor de organizare prezentate.

Everston et al., (1997) au studiat relația dintre tipul de management al clasei și performanțele elevilor în mai multe școli. Concluzia studiului a fost că nivelul de eficiență al unei clase este dat, nu atât de capacitățile și aptitudinile elevilor cât mai ales de calitatea organizării clasei. Studiind organizarea elevilor în mai multe școli elementare (Everston et al., 1997) și în școli generale (Emer et al., 1979) au identificat tehnici de management specifice nivelurilor de școlarizare. Astfel există tehnici adecvate ciclului primar, gimnazial sau liceal, însă există și tehnici generale care funcționează eficient la toate vârstele.



Temă de reflecție

Oferiți exemple de modalități prin care poate fi utilizată critica constructivă

Concluzii și sugestii pentru predare

□ Arată elevilor că ești cu ei. Fii atent la tot ce se petrece în clasă, menține controlul lucrurilor și fii prompt în corectarea comportamentului nepotrivit. Profesorii care sunt percepuți de elevi ca nefiind interesați de evenimentele din clasă, își vor pierde respectul elevilor și capacitatea de-a conduce clasa.

□ Învăță cum să coordonezi mai multe activități simultan. Această deprindere poate fi însușită doar prin practică. Profesorii experimentați realizează mai multe lucruri în același timp fără să se simtă amenințați.

□ Asigură o trecere lină de la o activitate la alta, manifestând entuziasm și interes. A ține sub control fluxul activităților, înseamnă a păstra o legătură mai puternică cu ritmul clasei.

□ Implică toți elevii în activitățile din clasă. Rezistă tentației de a numi același elev de fiecare dată, chiar dacă este mai facil decât să încerci să obții răspunsuri indezirabile

□ Critică pozitiv elevii, pentru a-i ajuta să se dezvolte. Transmite sugestii concrete privind ameliorarea unor comportamente, nu doar simple atenționări spre „a face mai bine data viitoare”. Implementează strategii despre abilități și scopuri în acord cu efortul necesar: „trebuie să lucrezi mai mult pentru a memora lista cuvintelor din vocabular – a învăța cuvinte noi cere timp și efort”.

B. Practici inadecvate privind controlul problemelor comportamentale

Distingem mai multe categorii de practici, pe care profesorii le pot utiliza în conducerea orei, dar care s-au dovedit a fi neproductive. Astfel de practici pot crea o atmosferă tensionată la clasă. Prezentăm în continuare câteva dintre ele:

B.1. Practici represive sau amenințătoare

- a) recurgerea la forță, constrângere sau excludere
- b) utilizarea amenințărilor sau a unor restricții
- c) utilizarea sarcasmului sau punerea elevului în situații ridicole/jenante
- d) pedepsirea unui elev în mod exemplar

Practicile represive și de amenințare schimbă comportamentul doar la suprafață și pentru moment; de obicei acest lucru este urmat de comportamente nedorite, cum ar fi manifestarea ostilității.

B.2. Practici care distrag, ignoră sau eludează

- a) ignorarea/trecerea cu vederea a comportamentului dezadaptativ și neadoptarea vreunei atitudini
- b) schimbarea compoziției grupului în care intervine comportamentul disruptiv prin rotirea membrilor
- c) trecerea responsabilității comportamentului de grup asupra unui singur membru, sau invers
- d) oprirea activității pentru evitarea comportamentului

Practicile de distragere și ignorare adesea mențin o stare de neliniște și fugă de responsabilitate, din partea profesorului, iar elevilor le conservă anumite comportamente agresive și ostile.

B.3. Practici de presiune sau de dominare

- a) utilizarea unor grupuri de presiune, recursul la comandă sau ceartă
- b) utilizarea amenințărilor și presiunii prin invocarea persoanelor care reprezintă autoritatea (părinți, director)
- c) exprimarea dezaprobării prin cuvinte, atitudine, acțiune
- d) coerciția, șantajul
- e) utilizarea comparației drept mijloc de presiune

f) delegarea puterii elevilor pentru a impune controlul

g)apelul, măgulirea, moralizarea

Practicile de presiune sau dominante adesea rezultă în supunerea la suprafață, în schimb duc ades la sentimente de frustrare, resentimente puternice și atitudini ostile.

C. Analiza funcțională a comportamentului

C1. Ce este analiza funcțională a comportamentului?

Analiza funcțională a comportamentului este o modalitate de colectare și testare de informații, pe baza cărora pot fi determinate motivele și funcțiile pe care le au comportamentele disruptive. Procesul analizei funcționale a comportamentului se concentrează pe determinarea variabilelor mediului înconjurător care inițiază și mențin problemele de comportament.

C2. Principii de bază ale analizei funcționale

Prezentăm câteva din principiile de care trebuie să ținem cont în realizarea unei analize comportamentale riguroase.

□ Analiza comportamentelor implică identificarea, observarea și specificarea comportamentului ex: mod de exprimare, mod de interacțiune cu ceilalți.

□ Atât pentru excesele cât și pentru deficitale comportamentale trebuie identificate comportamente adecvate sau alternative, de ex: un elev adresează întrebări care nu sunt la obiect; comportamentul alternativ ar fi: provocarea acestuia în discuții interesante unde să adreseze întrebări pertinente pentru care va fi recompensat.

□ Accentul să se pună pe problemele curente ale comportamentului și mai puțin pe identificarea unor cauze din trecut ex: în ce fel problema elevului de a discuta pe lângă subiect persistă. Se impune acordarea unei atenții sporite, factorilor care mențin aceste comportamente; ex: alți elevi care se alătură grupului și sunt atenți la glumele elevului.

□ Analiza funcțională a comportamentului se concentrează pe contextul problemei elevului ex: dacă e activ la ore; cât timp durează aceasta? ex: alți elevi se adună în jurul băncii lui; reacția care apare în jurul elevului ex: alți elevi ascultă concentrați și după ce problema de comportament a avut loc ex: alți elevi încep să râdă.

□ Evaluarea funcțională a elevului să se facă în termeni comportamentali și să evite descrieri pe bază de etichete predeterminate.

□ Scopul principal al evaluării funcționale este de realizarea a unei analize clare și specifice a problemei, ex: cum s-a dezvoltat și cum se menține problema.

Analiza trebuie să conducă la stabilirea unor scopuri și la formularea unor ipoteze privind intervențiile posibile de scurtă și lungă durată. Scopurile ar trebui să fie:

- specifice
- măsurabile
- realizabile
- relevante
- limitate în timp

C3. Definirea comportamentului dezadaptativ *vezi secțiunea *Condiționarea operantă*

Înainte de a realiza analiza funcțională propriu zisă e importantă definirea comportamentelor dezadaptative. Anterior identificării oricăror modalități de modificare a comportamentului dezadaptativ al elevului, profesorul trebuie să analizeze caracteristicile specifice ale comportamentului care îl împiedică să învețe. Ca prim pas al analizei este importantă definirea comportamentului. Dacă descrierile comportamentale sunt vagi (ex. atitudine negativă sau agresivitate), este dificilă analiza acestora și identificarea unor intervenții corespunzătoare. De pildă, agresivitatea poate să însemne lucruri diferite la oameni diferiți. Astfel, unii pot considera că un gest amenințător poate să însemne agresiune, alții poate nu. O definiție cât mai precisă, bazată pe exemple și contraexemple ar trebui să reducă nivelul de ambiguitate a descrierilor comportamentelor disruptive.



Temă de reflecție

Oferiți 5 exemple de comportamente dezadaptative care pot să survină în clasă?

C4. Dimensiunile comportamentului

Înainte ca un profesor să decidă asupra intervențiilor, este necesar să identifice dimensiunile comportamentului problematic și să examineze mediul în care acestea se manifestă. Atunci când culegem date despre natura comportamentului, trebuie să luăm în calcul câteva dimensiuni:

□ **frecvența comportamentului** – cât de des se manifestă comportamentul într-un anumit interval de timp; ex: de câte ori își găsește elevul alte preocupări în timpul unei ore. Această monitorizare ar putea ajuta la reducerea nivelului de anxietate a profesorului, care se simte incapabil să schimbe ceva ce are impresia că se produce de fiecare dată. De asemenea, ar putea reduce nivelul stresului și tensiunea pe care le induce procesului de observare. Un astfel de stres poate influența datele înregistrate privind comportamentele disruptive și semnificațiile pe care le atribuie acestora.

□ **durata**, se realizează prin înregistrarea perioadei de timp în care se manifestă comportamentul inadecvat, cât timp dintr-o oră elevul visează cu ochii deschiși.

□ **latența** se referă la perioada de timp care se scurge din momentul apariției unui stimul până când elevul manifesta un anumit comportament. În observarea latenței, accentul este pus pe perioada de timp premergătoare declanșării comportamentului dezadaptativ. Perioada de latență ne oferă informații prețioase, atât referitoare la momentele pozitive, cât și la cele dificile. Din observarea naturii, desprindem informații despre topografia comportamentului elevilor și date necesare clasificării proceselor comportamentale.

□ **intensitatea** poate fi evidențiată prin înregistrării gravității comportamentului elevilor.

Procedurile de analiză funcțională a comportamentului pot fi clasificate în 3 mari categorii: directe (observația), indirecte (interviul), și manipulările experimentale. În continuare vom prezenta câteva dimensiuni esențiale care caracterizează Observația directă și principiile metodei ABC în analiza comportamentului:

1. Observația directă

Observația directă este o componentă necesară pentru analiza elevilor cu manifestări comportamentale inadecvate. În cazul comportamentelor cu apariții frecvente, intensitate mică și durată mare (ex. neîndeplinirea sarcinii, ridicarea din bancă, gălăgie în clasă), există câteva proceduri de observație directă a comportamentului. În cazul observației directe, profesorul observă și înregistrează performanța copilului în concordanță cu definițiile operaționale ale unor comportamente „țintă” specifice.

