

ELENA STĂNCULESCU

PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

- DE LA TEORIE LA PRACTICĂ -

Ediția a II-a



EDITURA UNIVERSITARĂ
București

PREFAȚĂ

Subscriem ideii conform căreia influențele educative din școală au un rol esențial în actualizarea potențialului fiecărui elev. Pentru ca aceste influențe să fie în afara arbitrariului, este nevoie de o bună cunoaștere a psihologiei educației. Alfred Adler mărturisea în cartea „Psihologia școlarului greu educabil” că a trebuit să repete clasa din cauza aritmeticii, mai precis a unui profesor care îl declarase cu totul inapt pentru această materie, recomandându-i tatălui său să îl ducă să învețe meseria de croitor. Ce pierdere ar fi fost pentru psihologie dacă s-ar fi întâmplat așa ceva! Ar fi rămas un imens talent în stare de rezervă.

În formarea profesorilor sunt importante cunoștințele de psihologia educației, întrucât pot să contribuie la eliminarea teoriilor implicite, judecăților impresioniste sau ideilor speculative. Cunoașterea condițiilor psihologice în care se produce învățarea școlară oferă o mai mare libertate de acțiune cadrelor didactice. Nu se ajunge la descoperirea unor rețete miraculoase – pentru că acestea nici nu există. Lecția este un joc interactiv, imprevizibil uneori, care nu lasă prea mult timp pentru reflecție în luarea deciziilor.

În această carte sunt tratate teme considerate clasice în psihologia educației: problematica educabilității, teorii explicative ale dezvoltării psihice, teoriile învățării, mecanismele psihice implicate în învățare, personalitatea profesorului și competența didactică. Au fost abordate și teme relativ noi, relevante pentru practica educațională, cum ar fi: teoria inteligențelor multiple și aplicabilitatea sa în școală, inteligența emoțională și socială, inteligența și diferențele de gen, stimularea competențelor socio-emoționale în mediul educativ.

Ideea fundamentală de la care am pornit în scrierea acestei cărți este convingerea succesul oricărui demers didactic este influențat în mod considerabil de o bună cunoaștere a psihologiei educației dublată de pasiunea pentru profesia plină de noblețe prin care se modelează personalitatea fiecărui elev. Optimismul meu pedagogic se bazează nu doar pe lecturile academice, ci și pe întâlnirile pline de substanță cu studenții și masteranzii, profesorii de la cursurile de formare precum și elevii participanți la diferite cercetări.

Psihologia educației fundamentată pe studiile recente răspunde nevoilor de formare a viitorilor dascăli sau de perfecționare a profesorilor, care au rolul de a stimula atât intelectul elevilor lor, cât și balanța afectivă (caracteristică a sănătății emoționale), conduita morală, precum și capacitatea de adaptare și bunele relații, ținând cont de faptul că indiferent de vârstă, ființa umană își activează potențialul prin condiționare pozitivă și încredere în propria afirmare.

*Elena Stănculescu
Septembrie 2013*

CUPRINS

PREFAȚĂ	5
PARTEA ÎNTÂI	
PROBLEME GENERAL-TEORETICE ALE PSIHOLOGIEI EDUCAȚIEI	11
1. OBIECTUL PSIHOLOGIEI EDUCAȚIEI	13
2. FACTORII DEZVOLTĂRII PSIHICE -EDUCABILITATEA	24
2.1. Ereditatea psihică – contribuția geneticii comportamentale la înțelegerea determinantului nativ	24
2.2. Influențele de mediu și diferențele individuale	28
2.3. Rolul educației în dezvoltarea psihică	32
PARTEA A II-A	
STADIALITATEA DEZVOLTĂRII PSIHICE	37
3. STADIALITATEA DEZVOLTĂRII COGNITIVE: Teoria psihogenezei cunoștințelor și operațiilor intelectuale elaborată de Jean Piaget	39
4. STADIALITATEA DEZVOLTĂRII MORALE (Jean Piaget, Lawrence Kohlberg)	48
6. STADIALITATEA DEZVOLTĂRII PSIHO-SOCIALE: Teoria dezvoltării identității – Erik Erikson	58
PARTEA A III-A	
ACTIVITATEA PSIHICĂ DE ÎNVĂȚARE	71
6. ÎNVĂȚAREA – FUNDAMENTUL DEZVOLTĂRII PSIHICE	73
6.1. Delimitări conceptuale	73
6.2. Tipuri, forme și niveluri ale învățării	75
7. Rolul metacogniției în activitatea de învățare	78
7.1. Ce este metacogniția și ce rol are în învățare	78
7.2. Dezvoltarea metacogniției în școală – tehnica Nolan de stimulare a gustului pentru lectură	80
8. ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ	83
8.1. Delimitări conceptuale	83
8.2. Dimensiuni cognitiv-emoționale ale adaptării la cerințele școlare	83
9. ÎNVĂȚAREA AUTOREGLATĂ	91
9.1. Ce este învățarea autoreglată?	91

