

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
CHIȘINĂU
REPUBLICA MOLDOVA**

**Cu titlul de manuscris
C.Z.U. : 37.013 (043.3)**

DRĂMNESCU AUREL-MARIN

**MODELUL PEDAGOGIC AL INSTRUIRII SOCIALE ÎN BAZA
TEORIILOR LUI ALBERT BANDURA**

SPECIALITATEA: 13.00.01 – PEDAGOGIE GENERALĂ

Teză de doctor în pedagogie

Conducător științific:

**Cristea Sorin,
Doctor în pedagogie, profesor universitar**

Consultant științific:

**Papuc Ludmila
Doctor în istorie, conferențiar universitar**

CHIȘINĂU, 2013

©Drămnescu Aurel - Marin, 2013

CUPRINS

ADNOTARE (română, rusă, engleză)	5
INTRODUCERE	8
1. TEORIA SOCIALĂ A ÎNVĂȚĂRII. PREMISE EPISTEMOLOGICE ALE DEZVOLTĂRII DE MODELE PEDAGOGICE	16
1.1. Viața și opera lui Albert Bandura. Formarea universitară și cercetarea științifică	19
1.2. Teoria socială a învățării, element emergent al operei științifice a lui Albert Bandura...	23
1.3. Concluzii la Capitolul 1	31
2. IMPLICAȚII EPISTEMOLOGICE, METODOLOGICE ȘI PRACTICE GENERATE DE TEORIA ÎNVĂȚĂRII SOCIALE A LUI ALBERT BANDURA	33
2.1. Teoria socială a învățării în contextul unor modele de instruire	33
2.2. Dezvoltarea modelului psihosocial al învățării. Implicații pedagogice	59
2.3. Concluzii la Capitolul 2	74
3. IDENTIFICAREA MODELELOR SOCIALE ÎN PROCESUL DE FORMARE AL PERSONALITĂȚII ADOLESCENȚILOR. O CERCETARE OPERAȚIONALĂ	75
3.1. Introducere în tematica cercetării operaționale	75
3.2. Delimitarea conceptuală a metodologiei de cercetare	78
3.3. Descrierea metodologiei de cercetare	80
3.4. Instrumente de cercetare	81
3.5. Rezultatele cercetării	84
3.6. Concluzii la Capitolul 3.....	101
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	103
GLOSAR DE TERMENI	107
BIBLIOGRAFIE	108
Anexa 1 Reflectarea personalității lui Albert Bandura și a operei sale științifice în mediul academic internațional	117
Anexa 2 Funcții deținute de A. Bandura în societăți științifice. Premii și onoruri științifice. Grade onorifice	120
Anexa 3 Universalitatea lucrărilor lui Albert Bandura	122
Anexa 4 Reprezentarea grafică a publicațiilor lui A. Bandura în anii 1953 – 2006	123
Anexa 5 Analiza comparativă a prezenței lui Albert Bandura în mediul virtual	124
Anexa 6 Reprezentare grafică privind analiza comparativă a prezenței în blogosferă Albert Bandura vs. John Watson	126
Anexa 7 Reprezentare grafică privind analiza comparativă a prezenței în blogosferă Albert Bandura vs. David Ausubel	127
Anexa 8 Reprezentare grafică privind analiza comparativă a prezenței în blogosferă Albert Bandura vs. Edward Lee Thorndike	128

Anexa 9 Reprezentare grafică privind analiza comparativă a prezenței în blogosferă Albert Bandura vs. Clark Hull	129
Anexa 10 Reprezentare grafică privind analiza comparativă a prezenței în blogosferă Albert Bandura vs. C.G. Jung	130
Anexa 11 Reprezentare grafică privind analiza comparativă a prezenței în blogosferă Albert Bandura vs. I.P. Pavlov	131
Anexa 12 Reprezentare grafică privind analiza comparativă a prezenței în blogosferă Albert Bandura vs. Sigmund Freud	132
Anexa 13 Reprezentare grafică privind analiza comparativă a prezenței în blogosferă Albert Bandura vs. B.f. Skinner and Jean Piaget	133
Anexa 14 Reprezentare grafică privind analiza comparativă a prezenței în blogosferă Albert Bandura vs. Lev Vîgotsky	134
Anexa 15 Opera completă a lui A. Bandura	138
Anexa 16 Proiect de curs. Teoria și metodologia învățării sociale	162
Anexa 17 Chestionarul aplicat studenților	166
DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	168
CV-ul AUTORULUI	169

ADNOTARE

Autor: Drămnescu Aurel - Marin **Tema:** Modelul pedagogic al instruirii sociale în baza teoriilor lui Albert Bandura. Teză de doctor în pedagogie, Chișinău, 2013

Structura tezei: introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 167 titluri și referințe Internet, 17 anexe, 27 figuri și tabele. Rezultatele obținute sunt publicate în 10 lucrări științifice.

Cuvintele-cheie: învățare socială, capacități comportamentale, self-control, învățare observatională, întăriri (reinforcements), auto-eficacitate, instruire socială, determinism reciproc.

Domeniul de studiu: Științele educației. Învățarea socială ca determinant al reușitei sociale.

Scopul cercetării: constă în identificarea și analiza *conceptelor semnificative și de maximă generalitate* din teoria socială a învățării utilizabile în practica educațională și *elaborarea unui model pedagogic al instruirii* având ca bază teoria socială a învățării a lui A. Bandura.

Obiectivele cercetării: analiza structurii paradigmatică și implementarea sa în elaborarea unui *model pedagogic al instruirii sociale*; analiza criteriilor de selectare a modelelor și a impactului acestora asupra formării personalității educaților; fundamentarea unor noi modele pedagogice bazate pe teoria socială a învățării cu implicații practice la nivel de *sistem* și de *proces*; înțelegerea și argumentarea cadrului conceptual la nivelul unor modele epistemologice deschise (*norme, legi, axiome, etc*); elaborarea unui *curs universitar* bazat pe teoria socială a învățării.

Noutatea și originalitatea științifică este cuantificabilă la nivelul *identificării și interpretării* principalelor idei lansate de Albert Bandura din dubla perspectivă a analizei: de *tip istoric și hermeneutic* și de *tip experimental-aplicat*. Noutatea științifică constă în relevarea contribuției actuale a *teoriei învățării sociale* la implementarea de *modele pedagogice* în formarea educaților. Elaborarea unui *proiect de curs universitar* ca finalitate aplicativă a cercetării științifice.

Problema științifică actuală soluționată constă în orientarea cercetărilor din domeniul învățării sociale într-o perspectivă specific pedagogică; analiza paradigmatelor fundamentale ale *învățării sociale* din perspectiva educației postmoderne prin complementaritate epistemologică și metodologică între acest tip de învățare și celelalte teorii ale învățării; elaborarea și experimentarea fundamentelor pedagogice de construire a unui nou model pedagogic de instruire bazat pe *teoria socială a învățării*.

Valoarea aplicativă a lucrării este evidențiată de complementaritatea dintre rezultatele cercetării istorice și hermeneutice și de cercetarea experimentală. Partea aplicativă este reliefată prin echilibrarea epistemică a raporturilor dintre abordarea psihologică a mecanismelor învățării și dezvoltarea cercetărilor pe teren și implementarea într-un proiect de curs universitar bazat pe teoria socială a învățării.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat prin proiectarea unui curs universitar care valorifică resursele epistemologice și metodologice ale concepției lui Bandura în plan didactic. Cursul proiectat va fi opțional la Universitatea Europei de Sud-Est Lumina din București și va avea ca scop aprofundarea problematicii învățării și deschidere spre activități de seminar cu caracter practic-aplicativ.

АННОТАЦИЯ

Дрэмнеску Аурел-Марин

Социальная теория обучения Алберта Бандуры как основа построения одной из моделей образования

Диссертация на соискании учёной степени доктора педагогических наук.

Кишинэу, 2013

Структура диссертации: введение, три главы, общие выводы и рекомендации, библиография из 167 названий, 17 приложения, 27 графики и рабочих таблиц. Результаты исследования опубликованы в 10 научных работах.

Ключевые слова: способности поведения (*behavioral capability*), самоконтроль (*self-control*), наблюдательное обучение (*observational learning*), закрепление (*reinforcements*), само-эффективность (*self-efficacy*), эмоциональные реакции приспособления (*emotional coping responses*), взаимный детерминизм (*reciprocal determinism*).

Область исследования: педагогика

Цель исследования: Описание концепции и основной вклад социальной теории обучения. Разработка педагогической модели обучения основанной на социальной теории Алберта Бандуры. Применение парадигмы наблюдательного обучения для практическо-прикладной разработки педагогической модели образования.

Задачи исследования: Структурный парадигматический анализ и его внедрение в педагогической модели социального образования; Разработка университетского курса в котором реализуется дидактическая и теоретическая концепция социального обучения.

Научная новизна и оригинальность исследования: Исходит из методологических, эпистемологических и экспериментальных аргументов, а также из интерпретации моделирования педагогического проекта с последующим практическим применением. Внедренный результат докторской диссертации - разработка университетского курса.

Актуальная научная проблема решенная в диссертации заключается в: выявлении психопедагогической роли социальной модели, с демонстрированными прикладными результатами (идеал демократического воспитания, позитивные цели) и образовательными ценностями (элементы исходящие в результате экспериментального исследования), включительно на уровне разработанного курса.

Теоретическая значимость: Исходит из эпистемологического уравнивания соотношения психологического подхода механизмов обучения и приложимости в процессе университетского образования научных исследований в специфических условиях парадигмы куррикулима в современном и постмодернистском обществе.

Практическая значимость исследования: Выделена комплементарностью между исторических, герменевтических и экспериментальных исследований. Практическая часть отражена и адаптацией некоторых понятий - А. Бандуры, так как модель или консолидация викарирующая и внедрением университетского курса основанном на теории социального обучения.

Внедрение результатов исследования: состоит в планирование университетского курса основанном на теории социального обучения который осваивает в дидактике эпистемологические и методологические ресурсы концепции А. Бандуры. Запланированный курс является выборным и преследует цель придания значения углубления проблематики обучения и начало семинарских занятиях с практическим-прикладным характером.

ANNOTATION

Drămnescu Aurel – Marin

Albert Bandura`s Social Learning Theory as a Basis for Designing a Training Model

Ph.D. Dissertation in Pedagogy, Chisinau, 2013

Ph.D. Dissertation structure: introduction, 3 chapters, general conclusions and recommendations, bibliography made of 167 titles and references from the Internet, 17 annexes, 27 graphics and tables. The obtained results are published in 10 scientific papers.

Key words: *learning through observation, behavioral skills, self-control, observational learning, reinforcements, self-efficacy, social education, reciprocal determinism.*

Field of study: Educational Sciences. Social learning as a social determinant of success.

Research purpose: Identifying the conceptual framework and the main contributions of the social theory of learning and developing a pedagogical model of education. based on Albert Bandura`s theory of social learning. Highlighting the aspects of the *observational learning* paradigm having *practical implications applied to develop a pedagogical model of instruction.*

Objectives of research: The paradigmatic structure analysis and its implementation in developing a pedagogical model of social learning. The foundation of new pedagogical models having as its basis the social learning theory with practical implications at the *system* level and *process* level. Foundation of new pedagogical models based on social learning theory with practical implications at system and process; conceptual understanding and reasoning in the open epistemological models (rules, laws, axioms, etc.), developing a graduate course on the theory social learning.

Scientific novelty and originality: The double aspect of the research: of the historical and hermeneutic types and the experimental argumentation of the core-concepts` role of the social theory of learning. Development of an academic course project proposed as a result of all the research and as an applied finality of the dissertation.

Theoretical significance of the Dissertation: We consider the epistemic balancing of the relations between the psychological approach to learning mechanisms and the development of the research within social field in the context specific of the curriculum paradigm in the modern and postmodern society.

Practical value of the Dissertation: It is highlighted the complementarity between the historical and hermeneutical research results and the experimental research has contributed to the deepening of the pragmatic nature of the dissertation.

Implementation of the scientific results: It consists in designing a university course based on the social learning theory that makes us of the epistemological and methodological resources of Bandura's outlook at the teaching level.

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei abordate

Provocările la care este supusă educația în actualul context al postmodernității sunt deosebit de complexe solicitând soluții adecvate și eficiente, în condițiile în care schimbările ce se produc în mediul social sunt extrem de dinamice și cu efecte greu predictibile. Științele educației, la fel ca și alte domenii sunt supuse permanent unei redefiniri și adaptări la prezent, pe de o parte și unei clarificări a raportului cu celelalte științe: sociale, antropologice, psihologice, filosofice și culturale. Astfel educația poate fi privită și înțeleasă atât ca un proces cu valențe formative cât și ca un proces de adaptare prin socializare sau de transmitere a moștenirii culturale, proces care se derulează și capătă sens în contexte interumane, în și prin raportare la ceilalți. Din această perspectivă efortul de cercetare a fost direcționat pe elementele care caracterizează învățarea de socială *ca fapt natural* dar și ca *act comportamental deliberat*, format, ca efect al mecanismelor sistemului de învățământ.

Concepția cercetării noastre, intitulată *Modelul pedagogic al instruirii sociale în baza teoriilor lui Albert Bandura* s-a axat pe aspectele esențiale care corespund cerințelor specifice teoriei și metodologiei de cercetare în științele educației / pedagogice, în general: actualitatea și importanța temei abordate; scopul cercetării; obiectivele cercetării; noutatea științifică a rezultatelor obținute; problematica științifică soluționată; importanța teoretică și valoarea aplicativă a cercetării; structura și volumul tezei.

În ideea de a răspunde unor provocări cu care se confruntă oricare sistem de educație, cercetarea noastră tratează o problematică de actualitate, cu trimitere directă spre actul învățării în mediul școlar și extrașcolar. Din perspectiva *instruirii sociale* accentul este pus pe faptul că oamenii *pot și învață eficient prin observarea celorlalți* [93, 38, 41, 44, 45]. Din acest unghi de vedere, diversele procese psihice responsabile de actul învățării se manifestă în funcționalitatea lor într-un mod diferit. Se poate afirma faptul că prin observarea altora, individul *preia* mai mult sau mai puțin critic de la obiectul observației sale, secvențe de conduită, modele atitudinale sau tipare reacționale *pe care le codează, stochează și integrează sub formă de informații* despre comportamentul lor. În situații de viață ulterioare, similare sau nu, aceste informații codate sunt reactivate și utilizate ca și *factor de susținere* sau ca și *element de validare* a acțiunilor proprii.

Actul observării, în procesualitatea sa, este direct legat de experiment și de experimentare. Adică acest act este trăit, analizat, comparat și stocat prin implicarea concretă a întregului psihism. Dar în realitatea imediată, există situații în care un contact direct cu fenomenul observat *nu este întotdeauna posibil* datorită unor caracteristici ale acestuia: fie obiecte și fenomene de mari dimensiuni, fie invizibile [38, 41, 93].

Pe de altă parte unele evenimente s-au petrecut sau se produc în intervale mari de timp în timp ce altele se desfășoară în secunde sau fracțiuni de secundă etc. Pentru a înțelege determinismul și manifestarea unor astfel de fenomene se face apel la *substitute intuitive* adică la simboluri care înlocuiesc originalul [93].

Fenomenologia observării comportamentului altora poate oferi contexte de învățare similare experimentării directe. Cu alte cuvinte, suntem puși în cadrul de a învăța să ne comportăm și să devenim, în varii situații de viață prin faptul că suntem atenți și observăm diverse conduite ale altora [44, 45].

Metoda *modelării* sau a apelului la comportamentul unui *model* se bazează pe folosirea analogiei, adică pe înțelegerea, reproducerea sau redarea într-o formă simplificată, schematizată, aproximativă a unor structuri de manifestare sau fenomene care sunt mai dificil sau imposibil de sesizat ori de urmărit prin observare directă [25, 151].

Aptitudinea educaților de a folosi simboluri, înțeasă ca o calitate intrinsecă și ca o resursă specifică, le oferă acestora posibilitatea de a-și reprezenta evenimente, de a-și analiza experiențele trăite, de a comunica între ei, de a anticipa viitorul prin actul de a planifica, de a inova sau de a se manifesta creativ în mediul educațional.

Re-accentuarea importantei *funcțiilor simbolice* a diversificat paleta de tehnici de analiză a stărilor subiective și a mecanismelor prin intermediul cărora acestea determină și coordonează acțiunile. Este din ce în ce mai mult recunoscut faptul că învățăm adeseori mult mai repede prin simpla observare a comportamentului celorlalți, în diferite contexte sociale. De altfel, copiii demonstrează acest lucru învățând secvențe de comportament de la adulți, în special prin observație.

Conform *teoriei sociale a învățării* prin învățarea observațională, se realizează o instruire *fără încercări*, dobândind un comportament nou *dintr-o dată*, în totalitate prin observație. Cu alte cuvinte nu se mai face apel la mecanisme bazate pe *încercare – eroare*, sau mecanisme *cu întărire diferențiată*, în funcție de importanța și utilitatea răspunsurilor. Se poate afirma că, în aceste situații, când un nou comportament este dobândit doar prin intermediul observației, *învățarea este de tip cognitiv* [93, 44, 45]. Conform cadrului conceptual al *instruirii sociale*, învățarea este de tip cognitiv atunci când se reușește imitarea sau reproducerea acțiunilor unui model pe care l-a observat, *cu erori minime și în lipsa unei exersări anterioare* cu rol de pregătire [93]. Putem afirma că performanța și respectiv eficiența activității, în acest caz, s-a bazat pe o reprezentare internă a comportamentului de învățat, reprezentare care va ghida ulterior comportamentul eficient. Deci, acest tip de învățare face trimitere la variabilele interne, cognitive, de tip reprezentativ cu deschidere spre mecanismele gândirii sociale.

Dacă folosim observația ca strategie de învățare, pot fi precizate sau anticipate consecințele unui comportament. Acest proces întâlnit în *teoria socială a învățării* se numește *întărire vicariantă* și presupune o consolidare a comportamentului propriu prin observarea comportamentului celorlalți. *Întărirea vicariantă* are valențele unui proces cognitiv pentru că presupune formularea unui *set de așteptări* cu privire la rezultatele propriului comportament fără însă a se acționa în vreun sens. Tipurile de modele asupra cărora este concentrată observația și de la care se învață, sunt extrem de diverse ele fiind atât animate, vii, cât și simbolice, preluate din filme, cărți, descrieri, etc [93, 95, 97].

Ca urmare, pentru ca un model să fie imitat, comportamentele, acțiunile, operațiile acestuia trebuie să poată *fi percepute și memorate într-o formă simbolică* și să existe abilitățile necesare. Dar îndeplinirea acestor condiții nu înseamnă că în mod obligatoriu comportamentele respective se vor dezvolta, pentru că performanțele școlare ale unui elev sunt condiționate și de mecanisme de întărire, multe dintre acestea fiind și având o acțiune indirectă [38, 39, 40, 93].

Scopul cercetării constă în identificarea și analiza *conceptelor semnificative și de maximă generalitate* din teoria socială a învățării utilizabile în practica educațională și *elaborarea unui model pedagogic al instruirii* având ca bază teoria socială a învățării a lui A. Bandura.

Obiectivele cercetării

Plecând de la relația specială existentă între *conținutul temei* și metodologia de cercetare *istorică și hermeneutică* pe de o parte și de cercetarea *experimentală* pe de altă parte, ne-am propus următoarele obiective:

1. prezentarea operei științifice a lui Albert Bandura, din perspectiva semnificației reflectată în *construirea unui nou model pedagogic* al instruirii bazat pe pragmatismul specific american, cu deschideri psihologice și sociologice, dar și antropologice, politologice și mai ales epistemologice; Repererele biografiei profesionale și a celor personale vor reflecta posibile explicații ale genezei operei lui Albert Bandura;
2. reliefa *conceptelor de maximă generalitate*, definite și utilizate de Albert Bandura din perspectiva teoriei sociale a învățării; definirea conceptului de paradigmă, în general și a celui de paradigmă a învățării sociale, în special;
3. înțelegerea și argumentarea cadrului conceptual la nivelul unor modele epistemologice deschise (înțelese ca *norme, legi, axiome, teorii* etc.); ilustrarea principalelor cercetări efectuate în domeniul învățării sociale, prin analiza retrospectivă a acestuia;
4. analiza structurii paradigmatică și implementarea sa în elaborarea unui *model pedagogic al instruirii sociale*; formularea sintetică a unor repere metodologice, utile pentru practica educațională, la nivelul paradigmei învățării sociale;

5. analiza criteriilor de selectare a modelelor și a impactului acestora asupra formării personalității adolescenților și fundamentarea unor noi modele pedagogice având ca bază teoria socială a învățării cu implicații practice la nivel de *sistem* (instituțional) și de *proces* (proiectarea lecției);
6. elaborarea unui *curs universitar* care valorifică în plan *didactic, teoretic și operațional* concepția lui A. Bandura referitoare la învățarea socială.