Metoda observării unor colegi aleși întâmplător ai elevului vizat a fost de asemenea folosită pentru a oferi criterii adiționale cu scopul de a evalua contextul unui comportament precum și eficacitatea unei intervenții. Alessi (1980) a descris pentru prima oară Modelul Răspunsului Discrepant prin reducerea discrepanței dintre probleme comportamentale specifice și ceea ce se consideră a fi comportament normal în clasă. Observarea elevului vizat printr-o comparație cu alți elevi din aceeași clasă, oferă profesorului un cadru normativ pentru a compara datele obținute la elevul vizat.

Câțiva factori sunt asociați cu folosirea corectă a metodei de colectare de date prin observație directă.

- Folosirea intervalelor scurte (5-10 secunde) pe o perioadă de minim 15 minute s-a dovedit a fi mai precisă decât simplele estimări globale a claselor de comportamente cum ar fi: gălăgie în clasă, ridicarea din bancă sau neîndeplinirea sarcinilor.

- Importanța simplității în codarea comportamentelor a fost de asemenea bine stabilită, în special când componente cu frecvență mare sunt folosite pentru a oferi un index de analiză de genul sarcină achitată contra sarcină neachitată.

- Codarea trebuie de asemenea să fie destul de cuprinzătoare încât să permită discriminarea elevilor vizați față de grupul de referință. Pentru validarea unui cod de observație într-o clasă, în cazul elevilor cu afecțiuni exteriorizante, Buttler (1990) a identificat o măsură generală (globală pe achitarea sarcinii) și cinci componente specifice contrare (vorbitul în timpul orei, deplasarea de locul desemnat, inactivitate, nesupunere și joaca cu diferite obiecte).

2. O altă metodă de pentru a analiza problemele comportamentale ale elevilor este metoda ABC. Această metodă presupune descrierea unui comportament observabil și înregistrarea evenimentelor care îl precedă (antecedente) și care îl urmează (consecință). Metoda ABC a fost descrisă pentru prima dată de Bijou (1968) ca un mijloc de a analiza detaliată a comportamentului, prin evaluarea contextului în care acesta apare. Astfel, observarea comportamentului se realizează simultan cu înregistrarea evenimentelor antecedente și consecvente.

2. Metoda ABC

Metoda ABC se bazează pe supoziția că, un anumit context oferă stimuli atât pentru inițierea comportamentului cât și pentru menținerea acestuia în timp. Deși datele obținute prin metoda ABC creează ipoteze despre potențiale relații dintre comportamentele specifice și evenimente înconjurătoare, aceste ipoteze sunt dovedite sau nu. În schimb, aceste ipoteze sunt testate mai târziu prin manipulări experimentale.

Datele privind antecedente, consecințe sau chiar despre comportament au scopul de a identifica ce s-a petrecut înainte de apariția comportamentului nedorit și ce s-a întâmplat după. În acest fel se urmărește înțelegerea funcției pe care o are un comportament particular și ce intervenții sunt cele mai eficiente.

Tabelul 1 prezintă o serie de comportamente cu antecedentele consecințele lor.

Tabelul 1. Comportamente cu antecedentele consecințele lor

Profesorul pune o întrebare	Elevul răspunde corect	Profesorul laudă elevul
Profesorul răspunde la telefon	Elevul face comentarii obscene	Profesorul îl dă afară din clasă
Profesorul spune: "Alte întrebări"?	Elevul întreabă: "De ce este cerul întunecat noaptea"?	Clasa râde.

D. Tehnici de manipulare a antecedentelor:

- **Schimbarea stimulilor** (controlul stimulilor): are la bază ideea potrivit căreia unele răspunsuri apar numai atunci când unele condiții specifice sunt prezente, iar dacă aceste condiții sunt modificate, scade probabilitatea de apariție a comportamentului indezirabil *De exemplu: Puteți observa că un anumit elev din clasă vorbește în timpul orei doar când stă în bancă lângă un alt coleg. Prin aplicarea tehnicii de schimbare a stimulului pentru a reduce comportamentul indezirabil de a vorbi în timpul orei, nu le veți permite celor 2 să stea în aceeași bancă.*
- **Amorsajul:** are la baza ideea că anumite comportamente dezirabile apar doar în anumite condiții favorabile, iar dacă aranjăm mediul în așa fel încât să “amorseze” comportamentul ținut de noi, probabilitatea de apariție a acestuia va crește.
De exemplu: Observăm că elevii lucrează mai bine în grupuri la o anumită materie. Pentru a favoriza acest lucru, vom împărți sala și băncile în 4 grupuri și vom da sarcini diferite pentru a facilita o performanță mai ridicată a elevilor.

E. Metode de prevenție a comportamentelor indezirabile

a. Modul de aranjare a spațiului

Modul de aranjare a spațiului poate contribui la prevenirea unor comportamente nedorite. De exemplu, dacă se știe că în clasă există elevi care sunt ușori distrași atunci nu este indicat ca aceștia să fie așezați la geam sau în zonele des circulate. De asemenea se recomandă ca spațiul de învățare să nu conțină mulți distractori, de exemplu computere sau prea multe planșe care să atragă atenția.

b. Stabilirea de reguli

O altă metodă de prevenire a comportamentelor indezirabile constă în stabilirea unor reguli. Pentru ca acestea să funcționeze se recomandă următoarele:

- Regulile să fie stabilite și comunicate de la primele activități cu elevii;
- Implicarea elevilor în stabilirea regulilor- acest lucru va face ca aceștia să le accepte și să le respecte mult mai ușor;
- Stabilirea unor reguli simple, axate pe comportamente specifice- de exemplu ”Trebuie să cerem voie atunci când vrem să ieșim din sală”; reguli generale precum ”Trebuie să fim cuminți” vor fi greu de urmat pentru că nu exemplifică clar care este comportamentul dorit;
- Să fie formulate în termeni pozitivi- de exemplu ”Trebuie să ridicăm până atunci când vrem să spunem ceva” și NU ”Nu avem voie să vorbim fără să ridicăm mâna”.
- Să nu fie multe la număr, ci în jur de 5-6;
- Să prezinte consecințele nerespectării fiecărei reguli;

c. Acordarea de întăriri pentru comportamentele dezirabile

Această metodă constă în oferirea de întăriri pentru comportamentele pozitive pe care le face elevul, de exemplu dacă răspunde corect la o întrebare sau este atent la oră. Astfel de întăriri pot fi atenția profesorului, laudele și aprecierea în fața celorlalți. Este important ca laudele să fie sincere și legate de comportamentul care se dorește a fi încurajat.

d. Formularea clară a sarcinilor

Pentru ca elevii să fie atenți la lecție este important ca aceștia să înțeleagă ce au de făcut. Astfel se recomandă ca sarcinile care sunt adresate elevilor să fie formulate cât mai clar și mai simplu,

astfel încât să fie ușor de înțeles. Totodată este important ca realizarea sarcinilor să fie monitorizată, să fie verificată rezolvarea acestora și să se ofere feedback cu privire la corectitudinea realizării.

e. Asigurarea unui climat pozitiv pentru învățare

Prin asigurarea unui climat pozitiv și deschis se crește probabilitatea implicării elevilor în activități. Astfel trebuie ca profesorii să fie atenți la nevoile elevilor, să sesizeze schimbările în comportamentul acestora, să adreseze întrebări deschise și neamenințătoare (de exemplu "*Oare la ce te-ai gândit atunci când i-ai aruncat ghiozdanul colegului tău?*").

F. Metode de reducere a comportamentelor indezirabile (vezi secțiunea *Condiționarea operantă*)

a. Stingerea/Extincția

Este o procedură prin care întărirea care urma comportamentului operant este eliminată. Elevul nu primește nici o recompensă pentru comportamentul indezirabil, adică, se oprește întărirea de genul aprobării sau a atenției. Succesul stingerii constă în eliminarea comportamentului din repertoriul copilului. Trebuie să fim atenți ca întărirea să nu fie de fapt alta decât cea "suspendată" de noi. De asemenea, trebuie să fie atenționați părinții și alți profesori că în prima faza comportamentul va crește ca frecvență și intensitate și doar apoi va scădea, iar cel în cauză trebuie să fie consecvent până la capăt, altfel întărește în continuare comportamentul indezirabil.

De exemplu dacă un elev vorbește în timpul orei, dar profesorul și colegii nu îi acordă atenție atunci e probabil ca elevul să renunțe la acest comportament.

Această tehnică trebuie aplicată cu mare atenție, pentru comportamente specifice, simple, la care se cunoaște cu siguranță și se pot controla antecedentele și mai ales consecințele. Rezultatele survin, și în aceste condiții, lent și nu se generalizează și la alte comportamente (copilul nu învață din această experiență).

b. Pedeapsa

Această tehnică presupune oferirea unor stimuli aversivi după efectuarea unui anumit comportament inadecvat, în scopul reducerii frecvenței acestuia. Nu trebuie utilizată pedeapsa intensă sau fizică. O pedeapsă moderată este suficientă, profesorul putând retrage aprobarea sau privilegiile elevilor. Pedeapsa, în mod direct, nu determină formarea unui comportament adecvat, dar nici nu duce la eliminarea comportamentului inadecvat.

Se recomandă ca pedepsele să fie prezentate sub forma unor consecințe, de exemplu este "*Dacă voi face comportamentul X, voi fi pedepsit și nu voi putea să mă uit o zi la televizor.*"

O pedeapsă eficientă presupune:

- ☐ să aibă intensitate moderată;
- ☐ să i se explice copilului pedeapsa pe care o primește;
- ☐ să urmeze imediat după comportamentul indezirabil;
- ☐ să fie aplicată de către o singură persoană;
- ☐ să fie consistentă și aplicată consecvent;
- ☐ faptul că în timp ce copilul este pedepsit pentru un comportament negativ, să i se întărească un comportament pozitiv;
- ☐ să se bazeze pe retragerea întăririi;
- ☐ faptul că elevul nu trebuie amenințat cu pedeapsa;

- ☐ să fie în acord cu gravitatea faptei.

c. **Costul raspunsului (penalizarea)**

Această metodă este utilizată în termeni de pierdere a punctelor sau a privilegiilor. Retragerea întăririi (recompensei) reprezintă costul răspunsului dezadaptativ. Copilul devine conștient de recompense și de pierderea acestora. De aceea costul răspunsului este și o modalitate de încurajare a self-management-ului.