9.2. Modelul ciclic al autoreglării învățării	93
9.3. Beneficiile autoreglării învățării și modalități de stimulare a acesteia în școală	96
10. TEMELE PENTRU ACASĂ – ROLUL LOR ÎN DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂRII AUTOREGLATE, AUTOEFICACITĂȚII ȘI PERFORMANȚELOR ȘCOLARE.....	103
10.1. Opiniile cercetătorilor despre rolul temelor pentru acasă în învățarea școlară	103
10.2. Implicarea parentală în efectuarea temelor pentru acasă	106
10.3. Relația dintre temele pentru acasă, învățarea autoreglată, autoeficacitate și performanțe școlare	109
10.4. Comportamentele disfuncționale sau dezadaptative ale elevilor în realizarea temelor pentru acasă	113
10.5. Atitudinile profesorilor și elevilor față de temele pentru acasă	117
11. CONTRIBUȚIA TEORIILOR ÎNVĂȚĂRII ȘI INSTRUIRII LA EFICIENTIZAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE	123
11.1. Eduard Thorndike – conexiunismul și legitățile învățării	123
11.2. Burrhus F. Skinner – condiționarea instrumentală, mașinile de învățare și instruirea programată	126
11.3. Teoria genetic-cognitivă și structurală a învățării – Jerome Seymour Bruner	131
11.3.1. Bruner și noul mod de a gândi educația: de la revoluția cognitivă la cultura educației	131
11.3.2. Aspectele prescriptive ale teoriei lui Bruner	134
11.4. Jean Piaget – de la psihologia inteligenței la psihologia educației ...	136
11.5. Teoria socioculturală elaborată de Lev Vîgotski sau sursele sociale și culturale ale cunoașterii	141
11.6. Rolul organizatorilor cognitivi și anticipativi de progres în învățare – David P. Ausubel și Floyd G. Robinson -	144
11.7. Învățarea cumulativ – ierarhică – Robert Gagné –	148
PARTEA A IV-A	
MECANISMELE PSIHICE ALE ÎNVĂȚĂRII	157
12. Rolul mecanismelor cognitive în învățarea școlară	159
12.1. Mecanisme cognitive primare (senzații, percepții și reprezentări)	159
12.2. Mecanisme cognitive superioare (gândire, memorie, imaginație) ...	166
12.2.1. Gândirea	166
12.2.2. Memoria	174
12.2.3. Imaginația	178
13. MECANISMELE ENERGIZANTE ALE ÎNVĂȚĂRII ȘCOLARE	183
13.1. Rolul afectivității în învățare	183
13.2. Anxietatea în situațiile de evaluare – stimularea strategiilor de coping (adaptare)	188
13.4. Stimularea motivației învățării	197

14. MECANISME REGLATORII ALE ÎNVĂȚĂRII ȘCOLARE	200
14.1. Atenția	200
14.2. Voința	204
14.3. Comunicarea și limbajul	205
15. MECANISMUL INTEGRATIV AL ÎNVĂȚĂRII ȘCOLARE- PERSONALITATEA	209
15.1. Temperamentul	209
15.2. Aptitudinile	212
15.3. Caracterul	217
15.4. Creativitatea	218

PARTEA A V-A

PERSPECTIVE ÎN ABORDAREA INTELIGENȚEI	223
16. INTELIGENȚELE MULTIPLE	225
16.1. Concepția lui Howard Gardner asupra inteligențelor multiple	225
16.2. Implicații educaționale ale teoriei lui Gardner	232
16.3. Aprecieri critice ale teoriei inteligențelor multiple	240
17. INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ	243
17.1. Specificul inteligenței emoționale	243
17.2. Implicații educaționale ale teoriei inteligenței emoționale	246
18. INTELIGENȚA SOCIALĂ	251
18.1. Scurt istoric al concepțiilor despre inteligența socială	251
18.2. Relația dintre inteligența socială și agresivitate	253
19. INTELIGENȚA ȘI DIFERENȚELE DE GEN	261
19.1. Explicații aduse problematicii inteligenței și diferențelor de gen	261
19.2. Diferențele de gen în educație	268

PARTEA A VI-A

ALTE ASPECTE PSIHOLOGICE ȘI PSIHO-SOCIALE ALE VIETII ȘCOLARE	273
20. MODALITĂȚI DE STIMULARE A AUTOCUNOAȘTERII ȘI INTERCUNOAȘTERII ELEVILOR	275
20.1. Analiza SWOT	275
20.2. Scala de măsurare a stimei de sine (Morris Rosenberg, 1965)	277
20.3. Scala de măsurare a autoeficacității (Ralph Schwarzer și Matthias Jerusalem, 1995)	279
21. MODALITĂȚI DE STIMULARE A COMPETENȚEI SOCIO- EMOȚIONALE A ELEVILOR	288
21.1. Competența socio-emoțională – factor fundamental în stabilirea și menținerea relațiilor interpersonale armonioase	288
21.1.1. Delimitări conceptuale	288
21.1.2. Competența socială din perspectiva cogniției sociale	290
21.2. Relația dintre competența socială, asertivitate și starea de bine psihologic	291