Problema științifică importantă soluționată constă în: orientarea cercetărilor din domeniul învățării sociale într-o perspectivă specific pedagogică; analiza paradigmelor fundamentale ale *instruirii sociale*, din perspectiva educației postmoderne, prin complementaritate epistemologică și metodologică între învățarea socială și celelalte teorii ale învățării, cu aplicații la nivelul științelor pedagogice; elaborarea și experimentarea fundamentelor pedagogice de construire a unui *nou model pedagogic de instruire* bazat pe teoria socială a învățării.

Noutatea științifică a rezultatelor obținute

Este cuantificabilă la nivelul *identificării și interpretării* principalelor idei, tendințe și opere lansate de Albert din dubla perspectivă a analizei: de *tip istoric și hermeneutic și de tip experimental-aplicat* și constă în relevarea contribuției actuale a *teoriei învățării sociale* la conturarea și implementarea de *modele pedagogice* aplicabile în formarea educaților. Originalitatea cercetării este determinată de modul în care a fost concepută și structurată teza, ceea ce a impus arhitectura de bază a acesteia, astfel:

- a. conceptualizarea pedagogică a noțiunii de învățare socială din perspectiva ideilor lansate de A. Bandura și a modelului pedagogic al învățării derivat din teoria socială a învățării.
- b. centrarea asupra celor mai importante idei ale teoriei sociale a învățării a lui A. Bandura și interpretarea acestora din perspectiva elaborării unui *proiect pedagogic cu implicații practice*.
- c. analiza multicriterială, care a vizat *dimensiunea biografică* a cercetării (elemente de traseu personal al autorului și de formare academică); *reprezentativitatea* autorului ca persoană și ca operă în plan mondial atât în *plan publicistic* cât și în *mediul virtual*; relevarea *cadrelor conceptuale* și epistemologic al teoriei sociale a învățării – cu certe deschideri spre mediul pedagogic; *argumentarea experimentală* a rolului conceptelor-nucleu ale teoriei sociale a învățării; elaborarea unui *proiect de curs universitar* ca urmare a întregii noastre cercetări și ca finalitate aplicativă a cercetării).
- d. susținerea cercetării teoretice de o *cercetare experimentală* cu deschidere a concluziilor spre spațiul pedagogic.

Importanța teoretică și valoarea aplicativă a cercetării

În acord cu problematica cercetării au fost definite și argumentate elementele de identificare, de necesitate și de orientare a rezultatelor în mod explicit și implicit din locul *central* ocupat de teoria socială a învățării și în contextul evoluției științelor educației moderne și postmoderne.

Cercetarea s-a concentrat pe *echilibrarea epistemică* a raporturilor dintre abordarea psihologică a mecanismelor învățării și dezvoltarea cercetărilor pe teren, în contextul specific paradigmei curriculumului în societatea modernă și postmodernă.

Pe de altă parte, importanța teoretică și valoarea practică a cercetării sunt evidențiate prin obiectivele cercetării, puternic implicate în plan teoretic, metodologic, praxiologic și experimental. De asemenea, complementaritatea dintre rezultatele *cercetării istorice și hermeneutice*, pe de o parte și *cercetarea experimentală* pe de altă parte a contribuit la accentuarea *caracterului pragmatic* al teoriei sociale a învățării elaborate de A. Bandura. Într-o manieră sintetică putem ordona reperele principale care conturează valoarea teoretică a cercetării:

- a. importanța și rolul teoriei sociale a învățării a lui Albert Bandura în explicarea mecanismelor învățării și în fundamentarea unui *model de instruire*, conceput și bazat pe această abordare cu deschidere pedagogică;
- b. evidențierea rolului metodologiei de cercetare de tip istorico-interpretativ / hermeneutic *dublă de cercetarea experimentală* în contextul identificării fundamentelor pedagogice ale teoriei sociale a învățării;
- c. analiza conceptelor psihologice de *motivație, atenție, reproducere motorie, întărire / consolidare* (enhanced), din perspectivă pedagogică, având deschideri multiple în zona științelor educației moderne și postmoderne;
- d. evidențierea rolului psihopedagogic al modelului social, cu aplicații la contextul societății democratice, demonstrate la nivelul *finalităților* (idealul educației democratice, scopurile pozitive) și al *valorilor educaționale* (elemente reieșite în urma cercetării experimentale), inclusiv la nivelul unui proiect de curs universitar.
- e. proiectarea liniilor generale, conceptuale și metodologice ale unui *model pedagogic de instruire* bazată pe valorificarea teoriei sociale a învățării.

Un alt aspect care relevă importanța practică a cercetării rezidă în reluarea și adaptarea unor concepte lansate de A. Bandura, respectiv cel de *model* sau *întărire vicariantă*. Implementarea lor a fost exersată practic, în cadrul mai larg al unui *model pedagogic de instruire socială*, susținut și prin elaborarea unui proiect de curs universitar bazat pe teoria socială a învățării.

Aprobarea rezultatelor

Rezultatele cercetării științifice au fost prezentate și diseminate în cadrul unor conferințe naționale și internaționale și ca articole în buletine științifice sau capitole în cărți: *Educational psychology. North American landmarks*. Pitești, 2010. În: *Building pedagogical model based on social learning theory and other psychological theories of Albert Bandura*. Pitești, 2010. În: *Teoria socială a învățării a lui Albert Bandura. Implicații în construire modelelor pedagogice*, Chișinău, 2010. În: *Fundamentele Educației, Vol. I* (coord. F. Stanciu, S. Cristea), București, 2010. În: *Universitatea într-o nouă lumină...*, București, 2010. În: *Educational Psychology. Trends and Developments*, 6th Silk Road International Conference "Globalization and Security in Black Sea and Caspian Seas Region", Tbilisi, Georgia, 2011. În: *Modele pedagogice bazate pe teoria învățării sociale. Albert Bandura.*, Sesiunea Internațională de comunicări științifice "Criză. Schimbare. Educație", București, 2011. În: *Social Learning. A Pedagogical Approach*, 15th International Conference "Educational Reform in the 21st Century in Balkan Countries", Edureform 2012, București. În: *Reforma învățământului între proiectare și realizare* (coord. S. Cristea), București, 2012. În: *Postmodern Society and Individual Alienation*, 4th International Conference on Experiential Psychotherapy and Unifying Personal Development, București, 2013. În: *Planul de Învățământ al Universității Europei de Sud-Est Lumina*, București, 2013.

Structura și volumul tezei

Teza conține 173 de pagini ca text de bază și este structurată pe trei capitole. Conține o bibliografie adecvată unei teze bazată pe o metodologie de cercetare istorică și hermeneutică, susținută de o cercetare experimentală, valorificabile în sens pedagogic.

Include de asemenea 17 anexe unde sunt prezentate totalitatea publicațiilor lui A. Bandura, rezultatele comparative ale prezenței lui A. Bandura în mediul virtual, prezentarea chestionarului aplicat studenților anului I al Universității Europei de Sud-Est Lumina din București.

Capitolul 1 *Teoria socială a învățării. Premise epistemologice ale dezvoltării de modele pedagogice* oferă un cadru istoric și biografic al evoluției academice dar și personale ale autorului teoriei sociale a învățării, A. Bandura. Sunt prezentate cele mai importante momente începând de la nașterea sa (1925), contextul istoric și social al formării și maturizării sale precum și elemente importante care au marcat traseul său științific și evoluția sa în plan academic și pedagogic [Anexa 1, 2, 3, 4, 5]. De asemenea sunt evidențiate principalele idei ale teoriei sociale care vor fi dezvoltate în capitolele următoare. Sunt prezentate principalele publicații ale lui A. Bandura însoțite de un scurt abstract cu rolul de a înțelege viziunea de ansamblu a operei autorului: *Adolescent aggression*, [100]. *Social learning and personality development*, [98]. *Principles of behavior modification*, [Anexa 15]. *Psychological modeling: Conflicting theories*, [99].

Aggression: social learning analysis, [96]. *Social learning theory*, [93]. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, [92]. *Self-efficacy in changing societies* [101].

Capitolul 2 *Implicații epistemologice, metodologice și practice generate de teoria învățării sociale a lui Albert Bandura* descrie cadrul conceptual și reperetele pedagogice ale teoriei învățării sociale. Fundamentul epistemologic este prelungit în plan metodologic prin promovarea *învățării observaționale* ca tip de învățare care se referă la capacitatea de a dobândi comportamente complexe prin observarea altora într-un mediu social deschis.

Este evidențiată capacitatea teoriei sociale a învățării de a explica și a descrie comportamentul uman prin prisma înțelegerii mecanismelor intime ale diferitelor procese mentale respectiv, motivaționale, mnezice, de atenție și de *întărire*. Subliniem importanța conceptului de *întărire* care are nu doar un sens tehnic ci constituie chiar apanajul epistemologic și metodologic al acestei teorii. Pe această cale este sesizată și subliniată limita behaviorismului în învățare, în educație. Bandura nu respinge însă resursele didactice ale acestuia, limitate însă la zona condiționării învățării în termeni de stimul – răspuns. Plecând de la această observație, el consideră că poate fi găsită o cale prin care cele două teorii – behaviorismul și teoria socială a învățării - să coabiteze, generând cunoaștere și reperi praxiologice relevante în plan pedagogic.

Modelul instruirii sociale centrat pe învățarea socială abordează explicarea comportamentului uman în termeni de *interacțiune reciprocă*, continuă, neîntreruptă între determinanții cognitivi, comportamentali și de mediu. În acest mod se constituie ca un fundament psihosocial al educației cu deschidere spre *autoeducație*. Potențialitatea elevilor de a-și influența propriul comportament în sensul cel mai general, marchează liniile unui proces pedagogic de *autoformare - autodezvoltare* circumscrise conceptului de *determinism reciproc* lansat și impus de Bandura. Concluzia acestui capitol indică faptul că *modelul instruirii sociale* urmărește explicarea comportamentului elevilor și înțelegerea din perspectiva nevoii de *eficiență socială*, tratată ca *resursă pedagogică potențială* [6, 13, 20].

Pentru a releva aspectul aplicativ al teoriei sociale a învățării este conceput și prezentat proiectul unui curs universitar bazat pe teoria învățării sociale [Anexa 16]. Această abordare valorifică resursele epistemologice și metodologice ale concepției lui Bandura în plan didactic. Proiectul pedagogic propus rezidă în construirea unui *curs opțional* cu scop de aprofundare a problematicii învățării și deschidere spre activități de seminar cu caracter practic-aplicativ.

Obiectivele generale și specifice vizează valorificarea conceptelor fundamentale și operaționale utilizate de Bandura sau lansate special de acesta în spiritul teoriei sociale a învățării. Metodologia de predare – învățare - evaluare va fi experimentată în spiritul misiunii și obiectivelor asumate.

Capitolul 3 *Aplicarea modelului social al învățării în procesul de formare al personalității adolescenților. O cercetare operațională* este centrat pe cercetarea experimentală care are ca scop să confirme anumite elemente principale din teoria socială a învățării a lui A. Bandura. Din interpretarea rezultatelor am putut identifica *factorii* care fac dezirabil un anumit model de succes al elevilor, factori regăsiți și în reușita școlară. Pe această cale poate fi analizat mediul educațional necesar, pentru promovarea unor modele sociale pozitive. Prin integrarea rezultatelor cercetării la nivel de curriculum și în diverse medii educaționale vor putea fi *diminuate influențele unor modele negative și amplificate resursele potențiale ale unor modele pozitive* [85]. Actul educativ și instituțiile preocupate de formarea și dezvoltarea personalității ei pot deveni astfel mai atrăgătoare psihologic și mai eficiente social și pedagogic, pentru o gamă diversă de educați.

Cercetarea s-a desfășurat pe parcursul anului universitar 2010 – 2011 pe un eșantion selecționat dintre studenții anului I (84 studenți) din Universitatea Europa de Sud-Est *Lumina*. Sunt evidențiate scopurile cercetării, metodologia de cercetare, instrumentele cercetării precum și concluzii și recomandări finale bazate pe interpretarea cantitativă și calitativă a datelor procesate.

1. TEORIA SOCIALĂ A ÎNVĂȚĂRII. PREMISE EPISTEMOLOGICE ALE DEZVOLTĂRII DE MODELE PEDAGOGICE

În acord cu Larousse Marele Dictionar al Psihologiei [86] *învățarea socială* se manifestă ca fiind o însușire a cunoștințelor și a deprinderilor care rezultă din observarea directă sau indirectă a comportamentului celuilalt. Conceptul *social* surprinde esența și natura procesului de învățare propriu-zisă, dar nu accentuează conținutul posibilelor achiziții: el arată că achiziția respectivă are loc sub influența mediului înconjurător mai mult din perspectiva socială decât cea a mediului fizic [142, 143, 146, 148].

În anii 1930, teoria învățării sociale a apărut într-o primă etapă ca urmare a *nevoii de explicare a fenomenului învățării* și a altor aspecte cum ar fi: dependența, agresivitatea, formarea conștiinței și a mecanismelor de apărare ale personalității într-un mediu social din ce în ce mai complex și mai problematic.

Ca urmare a relațiilor profesionale deosebit de efervescente dintre promotorul teoriei controlului stimulilor *Kenneth Spence* și psihologul *Clark Hull*, profesor la Universitatea Yale, studenții și cadrele didactice ale Universității din Iowa au fost familiarizați cu tendințele cercetărilor și influențați de teoriile și cercetările de la Yale care s-au dovedit în timp generatoare ale unor noi perspective de cercetare [131, 132, 133].

Bazele teoriei învățării sociale au fost puse la Institutul de Relații Umane de la Universitatea Yale, cu sprijinul consistent al profesorului Clark Hull. În cercetările efectuate s-a încercat să se ofere explicații ale învățării pentru aspectele cheie ale personalității și dezvoltării sociale discutate de către Freud, cum ar fi dependența, agresiunea, nevoia de identificare, formarea conștiinței sau mecanismele de apărare. Printre colaboratorii importanți din acea perioadă ai lui Hull au fost John Dollard, Neal Miller și Robert Sears [131, 132, 134].

Atât John Dollard cât și Neal Miller sunt cunoscuți prin lucrările lor prin care au încercat o *armonizare* a ideilor teoriei psihanalitice cu cele ale behaviorismului, încercând să ofere un suport științific pentru ideile lui Freud cu privire la motivarea și influențarea comportamentului uman. Robert Sears și-a definit aria de cercetări și s-a impus prin lucrări valoroase în psihologia copilului [131, 132].

Pentru a studia și factorii determinanți ai comportamentului de identificare al copiilor cu adulții, Miller și Dollard au efectuat mai multe studii experimentale de modelare socială pe care le-au sintetizat într-un volum numit *Învățarea socială și imitația*, publicat în 1941. Această abordare are certe deschideri pedagogice prin larga aplicativitate a învățării în microgrupul școlar.

Cu toate că ideile lui Hull au provocat o mare efervescentă academică, Bandura nu a fost atras niciodată de teoria hulliană. Această atitudine a fost determinată de accentul exclusiv pus pe procesul învățării prin și din eroare. El a presupus că, o mare parte din transmiterea culturală, dintre obiceiurile și morala socială cotidiană precum și complexitatea competențelor, rezultă într-un procent semnificativ *din experiențe indirecte*. Din acest unghi de vedere studiile de modelare și imitație ale lui Miller și Dollard s-au dovedit a fi metodă alternativă de achiziționare de competențe și cunoștințe [131, 134, 136].

Pe de altă parte, la fel ca și B. F. Skinner, Albert Bandura confirmă ideea că un comportament se învață, aceasta fiind și singura similitudine dintre ei. Cercetările lui Bandura l-au diferențiat de Skinner criticându-i acestuia orientarea cercetărilor pe studiul animalelor tratate ca subiecți. Bandura susține că este necesar ca omul să fie tratat ca subiect în contextul interacțiunii cu alții [135].

Conceptia lui Bandura abordează comportamentul uman din unghi de vedere social, afirmând ca acesta se formează, se modifică, devine perfectibil și eficient doar într-un context social. După Bandura informațiile provenite din experimente care nu sunt bazate pe interacțiuni sociale sunt irelevante deoarece omul prin natura sa este o ființă socială și sunt extrem de rare cazurile în care aceștia există în condiții de izolare socială.

Instruirea și învățarea sunt rezultatul unor acțiuni de întărire. Cu toate acestea, Bandura apreciază că, toate tipurile de comportament pot fi învățate și în absența experienței directe de întărire.

În paradigma instruirii sociale este larg utilizat conceptul de *învățare observațională*. Acest termen indică rolul și efectele observării comportamentului altor persoane în procesul de învățare. Cu alte cuvinte consolidarea comportamentului poate avea loc prin observarea comportamentului altor persoane și a ceea ce decurge din derularea sau manifestarea acestor comportamente. Această abordare prin care are loc o învățare consistentă prin observare sau prin exemple, mai mult decât prin întărire directă, reprezintă una dintre trăsăturile dominante ale teoriei lui Bandura.

Pe de altă parte *învățarea observațională* tratează într-o manieră specifică procesele psihologice, interne. Spre deosebire de Skinner, Bandura nu elimină rolul variabilelor interne ci dimpotrivă, le recunoaște influența asupra învățării observaționale. Astfel, comportamentele nu sunt copiate în mod automat ci ele devin manifeste ca urmare a unor mecanisme decizionale asupra modului de reproducere a acelor comportamente [135].

Capacitatea de a învăța după modele sau prin exemple, pe de o parte și prin întărire indirectă pe de altă parte, presupune un înalt grad de anticipare și de apreciere consecințelor

comportamentului observat la alții. Conform teoriei învățării sociale, un comportament poate fi adaptat, învățat, modelat, manifestat vizualizând și imaginând consecințele, chiar dacă nu a existat o experiență directă, concretă. Din acest unghi de vedere nu există nici o legătură directă între stimul și răspuns sau între comportament și elementul de întărire, aspect ce contrazice concepția lui Skinner. Între cele două există un *mediator* reprezentat de procesele cognitive.

Explicațiile comportamentului din perspectiva lui Bandura sunt mai atenuate în comparație cu cele ale lui Skinner. Astfel rolul observării altei persoane devine un *element activ al instruirii*, învățarea însăși fiind mediată de procesele cognitive. Teoria învățării sociale a lui Bandura are ca bază cercetări validate prin experimente de laborator cu subiecți umani normali aflați în interacțiuni sociale, nu cu animale sau indivizi aflați în ipostaze de izolare socială.

Concepția lui Julian Rotter [122, 123, 124 167], la fel ca și concepția lui Bandura, este centrată pe influențele interne și externe asupra individului în manifestarea sa comportamentală. După el avem a face cu o teorie a educației sociale a personalității. Cu alte cuvinte educarea comportamentului uman și *instruirea socială* se realizează în special prin *experiențe sociale*. Rotter a fost prima persoană care a folosit și impus termenul de *teorie a educației sociale* în lucrările *Educația Socială și Psihologia clinică* [122, 123].

Rotter se asigură că ambele puncte de vedere (Bandura și Skinner) au importanța lor și afirmă că prin acestea se conturează un punct de pornire necesar în înțelegerea comportamentelor umane mai complexe. Teoria lui este validată de experimente de laborator riguroase și bine controlate și nu din experiența clinică [124].

După unii psihologi și pedagogi, Rotter este cel care a conceput și *cognitivizat* psihologia comportamentului prin extinderea rolului proceselor cognitive, nuanțând astfel teoria socială a lui Bandura. Conform concepției sale, oamenii se manifestă ca ființe conștiente apte de a-și influența experiențele și de a lua decizii prin care își normează viețile. În concepția lui Rotter *întărirea exterioară* este importantă însă eficacitatea acesteia depinde de abilitățile cognitive numite de el *cognisociabile* [124]. După Rotter, personalitatea poate fi înțeleasă ca fiind interacțiunea dintre oameni și ambianța semnificativă a acestora [122, 124].