În anexa 4 Aveți sistematizate câteva recomandări utile în practica educațională și în viața de zi cu zi atunci când vă confrunțați cu comportamentele indezirabile ale unei persoane despre care în limbajul obișnuit spunem că este dificilă. Patternurile de manifestare ale unei persoane pot avea în subsidiar niște aspecte identitare nerezolvate. Din acest motiv, în interacțiunile cu aceste persoane se recomandă anumite precauții care țin de luarea în considerare a aspectelor care întăresc și/sau declanșează aceste patternuri.

G. Metode de creștere și modelare a comportamentului (prin aplicarea întăririlor)

- ☐ **Shaping:** este o întărire pozitivă aplicată gradat și cumulativ vizând același comportament. Mai pe scurt, este întărirea aproximărilor spre efectuarea unui comportament dorit. Această tehnică a fost folosită de profesorul nostru în clasa I când am învățat să scriem, prin acordarea de întăriri pentru fiecare bastonaș, literă, silabă și propoziție scrisă.

De exemplu: Aveți de făcut un eseu pentru o anumită materie și aveți la dispoziție o săptămână. Prin utilizarea metodei shaping, veți împărți această sarcină în comportamente specifice- căutarea materialelor, selectarea materialelor, citirea în profunzime a materialelor utile, schițarea designului pentru eseu, scrierea introducerii, a cuprinsului și a încheierii, recitirea și corectarea eseului- și vă veți acorda câte o întărire după ce ați făcut fiecare dintre aceste comportamente specifice, până ce veți ajunge la eseu finalizat.

De exemplu: Dacă aveți un elev care a probleme în a face contact vizual cu profesorul, puteți oferi întăriri pentru fiecare aproximare a acestui comportament-dacă ridică privirea din bancă puteți să dați din cap aprobator, dacă aruncă scurte priviri către profesor, puteți să îi zâmbiți, și așa mai departe până ajunge să mențină contactul vizual.

- ☐ **Tehnica Premack:** un comportament cu frecvență mare de apariție trebuie precedat (condiționat) de executarea unui comportament cu frecvență mică de apariție.

De exemplu: Aveți de făcut un eseu pentru o anumită materie și aveți la dispoziție o săptămână. Vă veți împărți această sarcină în comportamente specifice- căutarea materialelor, selectarea materialelor, citirea în profunzime a materialelor utile, schițarea designului pentru eseu, scrierea introducerii, a cuprinsului și a încheierii, recitirea și corectarea eseului. Alegeți unul dintre comportamentele pe care le considerați mai dificile în realizarea eseului, de exemplu: selectarea materialelor necesare, iar după ce îl veți realiza, vă veți recompensa cu o activitate plăcută: ieșitul în oraș sau vizionarea unui film.

De exemplu: Dacă aveți o lecție mai dificilă de predat, puteți să îi rugați pe elevi să fie mai atenți și mai activi, recompensându-i la final cu o discuție de 10-15 minute pe baza unui subiect ales de ei.

- **Contractul comportamental:** între profesor și elev sau părinte și copil se face o înțelegere scrisă care să stipuleze clar care sunt comportamentele țintă ale fiecărei părți și care sunt consecințele (întăriri și pedepse) executării/neexecutării acestor comportamente. Acest tip de contract îl puteți încheia și cu voi înșivă pentru sarcini mai complexe așa cum este cea din exemplul cu eseul sau pentru comportamente pe care vreți să le faceți pentru o perioadă mai lungă de timp.

De exemplu: Dacă ar fi să aplicați o formă a acestei tehnici în clasă, ați putea să treceți regulile stabilite împreună cu elevii într-un astfel de contract și să precizați consecințele nerespectării lor.

- **Promptingul-** utilizarea unor stimuli anterior sau pe parcursul efectuării unui comportament pentru a facilita învățarea lui. Stimulii folosiți se numesc prompteri și pot să fie prompteri fizici, verbali sau modelare.

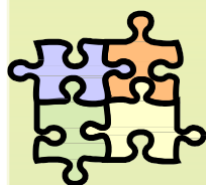
De exemplu: Pentru a facilita înțelegerea și reamintirea unei teme care presupune mai multe etape/pași, după ce ați dat o explicație generală, repetați fiecare pas și apoi oferiți exemple care să îi ajute pe elevi în efectuarea ei.

DICȚIONAR: Critica constructivă, Shaping, Tehnica Premack, promptingul, analiza funcțională a comportamentului



Temă de reflecție

Gândiți-vă la câte un exemplu pentru a ilustra fiecare metodă de creștere și modelare a comportamentului



Întrebări și/sau sarcini recapitulative

1. Prezentați succint cele 6 premise ale managementului clasei.
2. Prezentați practicile inadecvate privind controlul problemelor comportamentale și arătați consecințele negative ale acestora
3. Prezentați tehnicile de manipulare a antecedentelor
4. Prezentați metodele de prevenție a comportamentelor indezirabile
5. Prezentați succint metode de reducere a comportamentelor indezirabile
6. Prezentați succint metodele de creștere și modelare a comportamentului (prin aplicarea întăririlor). Arătați avantajele acestora în managementul clasei oferind câte un exemplu ilustrativ pentru fiecare dintre acestea.

VI. DEZVOLTAREA COPILULUI ȘI ADOLESCENTULUI

Conceptul de dezvoltare

Conceptul de dezvoltare se referă la modificările secvențiale ce apar într-un organism pe măsură ce acesta parcurge traseul de la concepție la moarte. Există două categorii de procese care determină aceste modificări: **procesele programate biologic** și **procesele datorate interacțiunii cu mediul**.

Dezvoltarea organismului uman se desfășoară pe mai multe paliere, dar cu toate acestea este unitară, determinând evoluția individului în ansamblul său. Astfel, putem vorbi despre:

➔ **dezvoltarea fizică** ce reunește: modificările în lungime, greutate; modificările structurii și funcției creierului, inimii, altor organe interne; modificările scheletului și musculaturii, care afectează abilitățile motorii. Aceste modificări exercită o influență majoră atât asupra intelectului, cât și asupra personalității. Un copil cu handicap auditiv suferă și de întârziere în dezvoltarea limbajului. Un adult care este victimă a bolii Alzheimer suferă și de o deteriorare semnificativă la nivel cognitiv și emoțional.

➔ **dezvoltarea cognitivă**, care cuprinde modificările ce apar la nivelul percepției, învățării, memoriei, raționamentului, limbajului. Aceste aspecte ale dezvoltării intelectuale sunt legate de dezvoltarea motorie și emoțională. Anxietatea de separare, adică teama unui copil că, odată plecată, mama sa nu se va mai întoarce, nu poate exista dacă acel copil nu își poate aminti trecutul și nu poate anticipa viitorul.

➔ **dezvoltarea psihosocială**, cuprinzând modificările ce apar în personalitate, emoții, relațiile individului cu ceilalți. La orice vârstă, modul în care este conceptualizată și evaluată propria persoană influențează nu numai performanțele cognitive, ci și funcționarea “biologică” a organismului.

Pentru înțelegerea proceselor implicate în dezvoltare se utilizează câțiva **termeni cheie**:

CREȘTEREA	– se referă la modificările în mărime, care apar ca o consecință a creșterii numărului de celule și a dezvoltării țesuturilor, și care se datorează proceselor metabolice.
MATURAREA	– implică dezvoltarea potențialităților biologice (prescrise genetic), conform unei secvențe ireversibile; prin acest proces organele interne, membrele, creierul devin funcționale, ceea ce se manifestă în patternuri de comportament fixe, neinfluențate de mediu. De exemplu, reflexele noului născut, achiziția deprinderilor motrice (poziția șezândă, mersul), declanșarea ovulației și a producerii de spermă la pubertate sunt consecințe –și manifestări- ale maturării.
ÎNVĂȚAREA	– este modificarea comportamentului prin experiență. Depinde de creștere și maturare, deoarece acestea permit organismului să “fie gata” pentru anumite tipuri de activitate. Învățarea este cea care îi conferă unui organism flexibilitatea comportamentală și cognitivă, permițându-i să se adapteze la condiții diferite de mediu.

2. Controverse în psihologia dezvoltării

● Relația ereditate-mediu

Teoriile care încearcă să explice mecanismele dezvoltării ființei umane se opresc de obicei asupra unuia sau al altuia dintre factorii considerați primordiali în evoluție – **ereditatea sau mediul**.

Astfel, există teorii care accentuează în mod univoc importanța **mediului**, afirmând că noi suntem ceea ce face mediul din noi. Behaviorismul lui Watson, care se bazează pe mecanismele condiționării clasice, ca și cel al lui Skinner, care impune condiționarea operantă, precum și teoria învățării sociale a lui Bandura, care pune la origini observația și imitarea, sunt exemplele cele mai reprezentative ale acestei ideologii.

Sunt apoi teorii care pun accent pe **interacțiunea dintre organism**, sau mai bine zis zestrea sa genetică, **și mediu**. Teoria piagetiană este exemplul cel mai proeminent al acestui punct de vedere.

Un alt grup distinct de teorii pune accent pe **predispozițiile genetice** pentru anumite comportamente, care sunt activate de stimuli specifici. Astfel, teoriile etologice aduc în discuție patternurile fixe de comportament, imprintingul și perioadele critice de dezvoltare.

● Continuitate versus discontinuitate în dezvoltare

Dincolo de disputa ereditate-mediu, o altă dispută care a făcut carieră în psihologia dezvoltării este cea legată de **continuitatea versus discontinuitatea** din dezvoltare. Astfel, adepții continuității consideră că dezvoltarea este rezultanta unor schimbări graduale, lente, neîntrerupte, unii autori făcând o analogie cu creșterea în mărime a unei frunze. Aici se încadrează punctul de vedere behaviorist, care consideră învățarea ca fiind cumulativă. De cealaltă parte se plasează avocații discontinuității, care vorbesc despre existența unor stadii distincte, clar, aproape “brutal” definite, care implică modificări nu doar cantitative ci și calitative de la o vârstă la alta. De această dată, analogia se face cu metamorfoza insectelor (de exemplu, transformarea din omidă în pupă și apoi în fluture).