21.3. Cauzele deficitului de competență socială	294
21.4. Necesitatea stimulării competenței socio-emoționale în școală	296
21.5. Ghid pentru stimularea competenței socio-emoționale în școală	299
22. ELEVII CU DIFICULTĂȚI EMOȚIONALE ȘI COMPORTAMENT OPOZIȚIONAL	307
22.1. Elevii anxioși	307
22.2. Elevii perfecționiști	310
22.3. Elevii cu comportament opozițional	310
23. FENOMENUL AGRESIVITĂȚII ÎN ȘCOLI	315
23.1. Cauzele agresivității în școli	315
23.2. Punctul de vedere al lui Albert Bandura referitor la agresivitate, învățare socială și modelare	318
23.3. Exemplu de bune practici - Programul de la Universitatea Harvard pentru prevenirea violenței școlare Schoolyard Bully Practicum	320
24. ROLUL PERSONALITĂȚII PROFESORULUI ÎN EFICIENTIZAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE	323
24.1. Delimitări conceptuale – competența didactică, aptitudinea pedagogică, stil empatic	323
24.2. Calitatea relației profesor-elev	328
24.3. Menținerea disciplinei sau gestionarea eficientă a clasei de elevi ...	333

PARTEA ÎNTÂI

**PROBLEME GENERAL-TEORETICE
ALE PSIHOLOGIEI EDUCAȚIEI**

1. OBIECTUL PSIHOLOGIEI EDUCAȚIEI

Psihologia educației este o ramură aplicativă a psihologiei generale. Ea este considerată de către R. Grinder (1989) ca fiind „*Master Science*” – adică „o disciplină unificată, în cadrul căreia sunt luate în considerare două domenii simultan: psihologia și educația – perspectivele acestora intersectându-se în alcătuirea unui întreg coerent” (*idem*, p. 4). Anita Woolfolk (2004) consideră că psihologia educației are ca scop principal descifrarea implicațiilor psihologice ale activității instructiv-educative. În același registru de idei, D. C. Berliner (2006) menționează că această disciplină aplică principiile psihologiei și metodele de cercetare specifice în explorarea fenomenelor educaționale.

În ciuda sutelor de mii de ore dedicate de specialiști cercetării, discuțiilor generate de argumentele pro și contra legate de diverse fenomene din practica școlară, rămân totuși întrebări ale căror răspunsuri nu s-au găsit cu certitudine. Dificultatea este datorată în parte complexității extraordinare a obiectului de studiu al psihologiei educației – dezvoltarea personalității ființei umane în contextul practicii educative.

În educație nu există formule sau rețete a căror aplicare să ducă în mod invariabil la aceleași rezultate, întrucât fiecare copil este unic. El percepe, filtrează informațiile și experiențele trăite, reacționează diferit de ceilalți, având propriile nevoi, dorințe, temeri, interese, așteptări, trăsături de personalitate.

Psihologia educației se bazează pe un suport impresionant de investigații experimentale, teorii ale căror implicații practice sunt menite să susțină calitatea activităților de predare – învățare. În acest sens, Jeanne Ormrod (2008) subliniază că psihologia educației îi ajută pe profesori să aleagă strategii eficiente, în funcție de particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor, motivându-i să învețe, ajutându-i să se dezvolte și să obțină succese. D. Elkind (1973) subliniază că „psihologia educației este un domeniu extensiv al psihologiei aplicate, care utilizează teoriile, rezultatele, metodele și instrumentele științifice specifice psihologiei, în scopuri educative. Specialiștii în psihologia educației se implică în activități variate, cum ar fi: cercetarea, testarea, consilierea elevilor și părinților” (*idem*, p. 420).

Definind statutul psihologiei educației, D. Ausubel și F. Robinson (1981) subliniază că „dintr-o perspectivă generală, ar putea fi concepută ca integrată în domeniul specific al psihologiei generale, întrucât aceasta din urmă se preocupă, cel puțin în principiu, de relațiile dintre toate variabilele posibile determinate de ereditate și mediu, pe de o parte, și toate actele de comportament, pe de alta” (p. 33). În deceniile trecute sarcina centrală a psihologiei educației era de a explica nuanțat fațetele multiple ale învățării școlare, în încercarea de a da răspunsuri relevante întrebărilor puse de cei implicați în activitatea educativă: profesorii, părinții, elevii înșiși.

Însă a trata în mod preferențial învățarea, în defavoarea unor aspecte cum ar fi: dimensiunea afectivă a dezvoltării psihice, comunicarea afectivă profesor-elev, efectele folosirii instrumentelor psihodiagnostice în educație, studiul relațiilor, proceselor intra- și intergrupale, rolul acestora asupra dezvoltării socio-morale, stimularea socio-emoțională în mediul educativ ar genera pur și simplu imposibilitatea de a realiza o imagine comprehensivă, globală a aspectelor psihice implicate în activitatea educativă.

Nu trebuie ignorat faptul că dezvoltarea sistemului psihic uman nu depinde exclusiv de stimularea intelectuală. Adaptarea individului în diverse roluri pe care i le rezervă viața (profesional, marital, parental) depinde nu numai de cunoștințele acumulate în școală, ci și de competențele socio-emoționale, capacitatea de a construi relații adaptative cu mediul, făcând față situațiilor dificile sau provocatoare. În consecință, psihologia educației trebuie să evite capcanele reduționismului, în favoarea abordărilor variate, complexe, pe măsura complexității psihicului uman.