Dezvoltarea cognitivă este în relație cu dezvoltarea proceselor de gândire, memorie, cu capacitățile de rezolvare a problemelor și de luare a deciziilor, din la copilărie până în adolescență și maturitate. Din punct de vedere istoric, dezvoltarea cognitivă a indivizilor a fost studiată într-o varietate de moduri. Printre cele mai cunoscute și cele mai vechi metode de investigare sunt testele de inteligență. Un exemplu în acest sens este testul Binet Intelligence Quotient Stanford. Scorul IQ se bazează pe conceptul de vârstă mentală. Aceste teste sunt utilizate pe scară largă în Statele Unite dar în ultimul timp, ele au fost criticate pentru definirea conceptului de inteligență

într-un mod mult prea îngust. În contrast cu accentul pus pe abilitățile naturale prin testarea inteligenței, teoria socială a învățării a intensificat efortul de cercetare în sfera comportamentului, prin rezultatele obținute de cercetători renumiți precum John Broadus Watson și BF Skinner, Jean Piaget, care au susținut și validat faptul că în procesul de formare a comportamentelor și în final a personalității, copiii sunt complet maleabili [131, 132].

Teoria socială a învățării se concentrează pe rolul factorilor de mediu în modelarea inteligenței copiilor și în special pe formarea de comportamente dezirabile, prin recompensarea celor acceptate social și descurajarea celor indezirabile. În 1920, Jean Piaget a propus teoria dezvoltării cognitive a copiilor determinând o reală revoluție în tiparul de gândire referitoare la modul în care se dezvoltă gândirea și cum se formează comportamentele indivizilor. Astfel, Piaget a observat că există la copii anumite strategii cognitive care sunt folosite pentru a rezolva probleme, strategii care reflectă o interacțiune între copil, stadiul de dezvoltare actual și experiența sa din relația cu mediul social [134].

1.1 Viața și opera lui Albert Bandura. Formarea universitară și cercetarea științifică

Albert Bandura este unul dintre cei mai prolifici și prezenți psihologi ai epocilor moderne și post-moderne. El și-a dobândit notorietatea științifică prin experimentul denumit Bobo Doll, efectuat în anul 1961 [Anexa 1, 2, 3, 4]. În acel moment ideea că învățarea putea fi rezultatul unei acțiuni de întărire a întâmpinat multe rezistențe din partea mediului academic al vremii. În experimentul cu păpușa Bobo, Bandura a prezentat copiilor un model social nou, care manifesta un comportament violent sau unul non-violent față de o păpușă gonflabilă, numită Bobo [138, 139, 156, 161].

Copiii care au vizionat modelul comportamental violent au fost violenți la rândul lor față de păpușă. Grupul de control, care nu a văzut nici un act violent față de păpușă a fost mai puțin agresiv față de aceasta. A. Bandura, Dorrie și Sheila Ross au demonstrat prin acest experiment că *modelarea socială este un mod eficient de învățare* [91, 108]. A. Bandura a inclus și a dezvoltat metoda *modelării sociale* în opiniile sale privind teoria învățării sociale, care a avut un impact major asupra psihologiei și pedagogiei anilor '80 [99, 104, 108, 131, 132].

A. Bandura este publicat pe scară largă fiind premiat de universități de prestigiu din întreg peisajul academic internațional [Anexa 3]. El este recunoscut pentru ideile sale referitoare la învățarea socială precum și cele referitoare la teoria socială cognitivă (prin care susține că oamenii sunt actori activi și nu sunt modelați de mediu în mod pasiv, non-reactiv). În prezent A Bandura este membru activ al Universității Stanford și își continuă cercetarea privind efectele modelării asupra comportamentului uman, asupra emoțiilor și afectivității precum și asupra gândirii. Un alt segment al preocupărilor sale este reprezentat de cercetarea auto-eficacității și a reacțiilor la stres.

Albert Bandura s-a născut la 4 decembrie 1925, în localitatea Mundare, Alberta de Nord, Canada, la aproximativ 80 de kilometri est de Edmonton. La acea vreme, Mundare era o comunitate mică de aproximativ 400 de locuitori în mare parte formată din imigranți din Polonia și Ucraina [131, 132, 133, 134, 136].

Cultura locală actuală este puternic influențată de mentalitatea ucraineană prelungită de-a lungul mai multor generații într-un creuzet intercultural extrem de interesant. În iulie 2007, orașul și-a aniversat 100 de ani de la atestare [133, 134, 136].

Bandura a fost cel mai mic dintre frați și singurul băiat dintre cei șase copii ai unei familii de origine est-europeană. Părinții săi au emigrat în Canada adolescenți fiind, tatăl său de la Cracovia, Polonia, iar mama sa din Ucraina.

Cu toate că părinții săi au avut o educație formală limitată, familia sa a reprezentat o prezență activă în viața comunității acordând o mare valoare educației și nivelului de studii. Tatăl său, autodidact a învățat singur să citească în trei limbi, olandeză, rusă și germană pe lângă poloneza nativă, fapt ce a determinat numirea sa ca membru în consiliul școlii din localitate.

Bandura a scris mult despre efortul depus de către familia sa pentru supraviețuire: "În afară de organizarea propriei gospodării, tatăl meu s-a implicat și a supravegheat modul de construcție a sistemului de transport rutier, din localitate. În primul an, după stabilirea lor în Mundare, din cauza unei secete severe un strat de paie, care ținea loc de acoperiș pe casa noastră, a trebuit să fie luat jos pentru a asigura hrana animalelor" [133, 134, 136].

Cu toate că modul și condițiile de viață ale acelor epoci de criză economică profundă au fost deosebit de dificile, familia sa, pe lângă greutățile și provocările cotidiene a reușit să creeze și să mențină o atmosferă armonioasă în familie, aspect ce se va regăsi ulterior în structura personalității lui Bandura. Această atmosferă l-a determinat să consemneze cu exactitate diverse ipostaze de confort casnic, precum "mama mea a fost o bucătăreasă deosebită iar tatăl meu a cântat bine la vioară" [131, 132, 133].

Primii ani ai școlii elementare Bandura i-a petrecut în orașul natal. Școala era mică, neavând decât doi profesori și de multe ori programa de învățământ pleca de la inițiativa elevilor. Astfel, majoritatea orelor se desfășurau după un singur manual, unul dintre cei doi profesori citindu-le tuturor elevilor adunați în jurul său.

Ulterior s-a dovedit că pentru Bandura, numărul mic de resurse educaționale a fost mai mult un factor benefic decât unul dificil.

Pe timpul vacanțelor de vară, la inițiativa părinților, Bandura se angajează ca muncitor sezonier într-o uzină de producție de mobilier din Edmonton. Competențele dobândite ca tâmplar au folosit ulterior în facultate când, pentru a se întreține, a lucrat la o firmă de prelucrare a

lemnului. Tot pe timpul vacanțelor el a lucrat și la construcția autostrăzii alături de tatăl său. Cu alte cuvinte, vacanțele de vară completau școala [131, 132, 133, 134, 136].

Bandura, ca observator atent al situațiilor pe care le trăia sau la care era martor, exemplifică multe dintre evenimentele la care a asistat pe parcursul vacanțelor sale. Oamenii angajați ca muncitori pe diferitele șantiere, proveneau din cele mai variate medii și manifestau comportamente diverse, nu de puține ori aflate la limita legalității: de la alcoolism și furturi, la contrabandă cu alcool. Se poate afirma că acest mediu a constituit o oportunitate pentru tânărul atent și va justifica într-un fel înclinația ulterioară spre psihopatologie.

După absolvirea liceului, Bandura s-a înscris la Universitatea British Columbia din Vancouver. Bandura a explicat că "parintii mei m-au încurajat să-mi extind și să-mi înmulțesc experiențele [...] ca urmare ei mi-au prezentat două opțiuni: fie să rămân în Mundare și să lucrez la terenurile agricole, în orașelul ultracunoscut prin atmosfera sa vicioasă pe care o cunoșteam deja fie să încerc să obțin un nou statut prin urmarea cursurilor învățământului superior" [131]. Opțiunea pentru psihologie a fost mai degrabă datorată unei întâmplări decât unei decizii. Bandura notează că "într-o dimineață îmi așteptam colegii în bibliotecă. Cineva a uitat să returneze un curs și neavând ce face l-am frunzărit încercând să-mi umplu timpul. Am observat că era un curs de psihologie. Acesta mi-a stârnit interesul și am simțit că acesta îmi este drumul" [131, 132].

După această întâmplare, cu toate că intenționa să urmeze biologia, Bandura s-a înscris la cursurile de psihologie dint-un impuls de moment și a decis ulterior să se concentreze pe acest domeniu. Trei ani mai târziu, în 1949, a absolvit cu Premiul Bolocan în Psihologie acest premiu fiind acordat doar studenților cu rezultate deosebite în psihologie.

Studiile postuniversitare au fost urmate la Universitatea din Iowa. (Universitatea din Iowa este o importantă universitate națională de cercetare americană. Ea este situată pe un campus 1900 de hectare în statul Iowa, pe râul Iowa. Universitatea este compusă din 11 colegii (facultăți), cel mai mare fiind Colegiul de Arte și Științe Liberale. Alte facultăți sunt: Facultatea de Medicină, Facultatea de educație, de inginerie, de drept, de *nursing* (asistență medicală), de farmacie și stomatologie și sănătate publică) [131].

Anii petrecuți în mediul academic au constituit pentru Bandura fenomenul de interes central fiind o etapă a analizelor teoretice și experimentale de învățare. Catedra de Psihologie de la Iowa a fost un loc cu un potențial deosebit, dovedindu-se a fi o reală pepinieră de savanți și cercetători dedicați domeniului. De exemplu, aici și-a desfășurat activitatea științifică Kurt Lewin Zadek - psiholog german-american, cunoscut ca unul dintre pionierii psihologiei sociale, organizaționale și aplicate moderne și ca *fondator al psihologiei sociale* pentru studiile sale privind dinamica grupului și dezvoltarea organizațională [131,132]. În acest context, problemele

fundamentale legate de procesul de învățare au fost investigate cu pasiune dar și cu rigoare științifică fiind elaborate diverse teorii care au fost validate prin teste stricte.

În 1951 Bandura a absolvit *masterul* iar în 1952 a obținut titlul de *doctor în psihologie clinică* la Universitatea din Iowa sub conducerea lui Arthur Benton, profesor de Neurologie și Psihologie de la Universitatea din Iowa. Cariera academică a fost consolidată printr-un un *stagiu post-doctoral* la Centrul de Orientare Wichita. Din 1953 și până în prezent, Bandura este angajat al Universității Stanford. El a apreciat Universitatea Stanford ca fiind deosebită. Principalele atuuri avute în vedere au fost colectivul distins de cadre didactice, seriozitatea și implicarea studenților și o libertate considerabilă de a merge oriunde curiozitatea cuiva l-ar putea conduce [132].

Bandura notează despre debutul carierei sale la Stanford [135, 136, 140]: "Am intrat la facultate la Universitatea Stanford în 1953 unde am încheiat recent o jumătate de secol de servicii academice și sunt încă sunt în serviciu activ pentru a doua jumătate". Mediul academic deosebit al universității, efervescenta ideatică, seriozitatea și talentul studenților a fost remarcat și William James, *părintele psihologiei americane*, în 1906 când, în calitate de invitat, a descris acest loc ca fiind special iar pentru un intelectual nu ar fi putut imagina un mediu mai bun de a preda și de a lucra, având și avantajul suplimentar de a dispune și de o climă perfectă.

Inițial, numirea lui Bandura la Stanford a fost doar pentru un an de stagiatură, ca instructor. La jumătatea stagiului academic Bandura a colaborat cu psihologul Robert Sears, președinte al departamentului de psihologie al universității care s-a specializat ulterior în psihologia copilului. La momentul debutului lui Bandura ca instructor la Universitatea Stanford, Robert Sears elaborase deja mai multe studii privind antecedentele familiale de învățare și de comportament social fiind concentrat pe reacțiile neagresive la frustrare [131, 141].

Opera lui Bandura se bucură de o largă audiență publică. În urma unui sondaj efectuat în anul 2002, Bandura s-a clasat pe locul al patrulea ca fiind *cel mai citat psiholog din toate timpurile*, după Sigmund Freud, Jean Piaget și B.F. Skinner [Anexa 6-14]. În 2008 a câștigat Premiul Grawemeyer în Psihologie. [131, 132], [Anexa 1-4].

În prezent, Albert Bandura este profesor emerit în Psihologie la Universitatea Stanford. Cu o carieră didactică remarcabilă, întinsă pe aproape șase decenii, Bandura a marcat prin studiile sale mai multe domenii ale psihologiei influențând tranziția de la behaviorism spre psihologia cognitivă, cu efecte directe și indirecte în dezvoltarea diferitelor curente ale pedagogiei constructiviste.

Contribuțiile sale în domeniul psihologiei au deschideri spre pedagogia socială.

Până în prezent nici o operă a lui Albert Bandura nu a fost tradusă în limba română. Una dintre cele mai tinere universități din România, Universitatea Europei de Sud-Est *Lumina* a inițiat demersurile de obținere a copyrightului pentru traducerea cărții *Social learning theory*. (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1977) [93].

1.2. Teoria socială a învățării, element emergent al operei științifice a lui Albert Bandura

Opera științifică a lui A. Bandura se prezintă ca o resursă majoră atât pentru cercetările psihologice cât și pentru cercetările din domeniul științelor educației. Prezentăm în continuare un sumar al celor mai importante opere ale lui Bandura: *Adolescent aggression* [100] este un raport de cercetare cu privire la originile comportamentului antisocial al unui grup de 26 băieți adolescenți. Fiecare participant supus testului a susținut un interviu intensiv și un test TAT (testul tematic de a percepție). Acesta face parte din seria testelor proiective prin care noul conținut perceptiv este întărit de către conținutul anterior. *Apercepția* reprezintă un proces prin care o experiență nouă este asimilată și integrată prin filtrul și conținutul experienței trecute.

Părinții tuturor subiecților testați au fost intervievați în mod similar pentru a determina atitudinea și modul lor reacție cu privire la problemele legate de dependență, agresiune și sexualitate. Cadrul teoretic de referință și aparatul conceptual provin din teoria socială a învățării. La o privire de ansamblu se observă că s-a ținut seama de diferențele de bază dintre grupuri și modul în care acestea s-au dezvoltat. Anexele studiului expun detaliat programele interviu și scările de rating împreună cu 10 cifre de test proiectiv.

În lucrarea *Social learning and personality development* [98] se susține că observarea și imitația sunt de multe ori asociate procesului de învățare socială. Cu alte cuvinte există o învățare care are loc prin observare alături de alte tipuri de învățare. Ea se manifestă datorită mecanismelor interne de reprezentare a informației care sunt esențiale în procesul învățării.

Aceste reprezentări sunt construite din asociații stimul-răspuns care determină actul învățării. Prin urmare, conținutul de învățare este de natură cognitivă. Astfel, un elev care generează un comportament datorat observării, fie propriului model fie unui model extern, va codifica respectivul comportament pe plan intern și îl va modela (în sensul imitării lui) și îl va aplica în situații de viață concrete. Ulterior, în manifestarea comportamentului modelat apar *consolidări sau acte cu rol de întărire* aspecte care îl vor menține activ. Acest proces poate fi numit *act de învățare* [98].

Behaviorismul pune accent pe metode experimentale și se concentrează asupra variabilelor comportamentale, asupra a ceea ce putem observa, măsura și manipula, evitând tot ceea ce este subiectiv, intern și indisponibil - adică mental. În metodologia experimentală, procedura standard

presupune manipularea unei variabile și apoi măsurarea efectelor surprinse. Toate acestea se rezumă la o teorie a personalității conform căreia mediul determină comportamentul individului [99].

Bandura a intuit că această explicație este oarecum simplistă și reduționistă pentru fenomenul observat (agresiunea la adolescenți) și a stabilit formula potrivit căreia mediul cauzează, determină și influențează comportamentul dar și comportamentul individului influențează sau determină anumite perturbări mediului înconjurător.

Acest concept a fost definit cu numele de *determinism reciproc*: adică mediul extern și comportamentul unei persoane se determină și se influențează unul pe celălalt [93, 38, 41].

Bandura și-a extins cercetările făcând un pas mai departe. El a început să analizeze personalitatea umană din perspectiva interacțiunii și interinfluențelor a celor trei mari factori care o determină: mediu, comportament și procesele psihologice ale persoanei cu trimitere directă spre spațiul pedagogic. Procesele psihologice implicate constau în capacitatea individului de a menține și manipula imagini mentale atât în plan subiectiv cât și în planul exprimării prin limbaj. În momentul în care elevul face apel la imagini mentale create prin intermediul profesorului, întregul proces încetează să mai fie strict behaviorist devenind mai degrabă *cognitivist*.

Adăugarea imaginilor mentale și al limbajului alături de mediu, comportament, procese psihologice și contextul educațional îi permite lui Bandura să teoretizeze mult mai eficient decât oricine altcineva despre învățarea observațională, modelare și despre autoreglare .

Toate aceste variații i-au permis să stabilească faptul că există anumite etape implicate în procesul de modelare.

Procese ale învățării observaționale

Conform acestei teorii *influența modelului produce sau determină învățare* prin funcția lui informativă. Prin observație se obțin *reprezentări simbolice* ale acțiunilor care servesc ca și ghizi pentru comportamente adecvate.

Învățarea prin observație este guvernată de patru procese componente:

a) *procesele atenției* întrucât este necesară orientarea atenției și perceperea trăsăturilor relevante și distinctive ale modelului;

b) *procesele mnezice* necesare pentru memorarea comportamentului modelului și stocarea lui într-o formă simbolică (enunț verbal, imagine etc.);

c) *procesele de reproducere / recunoaștere motorie* care presupun folosirea reprezentărilor simbolice în ghidarea performanței imitative; practic, acum are loc imitarea modelului și realizarea comportamentului vizat;

d) *procese motivaționale* care sunt condiția reproducerii comportamentului modelului. Întărirea externă acordată sau doar anticipată a făcut ca achiziția comportamentului să fie urmată de performanța imitativă; în context școlar, recompensele sociale (admirația celorlalți, aprobarea, atenția, lauda) putând contribui la efectuarea cu succes a comportamentelor imitative [45, 154].

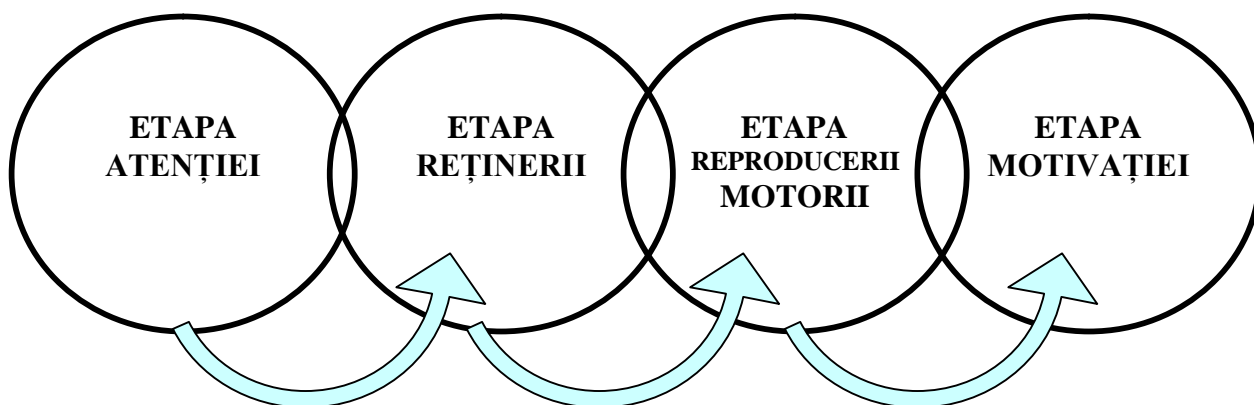


Fig. 1.1. Model liniar al etapelor învățării observaționale

În teoria învățării sociale comportamentul *este asimilat simbolic* înainte ca acesta să fie operant, manifest. Prin simpla observare a unui model elevul își formează o reprezentare despre cum ar trebui sau cum ar dori să fie el însuși. Elevii își pot ghida învățarea înainte de a li se spune ce trebuie să facă. După ce privesc modelul ei pot să descrie comportamentul cu acuratețe și pot să îl imite.

În volumul *Principles of behavior modification* [Anexa 15] sunt analizate în egală măsură atât principiile cât și tacticile *de modificare a comportamentului*. Acest volum se adresează studenților care urmează cursuri de modificare a comportamentului și profesioniștilor care operează analize ale unor comportamente aplicate. De asemenea oferă informații utile pentru terapia comportamentală, psihologia învățării, psihologia educației precum și domenii conexe.

În opinia lui Bandura nivelul de adecvare și de utilitate al unei teorii psihologice este dat de modul în care procedurile pe care le generează pot să efectueze modificări în plan psihologic. O parte importantă a acestui volum este consacrată modului în care diverse metode derivate din principiile învățării sociale pot fi folosite cu succes pentru a promova schimbări cognitive, emoționale și de comportament în context pedagogic [99].