Și aici, probabil punctul de vedere cel mai aproape de adevăr este cel care admite existența unor etape de dezvoltare distincte, dar care sunt fiecare rezultante ale etapelor anterioare și premise pentru emergența celor viitoare. După cum afirma Flavell (1982), copiii cresc în mai multe modalități, uneori prin salturi bruște, spectaculoase, alteori prin schimbări care au loc pas cu pas, și alteori prin modificări atât de fine încât par insesizabile.

● Deficit versus diferență

Obsesia unui pattern universal de dezvoltare i-a făcut pe mulți cercetători să încerce să stabilească prin ce anume se caracterizează dezvoltarea “normală” a copiilor. Metoda clasică de stabilire a “baremului” de dezvoltare caracteristic fiecărei vârste a fost cea a calculării unei medii, pentru fiecare variabilă aleasă în scopul descrierii comportamentului. Scalele de dezvoltare se bazează tocmai pe utilizarea unor astfel de “norme” stabilite statistic. Există norme stabilite pentru aproape orice, de la mersul independent la rostirea primelor propoziții din două cuvinte, de la citirea unor cuvinte simple la prima dragoste (Berger, 1986).

Automat, s-a conchis că acei copii care nu urmează traseul comun de dezvoltare suferă probabil fie de pe urma unui deficit, fie a unei deprivări de ordin familial sau cultural.

În ultima vreme însă se consideră din ce în ce mai mult că diferențele sunt date de căi alternative de dezvoltare, și nu de căi “inferioare” de evoluție. Tendința actuală este aceea de a recunoaște mai degrabă unicitatea fiecărui copil – și implicit a fiecărei familii sau a fiecărei culturi.

3. Etape de dezvoltare

Regularitățile care există în succesiunea dezvoltării ființei umane permit distingerea unor etape distincte de vârstă (Papalia, Olds, 1992). Astfel, se consideră că fiecare dintre noi urmărim un traseu compus din:

- **Perioada prenatală** (din momentul concepției până la naștere)
Se formează *structura fundamentală a corpului și organele sale*. Ritmul de creștere fizică este cel mai accelerat din întreaga existență umană. *Vulnerabilitatea* la factorii de mediu este foarte mare.
- **Perioada de nou născut și sugar** (0-1 an)
Deși este dependent de adulți, nou născutul este înzestrat cu o serie de competențe. Toate simțurile sunt capabile să funcționeze de la naștere. Urmează *o creștere rapidă și o dezvoltare accelerată a abilităților motorii*. Capacitatea de *învățare și de memorare* este funcțională din primele săptămâni de viață. La sfârșitul primului an se dezvoltă *atașamentul* față de părinți și de celelalte persoane semnificative.
- **Copilăria timpurie** (1-3 ani)
În cel de-al doilea an de viață prinde contur *conștiința propriei persoane*. *Limbajul* comprehensiv și limbajul expresiv se dezvoltă în ritm alert. Sporește și interesul față de ceilalți copii.

Vârsta preșcolară (3-6 ani)

Familia este încă “centrul Universului” pentru copil, dar tovarășii de joacă devin la rândul lor din ce în ce mai importanți. Sporește forța fizică a copilului, se îmbunătățesc abilitățile sale motorii fine și grosiere. *Independența și autocontrolul* se amplifică la rândul lor. Jocul, creativitatea și imaginația sunt din ce în ce mai elaborate. Datorită imaturității cognitive, par să existe o sumedenie de idei “ilogice” despre lume. Comportamentul este în mare măsură egocentric, dar înțelegerea perspectivei celorlalți este tot mai accesibilă copilului.

- **Vârsta școlară mică** (6/7-10/11 ani)
Prietenii devin cei mai importanți pentru copil. Copiii încep să gândească logic, chiar dacă în mare măsură *gândirea* lor este *concretă*. Egocentrismul lor se diminuează. Abilitățile lingvistice, precum și cele de *metamemorie* se perfecționează. Conceptul de sine capătă noi dimensiuni, afectând stima de sine. Creșterea fizică este încetinită.
- **Preadolescența-pubertatea** (10/11-14/15 ani)
Au loc *modificări de ordin fizic* ample, rapide și profunde. Organismul atinge maturitatea reproductivă, fapt ce își pune amprenta asupra întregii vieți psihice, se declanșează o adevărată “furtună hormonală”.
- **Adolescența** (14/15-20 ani)
Căutarea propriei identități devine nucleul preocupărilor persoanei. Există un anumit egocentrism care persistă în unele comportamente, dar în general se dezvoltă capacitatea de *a gândi abstract* și de a utiliza raționamente științifice. Grupul de prieteni ajută la dezvoltarea și testarea conceptului de sine. Relațiile cu părinții sunt puse în unele cazuri la încercare.
- **Vârsta adultă tânără** (20-40 ani)
Sunt luate decizii în legătură cu *viața intimă* a persoanei. Majoritatea indivizilor se căsătoresc și au copii în această perioadă. Sănătatea fizică atinge punctul său maxim, apoi începe ușor declinul. Sunt

luate și decizii legate de *viața profesională*. Conștiința propriei identități continuă să se dezvolte. Abilitățile intelectuale capătă noi dimensiuni.

□ **Vârsta “de mijloc”** (40-65 ani)

Devine esențială căutarea sensului propriei vieți. Sănătatea fizică începe să se deterioreze. La femei apare menopauza. “*Înțelepciunea*” și *abilitățile de rezolvare a problemelor practice* sunt optime; capacitatea de a rezolva probleme noi este însă afectată. Responsabilitățile duble față de proprii copii și față de părinți pot duce la un stres sporit – se vorbește în acest sens de generația “sandwich”.

Orientarea temporală se modifică, fiind focalizată pe “cât timp a mai rămas de trăit”. Maturizarea copiilor duce la părăsirea casei părintești, care devine “cuibul gol”. Femeile devin de obicei mult mai asertive, în schimb bărbații devin mai plini de grijă și mai dispuși să își exprime sentimentele. Pentru unii, este atins apogeul în carieră sau în ceea ce privește câștigul; la alții, apare epuizarea resurselor. Există și persoane care traversează o perioadă de criză, așa numita “midlife crisis”- criză a vârstei de mijloc.

□ **Vârsta adultă târzie – bătrânețea** (începând cu 65 ani)

Majoritatea persoanelor sunt încă sănătoase și active, deși apare un declin al abilităților fizice. Cei mai mulți sunt activi din punct de vedere intelectual. În ciuda deteriorării memoriei și a inteligenței, în majoritatea cazurilor se dezvoltă și *strategii compensatorii*. Scăderea timpului de reacție afectează multe aspecte ale vieții mentale. Apare și necesitatea de a face față numeroaselor pierderi (pierderea unor abilități, pierderea celor dragi). Pensionarea aduce cu sine mai mult timp liber, dar și reducerea posibilităților financiare. Nevoia de a defini scopul vieții este și mai stringentă, pentru a putea face față apropierii morții.

☆ Bineînțeles că această segmentare a etapelor de vârstă este mai degrabă didactică. Deosebirile dintre etape pot să nu fie foarte pregnante sau pot să apară suprapuneri într-o măsură foarte mare între ele. În plus, **există rate individuale de dezvoltare**, după cum există și **o variabilitate foarte mare în ceea ce privește “produsele” dezvoltării**.

3 Paradigma piagetiană a dezvoltării cognitive

Una dintre principalele paradigme din psihologia dezvoltării este teoria piagetiană privind dezvoltarea cognitivă. Supusă la numeroase critici ulterioare, ea se remarcă totuși prin acuratețea cu care a surprins stadialitatea dezvoltării gândirii logice, parcursă în aceeași ordine de către toți indivizii chiar dacă în ritm propriu...

3.1 Aspecte generale ale teoriei piagetiene

Este o teorie **cognitivă** deoarece se referă la fenomene mentale intenționale – reprezentări, procese mentale, proceduri de raționament. Este în același timp și o teorie **a dezvoltării**, deoarece se bazează pe convingerea că modul în care ființa umană procesează experiența fizică, matematică și morală se modifică urmând o anumită regularitate, într-un mod tot mai adaptativ și mai specific speciei noastre.

În ciuda faptului că i s-a reproșat reducerea ființei umane la dimensiunea sa cognitivă, Piaget subînțelege latura afectivă, considerând-o dimensiunea energetică a conduitei, în contextul în care structura este dată de procesarea de informație, adică de aspectele cognitive.

Piaget încearcă să infereze structurile mentale ascunse, pornind de la evidența comportamentală. Pentru fiecare etapă distinctă de dezvoltare, denumită **stadiu de dezvoltare**, el postulează existența unei constelații de structuri cognitive relativ omogene.

Stadiile piagetiene au următoarele caracteristici:

- ☐ Sunt **universale** – deci sunt caracteristice tuturor indivizilor normali, care în mod obligatoriu parcurg traseul complet până la atingerea stadiului cel mai avansat (cel al operațiilor formale).
- ☐ **Secvențierea** lor este **identică** – toți indivizii umani parcurg **obligatoriu** în exact aceeași ordine toate cele patru stadii; nu este posibil nici ca vreunul dintre aceste stadii să fie “sărit” în dezvoltare.
- ☐ Fiecare stadiu **integrează competențele achiziționate în stadiul anterior**.
- ☐ Fiecare stadiu este **mai complex decât cel precedent** și reprezintă o **conceptualizare mai adecvată a realității**.

3.2. Idei fundamentale ale teoriei lui Piaget

- a) **Dezvoltarea cognitivă este adaptativă** → cu cât ne reprezentăm mai acurat realitatea, cu atât putem supraviețui mai bine în mediu.
- b) **Cunoașterea este mai degrabă mediată decât imediată** → realitatea nu e înregistrată pasiv de sistemul nostru cognitiv, ci este construită activ, permanent.
- c) **Motivația pentru dezvoltare cognitivă este intrinsecă** → ființele vii caută în mod natural informația care este doar ușordiferită/maicomplexă decât cunoștințele lor actual.
- d) **Dezvoltarea cognitivă este dialectică** → există o permanentă interacțiune între dorința de a avea un sistem de cunoștințe bine organizat (acomodare) și nevoia de mai multă informație (asimilare), care în continuu desființează structurile existente, ducând la elaborarea altora ușor mai sofisticate.