Într-o analiză longitudinală realizată de S. Ball (1984) pornind de la principalele teme studiate de psihologia educației între 1910 și 1980, a evidențiat faptul că în primele decenii atenția specialiștilor era concentrată asupra aspectelor psihologice implicate în învățare, predare, curriculum. „de-a lungul timpului psihologia educației a devenit mai puțin conectată la problematica specifică activităților din clasă, fiind din ce în ce mai interesată de scopul academic de validare științifică a propriilor teorii” (*idem*, p. 997). Psihologia educației – dat fiind faptul că este o ramură aplicativă – trebuie să aibă relevanță pentru activitatea școlară. Dacă s-ar limita doar la dizertațiile pur academice, atunci nu ar avea cum să mai servească scopului prefigurată: optimizarea procesului instructiv-educativ, prin cunoașterea aprofundată a particularităților psihice ale celor implicați – elevi și profesori.

De aceea este importantă transformarea materialului teoretico-explicativ bogat, în termeni semnificativi, conectați la realitatea concretă din clasă. Este pilduitor în acest sens exemplul dat de J. Bruner colegilor săi, doctori docenți, care se reuniseră pentru a dezbate efectele posibile ale unui anumit tip de film

asupra comportamentului copiilor. Bruner, intrigat de discuțiile sterile, lipsite de relevanță practică, le-a sugerat acestora să-i lase pur și simplu pe copii să vizioneze filmul și după aceea să studieze eventualele schimbări în plan atitudinal (atitudinea are trei dimensiuni esențiale: cognitivă, afectivă și conativă). În consecință, psihologia educației trebuie fundamentată pe cercetări concrete. Prea des, în încercarea de a avea cu orice preț succes, suntem tentați să îmbinăm speculațiile cu sugestii plauzibile, care nu ar rezista unei probe solide. Este necesară decantarea ideilor cu un consistent suport științific de „ideile bune” – rezultate doar ale speculațiilor.

Am stabilit mai sus că psihologia educației nu se poate baza numai pe simple deducții, dintr-o serie de generalizări, teoretizări. Pentru a face considerații pertinente specifice activității de învățare, este necesară o amănunțită studiere a condițiilor concrete din spațiul școlar, evitând astfel interpretările reduționiste, incomplete, generate de situații simplificate, artificiale, de laborator. În acest sens, J. Piaget (1972) a luat în discuție legătura dintre pedagogia experimentală și psihologie, pornind de la necesitatea de a reflecta asupra metodelor didactice după criterii obiective și nu numai după evaluările profesorilor, inspectorilor sau părinților elevilor. Este un îndemn pentru depășirea nivelului psihologiei simțului comun, în favoarea datelor științifice. „Pedagogia experimentală are nevoie de psihologie, la fel cum medicina se bazează pe biologie sau fiziologie, fără a se confunda cu acestea” (*idem*, 22). El dă exemplul unei situații experimentale, având drept variabilă independentă metoda de învățare a scris-cititului (analitică, globală și mixtă), iar ca variabile dependente: numărul de cuvinte citite pe minut și corectitudinea ortografierii. Evident că performanțele cele mai ridicate vor influența selectarea celei mai bune metode. Dar pentru a avansa explicații pline de profunzime și finețe pentru alegerea făcută, trebuie luate în discuție anumite aspecte pur psihologice, cum ar fi: percepția vizuală (literelor, cuvintelor, frazelor), raporturile dintre percepția globală și activitățile perceptive, aspectele analitico-fonetico-sintetice, legătura dintre percepția cuvintelor și simbolism.

Psihologia educației este așadar o disciplină-resursă pentru profesori, oferind sugestii și repere pentru procesul complex de stimulare intelectuală și socio-emoțională a elevilor. Cei inițiați teoretic vor ști de ce fac ceea ce fac, până unde pot merge, care sunt riscurile inevitabile. Dacă unei solide pregătiri de specialitate i se adaugă o bună formație psihologică și pedagogică, marja de libertate a exprimării profesionale va crește semnificativ.

Orice manifestare psihică – chiar și în mediul normativ, cum este cel școlar – este totdeauna caracterizată de unicitate, necesitând o tratare individualizată, diferențieri nuanțate. „Profesorul trebuie să considere generalizările extrase din bibliografia cercetării ca ipoteze susceptibile de

modificare, prelucrare și extindere, pentru a fi adaptate la condițiile concrete” (Ausubel și Robinson, 1981, 45). De aceea suntem de acord cu ideea conform căreia activitatea de predare este o artă (Highet, 1957). Știința nu generează niciodată artă prin ea însăși (așa cum estetica – teoria despre artă – nu este artă, iar stăpânirea logicii argumentative nu îl face pe logician să gândească mai corect în viața cotidiană sau etica să se comporte mai cuviincios). Predarea nu este asemenea inducției unei reacții chimice – în care cunoaștem formula (participanții – elevii și profesorii), rețeta (scenariul didactic), condițiile necesare (particularitățile de vârstă și individuale) și putem anticipa cu precizie în orice situație educativă rezultatele (modificările care stimulează dezvoltarea, maturizarea).