O știință socială responsabilă trebuie să se preocupe nu numai cu avansarea de cunoștințe și teorii ci și cu examinarea și analiza consecințelor sociale ale acestora. Problemele etice și valorile implicate în punerea în aplicare a procedurilor de învățare socială, necesare realizării de schimbări personale și sociale, trebuie să fie analizate în detaliu înainte de implementare.

O tehnică psihologică sau pedagogică funcționează în cadrul sistemului de valori, în cadrul ideologic și al structurilor de putere ale unui sistem social. Din acest motiv o atenție majoră este acordată aplicațiilor de cunoaștere psihologică și pedagogică la nivel instituțional cu certe deschideri spre mediul educațional deoarece la acest nivel practicile concrete pot deveni controversate [149, 150].

Elevii nu sunt doar simple entități care percep și observă lumea, care înțeleg și cunosc mediul și situațiile doar pentru simpla lor cunoaștere și recunoaștere. Ei sunt în primul rând ființe înzestrate cu mecanisme generatoare de reacții și auto-reacții și cu capacități de auto-direcționare a comportamentului și a acțiunilor proprii. Datorită acestor funcții ei sunt principalii *agenți* ai modificărilor induse în comportamentele lor. Acestea sunt doar câteva dintre aspectele conceptuale abordate în volumul *Principles of behavior modification* [Anexa 15].

În acest volum este oferit un cadru conceptual unitar în care sunt studiate diferite fenomene psihologice și procedurile specifice efectuării de schimbări în comportament.

Fenomenul de învățare a fost întotdeauna de interes fundamental pentru domeniul științelor educației. Aceste aspecte sunt regăsite în volumul *Psychological modeling: Conflicting theories* [99]. Cu toate că o mare parte a cercetărilor în acest domeniu se apropie de procesul de învățare ca o consecință a experienței directe, acest volum studiază în principal actul învățării. *Modelarea psihologică* reprezintă una dintre cele mai importante lucrări realizate pe acest subiect și oferă o examinare aprofundată a teoriei învățării sociale bazată pe *modelare*. În partea de introducere sunt identificate cele mai importante aspecte din domeniul învățării observaționale precum și comentarii și opinii privind rezultatele diverselor cercetări în domeniu.

Printre temele cele mai relevante expuse în acest volum sunt:

- Care este *rolul procesului de întărire* în procesul de învățare prin observație?
- Care este *eficacitatea* relativă a modelelor prezentate în acțiune directă, în prezentări imagistice (mediate prin intermediul tehnologiei) sau prin descrierea verbală?
- Care este domeniul de aplicare al influențelor determinate de modelare?
- Ce factori determină învățarea a ceea ce a fost observat?
- Ce tipuri de elevi sunt mai sensibil la *influențele* modelatoare?
- Ce tipuri de modele sunt cele mai influente în modificarea comportamentului altora?

Organizarea specială a acestui volum îl recomandă pentru toate cursurile în psihologie / pedagogie - universitare și postuniversitare - în care modelarea psihologică este discutată sau dezbătută. De asemenea este oferită o introducere accesibilă pentru educatori și alți profesioniști care caută informații valide cu privire la stadiul cunoștințelor în acest domeniu [99].

Esența lucrării *Aggression: social learning analysis* [102] se concentrează pe analiza cauzelor pentru care elevul este sau devine agresiv. Există mai multe motive pentru abordarea acestei probleme. Agresivitatea însoțește viața și manifestarea umană de la debuturile sale. Au fost făcute puține eforturi pentru a i se elucida cauzele sau să se elaboreze modalități constructive de reducere a nivelului de violență în societate.

Omul dispune în prezent de o capacitate tehnologică de excepție și nu mai poate continua în direcția soluționării conflictelor prin mijloace distructive sau axate pe forță. De asemenea, dincolo de problemele cotidiene, violența latentă sau manifestă afectează calitatea vieții individuale. Toate acestea conduc la necesitatea înțelegerii factorilor determinanți ai violenței și la necesitatea elaborării unor mecanisme de corectare a lor.

Astfel, în ultimele decenii, diverse teorii ale comportamentului uman au fost supuse unor reformulări majore. Interesul pentru abordările tradiționale care descriu comportamentul ca fiind determinat instinctiv a scăzut. Deficiențele sau neajunsurile unor astfel de abordări au devenit evidente. Perspective noi, bazate pe principii de învățare socială, au lărgit substanțial înțelegerea comportamentului uman. În această cercetare s-a încercat să se formuleze o teorie a învățării sociale suficient de amplă prin care să fie explicitate diverse tipologii de agresiune, fie individuale sau colective, fie personale sau instituționale. Scopul acestui demers este nu doar de a oferi o bază mai bună pentru a explica, prezice și modifica actele agresive dar și să ofere un impuls pentru noi direcții de cercetare care ar putea amplifica puterea explicativă a teoriei învățării sociale.

O parte semnificativă din această lucrare este consacrată demonstrării modului în care principiile de învățare socială pot fi aplicate *individual și la nivel social* pentru a reduce formele și nivelul de agresivitate. Probabil vor fi întotdeauna conflicte sociale dar rezolvarea acestora nu necesită aplicarea de soluții violente. Unele măsuri puternice sau inflexibile au o anumită valoare funcțională în promovarea schimbărilor sociale constructive. Prin acest tip de intervenții este redusă probabilitatea ca oamenii să recurgă la acțiuni violente. În acest volum este detaliată și explicată *exercitarea puterii sociale ca instrument de schimbare a comportamentului social*.

Nici un tip de agresiune nu poate fi înțeleasă fără a pune în discuție percepția și etichetarea socială a acestuia. Atitudinea socială determinată de agresiune, ca reacție la aceasta, corelată cu justificările și argumentul științific care demonstrează că un comportament agresiv poate fi rapid și drastic modificat și prin sancțiuni morale reprezintă elemente de control al agresivității în societate și indică faptul că agresivitatea poate fi gestionată.

Lucrarea *Social learning theory* [93] a constituit punctul de plecare al întregii noastre cercetări. Învățarea socială este legată de numele lui Bandura. Potrivit acestuia, numai o parte dintre comportamentele umane pot fi explicate prin condiționarea clasică și condiționarea

instrumentală deoarece teoriile condiționării nu surprind fenomenele de învățare socială ce apar în contexte reale.

Raportarea la modele și imitarea comportamentului modelului reprezintă o formă de învățare prezentă în multe contexte ale vieții cotidiene. Dacă ne referim etapa preadolescenței, *modelele* sunt reprezentate de persoane adulte (părinți sau alți membri ai familiei, profesori, etc). Începând cu adolescența, modelele familiale trec în plan secund, locul lor fiind luat de grupul de aceeași vârstă (colegi de clasă, prieteni) care oferă norme, opinii, valori de referință. Nu de puține ori, adolescenții își aleg 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 ce comportamente sunt valorizate de societate și care sunt dezaprobatate sau sancționate [38, 39, 40, 44, 45].

Pentru A. Bandura imitația și modelarea nu au 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 și *facilitarea* manifestării răspunsurilor comportamentale atunci când situația o impune. Teoria învățării sociale explică comportamentul uman în termeni de *interacțiune reciprocă* și continuă între planul cognitiv, planul comportamental și influențele de mediu [149, 150].

Deoarece actul învățării observaționale cuprinde procesele prosexice, mnezice și motivaționale, teoria învățării sociale include atât cadre cognitive și cât și cadre comportamentale. Prin această abordare teoria lui Bandura optimizează și îmbunătățește interpretarea strict comportamentală a modelării oferită de Miller și Dollard. Viziunea lui Bandura este legată de teoriile lui Vîgotsky și Jean Lave care subliniază, de asemenea, rolul central al învățării sociale [145, 146, 147]. Teoria învățării sociale a fost aplicată în mod extensiv la înțelegerea agresivității umane și a diverselor tulburări psihologice, în special în contextul de modificare a comportamentului și constituie în prezent fundamentul teoretic pentru tehnica de modelare a comportamentului utilizată pe scară largă în variate programe de formare.

Lucrarea *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* [92] se centrează pe ideea că teoria social cognitivă a personalității oferă un cadru teoretic pentru înțelegerea, evaluarea și schimbarea comportamentului uman. Teoria identifică comportamentul

uman ca fiind o interacțiune de *factori personali, de comportament și de mediu*. În acord cu acest model, interacțiunea dintre o persoană și comportamentul său implică influențe date de palierul subiectiv, respectiv de planul psihologic al acelei persoane și acțiunile sale concrete. Interacțiunea dintre o persoană și mediu implică în plus aspecte care țin de credințele respectivei persoane și a competențelor sale cognitive care sunt dezvoltate și modificate de influențe sociale și structuri din cadrul mediului. A treia interacțiune, dintre mediu și comportament, presupune adoptarea unei conduite în funcție de mediu și care poate influența mediul sau poate fi modificată de acesta [93]. Faptul că un comportament își poate schimba coordonatele de la caz la caz nu înseamnă neapărat că acesta este controlat de situații ci mai degrabă faptul că persoana în cauză interpretează situațiile în mod diferit și, astfel, același set de stimuli poate provoca răspunsuri diferite de la diferite persoane sau de la aceeași persoană în momente diferite.

În concluzie, utilitatea teoriei sociale cognitive este evidentă pentru înțelegerea și predicția comportamentelor individuale și de grup dar și pentru identificarea metodelor prin care comportamentul poate fi modificat sau schimbat. Conceptul de *autoeficacitate*, regăsit în lucrarea *Self-efficacy in changing societies* [101] se află în centrul teoriei sociale cognitive. Teoria lui Bandura subliniază rolurile învățării observaționale, experienței sociale și determinismului reciproc în dezvoltarea personalității. Atitudinile unei persoane, abilitățile generale și abilitățile cognitive cuprind ceea ce este cunoscut sub numele de *auto-sistem*. Acest auto-sistem joacă un rol major în modul în care percepem diverse situații de viață și cum ne comportăm ca răspuns la varietatea acestora. Autoeficacitatea este o parte esențială a acestui auto-sistem.

Ce este auto-eficacitatea?

Potrivit lui Bandura, autoeficacitatea reprezintă o credință în capacitățile cuiva de a organiza și executa acțiuni necesare pentru a gestiona situații în mod prospectiv. Cu alte cuvinte, autoeficacitatea este încrederea unei persoane în capacitatea sa de a reuși într-o anumită situație. Bandura a descris aceste convingeri ca fiind determinanți ai modului în care oamenii gândesc, se comportă și se simt [101]. Deoarece Bandura publicat în 1977, *Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change (Auto-Eficacitatea: Spre o teorie unificatoare a schimbării comportamentale)* subiectul temei a devenit unul dintre cele mai studiate în psihologie și pedagogie. De reținut că și alți cercetători au demonstrat că autoeficacitatea nu poate avea un impact asupra oricărui aspect psihic, de la stările subiective la comportament și la motivație, evidențiindu-se limitele acesteia [39, 40].

Rolul auto-eficacității

Practic, toți oamenii pot identifica obiectivele pe care doresc să le realizeze, lucrurile pe care le-ar dori să le schimbe și lucrurile pe care le-ar dori să le dețină. Cu toate acestea, cei mai

mulți oameni își dau seama că trecerea la acțiune și materializarea a ceea ce a fost identificat în plan mental este dificilă. În acest volum este argumentat faptul că pentru un individ *autoeficacitatea* joacă un rol major în modul în care obiectivele, sarcinile și provocările sunt abordate. Astfel, persoanele cu un sentiment puternic de autoeficacitate prezintă următoarele caracteristici:

- Văd problemele provocatoare ca sarcini care pot fi controlate;
- Dezvoltă un interes mai profund pentru activitățile la care participă;
- Au un sentiment mai puternic de implicare în activitățile și în interesele proprii;
- Se recuperează rapid după eșecuri și dezamăgiri.

Persoanele cu un sentiment slab al autoeficacității prezintă următoarele caracteristici:

- Evită sarcinile provocatoare;
- Cred că sarcinile și situațiile dificile sunt peste capacitățile lor;
- Se concentrează pe eșecurile personale și pe rezultatele negative;
- Pierd rapid încrederea în abilitățile și în capacitățile personale [101].

Surse de autoeficacitate

Cum se dezvoltă autoeficacitatea? Aceste credințe expuse mai sus încep să se formeze în copilăria timpurie printr-o gamă largă de experiențe, sarcini și situații. Cu toate acestea, creșterea autoeficacității nu se încheie la finalul adolescenței ci continuă să evolueze pe tot parcursul vieții, oamenii dobândind noi competențe, experiențe și noi înțelegeri.

Potrivit lui Bandura există patru surse majore de autoeficacitate.

a. Experiențe și situații de abilități performante (Mastery Experiences)

"Cel mai eficient mod de a dezvolta un puternic sentiment de eficacitate este prin experiențe de tip *virtuozitate*," a explicat Bandura [101]. Îndeplinirea unei sarcini întărește cu succes sentimentul propriu de autoeficacitate.

b. Modelarea socială (Vicarious Experience) sau experiența indirectă

Asistarea la finalizarea cu succes a unei sarcini de către alte persoane este o sursă importantă de autoeficacitate. "Văzând că oameni similari lor reușesc prin efort susținut, acest fapt le consolidează convingerile și le motivează comportamentul" conform afirmației: "Dacă ei pot face acest lucru și eu pot să fac la fel" [93].

Modelarea socială este un proces de comparație între sine și altcineva. Când oamenii văd pe cineva reușind la ceva, sentimentul autoeficacității proprii va crește și invers, în situația în care observă la alții acțiuni negative sau eșecuri atunci autoeficacitatea lor va scădea.

Procesul modelării sociale devine mai eficient atunci când o persoană se autopercepe ca fiind similară în acțiune cu modelul pentru care a optat.

c. Convingerile sociale

Convingerile sociale se referă la conduitele de încurajare sau descurajare provenite fie din mediu fie autoprovocate, ca reacții la diverse comportamente. În timp ce convingerile pozitive măresc gradul de autoeficacitate, convingerile negative îl scad. În general, este mai ușor să i se diminueze cuiva nivelul de autoeficacitate decât este să îl amplifice. Bandura a afirmat că oamenii ar putea fi convinși prin încurajări verbale să creadă că au abilități și capacități pentru a reuși. Prin aceste încurajări ei pot să-și depășească îndoiala de sine care determină fie inhibiția comportamentală fie diminuarea intensității și concentrării volitive [93].

d. Factori fiziologici

În situații neobișnuite, în condiții de stres prelungit sau în contexte nefamilare, oamenii pot prezenta semne sau comportamente care indică suferința: dureri articulare, oboseală, teamă, greață, etc. Aceste stări pot modifica sau perturba semnificativ nivelul de autoeficacitate. Emoția de a vorbi public, este privită și resimțită de cei cu un nivel scăzut de autoeficacitate ca un semn al incapacității lor. Plecând de la această autopercepție, autoeficacitatea lor se va reduce în continuare. Pe de altă parte, la persoanele cu un nivel ridicat de autoeficacitate, acești indicatori vor fi interpretați ca semne fiziologice normale care nu au legătură cu capacitatea lor de exprimare în public [93].

1.3. Concluzii la Capitolul 1

1. În urma analizelor efectuate a fost evidențiat faptul că prin opera sa, Albert Bandura a adus contribuții majore în mai multe domenii ale psihologiei precum terapia și psihologia personalității. El este autorul teoriei autoeficacității, teoriei sociale cognitive și al teoriei sociale a învățării, influențând decisiv tranziția dintre behaviorism și psihologia cognitivă.

2. Analiza biografică relevă momente importante și de mare intensitate experiențială care au fost definerii pentru formarea personalității lui A. Bandura. Atmosfera anilor miciei școlarității, mediul în care a trăit, armonia familială și curiozitatea care l-a însoțit mereu s-au constituit ca repere cu valoare de orientare înspre formarea sa ca psiholog și pedagog recunoscut la nivel internațional.

3. Luând în considerare complexitatea specifică operei științifice a lui A. Bandura a fost evidențiat caracterul pragmatic, specific nord-american. Explicarea științifică a învățării sociale este secundată de direcții de aplicații pedagogice pertinente și de mare eficiență pentru mediul școlar.

4. În acord cu tendințele posmodernismului în educație s-a argumentat că una din ideile de forță regăsită în opera lui Bandura este reprezentată de înțelegerea comportamentului ca *element care este asimilat simbolic* înainte ca acesta să fie operant, manifest. Astfel, prin simpla observare a unui model, elevul își formează o idee de cum ar trebui sau ar dori să fie el însuși. Următorul pas logic îl constituie faptul că elevii își pot ghida învățarea înainte de a li se solicita ce trebuie să facă. După ce privesc modelul ei pot să descrie comportamentul cu acuratețe și pot să îl imite.

4. Interpretarea teoriei sociale a învățării a permis explicarea pe care o are influența modelului *asupra observatorului*. A fost demonstrat faptul că această influență *produce sau determină învățare* prin funcția sa de informare și s-a justificat că prin observație se obțin *reprezentări simbolice* ale acțiunilor care servesc ca și indicatori pentru comportamente adecvate.

5. Au fost evidențiate relațiile existente între *învățarea observațională* și procesele psihologice, respectiv prosexice, mnezice și motivaționale ceea ce implică faptul că teoria învățării sociale include atât cadre cognitive și comportamentale. Această abordare optimizează și îmbunătățește interpretarea strict comportamentală a modelării oferită de Miller și Dollard.

6. Au fost demonstrate relațiile dintre teoria socială a învățării a lui Bandura și teoriile lui Vîgotsky și Jean Lave care subliniază, de asemenea, rolul central al învățării sociale.

7. Interpretarea *psihopedagogică* a teoriei sociale a învățării a permis înțelegerea agresivității umane în general și a agresivității din mediul școlar, în particular și a determinat înțelegerea diverselor tulburări psihologice în încercarea de corijare, modificare și motivare a comportamentului uman.

8. Cercetarea evoluției și dezvoltării teoriei sociale a învățării a evidențiat că: a. formarea personalității educatului prin modelare pedagogică necesită o precisă fundamentare conceptuală deschizând prin acestea *noi domenii de studiu* și *noi orientări* în cercetare; b. înțelegerea fenomenelor pedagogice și cele ale actului învățării trebuie să fie în acord cu rezultatele cercetărilor recente în așa fel încât această înțelegere să producă efecte concrete, pragmatice; c. abordarea înțelegerii conduitei din perspectiva teoriei sociale a învățării reprezintă fundamentul teoretic pentru tehnica de modelare a comportamentului utilizată pe scară largă în variate programe de formare în context educațional.

2. IMPLICAȚII EPISTEMOLOGICE, METODOLOGICE ȘI PRACTICE GENERATE DE TEORIA SOCIALĂ A ÎNVĂȚĂRII A LUI ALBERT BANDURA

2.1. Teoria socială a învățării în contextul unor modele de instruire

În cercetarea noastră, epistemologia promovată subliniază funcția *explicativă* și *predictivă* a cercetării, cu trimitere implicită spre funcția *praxiologică*, argumentată în toate situațiile în care este vorba despre *teoriile învățării* în general și despre *teoria socială a învățării*, în special.

Efortul de cercetare s-a concentrat pe un aspect teoretic special, cu deschideri pedagogice multiple. Facem referință la implicațiile teoriei învățării sociale în modelarea *educațiilor*.

Acest demers a influențat și planul *experimental* al cercetării, investigația practică efectuată în capitolul 3.

Dificultatea majoră a cercetării constituit-o atât specificul cercetării de tip *istoric și hermeneutic*, valorificată în cea mai mare parte a tezei, cât și interpretarea *calitativă* a datelor obținute ca urmare a chestionării eșantionului selectat pentru cercetare. Din această perspectivă cercetarea a fost realizată în raport de specificul domeniului sociouman, al pedagogiei în mod particular. Astfel cercetarea în pedagogie, prin specificul obiectului său (educația, instruirea, proiectarea educației și instruirii) se bazează pe metodologia de investigație istorică și comprehensivă, pe de o parte și pe interpretarea calitativă a datelor concrete rezultate din *latura experimentală* a cercetării, pe de altă parte.

Învățarea este reprezentată în principal de procesul de construire a unor reprezentări mentale cărora li se asociază diverse categorii de comportamente adecvate la varii situații sau contexte. În măsura în care activitatea mentală intermediază efectul exercitat de mediul înconjurător asupra comportamentului atunci acest tip de activitate se constituie ca fiind obiect de studiu specific al teoriilor învățării, interpretabile ca posibile modele de instruire [151, 154].