3.3. Termeni cheie ai teoriei lui Piaget

SCHEME = reprezentări interne ale realității; sunt legate de o arie particulară de activitate, deci sunt operații mentale ce pot fi aplicate obiectelor, ideilor etc. din lumea copilului; **NU SUNT CONCEPTE PENTRU CĂ AU LA BAZĂ ACȚIUNEA**.

ORGANIZARE = capacitatea înnăscută de a coordona structurile sau schemele existente și de a le combina în sisteme mai complexe (de ex. la 3 luni combină suptul cu privitul și apucatul obiectelor).

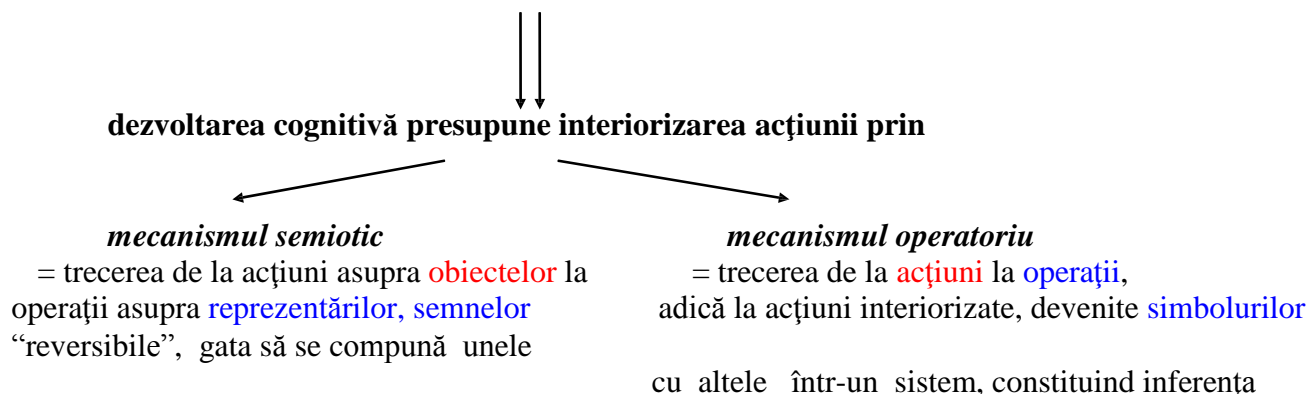
ADAPTARE = nevoia organismului de echilibru cu mediul; se realizează prin complementaritatea asimilării cu acomodarea.

ASIMILARE = încorporarea în sistem a ceva din afara lui; presupune aplicarea a ceea ce știi deja, deci interpretarea și construirea obiectului extern în termenii deja disponibili.

ACOMODARE = modificarea structurii interne existente corespunzător noului input asimilat; deci ajustarea cunoștințelor ca răspuns la caracteristicile speciale ale unui obiect/ ev.

4. GÂNDIREA ÎN VIZIUNEA LUI PIAGET

Pentru Piaget, **GÂNDIREA ESTE ACȚIUNE INTERIORIZATĂ.**



În termenii psihologiei cognitive, ca orice sistem cognitiv, cel uman este constituit din **structuri** sau **reprezentări** (reflectări în mediul intern ale realității) și **operații sau calcul al reprezentărilor** (manipulări ale reprezentărilor pe baza unor reguli). Secvența stadiilor de dezvoltare redă tocmai generarea progresivă a reprezentărilor și perfecționarea operațiilor cognitive.

□ **Reprezentările** simbolice apar la 18-24 luni (sf. substadiului 6 al stadiului senzoriomotor) în următoarele arii: limbaj, joc simbolic (evocarea cu ajutorul propriului corp a unei acțiuni străine de contextul actual – de exemplu, se prefacă că doarme), imitație amânată (copiere a unei acțiuni, dar după dispariția modelului), acțiuni inteligente (rezolvare de probleme).

□ **Operațiile** se constituie în stadiul concret-operator, dar forma lor superioară este cea logică și matematică. O operație nu există individual, independentă de celelalte, ci se grupează în **sisteme de operații**. Piaget afirmă că o relație de tipul $A < B$ nu poate exista ca relație (ci doar ca raport perceptiv) dacă nu se poate construi un șir de relații asociate de tipul $A < B < C$. La fel, un număr întreg nu poate exista decât ca element al însuși grupului de numere. O relație spațială implică spațiul, iar o relație temporală implică înțelegerea timpului.

Proprietățile sistemelor de operații sunt următoarele:

- **Compunerea** - 2 elemente pot fi compuse, generând un element nou, două acțiuni succesive se pot coordona într-o singură acțiune; în limbaj formal $a+b = c$, $c+d=e$.
- **Reversibilitatea** - fiecare operație directă comportă o operație inversă: $c-b=a$; $e-d=c$
- **Asociativitatea** - același rezultat poate fi obținut pe două căi diferite, gândirea este “liberă să facă ocoluri”: $(a + b)+d = a+(b + d) = e$.
- **Identitatea** - o operație combinată cu inversa ei este anulată, revenirea la punctul de plecare permite regăsirea acestuia, identic cu sine: $a - a = 0$, $c - c = 0$.

5. Stadiile dezvoltării cognitive

<p>Stadiul senzoriomotor – 0-2 ani</p>	<p>Cunoașterea lumii se realizează prin manipularea obiectelor care îi oferă copilului informații senzoriale – și perceptive - despre acestea. Perioada începe cu manifestarea reflexelor și se sfârșește cu coordonări complexe ale abilităților senzorio- motorii. În acest stadiu copilul învață să se diferențieze de lumea înconjurătoare, să își delimiteze contururile proprii persoane. Tot în această perioadă începe să înțeleagă cauzalitatea în timp și spațiu.</p> <p>Achizițiile majore ale stadiului sunt reprezentate de dobândirea conceptului de obiect permanent (obiectul continuă să existe chiar și atunci când nu mai este direct perceput) și, la sfârșitul perioadei, de apariția reprezentărilor mentale interne (experiențele putând fi reamintite sau imaginate), în forma jocului imaginativ și a gândirii simbolice.</p>
<p>Stadiul preoperator – 2-6/7 ani</p>	<p>Funcția simbolică se dezvoltă în continuare, de exemplu prin folosirea simbolică a limbajului și rezolvarea intuitivă de probleme. Copilul începe să înțeleagă clasificarea obiectelor dar gândirea sa este caracterizată încă prin egocentrism – înțelegerea lumii printr-o prismă unică, cea a propriei persoane, ireversibilitate și centrare. Imaginația înflorește din plin. Către sfârșitul acestei perioade emerg abilitățile de preluare a perspectivei sociale. Copilul începe să dobândească și conceptul de conservare a numărului.</p>
<p>Stadiul operațiilor concrete – 6/7-11/12 ani</p>	<p>Copilul înțelege și aplică operațiile sau principiile logice, pentru a interpreta experiențe specifice. Înțelege conservarea masei, a lungimii, a greutateii și a volumului. Poate să preia mult mai ușor perspectiva unei alte persoane. Poate clasifica, ordona și organiza obiectele în serii. Este încă legat de experiența concretă, imediată, dar înăuntrul acestor limite poate să utilizeze operații mentale logice.</p>
<p>Stadiul operațiilor formale – de la 12/14 ani</p>	<p>Adolescentul sau adultul este în stare să gândească despre abstracțiuni sau concepte ipotetice. Poate manipula mental idei cu aceeași ușurință cu care manipulează obiecte sau persoane. Poate face speculații asupra posibilului. Poate să raționeze deductiv, să formuleze și să testeze ipoteze. Pe unii, această intuire a complexității cunoașterii umane îi poate face să creadă că nu mai înțeleg nimic; alții dimpotrivă au senzația că înțeleg absolut totul. Se cristalizează ideea că există pentru fiecare întrebare mai multe răspunsuri posibile, și mai multe întrebări pentru fiecare răspuns. Problemele politice, etice, sociale și morale devin din ce în ce mai incitante pentru individ, “presându-l” să se implice în rezolvarea lor.</p>

Cercetările ulterioare au demonstrat că reușita la probele piagetiene este atinsă **fie mai devreme** (pentru operațiile concrete), **fie mai târziu** (în cazul operațiilor formale) decât estimase Piaget. Modelul său stadial a fost în acest fel pus sub semnul întrebării, cel puțin sub aspectul reperelor temporale

caracteristice fiecărui stadiu. Mai mult decât atât, însăși **ideea de stadiu** a fost chestionată, deoarece nu s-a putut confirma corelația dintre diferitele aspecte ale funcționării intelectuale - cum ar fi, de exemplu, sincronizarea debutului conservării cu cel al clasificării, serierii sau cu declinul egocentrismului. Nici măcar pentru o singură dimensiune, ca de exemplu egocentrismul, nu se poate pune în evidență la modul ferm existența unei corelații între performanțele la sarcini diferite.

⇒ Și **totuși**, după cum argumentează Lourenco și Machado (1996), oferind zece argumente în favoarea teoriei piagetiene, **competențele copiilor urmează traseul descris de Piaget**, în afară de varianta în care sunt luați în considerare diferiți factori precum limbajul, contextul, memoria, natura sarcinii, numărul de obiecte prezente, tipul de întrebări. De aceea valoarea de ***paradigmă fundamentală a dezvoltării cognitive*** nu poate fi “retrasă” teoriei piagetiene, în ciuda corecțiilor care i-au urmat.