Vor fi profesori buni acele personalități carismatice, care surprind particularitățile intelectuale, socio-emoționale, nevoile de afirmare și afiliere ale elevilor. Numai astfel îi pot ajuta să-și dezvolte cât mai mult potențialul nativ. Că este așa își dau seama chiar elevii înșiși, care descriu cu multă finețe, încă din primii ani de școală însușirile pe care trebuie să le aibă un cadru didactic valoros, amintind parcă de imaginea Domnului Trandafir – dascălul cu o personalitate carismatică, ce știa să inoculeze motivația pentru succes, plăcerea de a învăța (în antiteză cu behavioristul și scolasticul personaj descris de Delavrancea, Domnul Vucea, pentru care educația era un șir lung de încercări-erori, dominate de teama de represalii – sancțiunea, pedeapsa fizică).

Adepii explicațiilor behavioriste au folosit experimentele realizate pe animale (șoareci, pisici, porumbei) pentru explicarea învățării umane, concentrându-se doar asupra conexiunilor de tipul stimul-răspuns și condiționării instrumentale. Ulterior, psihologii au fost preocupați de surprinderea semnificațiilor profunde ale nivelurilor complexe ale învățării.

Nu dorim să minimalizăm importanța studiilor realizate de Skinner (1971) și Thorndike (1962). Aceștia au meritul de a fi încercat să ofere psihologiei un suport experimental riguros, pentru a consolida statutul de știință al acesteia. Să nu uităm că studiile lor au fost foarte ingenioase în raport cu datele existente la momentul respectiv și mijloacele disponibile. Era firesc faptul că după ce au trecut câteva zeci de ani de la cercetările făcute pe șoareci în celebrele „cutii – problemă” ale lui Skinner, înțelegerea specificului învățării să fie aprofundată, nuanțată.

Pe măsură ce s-au acumulat cât mai multe cunoștințe referitoare la factorii intelectuali și nonintelectuali ai învățării a fost posibilă îmbunătățirea deciziilor legate de curriculumul școlar. Un astfel de succes al psihologiei educației s-a concretizat în revizuirea, regândirea activităților didactice la orele de matematică sau științe (nu numai calcule și algoritmi, ci și exersarea capacității de a raționa, promovarea curiozității, intuiției și gustului de a descoperi – învățarea prin

descoperire). Guilford (1988), autorul modelului tridimensional al intelectului, a atras atenția că în școală sunt stimulate în special acumularea de cunoștințe (procesele mnezice) și gândirea algoritmică, în defavoarea gândirii euristice și creativității – atât de necesare rezolvării situațiilor atipice.

În încercarea de a contura o imagine cât mai cuprinzătoare a ceea ce înseamnă psihologia educației, este de dorit să amintim faptul că un rol important în acest domeniu îl au revistele de specialitate – în care specialiștii prezintă informații legate de rezultatele cercetărilor, dezbat implicațiile practice ale acestora, explorează aspecte dilematice, oferă metaanalize ale principalelor studii realizate pe diverse teme și nu în ultimul rând propun noi direcții de cercetare.

Analiza de conținut a peste opt sute de articole publicate în reviste de înaltă ținută academică din domeniul psihologiei educației, cu factor de impact (indexate ISI Web of Science), realizată de Amanda Nolen (2009) a evidențiat temele fundamentale care au atras în mod constant atenția specialiștilor: cogniție și învățare; motivație-efectivitate-învățare; memorie și învățare; aspecte psihologice implicate în activitatea de predare.

Cu alte cuvinte aceste reviste reprezintă un veritabil barometru al schimbărilor care intervin în domeniu, tendințelor teoretice, metodologice și epistemologice, precum și o modalitate de diseminare a ideilor de avangardă. De fapt numărul de publicații pe o anumită temă în astfel de reviste prestigioase reflectă recunoașterea internațională a acesteia în domeniul respectiv. Pare de la sine înțeles că temele care lipsesc sunt lipsite de interes pentru specialiști. De nuanțat faptul că absența anumitor problematici din revistele de specialitate nu înseamnă în mod automat că acestea sunt irelevante. Pentru ele nu există încă un suport empiric consistent. De exemplu – un microdomeniu de cercetare deosebit de interesant, dar pentru care nu există foarte multe studii derulate (și evident nici articole publicate pe această temă) este cel referitor la microinegalitățile din clasă generate de stereotipizarea implicită a profesorilor pe criterii de gen.

Este vorba despre așa-numita agendă ascunsă (*hidden agenda*), care reflectă influențele implicite asupra elevilor – atitudinile profesorilor față de procesul de instruire, față de elevi și nu în ultimul rând percepția de sine și a propriei eficacități didactice, comportamentele, așteptările și credințele lor referitoare la puterea educației, natura inteligenței și strategiile de motivare a elevilor. În acest sens este foarte interesant de studiat cum influențează expectanțele diferite față de băieți și fete comunicarea verbală și nonverbală a profesorilor – numărul de explicații suplimentare oferite băieților și fetelor, frecvența și durata interacțiunilor cu băieții și fetele în timpul predării, tipurile

de încurajări și frecvența acestora. Ipotezele cercetării sunt: a) în timpul predării profesorii interacționează mai frecvent cu băieții decât cu fetele (sunt solicitați mai des să răspundă la întrebări, să se implice în sarcini); b) băieții primesc mai multe explicații suplimentare din partea profesorilor; c) băieții sunt lăudați pentru calități intelectuale (inteligentă), iar fetele pentru cele nonintelectuale (efort, conștiinciozitate, conformare, comportament altruist); d) băieții sunt lăudați mai des decât fetele atunci când au performanțe similare. O astfel de agendă ascunsă le poate învăța treptat pe fete că nu trebuie să fie asertive, să iasă din tipare, să nu aibă inițiativă și chiar să se teamă de eșec.