Instruirea, ca tip general de activitate umană va fi mereu un domeniu de cercetare deschis în plan psihologic și pedagogic. Din acest unghi de vedere ea a fost abordată de diverse școli de gândire, care au generat apariția a mai multor teorii psihologice ale învățării. Teoriile psihologice ale învățării pot fi grupate în modele cu potențial formativ, explicit sau implicit: a) *modelul asociaționist* al condiționării clasice, b) *modelul behaviorist* (asociaționist-comportamentist), c) *modelul funcționalist-pragmatist*, d) *modelul psihosocial* și altele [64, 65]. În cadrul acestor modele sunt concentrate și valorificate diverse teorii care descriu și explică mecanismele învățării din punctul de vedere al *cadrelor conceptuale* care a fundamentat demersul respectiv cu diferite deschideri metodologice și operaționale.

Modelul *instruirii sociale* descrie și explică mecanismele învățării sociale, realizabile în diferite contexte culturale, comunitare, academice, ideologice, etc. Teoria socială a învățării formulată de A. Bandura trebuie explicată și interpretată, inclusiv la nivel pedagogic, din perspectiva acestui model psihosocial recunoscut de comunitatea academică internațională [44, 45].

Pe parcursul cercetării, în mod direct și indirect sunt delimitate principalele noțiuni pedagogice.

a. *instruire* reprezintă activitatea de formare dezvoltare a elevului realizată pe baza corelației permanente dintre profesor și elev conform obiectivelor procesului de învățământ prin acțiuni de predare evaluare.

b. *învățarea* într-o lucrare de pedagogie generală este interpretată pedagogic ca acțiune subordonată activității de instruire alături de predare și evaluare. Ea nu are obiective proprii acestea fiind luate de la obiectivele instruirii sau ale procesului de învățământ. În schimb are o motivație proprie care constă în dobândirea de cunoștințe, priceperi, atitudini.

c. *modelul pedagogic al instruirii* este realizat prin interpretarea pedagogică a teoriei sociale a învățării a lui A. Bandura. În plan psihologic *învățarea este o activitate psihologică* cu scop de finalitate adaptativă. La nivel pedagogic, *învățarea este subordonată activității de instruire*, obiectivelor acesteia, corelațiilor profesor-elev, metodologiei acesteia. Interpretările au în vedere aceste aspecte.

Teoreticienii abordării sociale a învățării susțin ideea că personalitatea și implicit comportamentul elevului se dezvoltă în urma actelor de *interacțiune socială* în general și în context pedagogic, în special. În cadrul de referință evocat, dezvoltarea personalității elevilor valorificabilă comportamental este mediată prin recompense și sancțiuni, prin mecanisme de imitare și identificare în raport de diferite modele sociale, de adaptare la așteptările mediului social, pedagogic, etc. Pe parcursul acestui proces de evoluție a personalității sunt activate mai multe mecanisme psihosociale referitoare la: percepția socială, înțelegerea comportamentului celorlalți, rolurile și status-urile sociale, conduitele asociate și comunicarea, atât verbală cât și non-verbală.

Studiile orientate în direcția înțelegerii mecanismelor *instruirii sociale* sunt realizate de mai mulți cercetători. Astfel Schaffer, [126] demonstrează că la copil este evidentă o tendință mult mai puternică de a reacționa la oameni, în comparație cu alți stimuli din mediul său, (lumina, factori fizici, climaterici, etc). În aceeași arie de cercetări, Stern [93] a arătat că în primele săptămâni de viață copiii stabilesc interacțiuni semnificative cu mamele și cu mediul înconjurător, prin care ei imită fie expresiile acestora fie zgomotele din proximitate. Cercetările operaționale

acreditează astfel ideea că la copil există deja o puternică și bine conturată tendință de sociabilitate care oferă premise formative favorabile pentru integrarea lor viitoare în medii comunitare din ce în ce mai complexe (creșă, grădiniță, grupuri de prieteni, școală primară, organizații de educație non-formală).

Influențat de munca lui Sears, Bandura și-a început propriile cercetări concrete care au avut ca obiect de studiu complex *învățarea socială*. În colaborare cu Richard Walters, primul său student la doctorat, a avut în vedere și o problemă specială care apare uneori și în contextul învățării sociale: *agresiunea* [91, 96, 100, 102, 108]. A. Bandura a observat că agresiunea și comportamentul antisocial al unor subiecți apare în situații neconvenționale. El a demonstrat faptul că subiecții care generează agresiune și comportament antisocial proveneau, în mod paradoxal, din familii intacte și de bună condiție, care locuiau în zone rezidențiale avantajate din punct de vedere social.

Cei doi cercetători s-au concentrat mai mult asupra acestui aspect psihosocial. Nu au avut în vedere studiile care demonstau că înmulțirea condițiilor nefavorabile tind să genereze probleme comportamentale. Demersul academic condus de Bandura a reliefat *rolul primordial al modelării în comportamentul uman* și a condus la derularea unui program de cercetare de laborator care a urmărit identificarea determinanților și mecanismelor de *învățare observațională*.

În urma unor cercetări realizate cu consecvență metodologică, Bandura și Walters [93, 100, 102] au constatat că adolescenții hiperagresivi au avut de multe ori în mediul familial, părinți sau persoane apropiate care au *modelat* mai mult sau mai puțin deliberat diverse atitudini ostile.

Cu toate că părinții nu ar fi tolerat comportamente agresive în mediul familial, ei au solicitat și impus în mod indirect conduite marcate de o anumită duritate și agresivitate. Rezultatele cercetărilor au conturat ideea că părinții au configurat modele formative care au stimulat la copii comportamente ostile exprimate inclusiv prin soluționarea fizică a litigiilor cu colegii. Atitudinea părinților a *modelat* implicit comportamentul agresiv al copiilor, exprimat și prelungit inclusiv în medii educative formale cum ar fi școala. Agresivitatea copiilor devine atitudine față de alte persoane dar și față de mediul școlar, reflectând mecanismele conflictuale preluate din mediul familiei. Practic asemenea subiecți au preluat *necritic atitudinile agresive ostile ale părinților* pe care le-au reprodus psihosocial în relațiile similare cu colegii lor de școală [93, 102].

Aceste constatări susținute experimental de Bandura, contraveneau ipotezelor lui Freud și Hull, conform cărora pedeapsa aplicată de către părinți ar avea efectul unor inhibări sau măcar a unor diminuări a impulsurilor agresive. Pentru Bandura, rezultatele respective au constituit *nucleul epistemic* al primei lui cărți intitulată *Adolescent Aggression* [100]. La rândul lor,

concluziile desprinse au constituit baza științifică a unei alte cărți care va apărea în 1973, *Aggression: A Social Learning Analysis* [102].

Înțelegând tot mai bine modul în care oamenii *învață prin observare*, Bandura s-a concentrat pe acest domeniu de cercetare cu implicații psihologice, pedagogice și sociale semnificative. Practic și-a extins cercetarea spre o zonă sensibilă care vizează modelarea abstractă a regulii psihosociale care guvernează comportamentul și dezinhibiția subiecților prin *experiență mediată*. În strategia sa de investigare, Bandura a combinat cu abilitate *funcția normativă a activității cu potențialul aptitudinal* valorificat prin observarea directă.

Rezultatele acestor investigații l-au condus pe Bandura, alături de colaboratoarele sale, Dorrie și Ross Sheila [91, 108] la proiectarea și efectuarea unui program de cercetare cu referire directă la *modelarea socială*. În cadrul acestui program a fost utilizată celebra păpușă de plastic, *Bobo* [138, 139, 156, 161] valorificată într-un experiment cu notorietate universală.

Experimentul Bobo-Doll, a demonstrat *validitatea* teoriei învățării sociale, *impactul și influența* pe care o au modelele sociale în formarea diferitelor comportamente la copii. Un alt studiu, efectuat anterior cu rolul de a observa *fenomenul de identificare* în termeni de *învățare incidentală* a demonstrat că, de obicei, copiii imită repede comportamentul unui adult atunci când sunt în prezența acestuia [156, 161].

Alte experimente derulate de Blake în 1958 și alții (Grosser, Polansky și Lippitt, 1951; Rosenblith, 1959; Schachter și Hall, 1952) [93, 148, 160] au consolidat prin concluziile lor că simplele răspunsuri observate la un model au efectul *de a facilita reacțiile* subiecților într-un anumit context social.

Reținem faptul că aceste studii furnizează dovezi concludente cu privire la *influența și controlul exercitat asupra* altora de comportamentul unui model. În plan pedagogic este valorificată ideea conform căreia învățarea prin imitație implică un *act de generalizare* a tipurilor de răspuns imitativ chiar în contextul în care modelul este absent.

Ca argument evocăm și o altă cercetare condusă de Miller și Dollard în 1941 [38, 93]. Aceasta este axată pe experimentul în cadrul căruia, unui grup de copii i-au fost prezentate diverse modele adulte, unele având un comportament agresiv, altele un comportament non-agresiv. La finalul experimentului a fost testată cantitatea de învățare prin *imitație* dobândită într-o situație nouă, în același context și apoi în absența aceluși model. Rezultatele, deși previzibile, au indicat că subiecții expuși modelelor agresive au reprodus actele agresive asemănătoare cu cele ale modelelor lor diferențiindu-se de cei care nu au fost expuși nici unui model [38, 39, 40, 41, 93].

Logica unui astfel de experiment a condus la ideea că observarea diminuării agresivității la modelele *non-agresive* ar putea avea un efect de inhibiție asupra comportamentelor ulterioare ale

subiecților. Efectul rezultat va fi reflectat prin diferența între subiecții non-agresivi și grupurile de control, care devin mai agresivi. Experimentul valorificat ulterior va constitui o reală resursă pedagogică, cu un potențial metodologic superior în procesul *instruirii sociale* [93].

Înțelegerea și explicarea rolului modelelor de învățare socială a comportamentelor au generat și alte teorii cu implicații metodologice și operaționale. Aceste teorii vizează genul biologic al modelelor și al subiecților. În acest sens, sunt relevante cercetările lui Fauls și Smith (Bandura, A., Ross, D., și Ross, S. A.) [91, 108]. Ei au observat faptul că părinții recompensează imitarea comportamentelor adecvate dacă se potrivesc cu *genul biologic* al copiilor și sancționează *imitarea comportamentelor neadecvate*. De exemplu, un băiat *nu va fi recompensat* de familie sau de către grupul la care a aderat dacă imită comportamentul fetelor (exemplu: dacă un băiat gătește sau adoptă alte aspecte ale rolului matern nu va fi recompensat dar acest comportament *va fi apreciat, recompensat și promovat* dacă apare la o fată).

Ca urmare a experiențelor anterioare care diferă de la subiect la subiect, tendințele de a imita modele masculine și feminine determină în timp, obiceiuri, tipare reacționale și automatisme diferite. Din acest unghi de vedere este de așteptat ca subiecții să imite mai degrabă comportamentele unor modele de același gen biologic ca și ei și mai puțin pe celelalte [46].

Agresivitatea fiind mai specifică în linii mari comportamentului masculin, băieții ar trebui să fie mai predispuși decât fetele la imitarea agresivității, diferența aparând cel mai clar la subiecții expuși modelelor masculine agresive.

Bazându-se pe aceste cercetări și pe tendințele relevate de către aceste orientări, Bandura susține că oamenii învață destul de des numai privind-i pe ceilalți. În acest context multe procese umane de învățare au loc într-o manieră diferită care implică o anumită specificitate. Prin concentrarea atenției asupra conduitei sau activității altora, elevul *preia și codează o anumită informație* despre comportamentul adulților, (profesorilor, părinților, etc). În situații de viață ulterioare, *similare sau nu*, ei vor folosi această informație ca și *factor de susținere sau validare a acțiunilor proprii* [41, 93]. În plan *pedagogic* pot fi construite și reconstruite astfel, numeroase *situații de instruire* productive cognitiv dar și non-cognitiv.

Din perspectiva *învățării sociale* orice tentativă de a explica și descrie comportamentul uman fără a înțelege mecanismele intime ale diferitelor procese mentale nu poate oferi un model adecvat și coerent de cunoaștere cu efecte psihologice și pedagogice benefice. Înțelegerea și explicarea personalității solicită o abordare globală a acesteia. Contraexemplul cel mai semnificativ este cel oferit de behavioriști. Aceștia nu au luat în considerare *variabilele cognitive complexe și motivaționale intrinseci*. Au neglijat astfel două dimensiuni ale personalității de maximă importanță: *dimensiunea cognitivă* complexă și cea *motivațională intrinsecă*. Ambele

dimensiuni evocate reprezintă resurse pedagogice fundamentale aflate la baza învățării conceptuale și a învățării sociale [38, 39, 40, 93].

Limita *behaviorsmului*, ca model de învățare, este situată la acest nivel al restrângerii sau al non-valorificării unei resurse pedagogice fundamentale. Cercetarea învățării nu poate accentua doar aspectele fiziologice sau psihofiziologice ale relației *stimul-răspuns* și ale emoției primare. Nu trebuie omise aspectele cognitive și motivaționale complexe, superioare. Toate aceste capacități psihologice, interpretate ca resurse pedagogice esențiale, substanțiale, *anticipează și determină* o afectivitate pozitivă, stimulativă în actul învățării. În acest fel se oferă o înțelegere mai profundă, mai consistentă, a personalității umane [93].

Teoria socială a învățării reliefează importanța rolului proceselor simbolice, numite *vicarious* sau *proces de întărire*. În același timp este evidențiat și accentuat rolul jucat de procesele autoreglatorii în funcționarea psihologică și socio-pedagogică a personalității. Schimbările intervenite în perspectivele teoretice evocate au adăugat noi paradigme metodelor standard de cercetare. Conștientizarea și în final demonstrarea faptului că gândirea, afectivitatea și comportamentul uman pot fi influențate de către actul observației, în același mod ca și în cazul experienței directe, au încurajat dezvoltarea *paradigmelor observaționale* pentru studiul impactului experienței intermediare social [93].

Capacitatea a elevilor de a folosi simbolurile favorizează reprezentarea subiectivă a evenimentelor, le permite efectuarea de analize a experiențelor avute. Pe de altă parte, această capacitate de a utiliza simboluri stimulează comunicarea cu alte persoane, le permite acestora să efectueze activități planificate, să creeze, să imagineze și să se implice în acțiuni cu precauție, cu moderație sau cu entuziasm. Reînnoirea importanței funcțiilor simbolice a lărgit gama de tehnici și de metode de analiză a stărilor *subiective* și a mecanismelor prin intermediul cărora acestea determină și coordonează acțiunile.

În *actul instruirii sociale*, proceselor *autoreglatorii* li se acordă un rol central. În acord cu această abordare oamenii, ca ființe sociale, nu sunt *doar entități reactive* la influențele externe. Dimpotrivă, ei selectează, organizează și transformă stimulii care acționează asupra lor într-o perspectivă psihologică și socială deschisă. Cu alte cuvinte ei sunt *proactivi* ceea ce permite în plan pedagogic saltul de la *instruire la autoformare* și de la *autoinstruire la autoeducație*. Prin intermediul unor stimuli și consecințe autogenerate în diferite contexte sociale și pedagogice, elevii își pot influența propriul comportament. Prin urmare, un act concret, o manifestare comportamentală, o reacție cuprinde între determinanții săi și *influențe autogenerate*. Recunoașterea capacităților elevilor de a se autoinfluența și de a-și provoca autoschimbări comportamentale oferă o cale de deschidere pentru *paradigmele pedagogice bazate pe fenomenul*

autoreglării și pe cercetările în cadrul cărora educații sunt ei înșiși promotori principali pentru propria lor schimbare. În plan pedagogic evidențiem rolul activ pe care *educatul* și-l asumă treptat și cumulativ în procesul autodevenirii sale ca potențial subiect al propriei formări și dezvoltări permanente [39, 40, 93].

Modelul instruirii sociale centrat pe teoria socială a învățării abordează explicarea comportamentului uman în termeni de *interacțiune și influență reciprocă*, permanentă, între determinanții *cognitivi, comportamentali și de mediu*. Oportunitatea și potențialitatea elevilor de a-și influența propriul comportament în sensul său cel mai general sunt circumscrise sintagmei de *determinism reciproc*. Acest concept, cu referire directă la modul de a fi al oamenilor, nu îi transformă pe aceștia în obiecte lipsite de putere de decizie, de opțiune, de alegere, în simple entități controlate de factori de mediu ci în *subiecți liberi* care pot deveni orice își aleg. Atât oamenii, cât și factorii de mediu sunt *factori care se determină reciproc*, care se influențează în proporții și intensități diferite, în funcție de contexte diverse, unul pe celalalt. Un exemplu semnificativ îl constituie chiar structura de funcționare a educației, bazată pe relația permanentă dintre *educator și educabil*, dintre profesor și elev [22, 25, 26, 27, 30].

În procesul de *instruire socială* este urmărită explicarea comportamentului uman, respectiv al comportamentului școlar și înțelegerea acestora din perspectiva nevoii de *eficiență socială și școlară* care prezintă caracteristici specifice la nivelul actului didactic și în relație cu proiectarea și realizarea învățării.

De-a lungul timpului mai multe teorii au încercat să explice acest aspect punând accent mai mult pe acțiunile individului într-o manieră explicativă de tip behaviorist. Spre deosebire de acest unghi de vedere, Bandura propune perspectiva unei analize de tip cauzal a acțiunilor individului. Această abordare are în vedere saltul epistemologic și metodologic de la determinării interni la examinarea detaliată a *influențelor externe* asupra individului.

Bandura susține că prin condiționarea clasică și condiționarea instrumentală, explicarea și înțelegerea comportamentului uman sunt parțiale deoarece aceste teorii nu pot surprinde fenomenele de *instruire socială* desfășurate în contexte reale, concrete de tip economic, cultural, religios, moral, comunitar și mai ales pedagogic [25].

Învățarea, respectiv instruirea, se poate produce privind-i pe ceilalți, observându-i pe alții, procesând informația despre comportamentul lor și folosind această informație codată drept *model pentru acțiunile proprii*, realizabile în contexte asemănătoare sau diferite [93].

Acest fundament epistemologic este prelungit în plan metodologic prin promovarea *învățării observaționale* ca tip de învățare care se referă la capacitatea de a asimila comportamente complexe prin observarea altora. Viziunea respectivă a fost inspirată de

cercetările inițiate N.E. Miller și J. Dollard în anul 1941 asupra *imitației* ca tip de comportament învățat [38, 93].

Din perspectiva *instruirii sociale* orice tentativă de a explica și descrie comportamentul uman fără a înțelege mecanismele intime ale diferitelor procese mentale nu poate oferi un model adecvat și coerent. Înțelegerea și explicarea personalității solicită o abordare globală a acesteia.

O analiză pertinentă a învățării nu poate exclude aspectele cognitive și motivaționale complexe, superioare. Toate aceste stări subiective, anticipează și determină un suport afectiv pozitiv și stimulatив pentru actul învățării și este oferită o înțelegere mai profundă și mai consistentă a personalității umane. La acest nivel intervin strategiile interactive de instruire care valorifică relațiile de grup și microgrup, ca *resurse permanente de învățare, instruire și educare socială*.

Cunoașterea comportamentului uman din necesitatea intervențiilor ameliorative sau corective, atât din perspectiva înțelegerii diferitelor acte concrete cât și din perspectiva eficienței sau a randamentului diverselor acțiuni, au impus elaborarea mai multor teorii. Aceste teorii psihologice au oferit, de-a lungul timpului, sugestii pedagogice importante și în același timp au fundamentat metode și strategii didactice, adecvate contextului social.

O teorie pentru a deveni validă trebuie să se constituie ca formă superioară a cunoașterii științifice care mijlocește reflectarea realității. Cu alte cuvinte, în general, teoria trebuie să reprezinte un ansamblu sistematic de idei, de ipoteze, de legi și concepte care descriu și explică fapte sau evenimente privind anumite domenii sau categorii de fenomene. Prin reflectarea sistematizată și generalizată a ansamblului de cunoștințe și de idei, privind unele domenii ale realității obiective sau ale conștiinței sociale, o teorie oferă cadrul conceptual descriptiv și explicativ necesar înțelegerii și valorizării fenomenelor și activităților studiate. Teoria socială a învățării este, în acest sens, o resursă metodologică esențială pentru domeniul psiho-pedagogic.

Prin comparație cu teoria socială a învățării, structura conceptuală a teoriilor care invocă impulsurile ca fiind principalii motivatori ai comportamentului uman au fost criticate pentru că negau complexitatea personalității umane. Din acest motiv și aplicațiile lor pedagogice au fost limitate în plaja metodologică și reduse la relații de tip *stimul-răspuns* [38, 93, 148, 149].