DEZVOLTAREA COPILULUI ȘI ADOLESCENTULUI

<p>VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ 6/7 – 11/12 ani</p>	<p><i>modificarea statutului social ajustarea la mediul școlar</i></p>	<p>Dezvoltarea fizică -abilitățile motorii (cele fine) -expectanțe diferite și o participare diferențiată băieți-fete -devin conștienți de felul în care se reflectă în ochii celorlalți (evaluarea de ordin fizic) -Prieteniiile - criterii de ordin fizic, “atipicii” sunt adesea respinși</p>	<p>Dezvoltarea cognitivă Memoria- strategii: repetiția, organizarea, elaborarea și folosirea ajutoarelor externe Metamemoria Înțelegerea structurilor sintactice Metacomunicarea</p> <p>ALOCAREA DE RESURSE COGNITIVE La 6-7 ani copilul memorează doar un subset relevant al unui material și nu își dă seama că pot exista 2-3 seturi relevante, deci nu apare o distribuie eficientă a resurselor. La 8 ani, dacă li se prezintă copiilor o listă de itemi familiari, crește tendința de repetiție a acestor itemi, deci crește performanța mnezică Dezvoltarea atenției crește capacitatea de expandare sau de constricție a câmpului atențional crește viteza de comutare a atenției crește capacitatea de “desprindere” a atenției de distractori. acum e perioada în care copiilor le plac glumele și ghicitorile pentru că își dau seama că le înțeleg mai bine</p>	<p>Repere 6 ani copiii nu sunt în stare să repete spontan un material, dar o fac dacă sunt învățați La 10 ani toți copiii folosesc spontan repetiția gruparea informației în unități cu sens după 10 ani De la 11 ani, folosirea elaborărilor este spontană De la aprox.11 ani copiii realizează că: - atunci când informațiile nu sunt prea numeroase, se poate opera o căutare și recuperare sistematică a itemilor din memorie - pentru domenii de cunoștințe extrem de bogate este mai utilă o strategie în care un item îl amorsează pe altul și astfel se ajunge la itemul inițial</p>	<p>Dezvoltarea socială și dezvoltarea personalității sinele –trăsături psihologice bazat pe caracteristici psihologice dezvoltarea sinelui social, încep să vorbească despre ei înșiși în termeni de tendințe sociale (sunt timid, sunt prietenos, sunt drăguț) încep să îi folosească pe ceilalți ca sursă de comparație în elaborarea aprecierilor proprii Stima de sine Stima de sine pozitivă este sentimentul de autoapreciere și încredere în forțele proprii (Băban, <i>Consiliere educațională</i>, 2001). Persoanele cu stimă de sine adecvată: își evaluează performanța mai favorabil gândesc pozitiv despre alții așteaptă să fie acceptați de ceilalți lucrează bine când sunt priviți și au standarde înalte de performanță sunt capabili să se apere de comentariile negative ale celorlalți Persoanele cu stimă de sine scăzută: își evaluează performanța mai puțin favorabil tind să îi dezaprobe pe ceilalți așteaptă să fie respinși de ceilalți sunt sensibili la reacțiile</p>
--	--	---	--	---	--

					negative ale celorlalți au dificultăți în a se apăra împotriva comentariilor negative <i>Asertivitatea</i> este abilitatea de a exprima propriile emoții și convingeri fără a afecta și ataca drepturile celorlalți Grupul de prieteni/ Funcțiile prietenilor Sursă de comparație Sursă de valori alternative Sursă de securitate emoțională Sursă de îmbogățire a performanțelor cognitive Sursă de informație pentru o mai bună adaptare în societate
--	--	--	--	--	--

ADOLESCENȚA

Sarcini adaptative:

- Dobândirea independenței de părinți
- Adaptarea la propria maturizare sexuală
- Stabilirea unor relații de cooperare și de lucru cu alte persoane, fără însă a fi dominat de acestea
- Decizia și pregătirea pentru o anumită vocație
- Dezvoltarea unei filosofii de viață, a unor credințe morale și standarde morale; această filosofie de viață va da ordine și consistență deciziilor multiple și acțiunilor pe care individul le are de realizat într-o lume diversă și în schimbare
- Dobândirea unui sentiment al identității.

Perioada	NEVOIA DE INDEPENDENȚĂ	INTERESE PROFESIONALE	SEXUALITATE	ETICĂ ȘI AUTOCONTROL
Adolescența timpurie (pubertatea)	Lupta cu sentimentul de identitate	Preponderent interese pentru viitorul apropiat și pentru prezent	Avantaj al fetelor Prieteni de același sex, activități de grup cu aceștia	Testarea regulilor și a limitelor Experimentare

	<p>Labilitate emoțională</p> <p>Capacități sporite de exprimare verbală a propriei persoane</p> <p>Exprimare mai facilă a sentimentelor prin acțiune decât prin cuvinte</p> <p>Importanță crescândă acordată prietenilor</p> <p>Atenție redusă acordată părinților, cu accese ocazionale de “obraznicie”</p> <p>Realizarea faptului că părinții nu sunt perfecți; identificarea erorilor acestora</p> <p>Căutarea unor noi modele pe lângă părinți</p> <p>Tendința de regresie, în momente de criză, la comportamente infantile</p> <p>Influență sporită a grupului de prieteni (interese, îmbrăcăminte)</p>	<p>Abilitate sporită de muncă susținută</p>	<p>Timiditate</p> <p>Nevoie de intimitate</p> <p>Experimentarea propriului corp</p> <p>Întrebări în legătură cu propria normalitate</p>	<p>ocazională cu țigări, substanțe interzise, alcool</p>
<p>Adolescența de mijloc - 14-17 ani</p>	<p>Implicare a propriei persoane, alternând între expectanțe nerealiste de înalte și un concept de sine rudimentar</p> <p>Nemulțumire legată de interferența părinților cu propria independență</p> <p>Preocupări excesive în legătură cu propriul corp</p> <p>Sentimentul de “ciudățenie” în legătură cu sine și cu propriul corp</p> <p>Păreră proastă despre părinți, “investiție” emoțională redusă în aceștia</p> <p>Efort de stabilire a unor noi prietenii</p> <p>Accent sporit pe noul grup de prieteni, cu identitatea de grup definită prin selectivitate, superioritate și competitivitate</p> <p>Perioade de tristețe, care însoțesc “pierderea psihologică” a părinților</p> <p>Autoanaliză amplificată, uneori sub forma unui jurnal</p>	<p>Deprinderi de muncă mai bine definite</p> <p>Nivel sporit de preocupare pentru viitor</p>	<p>Preocupări legate de atractivitatea sexuală</p> <p>Relații pasagere</p> <p>Deplasare “către” heterosexualitate, cu teama de homosexualitate</p> <p>Sentimente de tandrețe dar și de teamă față de sexul opus</p> <p>Sentimente de dragoste și pasiune</p>	<p>Dezvoltarea idealurilor și selecția modelelor de rol</p> <p>Mult mai consistentă evidențiere a “sânguinciozității”</p> <p>Capacitate sporită de fixare a scopurilor</p> <p>Interes pentru problemele morale</p>

Adolescența târzie - 17-20 ani	Identitate fermă Capacitate de amânare a recompenselor Simț al umorului mult mai dezvoltat Interese stabile Mai mare stabilitate emoțională Capacitate de a lua decizii independente Capacitatea de a face compromisuri Mândria pentru propria muncă Încredere în sine Preocupare mai mare pentru ceilalți	Deprinderi de muncă mai bine definite Nivel sporit de preocupare pentru viitor	Preocupări pentru relații mai stabile Identitate sexuală clarificată Capacitate pentru relații tandre	Capacitate de introspecție și autoanaliză Accent pe demnitatea personală și stima de sine Capacitatea de fixare a unor scopuri și de urmărire a acestora Acceptarea instituțiilor sociale și a tradițiilor culturale Autoreglarea stimei de sine
---------------------------------------	---	---	---	--

Tranziții cognitive care au loc în adolescență

- operarea asupra posibilului
- gândirea abstractă
- metacogniția
- multidimensionalitatea
- relativismul
- egocentrismul

Raționamente excesive

- Adolescenții devin experți în identificarea unor motive ale acțiunilor celorlalți acolo unde acestea de fapt nu există.
- Consecințe: indecizia sau anularea acțiunii



Întrebări și/sau sarcini recapitulative

1. Prezentați stadiul operațiilor concrete (Piaget). Pornind de la nivelul de dezvoltare al copilului specific acestui stadiu, formulați o recomandare utilă profesorului.
2. Prezentați stadiul operațiilor formale (Piaget). Pornind de la nivelul de dezvoltare al copilului specific acestui stadiu, formulați o recomandare utilă profesorului.
3. Prezentați sarcinile adaptative specifice adolescenței.
4. Prezentați adolescența timpurie și cea de mijloc. Pentru fiecare dintre acestea identificați o temă sau activitate didactică pe care ați realiza-o la clasă.

SOLUȚII EXERCIIȚII

II Abordări ale învățării

1. Deoarece pedeapsa suprimă comportamentul nedorit fără a întări comportamentul dezirabil; în plus, pedeapsa nu este eficientă decât pe termen scurt și în mod circumstanțial.
2. Există riscul de a se crea asocieri negative între școală și pedeapsă, dăunătoare pe termen lung în activitatea școlară a elevului. Frica, anxietatea, frustrarea, mânia, resentimentul sunt consecințe afective ale pedepselor și care, din nefericire, operează pe termen lung. Ele tind să dezorganizeze personalitatea elevului, favorizând apariția unor stări psihice negative precum nesiguranța, ezitarea, frustrarea, pierderea încrederii în sine. Uneori acestea determină elevul să părăsească școala și să-și formeze o atitudine negativă față de învățare
3. Ignorând răspunsul Rebecăi profesoara a încercat să folosească extincția pentru a remite un comportament nedecvat (dezadaptativ) emis de Rebeca: acela de a răspunde neîntrebată la solicitările cadrului didactic. În acest caz este vorba despre extincție deoarece profesoara a încercat să elimine comportamentul neadecvat prin încetarea întăririi care l-a menținut (a răspunde “cu orice preț” la întrebările cadrului didactic poate reprezenta pentru Rebeca o ocazie de a ieși în evidență). Profesoara nu a ținut cont de faptul că extincția nu se realizează imediat și că în general, într-o primă etapă, comportamentele supuse acestui proces au tendința de a se intensifica. Profesoara a continuat să permită nerespectarea regulii pentru a evita 2 consecințe indezirabile: 1. Insistențele Rebecăi care perturbau activitatea; 2. Lipsa unui răspuns din partea elevilor. (întăriri negative). O posibilă soluție ar fi fost să nu acorde Rebecăi permisiunea de a răspunde la întrebări menționând faptul că răspunsurile oferite fără respectarea regulii nu sunt luate în considerare. În acest fel profesoara are posibilitatea de a sublinia și consecințele indezirabile ale nerespectării regulii.