Temă de reflecție: *Un mod nou de a gândi educația (positive education) pornind de la psihologia pozitivă*

Dacă în psihologia educației Martin Seligman este cunoscut de foarte mult timp prin faptul că a introdus conceptul de neajutorare învățată (*learned helplessness*), în ultimele două decenii el a devenit din ce în ce mai preocupat de noțiuni cum ar fi: optimismul învățat, (*learned optimism*), starea de bine psihic (*psychological well-being*), fericirea autentică (*authentic happiness*). De fapt el este unul dintre fondatorii unei noi ramuri aplicative a psihologiei și anume psihologia pozitivă. Martin Seligman (fost președinte al Asociației Americane de Psihologie) era nemulțumit de faptul că specialiștii s-au concentrat foarte mult asupra studiului disfuncțiilor psihice și remedierii acestora, ignorând partea pozitivă a naturii umane. De aceea a sugerat și promovat prin cercetările și publicațiile sale comutarea atenției de la patologic la explorarea forțelor pozitive sau resurselor psihice în contextul situațiilor stresante: starea de bine psihic, starea subiectivă de bine, satisfacția de viață, optimismul, speranța, autodeterminarea și autoeficacitatea. Psihologia pozitivă nu este un fel de supleant al psihopatologiei, ci oferă o viziune complementară, nefiind centrată pe probleme, ci pe soluții practice prin care să fie stimulată funcționalitatea psihică; nu pe slăbiciuni, ci pe calități (care trebuie activate pentru a maximiza performanțele, dezvoltarea intrapersonală și interpersonală). De asemenea, psihologia pozitivă nu se confundă cu orientarea *positive thinking*, scopul său fiind stimularea potențialului fiecăruia, precum și a funcționalității optime a individului, comunității și organizațiilor. Acest curent psihologic echilibrează balanța între studiile referitoare la tendințe nevrotice (anxietate, depresie), emoții negative, distres și cele referitoare la emoții și stări pozitive, sens în viață, relații interpersonale armonioase, împlinire, altruism, iertare și grațitudine. Psihologia pozitivă

atrage atenția asupra faptului că educația trebuie să urmărească nu numai creșterea abilităților cognitive, motivației pentru succes și performanțelor academice, ci să se asigure că elevii sunt angajați afectiv (*affective school engagement*) în ceea ce fac, menținându-și starea de bine psihic (*psychological well-being*), optimismul și nu în ultimul rând menținerea unei dispoziții afective pozitive (*positive mood*) și încrederii în propria eficacitate (*self-efficacy*). Cercetările au evidențiat că starea de bine psihic este una dintre corelatele psihologice ale performanțelor academice (Seligman *et al.*, 2009); dispoziția afectivă pozitivă contribuie la creșterea capacității de concentrare a atenției (Fredrickson și Branigan, 2005) și gândirii euristice (Estrada *et al.*, 1994) – în antiteză cu dispoziția afectivă negativă care produce scăderea resurselor necesare pentru concentrarea atenției (Bolte *et al.*, 2003), diminuarea motivației învățării (Weist, 2005).. Practicienii din educație sunt din ce în ce mai interesați de teoriile din psihologia pozitivă (*Authentic happiness* – Seligman; *Self-determination theory* – Ryan și Deci; *Hope theory* – Snyder; *Broaden and build theory of emotion* - Frederikson) și mai ales extensia și aplicabilitatea acestora în școală – pentru a stimula așa-numitele abilități de viață (*life skills*). Pornim de la considerentul că din postura de educator este foarte importantă capacitatea de a construi experiențe stimulative, pozitive, într-un climat securizant. Pentru realizarea acestora este de dorit ca educatorul însuși să aibă un tonus ridicat, o stare de bine psihic, optimism și credința că poate rezolva problemele cu care se confruntă, folosindu-și propriile abilități și competențe. Profesorii sunt modele de rol pentru elevii lor, de aceea este necesar să știe cum să facă față stresului, situațiilor dificile pentru care trebuie să găsească în mod spontan soluțiile cele mai bune. De asemenea, principiile psihologiei pozitive trebuie aplicate și în discuțiile cu părinții, încurajându-i pe cei care au copii cu dificultăți că lucrurile pot fi îmbunătățite, încercând ca împreună cu aceștia să stimuleze capacitatea de adaptare a elevilor la cerințele mediului școlar, construirea unei imagini de sine pozitive și încrederii în forțele proprii. Martin Seligman a atras atenția asupra necesității ca specialiștii să contureze modalități concrete prin care să poată fi predate în școală strategii prin care să crească nivelul optimismului și stării de bine psihic (pornind de exemplu de la folosirea training-ului cognitiv și problem-solving-ului social). El amintește cel puțin trei motive pentru care „astfel de concepte trebuie predate, stimulate în școală: reprezintă un antidot împotriva depresiei, un instrument pentru creșterea satisfacției de viață, precum și un factor favorizant pentru gândirea creativă și creșterea performanțelor academice (Seligman *et al.*, 2009, p. 295). De altfel s-a confirmat în practică faptul că astfel de caracteristici pot