Faptul că impulsurile sunt esențiale pentru supraviețuire a determinat acreditarea ideii conform căreia, imboldul intern reprezintă conceptul simplu și exhaustiv pe care se poate fundamenta întreaga teorie motivațională. G.W.Allport sublinia două lucruri în favoarea teoriei impulsurilor [1]: pe de o parte toate ființele umane dispun de impulsuri care au tendința de manifestare, iar acestea sunt imperative. Pe de altă parte, întreg comportamentul individului în

prima parte a vieții poate fi generat de astfel de impulsuri. În acest sens, impulsurile reprezintă fundamentul bazal al vieții noastre motivaționale.

Astfel, din perspectiva motivației, teoria impulsurilor poate oferi un model explicativ pentru primii doi ani de viață. Acest model explicativ devine limitat dacă este aplicat de-a lungul întregii vieți. Resursele sale pedagogice sunt valorificate în contextul ludic al învățământului preprimar cu deschideri valorificabile specific în învățământul primar, în mod special.

Aceste teorii s-au dovedit a fi deficitare atât din punct de vedere conceptual cât și empiric, la nivelul resurselor lor pedagogice aplicabile doar la contexte existențiale primare. Astfel, nu existența unui comportament motivat este criticată. Se impune studierea modelului în care acest comportament poate fi explicat și este explicabil prin acțiunile individului.

În plan psihologic și pedagogic, valoarea unei teorii este justificată în cele din urmă prin aplicabilitatea sa, prin efectele sale pe care le generează în planul psihologic. Evoluțiile constatate pe planul teoriilor comportamentale au determinat mutarea perspectivei analizei cauzale de la determinanții interni la examinarea cât se poate de detaliată a influențelor externe asupra personalității educatului. Această orientare psihologică a exercitat influențe pedagogice cu grad mai mare de complexitate în sfera metodelor de instruire clasice și moderne și în mod special a metodelor didactice, interactive.

Un exemplu în acest sens îl constituie *metoda modelării* bazată pe raționamentul analogic care valorifică resursele pedagogice ale instruirii. Astfel, anumite comportamente complexe, formate în actul instruirii pot fi produse doar cu ajutorul *modellului* sau prin modelare. *Modelarea*, în termeni simpli, reprezintă un proces de cunoaștere bazat pe un instrument cu caracteristici speciale numit *model*. La rândul său *modelul* reprezintă un obiect, care dispune de însușirile tipice ale unei categorii, destinat pentru a fi reprodus. Totodată un model poate fi o reprezentare simplificată a unui proces sau a unui sistem [25, 39, 41, 44, 49, 91].

În cele din urmă prin *model* putem înțelege fie un sistem teoretic, fie un element concret, fizic, material prin care sunt cercetate, într-o manieră indirectă calitățile, caracteristicile, proprietățile și transformările unui altui sistem, de regulă mai complex, cu care primul sistem se găsește într-o ipostază de comparație, de analogie. Din acest unghi de vedere, modelul constituie resursă pedagogică esențială a metodei modelării cu potențial de strategie directă, multifuncțională [104, 151].

În dezvoltarea științelor educației, analogiile *model-realitate* constituie strategii de cercetare de mare importanță, de multe ori necesare pentru cunoașterea fenomenelor și proceselor manifestate în mediul educativ și implicit a actului didactic, oferind câmp de validare, îmbunătățire sau restructurare a diverselor metode de învățare.

Modelarea nu este un scop în sine. Importanța practică a oricărui model derivă din accesibilitatea subiectului cercetării la obiectul respectiv [151].

Dacă analiza modelului, prin experiment sau cercetare deductivă, este mai accesibilă *educatului* decât studierea nemijlocită a obiectului, atunci modelul își justifică existența în situații de raționament analogic necesar pentru investigarea unor realități mult mai complexe.

Modelul reprezintă în cele din urmă, *o imagine convențională a obiectului cercetat* [151].

Această imagine devine o metodă pe care pedagogia în general și didactica, în calitate de teorie a instruirii, o utilizează în mod special. Ea este construită de un *subiect* (observator, cercetător, profesor) care își propune realizarea unui scop precis al cercetării efectuate. Observarea obiectului cercetat dă posibilitatea subiectului de a îi cunoaște caracteristicile (proprietăți, atribute, relații între acestea, parametri structurali și funcționali). Din multitudinea de caracteristici observate, unele sunt importante pentru scopul cercetării, altele sunt mai puțin relevante. Subiectul reține numai caracteristicile esențiale și obține o imagine simplificată a obiectului cercetat [104, 151].

Există mai multe definiții și clasificări ale modelelor. Termenul de *model* a fost folosit în 1868, de matematicianul Beltrami. Etimologic, noțiunea de *model* provine de la rădăcina latină *modus*, care, printre altele, înseamnă și *mijloc*. Înțelegem prin model o *reprezentare simplificată a realității obiective aflată într-o relație de subordonare cu scopul cercetării* [151].

Noțiunea de *model* presupune un mod sau o cale de cunoaștere a unei realități care constă în reprezentarea fenomenului studiat cu ajutorul unui sistem construit artificial.

Proprietatea cea mai generală a unui model constă în capacitatea *de a reflecta sau de a reproduce* lucruri și fenomene ale lumii reale prin informații despre ordinea lor necesară și despre structura lor. La acest nivel sunt evidențiate *resursele formative* ale metodei modelării.

Conceptul de model are la bază existența unei asemănări sau similitudini între două obiecte sau sisteme de referință, unul fiind considerat originalul, celalalt, modelul său. În valorificarea sa epistemologică, psihologică și pedagogică, modelul poate fi considerat o sursă metodologică generală care stimulează procesele de cunoaștere profundă a realității.

Din această perspectivă putem înțelege prin model o *construcție reală sau imaginată* a oricărui obiect, fenomen, proces care reflectă trăsăturile esențiale ale obiectului cercetat.

Clasificarea modelelor poate reflecta fiecare ramură de știință în care acestea acționează. Identificăm astfel modele economice, modele sociologice, biologice, modele psihologice, modele pedagogice, modele organizaționale etc. Pe de altă parte modelul poate reprezenta practic chiar instrumentul utilizat (model grafic, model matematic, model fizic, model de referință, etc [151].

etc. Există la acest nivel un potențial de dezvoltare a metodei sau strategiei modelării în raport de specificul unei situații didactice.

Teoria socială a învățării pune accent pe *originile sociale ale conduitei umane* în care modelarea are un rol esențial și pe *importanța proceselor cognitive*. Această teorie are în vedere toate aspectele funcționării psihice umane într-o organizare complexă și emergentă: motivație, atenție, memorie, afectivitate și finalitate socială și pedagogică. Teoreticienii acestei orientări încearcă să depășească diviziunea clasică asupra persoanei care învață, dominată fie de puseuri behavioriste, fie de accente umaniste.

Teoria socială a învățării promovează o nouă concepție despre persoana supusă actului instruirii. Ea are în vedere „un subiect epistemic” (Piaget), o *persoană activă* care utilizează adecvat resursele sale cognitive, procesele de percepție și de reprezentare, de memorie, de gândire și de imaginație. Cu ajutorul lor *educatul* își reprezintă evenimente, *pentru a anticipa viitorul, pentru a alege între mai multe alternative de acțiune și pentru a comunica eficient cu alții dar și cu sine* [166].

Modelul instruirii sociale respinge unele concepții alternative care consideră individul ca o expresie pasivă a impulsurilor inconștiente generate de trecut sau de reacțiile spontane la evenimentele mediului.

Pe de altă parte, *modelul instruirii sociale* se delimitează de modelele promovate de teoriile personalității și ale educabilității care accentuează importanța factorilor interni până la excluderea rolului mediului. Aceste teorii sunt respinse datorită faptului ca ignoră reacțiile sociale ale *educatului* în situații contextuale variate precum și resursele formative determinante ale instruirii de calitate, concepute în perspectiva educației permanente.

În aceeași măsură *modelul instruirii sociale* se delimitează de teoriile care accentuează rolul factorilor externi până la excluderea factorilor interni. Aceste teorii nu au capacitatea de a valorifica funcțiile cognitive ale comportamentului uman care constituie resursele psihologice formative ale educabilității [162, 168].

Modelul instruirii sociale respinge deci orice exces sau viziune unilaterală în abordarea personalității educatului și în conceperea educabilității ca postulat al educației de calitate. Teoria socială a învățării evidențiază faptul că un comportament poate fi explicat doar în termenii unei *interacțiuni între persoană și mediu*. Acest proces este definit de Albert Bandura prin conceptul de *determinism reciproc*, concept pe care îl putem interpreta din punct de vedere pedagogic ca relație deschisă între educat și întregul mediu educațional. Cei care învață sunt influențați de forțele din mediu, dar în același timp au libertatea de a alege cum să acționeze în plan cognitiv, afectiv, motivațional, volitiv, caracterial. *Educatul* răspunde la diferite situații din mediu. În

același timp, el își construiește *activ și proactiv* soluțiile cognitive și noncognitive pentru diverse situații [39, 49, 41, 44, 93].

Teoria socială a învățării aflată la baza modelului pedagogic al instruirii sociale implică note și caracteristici specifice:

- Reliefaarea rolului educatului ca *subiect epistemic* (Piaget), respectiv ca *agent acțiune* (Bandura);
- Supralicitarea originilor sociale ale comportamentului ca resurse de instruire eficientă;
- Relevarea importanței proceselor cognitive în dezvoltarea și funcționarea personalității în contexte sociale complexe, diversificate și diferențiate;
- Accentuarea importanței activității de cercetare sistematică a personalității sociale, a mediului social și a relațiilor dintre resursele individuale interne și condițiile externe de mediu social (natural, economic, familial, cultural, politic, comunitar etc.);
- Promovarea la nivelul învățării a unor *patern-uri comportamentale complexe* care acționează în prezența, dar și în lipsa unor „întăriri” explicite sau implicite [93].

O trăsătură distinctă a *instruirii sociale* este dată de rolul central pe care îl acordă *proceselor autoreglate*. Oamenii nu sunt doar reactivi la influențele externe. Ei selectează, organizează și transformă stimuli ce acționează asupra lor. Prin intermediul unor stimuli și consecințe autogenerate oamenii exercită o influență asupra propriului comportament. Prin urmare, un act cuprinde între determinanții săi și influențe autogenerate pe care pedagogia le cultivă în perspectiva saltului de la *instruire la auto-instruire*, de la *educație la auto-educație*. Recunoașterea capacităților oamenilor de a se autoinfluența a oferit cadrul prin care *educații* devin agenți principali pentru propria lor schimbare orientată înspre nivelul de autoeducație [93].

Teoria învățării sociale interpretează conduita umană în termeni de *interacțiune reciprocă continuă între determinanții cognitivi, comportamentali și de mediu*. Procesul de *determinism reciproc* definește conceptual modul de acțiune umană bazată pe corelația dintre resursele interne și cele externe. În acest proces, atât *educații*, cât și *mediul* sunt factori determinanți, ce se influențează reciproc.

Capacitatea de a folosi simboluri verbale și imaginare, oferă elevilor mijloace puternice de adaptare la mediu. Prin aceste simboluri *educații* procesează experiențele în forme reprezentative care servesc drept ghiduri pentru comportamente viitoare. În cadrul școlii evidențiem importante elemente ale învățării sociale bazate pe resurse iconice și verbale conform *teoriei învățării stadiale* și a explorării alternativelor susținută de Bruner.

Capacitatea de a acționa pe baza unor obiective pedagogice își are rădăcinile în activitatea simbolică. Prin intermediul simbolurilor elevii își pot rezolva problemele fără să pună în scenă

diverse soluții alternative; ei pot prevedea consecințele probabile ale diverselor acțiuni putându-și adapta comportamentului în mod corespunzător. Altfel, oamenii în general și educații, în special, ar fi incapabili de reflecție.

Rolul important al capacității *autoreglatoare* este evidențiat prin: a. aranjarea inductorilor de mediu; b. generarea suportului cognitiv; c. anticiparea consecințelor pentru propriile acțiuni [45, 93].

Educații pot exercita astfel, un anumit grad de control asupra comportamentului lor. Funcțiile *autoreglatoare* sunt ocazional susținute de influențe externe iar autoinfluențarea poate fi generată și de factori externi prin care pot fi determinate parțial acțiunile educatului.

O teorie extinsă a învățării sociale trebuie să explice cum sunt interiorizate tiparele de comportament și cum este autoreglată exprimarea acestora prin interacțiunea dintre sursele de acțiune și influență autogenerate și cele externe [93]. Din perspectiva *instruirii sociale*, natura umană deține un vast potențial care poate fi stilizat prin experiență directă (comunitară) și indirectă (didactică) și tradusă într-o varietate de forme condiționate biologic, psihologic, social și pedagogic.

Comportamentele complexe nu apar ca și patern-uri predefinite ci sunt formate prin integrarea mai multor acțiuni constituite și provenite din origini diferite. Unul dintre modurile elementare de învățare, înrudit cu experiența, rezultă din efectele pozitive sau negative pe care le produce. Când indivizii participă la acțiunile cotidiene, când desfășoară activități de rutină, anumite reacții față de stimulii din contextul situațional se dovedesc a fi de succes în timp ce alte tipuri de reacții generează o mai mică valoare adaptativă [44, 45, 93].

Acest lucru este extrem de important pentru educați în general, pentru că în procesul de învățare ei reacționează la solicitările mediului dar în același timp ei și observă *efectele* pe care le au răspunsurile lor în perspectiva unei proiecții viitoare ameliorate, psihologic, social și pedagogic.

Capacitățile de anticipare determină activarea proceselor motivaționale ca suport energetic pentru acțiunile lor. Acest fapt se manifestă pentru că oamenii pot prevedea consecințele acțiunilor lor. Conform unor idei mai vechi, explicația recompensei unui comportament aprecia că unele consecințe pot determina comportamente în mod automat fără implicarea conștientă a individului. Dar învățarea ar fi ori extrem de dificilă ori ineficientă dacă indivizii s-ar baza doar pe efectele acțiunilor lor ca sursă de informare indirectă [39, 41, 93].

Există anumite regularități în succesiunea sau coexistența celor mai multe evenimente din mediul înconjurător. Acestea crează seturi de așteptări spre care ne orientăm valoric și consecvent. Răspunsurile psihologice eficiente apar sub influența stimulilor din mediul înconjurător, când

evenimetele apar și se succed ordonat la intervale scurte de timp într-o serie predictibilă. Acest fapt face posibilă conturarea unei funcții importante a comportamentului anticipativ: aceea de a oferi protecție împotriva hazardului, a aleatorului, sau a ceea ce poate deveni haotic, în general [93].

În plan pedagogic reținem că în procesul de instruire socială capacitățile de proiectare a unor acțiuni eficiente sunt susținute cognitiv dar mai ales non-cognitiv (motivațional, afectiv, volitiv).

Pe de altă parte comportamentul uman este determinat sau activat de evenimentele care devin inconfortabile sau chiar cu potențial de amenințare prin corelarea lor cu experiențe resimțite ca fiind neplăcute.

Teoriile comportamentale tradiționale au operat discriminări între acțiuni anterioare și acțiuni consecutive. Această diferențiere presupune ideea că acțiunile comportamentale sunt în mod direct *întărite sau descurajate* de către consecințele imediate.

Observarea informativă a unui nivel al vieții psiho-sociale al mediului în care trăiește oferă o bază solidă pentru scopurile individului, conștientizate și traduse la nivel pedagogic. Acest proces observațional determină o amplificare a eforturilor depuse în scopul realizării a ceea ce și-a propus. Pe de altă parte, majoritatea activităților umane sunt tributare autoreglării generate de răspunsul senzorial pe care îl produc care în esență, trebuie prelucrat pedagogic prin procese cognitive și non-cognitive.

Comportamentele individuale din interiorul unor societăți sau grupurile sociale diferă în manifestarea lor în funcție de recompensele structurate la nivel individual sau pe o bază colectivă.

În sistem individual elevii pot fi recompensați sau sancționați în funcție de acțiunile lor. Recompensa sau sancțiunea se prezintă ca o consecință a unor acțiuni. Regulile sociale ale grupului școlar, în care rezultatele elevului sunt determinate personal, încurajează încrederea și interesul acestuia pentru actul învățării [40, 42, 43, 93].

Dintr-o altă perspectivă, comportamentul este determinat într-un procent semnificativ de setul de valori preferat. Sistemul axiologic personal sau valorile la care aderă elevul ca urmare a unui puternic filtru al convingerilor personale pot fi dezvoltate, nuanțate, extinse.

Copiii dezvoltă cel mai ușor comportamente pozitive față de aspecte pe care înainte nu le preferau cu condiția să fie recompensați pentru aceasta, în context școlar și extrașcolar conform obiectivelor propuse.

Un model controversat, poate - în anumite circumstanțe - să amplifice într-o oarecare măsură statutul social al elevilor. Astfel, elevii care riscă diferite sancțiuni de tip social pentru că

aderă la modele și valori care contravin normelor școlare prin manifestările lor, pot câștiga admirația celorlalți elevi prin faptul că aduc ceva nou, diferit față de normele statice.

După ce elevii învață să-și stabilească standarde proprii și să genereze reacții condiționate, ei pot să-și influențeze, să-și schimbe sau să-și corecteze comportamentul prin consecințele autocreate. Această oportunitate le creează capacitatea de a se putea autoconduce.

Complexitatea comportamentală implică la un moment dat adoptarea unor standarde personale rezultate din exemple și observarea mediului social, inclusiv a celui școlar. Standardele referitoare la stima de sine (*self-esteem*) depind sau sunt condiționate de *rezultatele obținute, validate și valorificate pedagogic și social*.

Dacă comportamentul uman ar putea fi explicat total prin antecedente sau urmări atunci nu ar mai fi necesare *mecanismele de reglare*. Scopurile nu activează în mod automat procesul evolutiv care influențează performanța și orientează axiologic realizarea acesteia.

După teoria socială a învățării elevii sunt *agenți activi* ai propriilor motivații care susțin procesul formativ, dirijat conform finalităților educației [93].

În altă ordine de idei simbolurile fiind mult mai ușor de manipulat cresc în mod considerabil flexibilitatea și puterea de rezolvare a problemelor pe plan cognitiv. Simbolurile sunt elemente necesare în dezvoltarea gândirii. Rereprezentarea subiectivă a experiențelor este folosită de individ ca o resursă importantă pentru construcțiile simbolice necesare gândirii.

Elevii elaborează concepte despre ei înșiși și despre mediul înconjurător observând și extrăgând idei și experiențe de la acest nivel. Reprezentările simbolice, informațiile derivate din aceste experiențe conduc la obținerea de informații despre proprietățile obiectelor, relațiilor dintre acestea și despre ce se poate întâmpla în anumite condiții (funcție anticipativă rezultată în urma manipulării simbolurilor). Este ceea ce didactica post-modernă valorifică în situațiile și în procesul concret al instruirii [58, 59].

Capacitatea de a folosi simboluri oferă oamenilor mijloace puternice de *adaptare* la mediu. Prin intermediul simbolurilor verbale și imaginare oamenii procesează și mențin experiențele în forme reprezentative care servesc drept ghiduri pentru comportamente viitoare. Capacitatea de a *acționa cu intenție* își are rădăcinile în *activitatea simbolică*. Proiecția unui viitor dezirabil determină cursul acțiunii care urmărește scopuri mai îndepărtate în termeni de finalitate de sistem (ideal, scopuri strategice). Prin intermediul simbolurilor oamenii își pot rezolva problemele fără să pună în scenă diverse soluții alternative; și pot prevedea consecințele probabile ale diverselor acțiuni. Ca urmare ei pot să-și adapteze comportamentul corespunzător și adecvat unui context situațional din ce în ce mai complex și mai deschis. Fără să ofere simboluri, oameni ar fi

incapabili de reflecție ceea ce presupune că, o teorie comportamentală să se dedice analizei rolului activităților simbolice [39, 40, 44, 93].