II.2. ÎNVĂȚAREA DIN PERSPECTIVĂ COGNITIVĂ

1. Cunoștințe procedurale
2. Cunoștințe condiționale
3. Andrei nu a luat în calcul faptul că inferențele pe care elevul le generează atunci când prelucrează informația cresc șansele ca acestea să fie reținute în MLD (a preferat doar să memoreze materialul fără a încerca să își adreseze o serie de întrebări în legătură cu materialul studiat care să îl ajute să să înțeleagă implicațiile și semnificațiile informației prezentate).

Andrei nu a ținut cont de efectul spațierii. De exemplu putea să repete materialul la o zi două după parcurgerea acestuia (acest fapt presupunea debutul învățării cu măcar 2 zile înainte)

Din faptul că s-a limitat la o singură strategie de prelucrare a materialului (a citit de mai multe ori materialul) reiese că Andrei nu a folosit exerciții de transfer (de exemplu să încerce să identifice un alt context în care ar putea folosi informația pe care a obținut-o prin parcurgerea materialului).

De asemenea din strategia de învățare a lui Andrei reiese că acesta nu s-a oprit pe parcursul învățării să verifice dacă sunt idei și/sau termeni pe care nu le/îi înțelege.

II.3 ABORDĂRI SOCIALE și CONSTRUCTIVISTE ALE ÎNVĂȚĂRII

1. Dat fiind faptul că sunt imitate mai ales acele modele pe care observatorul le crede asemănătoare în anumite privințe cu el însuși (similaritatea favorizează imitația) modelul oferit era „un exemplu greu de urmat”.

III. MOTIVAȚIA

Ex. 1: a= atribuire internă; b, c, d= atribuiri externe

îi putem ajuta să externalizeze atribuiri, adică să vadă eșecurile în termeni mai puțini stabili, lipsa de efort suficient, sau în termeni de cauzalitate externă, care nu țin de ei, cum e dificultatea sarcinii.

Ex. 2 imaginea de sine este unul dintre cei mai importanți factori funcție de care ne stabilim standardele pe termen lung, fie ele ridicate sau scăzute. Pentru a fixa un standard realist, trebuie să ai o imagine despre tine cât mai corectă.

Ex. 3 De exemplu, puteți să vă referiți la un elev foarte emotiv care dă o amploare exagerată și celor mai simple lucrări de control, învață toată noaptea, se suprasolicită, iar la lucrarea de control ratează pentru că era extenuat sau s-a inhibat în fața subiectelor și a uitat tot ceea ce pregătise.

Ex. 4 din curiozitate și plăcere te poți apropia de un obiect de studiu, dar sub influența negativă a unui profesor să ajungi să simți repulsie față de acel obiect și să nu mai vrei decât să iei o notă de trecere.

Ex. 5 Cadrul didactic poate apela la strategii menite să stârnească curiozitatea elevilor prin elemente de noutate, prin crearea unor conflicte cognitive, prin utilizarea studiului de caz ori prin antrenarea elevilor în realizarea unor proiecte de echipă. Am putea apela și la impulsul de autoafirmare al elevului, arătându-i cum învățarea unei discipline îi deschide perspective profesionale într-o serie de domenii prestigioase. Nu în ultimul rând, trebuie să cunoaștem domeniile de interes ale elevului și, în activitatea de predare, să alegem exemple și să stabilim legături cu aceste domenii de interes.

Ex. 6 un profesor plictisit, blazat nu poate fi o sursă de inspirație și de motivație pentru elevii lui. Dacă vrei să motivezi pe cineva, trebuie să fii motivat tu însuși. Veți mai dezvolta această idee.

Ex. 7 Dacă se încurajează și se ține cont de efortul depus, de progresele oricât de mici înregistrate de elevi, ei sunt motivați să meargă mai departe pe această direcție. Prin evaluare le putem semnaliza că sunt pe drumul cel bun, că fac progrese sau că sunt capabil să facă aceste progrese.

Fișă de lucru
Procedura de stabilire a scopurilor SMART

1. . Identifică domeniul	Domeniul:
2. Evaluează: reușitele sau performanțele prezente și trecute; interesul astfel, poți evalua măsura în care scopul tău este realist și orientat spre acțiune	
3 scrie efectiv ceea ce îți dorești și precizează un comportament specific; descrie scopul astfel încât să poată fi măsurat și stabilește o dată de finalizare	<i>îmi doresc să....</i>
4. Evaluează dacă scopul pe care l-ai scris este SMART	
5. Dacă este necesar fă modificări	

ANEXA 2 – secțiunea III MOTIVAȚIA – motivația învățării**Fișă de lucru****Stabilirea scopurilor pe termen scurt****PLANIFICARE**

1. Obiectivele specifice pentru învățare pentru această săptămână sunt	
2. Vizez următoarele acțiuni (sau pași) pentru a-mi îndeplini obiectivele	
3. Îmi voi da seama că mi-am îndeplinit obiectivele dacă voi reuși să....	
4. Posibile blocaje (personale sau din exterior) care ar putea să intervină în atingerea obiectivelor mele. Ce îmi propun să fac în acest sens.	
5 Persoanele (sau referințele, cărți materiale etc) la care pot apela pentru a-mi îndeplini obiectivele	
6 Gradul de încredere pe care îl am că voi reuși să-mi ating obiectivele 0 (deloc încrezător)----- (25) foarte încrezător	
EVALUARE	
7. Gradul de satisfacție pe care îl am față de felul în care am reușit să-mi ating obiectivele 0 (deloc satisfăcut)----- 12 (neutru) -----25 (f. satisfăcut)	

Fișă de lucru**Stabilirea scopurilor pe termen lung**

1. Un scop important pe care doresc să îl realizez în următoarele 6 luni (până la 2 ani) este	
2. Acest scop este important pentru mine deoarece	
3. Acțiunile (sau pașii) pe care doresc să le (îi) urmez pentru a-mi îndeplini scopul sunt	
4. Posibile blocaje (personale sau din exterior) care ar putea să intervină în atingerea scopului meu. Ce îmi propun să fac în acest sens.	
5 Persoanele (sau alte forme de solicitare a ajutorului în funcție de scopul propus) la care pot apela pentru a-mi îndeplini scopul	

ANEXA 3 – secțiunea III MOTIVAȚIA – motivația învățării

Rumanian Version of the General Self-Efficacy Scale Adriana Baban, Ralf Schwarzer & Matthias Jerusalem, 1996

Mai jos sunt date zece afirmații reprezentând atitudini pe care este posibil să le adoptați când vă confrunțați cu o situație dificilă. Citiți cu atenție fiecare afirmație și însemnați cifra care credeți că indică cel mai bine modul dumneavoastră de a acționa în general. Nu există răspunsuri corecte sau greșite

Afirmații Niciodată 1, Câteodată 2, Adeseori 3, Întotdeauna 4

1) Dacă insist reușesc să-îmi rezolv problemele dificile. 1 2 3 4
2) Chiar dacă cineva mi se opune, găsesc mijloacele pentru a obține ceea ce vreau. 1 2 3 4
3) Este ușor pentru mine să persist în îndeplinirea scopurilor mele. 1 2 3 4
4) Am încredere că mă pot descurca eficient în situații neașteptate. 1 2 3 4
5) Datorită abilităților mele, știu cum să "ies" din situații imprevizibile. 1 2 3 4
6) Pot să rezolv cele mai multe dintre probleme dacă investesc efortul necesar. 1 2 3 4
7) Rămân calm când mă confrunt cu dificultăți, deoarece mă pot baza pe capacitățile mele de soluționare. 1 2 3 4
8) Când mă confrunt cu o probleme găsesc de obicei mai multe soluții de rezolvare. 1 2 3 4
9) Când sunt într-o situație dificilă știu ce am de făcut. 1 2 3 4
10) Orice s-ar întâmpla sunt (de obicei) pregătit să fac față situației. 1 2 3 4