fi dezvoltate, prin introducerea unor programe de intervenție cum ar fi: SEAL (*Social and Emotional Aspects of Learning*), PRP (*Penn Resiliency Programme*), SREP (*Self-Regulation Empowerment Programme*), PPC (*Positive Psychology Curriculum Strath Heaven*). Ideea fundamentală specifică educației bazate pe psihologie pozitivă este aceea că fiecare elev, indiferent de aptitudinile intelectuale, performanțele la învățatură, mediul din care provine, are și calități, care dacă vor fi stimulate, vor duce la formarea unei personalități puternice și reziliente (capabile să facă față situațiilor adverse, provocatoare, stresante). Profesorii vor avea sentimentul lucrului bine făcut dacă știu că au încercat și au reușit în același timp să stimuleze ceea ce este mai bun în fiecare elev, ajutându-i astfel pe toți să se autodepășească și să fie satisfăcuți de realizările lor. De fapt acesta este unul din factorii esențiali care contribuie la menținerea stării de bine psihic – antidotul neîncrederii, deznădejzii, distresului și pesimismului.

Revenind la rolul psihologiei educației, subliniem că principiile psihologice nu oferă totdeauna recomandări directe pentru practica educațională. Știința configurează principii de care trebuie să se țină cont în alegerea metodelor de predare, atrăgând atenția asupra practicilor ineficiente și sugerând alternative viabile, ajutându-i pe profesori să evalueze relevanța activităților lor. O concepție științifică despre educație este inconsistentă cu entuziasmul pentru inovațiile netestate sau cu adoptarea unor judecăți impresioniste, intuitive.

Cunoștințele de psihologie îl ajută pe profesor să înțeleagă complexitatea vieții școlare, mecanisme psihice implicate în învățare – fundament al dezvoltării. Realitatea concretă din clasă se află sub incidența unor factori multipli. De aceea există relativ puține șanse ca profesorul să aibă modele optime, general valabile, întrucât se va întâlni în clasă cu diverse aspecte imprevizibile, nu numai cu situațiile tipice descrise în tratatele de psihologia educației sau pedagogie generală. De aceea este nevoie de spontaneitate, creativitate, flexibilitate în activitatea de predare - învățare.

În concluzie, principalele teme studiate de psihologia educației sunt: implicații educaționale ale stadialității dezvoltării psihice, mecanismele psihice (cognitive, energizante, reglatorii, integrative) ale învățării, teorii explicative ale învățării, autoreglarea învățării, aspecte psiho-sociale ale activității educative, personalitatea profesorului. Lista nu poate fi ușor epuizată, având în vedere numeroasele microdomenii de cercetare, precum și aspectele dilematice, opiniile mai mult sau mai puțin controversate, în fața cărora psihologii educației sunt provocați să dea răspunsuri pertinente, care să ducă la optimizarea activității didactice.