Un *model al instruirii sociale* va trebui să fie apt să explice cum sunt însușite tiparele de comportament și cum este reglată în mod continuu manifestarea acestora prin interacțiunea dintre sursele de influență auto-generate și cele externe. Din perspectiva învățării sociale, individul uman dispune de un potențial care poate fi valorificat prin experiența directă și cea indirectă realizabilă la nivel de educație / instruire formală, nonformală dar și informală. Elementele psihologice descriptive identificate și analizate de Bandura la nivel de teorie a *învățării sociale* trebuie transformate în resurse *normative și prescriptive* cu valoare pedagogică care pot fi incluse în diferite modele de *instruire socială*. Necesitatea transformării teoriei învățării sociale propusă de Bandura într-un model de *instruire socială cu valențe formative* multiple rezultă din faptul că oamenii reacționează deseori la limita unor *instincte bazale*. Din perspectivă pedagogică avem în vedere faptul – important în învățarea/instruirea socială – că în afară de instinctele bazale, oamenii nu posedă modele înnăscute de comportament. Ei trebuie să le învețe în cadrul unor contexte sociale și pedagogice elaborate în mod special de educator în mediul formal (școlar) și nonformal (extrașcolar) cu preluarea și prelucrarea adecvată a tuturor influențelor informale (generate de familie, comunitate locală, mass media).

Bandura însuși este conștient de necesitatea medierii pedagogice a învățării sociale. În viziunea sa, noile modele de comportament pot fi achiziționate fie prin experiența directă fie prin observație. Factorul biologic joacă un rol esențial în achiziție. Genetica și sistemul hormonal au un rol major în dirijarea dezvoltării fizice și fiziologice care la rândul lor pot afecta comportamentul orientat valoric [93]. Rolul educației și al instruirii sociale constă tocmai în valorificarea acestor resurse genetice dar și ambientale prin intermediul finalităților propuse care au la bază un *sistem de valori pedagogice* asumate în mod explicit și implicit.

Bandura evidențiază faptul că teoria eredității și cea a mediului social dispun de mulți adepți ceea ce crează numeroase probleme la nivelul proiectării proceselor de educație și instruire. În acest context el atrage atenția asupra importanței teoriei sociale a învățării[37]. Pedagogia trebuie să valorifice faptul că și această teorie în epoca modernă și postmodernă este cel puțin la fel de răspândită ca și teoria eredității și teoria mediului. El sesizează corect contribuția teoriei sociale a învățării care asigură tranziția de la înțelegerea rolului mediului social la necesitatea construirii unor *modele formative* care pun accent pe rolul prioritar al educației în raport cu ereditatea și mediul. Astfel mediul social prin modelele pedagogice implicite oferite determină și formează variate comportamente perfectibile în contexte deschise, diverse și diversificabile.

Exemplu: copiii sunt născuți cu un set de sunete de bază pe care ei învață să le combine într-o varietate de cuvinte și propoziții. Aceste elemente fonetice bazale pot apărea ca fiind prea simple în comparație cu modelele învățate mai târziu dar totuși ele rămân esențiale [160, 162]. Problema educatorului este de a sesiza *resursele pedagogice* ale acestor modele.

În această logică, multe dintre resursele ereditare mediate social conțin în ele însele elemente esențiale ale învățării valorificabile în cadrul unor modele de *instruire socială*. Comportamentele complexe care trebuiesc formate au nevoie de asemenea modele care nu sunt de la sine *unitare*. Ele trebuie formate prin integrarea mai multor acțiuni conștientizate care au origini diverse (identificabile la nivelul comunităților locale, familiale, religioase, politice, etc). Din acest motiv este mai eficient să fie analizați *determinanții proceselor comportamentale* (de ordin comunitar) decât să fie catalogate comportamentele observate.

Modul de învățare este dependent de efectele pozitive și negative pe care le produc acțiunile proiectate și realizate în timp. Când oamenii au de a face de-a lungul existenței cu evenimentele zilnice care generează comportamente de răspuns multiple. Unele dintre răspunsuri se dovedesc a fi de succes, în timp ce altele nu au nici un efect sau au ca rezultat sancțiuni negative. Prin acest proces de întărire diferențiată, comportamentele de succes sunt selectate și cele lipsite de succes sunt evitate sau respinse. Această situație prezintă resurse formative valorificate în *modelele de învățare / instruire* bazate pe întărire de ordin psiho-social. Învățarea prin *întărire* este inițial un proces mecanic în cadrul căruia răspunsurile sunt oferite în mod automat în funcție de consecințele imediate. *Modelarea socială* permite ca acțiunile simple să fie integrate în cadrul unor activități complexe. Astfel, acțiunile simple evoluează fără a conștientiza în mod special operațiile realizate și rezultatele obținute. Activitățile complexe de tipul educației și instruirii integrează aceste acțiuni simple în cadrul capacităților cognitive care permit o valorificare mult mai largă a experiențelor acumulate, superioară situațiilor în care actul conștient este absent. Cu toate acestea, capacitățile cognitive ale oamenilor le permit să profite mult mai pe larg de experiența lor sau a altora decât în absența actului conștient [38, 40, 44, 45, 93].

Consecințele comportamentelor dobândite prin mediere socială-cognitivă la nivelul liniei de continuitate dintre *învățarea socială* (care poate fi spontană, bazată pe acțiuni simple) și *instruirea socială* (care implică elaborarea unor modele pedagogice, formative) au funcții diferite. În primul rând înregistrăm *funcția de transmitere de informații* utile în plan existențial, în general și pedagogic, în special. În al doilea rând semnalăm *funcția de motivare*. În această perspectivă consecințele comportamentale servesc ca *motivatori* prin valoarea lor de întărire angajată imediat la nivel de învățare socială și pe termen mediu și lung în cadrul unor modele pedagogice construite în mod adecvat. În al treilea rând înregistrăm *funcția de stimulare* a înțelegerii învățării

prin intermediul consecințelor imediate dar și de perspectivă. Această funcție este considerată cea mai controversată în măsura în care am rămâne doar la faza întăririi răspunsurilor în mod automat. Studiile de specialitate atrag atenția asupra analizei detaliate a acestei funcții în perspectiva identificării liniilor de continuitate posibile între învățarea prin condiționare și învățarea de tip constructivist. O înțelegere deplină a învățării prin intermediul consecințelor necesită prin urmare o studiere detaliată a acestor funcții [143, 149].

Învățarea la nivel de model social - cu resurse de *transformare în model pedagogic formative explicit* - promovată de Bandura valorifică următoarele procese observaționale: a) *procesele atenției* necesare pentru orientarea atenției și perceperea trăsăturilor relevante și distinctive ale modelului; b) *procesele mnemice*, necesare pentru reținerea, stocarea comportamentelor sugerate sau transmise de model. c) *procesele de reproducere/recunoaștere psihomotorie*, necesare în ghidarea performanței imitative în raport de model d) *procesele motivaționale*, necesare pentru întărirea externă dar și internă pentru obținerea unei performanțe imitative în situații de viață cotidiană cu sau fără recompensă socială (admirația celorlalți, aprobarea, atenția concentrată și distributivă, lauda implicită și explicită). Toți acești indicatori cu valoare de criterii informative dar și de itemi implicați în evaluarea rezultatelor învățării sociale pot fi interpretați și pedagogic la nivelul unor obiective ale activității de *instruire socială* [38, 39, 40, 41, 93].

Teoria socială a învățării a lui Bandura insistă asupra faptului că oamenii procesează și sintetizează informațiile acumulate prin experiență, în mediul social deschis, în contacte sociale complexe și diversificate. În măsura în care este anticipată abordarea cognitivă și constructivistă pe bază socio-culturală (Vîgotsky - Bruner), teoria învățării sociale a lui Bandura poate fi integrată în direcția *pedagogiei sociale postmoderne* care implică modelare prin observare, prin valorificarea continuității între experiența socială și învățarea socială, prin transformarea modelelor psihologice descriptive în *modele formative prescriptive și normative*.

Orientarea spre *pedagogia socială postmodernă* poate fi demonstrată și prin viziunea promovată în legătură cu modelul de profesor exprimată în plan cognitiv dar și psihosocial. *Profesorii conceptuali* stimulează învățarea eficientă la fel cum *profesorii agresivi* generează comportamente agresive și datorită lipsei unei culturi emoționale adecvate profesiei [25, 64, 65]. Un *profesor inovator* stimulează comportamentul deschis, inventiv al elevului la fel cum un profesor birocrat poate deturna sau inhiba resursa naturală creativă a elevului.

În perspectiva analizei noastre consemnăm funcțiile pe care le exercită în mod creativ modelul de învățare socială promovat de Bandura, care poate fi interpretat și ca un potențial *model pedagogic formativ de instruire socială*. Reluăm în acest sens funcțiile prezentate anterior

insistând asupra necesității interpretării lor în perspectiva potențialului pedagogic pe care modelul lui Bandura îl reprezintă dincolo de controversa generată de tendința promovării unei învățări condiționată de răspunsuri automate.

Propunem în acest sens o înțelegere amplă a învățării prin consecințe interpretată ca și componentă a învățării sociale. Această abordare presupune o analiză detaliată a funcțiilor propuse de Bandura prin identificarea și asumarea unor deschideri pedagogice explicite.

1. *Funcția de informare* constă în acumularea de cunoștințe prin observare, cunoștințe evaluate pozitiv sau negativ cu întărire directă și indirectă;
2. *Funcția de motivare* constă în consolidarea externă dar și internă a întăririi prin observarea consecințelor / rezultatelor sau a deciziilor similare luate în cazul unor performanțe similare;
3. *Funcția învățării emoționale* sau funcția de *întărire* anticipează teoria inteligenței emoționale evidențiind resursele terapeutice ale modelului care pot fi recompensatorii sau punitive;
4. *Funcția de accentuare* contribuie la anumite schimbări comportamentale ce pot fi mediate prin modificarea statutului modelului ; prin accentuare, unele modele de învățare socială devin surse de emulație atunci când acțiunile sunt bine primite, apreciate, judecate valoric în raport de normele sociale, formale și nonformale [44, 93].

Funcția de informare.

În sens larg, prin *funcție de informare* înțelegem un ansamblu de acțiuni sinergice care au drept scop dezvoltarea capacității elevului de a asimila, a înțelege și a interpreta valorile culturale, atât ale propriei lui comunități și societăți cât și ale celor ce aparțin altor națiuni, altor societăți.

În sens specific teoriei învățării sociale, pe parcursul învățării, elevii nu numai că generează răspunsuri, dar în același timp și observă efectele pe care le produc. Prin observarea diferitelor rezultate ale acțiunilor lor, ei dezvoltă ipoteze cu privire la ce răspunsuri sunt mai potrivite în anumite situații și împrejurări de viață. Aceste informații sunt folosite ulterior ca și ghid sau element de reper pentru acțiuni viitoare. Anumite ipoteze cu un caracter mai precis conduc la evoluții de succes în timp ce unele, care pleacă de la premise eronate pot conduce la acțiuni ineficiente. Prin urmare cognițiile sunt întărite selectiv sau infirmate de către consecințele ce însoțesc răspunsurile, conform punctului de vedere afirmat de Dulany și O'Connel din anul 1963 [110].

Rezultatele obținute ca urmare a diverselor decizii luate la un moment dat produc modificări ale comportamentului uman mai ales prin intermediul influențelor care survin ulterior sau ca urmare a procesului de gândire. Din acest punct de vedere consecințele întărite servesc

drept metodă nespecificată de a informa executanții cu privire la ce au de făcut pentru a obține beneficii și pentru a evita pedepsele. Pentru că învățarea prin consecințe este mai ales un proces cognitiv, efectele generate produc mici modificări în comportamentele complexe trebuie conștientizate la nivelul unui *model pedagogic formativ*. În acest fel întăririle pozitive vor determina inițierea unor procese cognitive superioare cu efecte pe termen mediu și lung. Răspunsurile întărite pozitiv vor fi amplificate în contextual valorificării informațiilor pe care acțiunile întreprinse le generează în perspectiva unor recompense valabile nu doar imediat, în prezent ci și în viitor [93].

Funcția de motivare.

În sens larg, funcția de motivare sau funcția motivațională este una dintre cele mai importante elemente care susține energetic succesul sau eficiența unei acțiuni în general.

În sens specific această funcție are un rol special în măsura în care învățarea prin consecințe ca variantă a învățării sociale este integrată în activitatea de educație și de instruire. Performanța educaților depinde de abilitatea și motivația angajate psihosocial în realizarea anumitor sarcini. Nu întotdeauna este suficient ca educatul să dețină abilitățile și competențele necesare realizării unei acțiuni. El trebuie să-și dorească, să-și dedice aceste abilități scopului acțiunii. În acest context, motivația este cheia reușitei în oricare context social și în mod special în context educațional. Importanța funcției de motivare este argumentată pe baza unor teorii consacrate în domeniul psihologiei în general, valorificabile și în zona psihologiei educației și a pedagogiei, în mod special. Avem în vedere teoria expectanței lui Vroom și teoria echității recompensei a lui Eduard Porter și Eduard Lawler.

Teoria expectanței a lui Victor Vroom

Victor Vroom a dezvoltat *teoria motivării prin anticipare*. El a afirmat că motivarea se prezintă ca o rezultantă a anticipării adică a convingerilor interne conform cărora eforturile depuse vor conduce la anumite rezultate favorabile. În aceste condiții, *educatul* va depune efort anticipând sau având speranța că va primi o anumită recompensă fie de natură materială fie de altă natură: recunoașterea meritelor, promovare simbolică, avansare în cadrul comunității sau în plan profesional sau alte rezultate dorite de el [128].

Teoria lui Vroom subliniază faptul că, dacă rezultatele anticipate de educat, de student, de elev nu sunt pe măsura așteptărilor sale, pot apărea reacții de dezamăgire sau decepție, prin care procesul motivațional poate fi diluat sau chiar anulat. Acest ciclu explicativ este similar cu cel descris de B. F. Skinner, numit *stimul-răspuns*. Respectiv; pe acest circuit psihologic *acțiunile* care confirmă așteptările au tendința de a fi repetate, în timp ce *acțiunile* care nu satisfac așteptările vor fi evitate sau respinse [135, 143, 164].

În plan pedagogic, aceste studii stimulează procesul de valorificare a motivației externe prezente în cadrul unor *acțiuni* cu conținut formativ, în direcția interiorizării lor treptate în contextul activităților de educație / instruire proiectate.

Premisele metodologice pe care teoria expectanței a lui V. Vroom le plasează și baza demersului întreprins au o *semnificație pedagogică implicită* care ne ajută să înțelegem mai bine funcția de motivare promovată de teoria socială a lui Bandura. Avem în vedere următoarele premise:

- comportamentul uman este determinat în mare măsură de modul în care realitatea imediată este percepută prin prisma credințelor, convingerilor și experiențelor proprii de viață.;
- atitudinea față de realitate este influențată de referențialul axiologic al educatului;
- expectanțele pe care fiecare om, fiecare educat le are în raport de rezultatul obținut.

Conform acestor premise teoretice și metodologice performanța acțiunilor celui educat în diferite medii sociale este influențată de trei factori care pot fi interpretați drept condiții psihopedagogice ale reușitei definite prin anumite concepte operaționale.

- *expectanță* generată de raportul dintre efortul depus și performanță;
- *instrumentalitate* generată de raportul dintre performanța obținută și recompensă;
- *valoarea atribuită* generată de interiorizarea expectanței și a instrumentalității;

Din perspectivă matematică determinarea motivației poate fi explicată prin următoarea formulă:

$M = f(E, I, V)$ în care:

E este expectanța; I – instrumentalitate; V – valoarea recompensei pentru efortul depus.

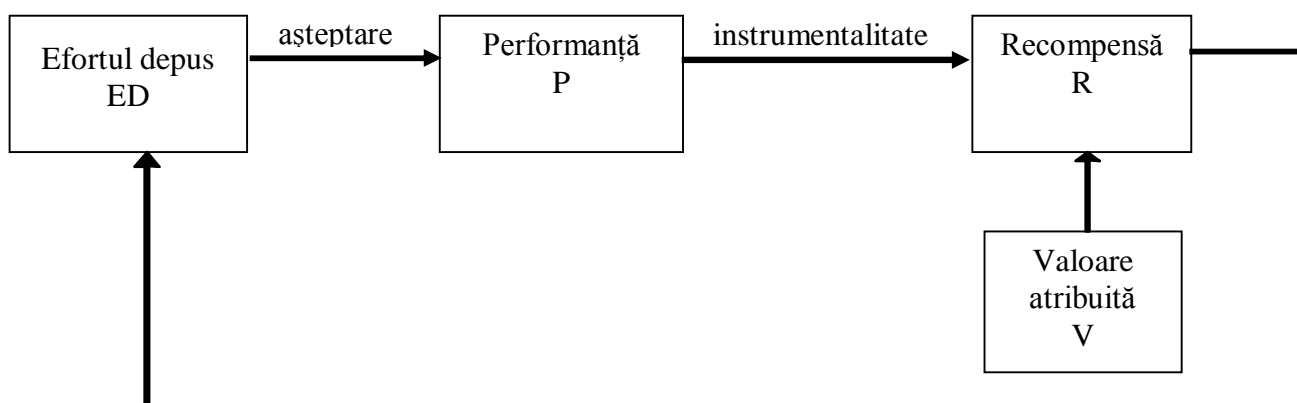


Fig. 2.1. Teoria expectanței a lui Victor Vroom

ED-efortul depus; P-performanța; R-recompensa, V - valoarea.

Interpretarea pedagogică a modelului poate conduce la explicarea unor situații relativ frecvente în mediul școlar. Astfel pentru unii educați, participarea la olimpiade pe diferite discipline este o recompensă în timp ce pentru alții este percepută ca o pedeapsă, fapt care explică rezultatele slabe ale unor elevi eminenți la aceste concursuri. De asemenea, sunt profesori excelenți care nu sunt interesați să avanseze ca inspectori sau directori deoarece aceste funcții nu se înscriu în sistemul lor axiologic și nu au efect motivator asupra lor [128, 164].

Teoria echității recompensei a lui Eduard Porter și Eduard Lawler

Teoria echității recompensei a lui Lyman Porter și Eduard Lawler reprezintă o îmbunătățire a *teoriei expectanței* a lui Victor Vroom prin adăugarea cadrului conceptual care definește *echitatea recompensei*. Conform acestei teorii, aplicabilă și în educație elevii, studenții sau chiar profesorii, cu toate că obțin rezultate așteptate cu valoare personală mare, sunt totuși nemulțumiți. Acest fapt este posibil pentru că ei consideră că recompensa primită nu a fost distribuită echitabil [164].

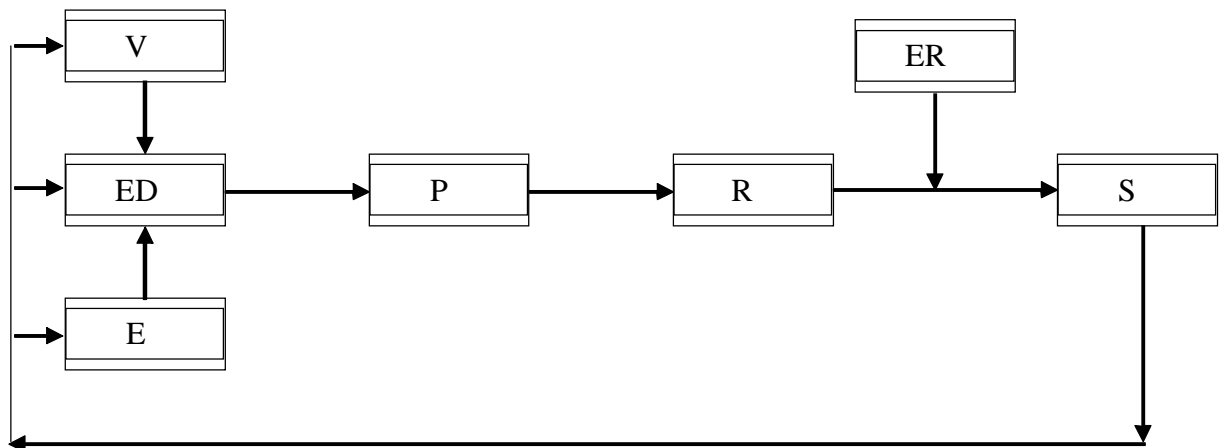


Fig. 2.2. Teoria echității recompensei a lui Eduard Porter și Eduard Lawler

Unde: V-valența; ED- efortul depus; E-expectanța; P-performața; R-recompensa, S - satisfacția; ER- echitatea recompensei.

În plan pedagogic putem contura următoarea interpretare a elementelor componente ale modelului bazat pe *teoria echității recompensei*:

V – valoarea educativă urmărită; *ED* – acțiunea educativă; *E* – proiectarea rezultatului în termeni de succes; *P* – performanța stabilită prin obiective; *R* – recompensa la nivel intern (psihologic) și extern (promovare); *S* – satisfacția efortului depus; *ER* – echitatea recompensei / conștientizarea rezultatelor.