Anexa 4 Managementul clasei de elevi

Pattern-uri identitare negative	Întăriri externe sau aspecte care pot declanșa manifestarea acestui pattern identitar. Observați dacă apar în context și atunci când doriți să corectați comportamentele elevilor care fac parte din aceste categorii interveniți asupra lor. Atenție să le evitați și dvs.	Comportamente suport recomandate din partea profesorului
Face pe victima, își plînge de milă sau are complexul vinovăției. Consideră că viața este nedreaptă și oamenii din jur sunt acolo ca să îi facă rău. Crede că dacă acceptă responsabilitatea pentru acțiunile sale se va simți vinovat și rău. La baza acestor trăiri este sentimentul că nu este iubit și că nu este dorit. Adesea folosește scuze și raționamente variate pentru a demonstra că lucrurile nu pot merge bine și dorința de a primi din partea celorlalți confirmarea că nu el este de vină.	Mila celorlalți Confirmarea că are o scuză și că nu este responsabil sau de învinovățit	Această categorie de elevi are nevoie din partea cadrului didactic să i se transmită clar că este acceptat și că profesorul are încredere în el. E bine să ajutați elevul să conștientizeze faptul că ceea ce dorește el de la ceilalți este ca aceștia să îl absolve de vină. Apoi trebuie ajutat să-și accepte responsabilitatea pentru acțiunile sale. De asemenea se recomandă să-l faceți să reflecteze asupra sentimentelor de ușurare pe care le are după recunoașterea responsabilității care sunt mult mai plăcute decât sentimentele ce însoțesc încercările repetate de a evita vina.
Periculos sau intimidator. Crede ca dacă îi sperie suficient de tare pe cei din jur aceștia vor sta la distanță de el. Astfel, poate interpreta faptul că este singur nu pornind de la ideea că nu este iubit ci de la ideea că ceilalți le este prea frică de el ca să-i fie alături. La baza acestor comportamente și credințe se află de fapt o nevoie disperată de a fi iubit, de a fi conectat la ceilalți și o teamă foarte puternică de respingere. În context școlar ies ușor în evidență: comportamentele, felul de a se înbrăca, atitudinea lor parcă spun tutuor: <i>nu te pune cu mine</i>	Comportamentele intimidante Faptul că ceilalți se simt inconfortabil și jenați în jurul lor	Mai întâi acești elevi au nevoie să știe că dvs sunteți un adult care are grijă de ceilalți și că aveți o părere bună despre ei (în sinea dvs credeți că sunt copii buni) și că îi vedeți ca pe niște copii (excepție perioada adolescenței când li s-ar putea părea jignitor, dar totuși la această vârstă să le transmiteți că sunteți acolo pt. ei, pentru a-i sprijini). În al doilea rând definiți-vă relația cu ei astfel încât să nu aibă nici un fel de legătură cu reputația lor (ce cred alții despre ei). În relația cu aceștia focalizați-vă pe comportamentele de la clasă cele care sunt dezirabile, recompensați-le și stabiliți obiective pozitive. În situațiile în care acești elevi vă testează arătând față de dvs față cu care îi intimidează pe ceilalți, ignorați-i și refocalizați-l pe problemele concrete din oră (ce se discuta ce era de făcut etc.)
Eșec, neajutorare, auto-sabotare Își spune că e mai ușor să renunți decât să te confrunți cu suferința că performanțele tale sunt sub așteptările pe care le aveai. Se auto-sabotează (nu muncește cât ar fi trebuit) deoarece în caz de eșec se simte mai confortabil să dea vina pe lipsa de efort (își spune că nici măcar nu a încercat) decât pe lipsa vreunei abilități. În cazul acestor elevi, la nivelul performanțelor se constată că acestea nu sunt predictibile, uneori sunt excelente, alteori pare că nu le pasă de ele (se auto-sabotează) uneori chiar renunță.	Compararea cu ceilalți Permisiunea de a-și externaliza locul controlului Confirmarea percepției distorsionate asupra realității	Reduceți situațiile în care face comparații public elevii. Nu există nici un beneficiu educațional al acestei activități. Ajutați acești elevi să-și descopere patternul de gândire și acțiune și să își asume responsabilitatea pentru a găsi soluții mai bune la problemele cu care se confruntă. Nu îi confirmați sentimentul, ideea că sunt neajutorați (folosesc expresii de acest tip, corectați-le). Trebuie să le transmiteți mesajul că credeți în ei dar nu acceptați scuze și auto-compătimire.
Neiubitul, priviți-mă, clownul Acești elevi își spun că pentru a avea o dovadă certă că sunt iubiți trebuie să primească atenția celorlalți. Devin treptat în totalitate dependenți de criteriul exterior	Atenția celorlalți Sentimentul înscutescului în alte domenii	Mai întâi faceți cunoscut elevilor din această categorie faptul că vor primi din partea dvs. o cantitate rezonabilă de atenție din partea dvs. Dar orice încercare de a cerși atenția nu va avea nici un fel de

atunci când se pune problema sentimentului propriei identități. Este o luptă lungă dar are care rezultat dobândirea unor competențe din ce în ce mai dezvoltate prin care acești elevi reușesc să atragă atenția celorlalți. Aceștia au nevoie constantă de reacția, atenția, confirmarea celorlalți.		rezultat. Ajutați acești elevi să își construiască un locus de control intern și un sentiment al valorii propriei identități. Puteți să le refocusați nevoia de atenție în direcții sănătoase, care nu implică satisfacerea nevoii de a fi luat în seamă, ci captarea atenției în situații cu responsabilitate socială. De exemplu, activități prin care contribuie pozitiv la activitatea din clasă (munca în echipă, prezentări în fața coechipierilor și a clasei, etc – important este să reiasă că scopul acestora nu este de a ieși în evidență ci implică responsabilități asumate la nivelul clasei – să-i ajut pe alții să organizeze un material, să le arăt cum am făcut eu pt ca și ei să poată face etc.)
Cel mai bun, cel mai rău complexul de inferioritate Ego-ul acestor elevi spune că au nevoie să câștige, altfel nu are nici un sens. Ei interpretează toate evenimentele din perspectiva competiției. Tot ceea ce fac, tot ceea ce gândesc se centrează pe competiție, dacă câștigă sunt extrem de bucuroși dacă pierd, se simte extrem de rău (mizerabil)	Contextele competitive Compararea în public	Reduceți competiția atunci când nu este neapărat necesară. Când folosiți activități bazate pe competiție reflectați adânc la beneficiile lor pe termen lung. Ajutați-i pe acești elevi să conștientizeze faptul că ei văd totul prin prisma competiției dar că această perspectivă nu este neapărat realistă. Încurajați acești elevi să observe învățarea mai degrabă ca un proces de dezvoltare personală decât ca o dovadă a unei abilități sau ca fundament al respectului de sine.
Drama queen (king). Dramaticii Acești elevi cred că dacă în exterior totul e dramatic nu sunt nevoiți să se confrunte cu ceva mult mai îngrijorător (ceea ce se află în interiorul lor), deși ceea ce este în interiorul lor nu este nici pe departe atât de înfricoșător pe cât cred ei. Acești elevi sunt orientați să găsească stimulare externă dramatică: conflicte, drame, ofense, dileme dacă să se implice sau nu în ceva. Rezultatul este că încep să-și dezvolte niște abilități cu care să se descurce în aceste situații pe care ei efectiv le caută. Aceste abilități par să fie eficiente ocazional. Dar faptul că acești elevi refuză să își asume responsabilitatea pentru ceea ce fac, refuză să fie atenți la ceea ce se petrece în interiorul lor îi fac să fie un fel de bombe cu ceas care pot exploda oricând. Acești elevi se comportă ca și cum ceilalți ar trebui să-și dea seama că ei sunt speciali, regulile pentru ei ar trebui să fie altele, că ceea ce li se întâmplă este motivul pentru care sunt așa și că de fapt nu e vina lor că sunt în conflict constant cu ceilalți	Presiune puternică, deadline-uri Ideea că vor fi expuși Comportament dramatic observat la alții Permisivitatea de a căuta scuze sau povești dramatice	Nu vă lăsați implicați în drama lor. În al doilea rând ajutați acești elevi să examineze evenimentele ce li s-au întâmplat în mod realist. Felul lor dramatic de a interpreta ceea ce li se întâmplă este doar o formă subiectivă prin care vedem lumea, sunt și alte perspective asupra evenimentelor. Arătați-le comportamentele lor care au contribuit la apariția unor evenimente neplăcute pe care apoi ei le dramatizează (de multe ori ei declanșează sau influențează apariția unor asemenea evenimente dar nu își dau seama de asta).
Lingușitorul (marioneta profesorului) Această categorie de elevi se simt bine doar în atunci când există o figură partentală (sau îndrumător, așa cum este profesorul) care să îi spună că este special. Ca rezultat elevii simt nevoia să fie cei mai iubiți, cei mai băgați în seamă, în caz contrar suferă. Deși	Oferirea de recompense de fiecare dată când răspund sau fac ceva dezirabil Tratarea diferențiată a elevilor în funcție de cât de submisivi sunt față de dvs Alimentarea nevoii contante de	Mai întâi acestor elevi e bine să le transmiteți că îi acceptați necondiționat indiferent de comportamentele lor. Recompensele să fie clar centrate pe comportament și efort, nu pe persoană (a luat nota x pt că a muncit nu pt că e extraordinar, minunat, inteligent etc).

<p>sunt cei care stau pe lângă profesor, cerșind constant iubirea și atenția acestora acest lucru nu este necesarmente unul pozitiv. Pe măsură ce alimentați acest pattern acești elevi devin tot mai dependenți de atenția dvs atunci când ajung la concluzia că nu ei sunt cei mai importanți din clasa dvs pot genera comportamente disruptive</p>	<p>recompensă</p>	<p>Învățați-i să-și autoevalueze munca lor. Când vă solicitați părerea despre performanța lor, nu le faceți jocul, întrebați-i mai întâi ei ce părere au. Mențineți limite sănătoase (fiți profesioniști, evitați să petreceți mult timp singuri cu aceștia)</p>
<p>Dependentul de durere, substanțe, distructivul</p> <p>Ego-ul acestor elevi s-a aliniat la reacția fizică internă. Ca rezultat, acești elevi caută mereu ceva pe care să îl poată interpreta ca ofensă personală, o provocare a onoarei lor, orice care poate fi folosit să le aducă durerea. Ei se manifestă prin comportamente care demonstrează nevoia permanentă de a se confrunta cu alții, interpretează orice din perspectiva unei ofense personale, se crede victimizat și gata mereu de ripostă. În cazuri severe acești elevi sunt capabili de comportamente impredecibile, riscante și distructive.</p>	<p>Pedepsele care aduc furie sau durere</p> <p>Atacuri la persoană, acte ofensatoare</p> <p>Acești elevi atrag profesorii într-o dipsută a puterii, evitați această capcană, orice răspuns în această direcție le satisface nevoia de a personaliza și de a crea lupte pentru putere</p>	<p>Mai întâi rezistați tentației de a intra cu elevii într-o luptă pentru putere. Nu folosiți ca pedeapsă eliminarea lor din activități. Cu acești elevi munca este mai anevoiasă deoarece presupune crearea unei relații bazate pe încredere, relație în care ei să se simtă prețuiți. Ajutați-i să-și identifice talentele, aspectele bune și ajutați-i să le dezvolte. Ajutați-i să descopere adicții sănătoase: sport, să creeze ceva util. Pe cât posibil lăsați-i să exprime ce simt, că sunteți acolo să îi ascultați și că sunteți de partea lor.</p>