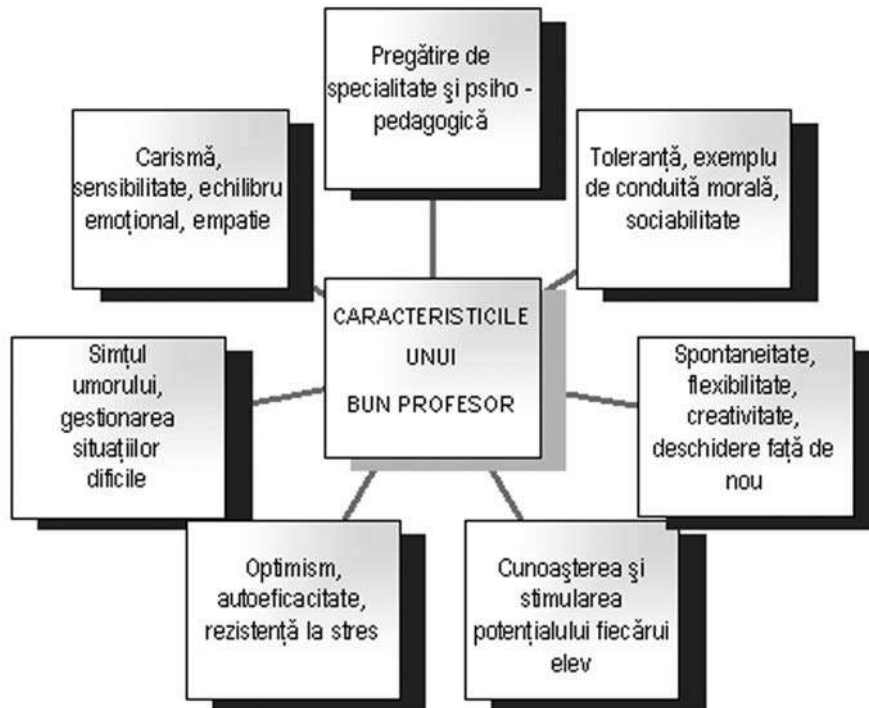


Figura 1 – Caracteristicile unui bun profesor

Temă de reflecție: *Predarea este știință sau artă?* În anii '50 profesorul universitar Gilbert Highet de la Columbia University spunea în cartea intitulată *Art of teaching*: „consider că predarea este o artă, nu o știință. Mi se pare foarte periculos să aplici ființelor umane metode specifice științelor (...) Predarea implică emoții, care nu pot fi surprinse și apreciate în mod sistematic (...). Trebuie să fiți de acord că nu totul poate fi făcut cu ajutorul unor formule” (Highet, 1957, p. 7).

Dacă ceea ce se întâmplă în școală s-ar baza exclusiv pe rezultatele cercetărilor științifice, neavând nimic de-a face cu ceea ce se cheamă intuiție, sensibilitate, empatie, spontaneitate, atunci educația ar fi un simplu exercițiu de dresaj, de condiționare. Nimeni nu are pretenția de a găsi formule magice pornind de la interpretările rezultatelor statistice obținute în cercetări sau de a transforma procesul instructiv – educativ într-un demers desprins din științele exacte. Toții profesorii sunt de acord că în afară de competența de specialitate și cea psiho-pedagogică, este nevoie de har, carismă și imaginație. Arta de a preda este un autentic proces reflectiv și creativ. Edward Thorndike, contemporan cu Gilbert Highet și recunoscut pentru contribuția deosebită în studiul legăturilor învățării, spunea că „eficiența oricărei profesii depinde

foarte mult de bazele științifice ale acesteia. Activitatea profesorilor se va îmbunătăți: a) cu ajutorul metodelor instrumentate științific, interpretării obiective a datelor, în afara oricăror idei preconceptuate sau supoziții care nu au fost verificate; b) dacă deciziile în educație vor fi luate ținându-se cont de investigațiile științifice mai degrabă decât de opinii generale” (Thorndike, 1962, p. 63). Thorndike avea convingerea că înțelegerea mecanismelor psihice ale învățării trebuie să se fundamenteze pe date clare, obținute prin experimente riguroase. În lucrarea *Principiile predării desprinse din psihologie*, subliniază că nu numai experimentele din laborator și legile derivate din psihologie ne ajută să înțelegem activitatea mentală a celor care învață, ci însăși viața din clasă este un laborator vast, în care au loc mii de experimente și experiențe autentice, cu o veritabilă încărcătură cognitivă și afectivă.

Referințe bibliografice

1. Ausubel, D. P. și Robinson, F. G. (1981). *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
2. Ball, S. (1984). Educational psychology as an academic chameleon: An editorial assessment after 75 years. *Journal of Educational Psychology*, 76, 6, 993-999.
3. Berliner, D. C. (2006). Educational psychology Searching for essence throughout a century of influence. În P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.). *Handbook of educational psychology* (pp. 3-27). Mahwah: Erlbaum.
4. Bruner, J. S. (1970). *Procesul educației intelectuale*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
5. Elkind, D. (1973). Educational psychology. În Mussen P., Rosenzweig M. R (eds.). *Psychology: An Introduction*. Lexington, Mass: D. C. Heath & Co.
6. Estrada, C. A., Isen, A. M., Young, M. J. (1994). Positive affects improves creative problem solving and influences reported source of practice satisfaction in physicians. *Motivation and Emotion*, 18, 285-299.
7. Fredrickson, Barbara L. și Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19, 313-332.
8. Grinder, R. E. (1989). Educational psychology: A master science. În M. C. Wittrock & F. Farley (Eds.). *The future of educational psychology* (pp. 3-18). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
9. Guilford, J. P. (1988). Some changes in the Structure of Intellect model. *Educational and Psychological Measurement*. 48, 1 – 4.
10. Highet, D. (1957). *The art of teaching*. New York: Vintage Books.
11. Nolen, Amanda, L. (2009). The Content of Educational Psychology: an Analysis of Top Ranked Journals from 2003 Through 2007. *Educational Psychology Review*, 21, 279-289.
12. Ormrod, Jeanne, E. (2008). *Educational Psychology. Developing Learners*. New Jersey: Pearson Education, Merrill Prentice Hall.
13. Piaget, J. (1972). *Psihologie și pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

-
14. Skinner, B. F. (1971). *Revoluția științifică a învățământului*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
 15. Seligman, M., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, Karen și Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*. 35, 3, 293-311.
 16. Thorndike, E. L. (1962). The principles of teaching. În Joncich, G. M. (Ed.). *Psychology and the science of education*. New York Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
 17. Weist, M. D. (2005). Fulfilling the promise of school-based mental health: moving toward a public mental health promotion approach. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 735-741.
 18. Woolfolk, Anita. (2004). *Educational psychology*. Dehli: Pearson Education (Singapore).