Teoria echităţii recompensei defineşte motivarea faţă de munca desfăşurată în termenii conştientizării echităţii la nivelul relaţiei dintre *efortul* depus de o persoană pentru realizarea unei sarcini şi *recompensa* pe care aceasta o primeşte pentru atingerea performanţelor respective. De exemplu, la nivelul educaţiei, dacă un elev percepe că este tratat în mod inequitabil, nedrept, el trăieşte un sentiment de frustrare, de insatisfacţie personală care poate genera tensiuni în cadrul clasei de elevi şi chiar la nivelul colectivului didactic. Pe acest fond se implică alte persoane (manageri şcolari profesori diriginţi, alţi profesori, părinţi, chiar elevi) care încearcă să restabilească echitatea prin resursele şi mijloacele dependente de statutul lor pedagogic. În acest context intensitatea şi coerenţa acţiunilor la care se recurge depinde de modul şi oportunitatea cu care a fost percepută nedreptatea respectivă.

O asemenea abordare permite identificarea unor tipuri de echitate care pot fi valorificate ca resurse pedagogice implicite şi explicite [164]:

1. *echitatea externă*: compararea rezultatelor şcolare cu rezultatele pe care le au elevii din alte grupuri şcolare;
2. *echitatea internă*: compararea între rezultatele elevilor în cadrul aceleiaşi clase de elevi ;
3. *echitate individuală*: compararea rezultatelor muncii depuse de un elev în etape diferite (activităţi şcolare mai complexe, rezultate mai bune, pentru acelaşi elev).

Identificarea acestor trei tipuri de echitate poate conduce la elaborarea unei *metodologii* necesare pentru sesizarea şi rezolvarea lor.

Când apar probleme de echitate externă, atunci ne vom aştepta ca elevii să încerce să restabilească echitatea prin absenteism încercând prin această atitudine să atragă atenţia asupra inequităţii evidente. Echitatea este astfel restabilită pentru ei în sens individual şi social.

Un alt exemplu, poate fi identificat în cadrul unei organizaţii productive. La acest nivel dacă muncitorii constată că există inequităţi internă ei vor schimba calitatea acţiunilor lor, în acord cu salariul pe care-l primesc. Această acţiune este justificată pentru a restabili echitatea. Dacă bonificaţia pentru o muncă minimă este aceeaşi ca şi pentru un efort mai mare, ei vor depune *munca minimă*. În zona echităţii individuale, dacă salariaţii vor avea impresia că nu sunt plătiţi cum se cuvine, de asemenea vor munci mai puţin. Similar, în cazul elevilor: dacă vor simţi că sunt apreciaţi mai mult decât merită efortul făcut în mod normal, vor avea tendinţa să muncească suplimentar pentru a-şi justifica această apreciere [164].

Capacitatea de anticipare permite actorilor educaţiei (elevilor, studenţilor dar şi profesorilor) să fie motivaţi de consecinţele potenţiale care sunt specifice în cazul activităţilor de educaţie şi de instruire, proiectate şi realizate la toate nivelurile procesului de învăţământ. Experienţele anterioare creează aşteptările conform cărora anumite acţiuni vor aduce anumite

beneficii, iar altele nu vor avea efecte apreciabile, sau și mai grav, vor aduce cu sine probleme noi de rezolvat. Prin reprezentarea simbolică a rezultatelor previzibile, oamenii în general, actorii educației în mod special, pot converti consecințele viitoare în *motivatori* curenți ai comportamentului angajat în diferite situații sociale și pedagogice. Prin urmare multe acțiuni bazate pe învățare socială care trebuie integrate în activitatea de educație și instruire sunt în mare măsură situate contextual, psihologic și social sub semnul controlului și autocontrolului anticipator. Acest mecanism psihosocial extrem de complex și de subtil are un rol esențial în plan pedagogic în măsura în care consolidează efortul actorilor educației pe o linie formativă specifică orientând orice acțiune didactică și extradidactică în direcția creșterii eficienței sale și a asigurării caracterului prospectiv.

Învățarea prin consecințe ca și componentă a învățării sociale modelează capacitatea de anticipare atât de necesară în mediul educativ. Ea încurajează comportamentul preventiv dar și prospectiv în măsura în care valorifică stimulii pentru acțiunea adecvată și inducția suport necesară la linia de continuitate dintre motivația externă și cea internă. În plan pedagogic, *stimulentele anticipatoare* sporesc gradul de incidență a apariției unui nou tip de comportament, superior, mai complex, care în ultima instanță este întărit și consolidat psihosocial în mai multe rânduri din perspectiva mai multor factori externi și interni. Din această cauză funcția de motivare a învățării prin consecințe este una extrem de stimulative și are o mare utilitate socială și pedagogică.

Funcția de întărire

În sens larg, această funcție explică mecanismul întăririi și susține că anumite consecințe stimulează un anumit comportament în mod automat, fără o implicare prealabilă, conștientă.

În sens restrâns, această abordare a fost infirmată în situații de învățare socială, respectiv în cazul rezultatelor experimentelor de învățare verbală. În cadrul acestor experimente erau întărite anumite clase de cuvinte pronunțate de participanți și erau ignorate toate celelalte clase de cuvinte. Modificările în frecvența cu care subiecții produceau pronunțările întărite au fost analizate ca o funcție a capacității participanților de a recunoaște ce tipuri de cuvinte produceau recompense. Funcția de întărire implică astfel, în mod special, îndeosebi la nivel pedagogic o implicare a factorului conștient care permite tranziția de la învățarea prin condiționare la învățarea de tip cognitivist, constructivist. În acest context devine o sarcină necesar măsurarea gradului de conștientizare devine o sarcină importantă atât pentru psihologi cât și pentru pedagogi.

Astfel, Spielberger și De Nike [93, 127] în anul 1966, au măsurat gradul de conștientizare la anumite intervale de timp de-a lungul întregii sesiuni experimentale. Ei au descoperit că întărirea consecințelor era inefficientă în modificarea comportamentului atâta timp cât participanții

nu erau conștienți de incidența întăririi; însă participanții sporeau brusc comportamentul adecvat atunci când descopereau ce răspunsuri le vor fi recompensate în plan social, inclusiv pedagogic.

Donelson E Dulany (1968) [110], folosind sarcini și întăriri diferite a stabilit că influența consecințelor asupra comportamentului nu este prea mare dacă nu sunt conștientizate întăririle, ceea ce, cercetarea noastră își asumă în mod explicit și implicit în termenii abordării teoriei învățării sociale a lui A. Bandura ca potențial model pedagogic formativ de instruire socială cu caracter prescriptiv și normativ.

Albert Bandura este adeptul utilizării teoriei și cercetării empirice, al conceptelor clar definite și bazate pe observații sistematice. Teoriile care pun accent pe forțele motivaționale în termeni de nevoi, trebuințe și impulsuri, ca unici determinanți ai personalității sunt sever criticate pentru caracterul vag și inutilitatea lor în predicția ori modificările comportamentale. Întrezărim aici faptul ca Bandura are intuiția importanței motivației interne în asociere cu caracterul prospectiv care este tipic oricărei acțiuni și activități pedagogice eficiente.

Vom evidenția în acest sens diferențele esențiale din perspectivă psihologică și pedagogică între teoriile behavioriste și *modelul învățării sociale cu deschideri formative* propus de A. Bandura.

Astfel behaviorismul, în special cel extrem nu este preocupat de studiul proceselor cognitive bazat pe datele oferite de introspecție. Mai mult chiar, are uneori tendința de a respinge astfel de studii datorită neîncrederii față de metodologia de cercetare bazată pe introspecție. Din contră, A. Bandura consideră că asemenea procese interne care solicită o cercetare prin observație dar și prin introspecție trebuie cu necesitate studiate în sens programatic și pragmatic. El sugerează faptul că rapoartele introspective, obținute în condiții ce nu favorizează prezentări evaluative, pot fi de un real ajutor în înțelegerea proceselor cognitive. În ansamblu, teoria socială a învățării este preocupată atât de a surprinde cat mai complet variatele aspecte ale comportamentului uman complex determinate de resursele cognitive ale personalității, cât și de rigoarea științifică necesară pentru valorificarea lor în plan pedagogic prin metodologii de cercetare adecvate în funcție de profunzimea fenomenelor analizate [93].

În contextul educației și al instruirii acțiunile elevilor sunt determinate și de condițiile anterioare ale existenței lor în diferite medii sociale sub o multitudine de influențe de ordin formal, nonformal dar mai ales informal. În cercetarea comportamentelor complexe nu putem neglija relațiile reciproce existente între aceste influențe care conferă unicitate procesului formativ. Trebuie subliniat faptul că înseși *condițiile* sunt parțial determinate de acțiunile lor celor educați în diferite situații și contexte școlare și de viață.

Practicile de auto-control identificate și stimulate în mediul școlar și extrașcolar demonstrează că elevii sunt capabili să-și direcționeze dimensiunile acțiunilor către scopuri formative pe care le consideră valoroase prin optimizarea raporturilor dintre condițiile de mediu și cele furnizate de mediul educativ. Avem în vedere capacitatea de a solicita și stimula proiectarea și stimularea unui comportament adecvat al educaților prin *asigurarea ajutoarelor cognitive* și prin valorificarea consecințelor învățării care întăresc, consolidează și susțin procesul didactic. În plan metodologic profesorul trebuie să ofere elevilor un model pe baza căruia elevii să urmeze acest proces cu o susținere externă inițială pentru eforturile lor. Însă aceste aspecte valabile în fazele inițiale ale învățării nu exclud ci confirmă argumentele care susțin că influențele auto-produse conștientizate adecvat de educat contribuie semnificativ la atingerea unui scop viitor chiar a unuia cu caracter prospectiv. De aceea orice identificare și prezentare a determinanților comportamentului uman specifici actorilor educației (elevilor dar și profesorilor) trebuie să includă influențele auto-generate pe parcursul procesului didactic ca factori determinați cu caracter motivațional intrinsec implicat în realizarea acțiunilor pedagogice.

Teoria socială a învățării pune accent pe dezvoltarea competențelor cognitive, expectanțelor motivaționale interne, sociale, obiectivelor generale și specifice, standardelor, sentimentelor de *autoeficacitate* și a *funcțiilor autoreglatorii* realizabile prin învățare observațională și experiența directă. În ceea ce privește dezvoltarea abilităților și a competențelor, Bandura subliniază în special dezvoltarea autoeficacității ceea ce oferă sugestii pedagogice interesante în zona cultivării resurselor autoeducației. Autoeficacitatea poate avea multiple surse: realizări prezente, experiențe vicariante, persuasiune verbală, motivație intrinsecă, inteligență emoțională. Experiențele personale care conduc la atingerea unor obiective specifice de ordin psihologic superior sunt importante atât din punct de vedere general cât și din punct de vedere particular la nivelul dezvoltării interesului intrinsec determinant în procesul de creștere a eficienței învățării/instruirii sociale [38, 39, 40, 93].

Funcția de accentuare

În sens larg, funcția de accentuare este cea care determină recompense în acțiunea de învățare socială în condițiile în care se poate produce *fără o implicare a actului conștient*. În sens restrâns, specific pedagogic, această funcție are în vedere mecanismele de activare care determină schimbări în plan comportamental și în modul în care subiecții, respectiv educații se manifestă în relațiile cu mediul social (școlar și extrașcolar) [93].

Și această funcție atrage atenția că instruirea nu se poate produce în afara actului conștient. Ea marchează o situație pedagogică importantă referitoare la capacitatea de conștientizare care crește pe măsură ce răspunsurile sau efectele sunt tot mai adecvate. Pe de altă parte este sesizată

diferența dintre răspunsurile elementare și răspunsurile complexe. Astfel, *răspunsurile* elementare pot fi învățate fără capacitatea de conștientizare. În schimb comportamentele complexe implică răspunsuri complexe dependente de capacitatea de conștientizare. Funcția de conștientizare apare mai ales ca o funcție de *reîntărire* a răspunsurilor situate pe o linie graduală progresivă de la simplu la complex. În această perspectivă ea reprezintă mai mult o operație informativă și motivațională. Este cu mult mai mult decât un activator puternic care să genereze un răspuns mecanic [93].

Această funcție se referă la procesele necesare după ce răspunsurile simple sunt achiziționate cu deschideri spre situații viitoare mult mai complexe. Ea are în vedere posibilitatea utilizării răspunsurilor achiziționate în contexte deschise utilizate într-o situație dată dar care poate fi modificată datorită efectelor produse. Atrage atenția asupra consecințelor pe care le generează un comportament complex care nu este subordonat unui răspuns automat. Efectele produse generează mișcări circulare de evoluție exprimate prin răspunsuri concurențiale și o conduită perfectibilă în raport de situațiile existente. În lipsa unor astfel de răspunsuri și conduite deschise, existența umană și învățarea generată de aceasta ar fi extrem de limitată la mecanisme de întărire simple, reproductibile.

Funcția de accentuare a învățării sociale oferă pe de o parte un mijloc eficient de reglare a comportamentului. Pe de altă parte, în măsura în care vizează doar răspunsuri simple rămâne doar un mijloc ineficient în procesul de creare a unor comportamente complexe. În plan pedagogic trebuie avut în vedere faptul că oamenii rareori oamenii învață comportamente în condiții naturale, pe care nu le-au văzut făcute la alții [38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 93]. De aici rezultă importanța construcției unor *modele pedagogice prescriptive și normative* care să valorifice resursele motivaționale și cognitive ale învățării sociale evidențiate prin funcția de accentuare.

2.2. Dezvoltarea modelului psihosocial al instruirii. Implicații pedagogice

Modelul psihosocial al învățării identificat în contextul analizei teoriei învățării sociale a lui Bandura are resurse și implicații pedagogice implicite și explicite. Aceste resurse trebuie identificate și valorificate în contextul transformării modelului psihosocial al învățării într-un model predominant formativ. Un astfel de model devine posibil în măsura în care vom analiza învățarea ca fenomen psihologic (ca activitate psihologică de bază) dar și ca *acțiune pedagogică subordonată activității de instruire*, aflată în centul acesteia (instruirea ca activitate de *predare-învățare-evaluare*) care determină calitatea celorlalte două acțiuni: *predarea* și *evaluarea*.

În perspectivă pedagogică și socială fenomenul învățării și al instruirii ar fi ineficient și dificil dacă oamenii s-ar plia doar asupra efectelor propriilor acțiuni. O mare parte a comportamentului uman este învățată *observațional*, prin model, ceea ce în cazul educatului, al

elevului constituie un fapt indiscutabil cu resurse formative deosebite. De aceea educația în cadrul instituției școlare intervine prin astfel de modele explicite oferite de către profesori, managerul școlar, de psihologul școlar, de consilier, etc. Observând pe alții în procesul didactic și în alte contexte sociale, educatul, elevul, receptează idei cu valoare formativă care fixează comportamente realizabile în prezent și în acțiuni viitoare imediate dar și pe termen mediu și lung.

Procese ale învățării observaționale

Conform teoriei sociale a lui A. Bandura modelul propus produce sau determină învățare de diferite tipuri (inclusiv școlară) prin activarea funcției sale informative. Astfel, prin observație se obțin *reprezentări simbolice* ale acțiunilor care servesc ca și *ghizi* pentru comportamente adecvate.

Raportarea la modele și imitarea comportamentului observabil al modelului constituie o formă de învățare prezentă încă de la vârstele cele mai fragede. Ulterior întâlnită în variate contexte de viață școlară, universitară, profesională, cotidiană [64].

În cadrul ciclului *copilăriei* (3 – 10/11) ani, modelele sunt reprezentate în mod *semnificativ* de persoane adulte (părinți, membri ai familiei, profesori). Începând cu preadolescența (11 – 14/15 ani) și, mai târziu, în adolescență, (14/15 – 18/19 ani) *modelele* familiale trec în plan secund, fiind înlocuite de *grupul de aceeași vârstă* (colegi de clasă, prieteni), care oferă norme, valori de referință și opinii specifice. Deseori, adolescenții își aleg modele dintre vedetele cele mai prezente în viața cotidiană (sport, muzică sau mass-media).

Modelele *pot fi reale, dar și simbolice* (cuvinte, idei, acte comportamentale care sunt valorizate social, imagini, sau evenimente cu un anumit impact cultural). Unele filme sau materiale video pot să devină puncte de referință pentru o întreagă generație sau mari grupuri umane și să determine asimilarea unor comportamente și interiorizarea unor atitudini [151, 154].

Urmărind acțiunea modelelor, a tiparului lor reacțional, atitudinal și comportamental elevul ajunge să înțeleagă ce comportamente sunt valorizate și promovate de către societate. În cazul nostru, școala propune în mod direct anumite modele de ordin formal și nonformal în măsura în care altele, de ordin negativ, preluate informal sunt dezaprobatate sau corectate

În plan pedagogic este important să semnalăm efectele comportamentale ale expunerii la stimulii modelatori. Printre acestea amintim: achiziționarea de noi răspunsuri care nu existau anterior în repertoriul comportamental al subiectului, inhibarea răspunsurilor comportamentale deja elaborate și facilitarea manifestării răspunsurilor comportamentale atunci când situația o impune. Toate constituie repere pentru educator în procesul valorificării învățării observaționale.

A. Bandura accentuează importanța observării ca resursă pedagogică a modelării comportamentelor, atitudinilor și reacțiilor emoționale ale celorlalți într-un context special

determinat în plan didactic și extradidactic, inclusiv pedagogic. Observarea altora, a profesorilor, a managerilor școlari sau preluarea comportamentelor modelelor oferă informații despre alte tipuri reacționale, despre impactul și consecințele lor în școală și în afara școlii. Aceste informații interiorizate de elev devin ulterior *repere de acțiune*.

Teoria socială a învățării are în vedere o multitudine de fenomene psihologice care explică manifestările comportamentale. În perspectivă pedagogică ea descrie comportamentul educatului ca rezultat al interacțiunilor reciproce care apar între influențele interacțiunilor reciproce dintre influențele și acțiunile cognitive, afective, motivaționale și cele generate de mediul comunitar, școlar și extrașcolar [40, 93].

Fenomenele de învățare școlară pot fi stimulate prin observare și analiză a comportamentului profesorilor și a consecințelor acestuia înregistrate în procesul didactic și extradidactic. Nu sunt de neglijat nici modelele pozitive sau negative pe care le oferă alți elevi. În acest sens un elev poate dezvolta *tipare de acțiune intrinsece* prin simpla analiză a performanțelor modelelor apropiate. Răspunsurile cognitive dar și cele emoționale sunt condiționate de reacțiile afective ale celorlalți ca și inhibițiile induse în condițiile de sancțiune pozitivă sau negativă, observând comportamentul celor care sunt pedepsiți (note școlare, critici)[4, 5, 6, 7, 8].

Posibilitatea *convertirii* unei teorii psihologice a învățării - cum este teoriei sociale a lui A. Bandura – într-un *model de instruire* solicită respectarea unor condiții metodologice prezentate în literatura de specialitate [25, 64, 65]. Astfel, în prim plan trebuie situată analiza teoriei psihologice a învățării care este descriptivă din perspectiva resurselor sale formative potențiale, care pot fi reflectate în procesul de construcție a unui model pedagogic prescriptiv și normativ.

Învățarea socială are drept obiect asimilarea unor modele comportamentale, a noi modele comportamentale, a noi forme și scheme de interacțiune interpersonală și prin acestea a unor noi trăsături de personalitate care urmează să fie formate, dezvoltate în mediul școlar și extrașcolar.

În sens larg și într-o perspectivă pedagogică deschisă *învățarea umană este socială* pentru că se petrece în contexte culturale și pedagogice. Ea este dirijată de modele educaționale și de instruire oferite de mediul școlar și extrașcolar. La acest nivel există o primă *linie de continuitate* posibilă între *învățarea socială* ca proces distinct și *instruirea socială* ca activitate formativă cu caracter deschis.

În sens restrâns există o învățare socială specializată care experimentează relația educatului cu realitatea, cu valorile și normele interpsihologice [62]. Învățarea socială în ansamblul său are resurse generale și speciale care pot fi identificate inițial la un *nivel socioperceptiv*. Acesta include mecanisme de imitare spontană, necritică a modelului bazat pe imagini, conduite interpersonale, pe impulsuri motivaționale situative. Este un nivel întâlnit mai

ales la vârstele mici care trebuie cunoscut și valorificat în pedagogia preșcolară și a școlarului mic dar și în cea școlară. Avem în vedere faptul că nivelul *socioperceptiv* al învățării sociale poate fi întâlnit chiar și la preadolescenți și adolescenți unde nu mai este vorba de lipsa de experiență socială ca la cei mici, ci de absența cultivării pârgurilor de autocontrol din cauza unui deficit educațional.

Există însă și un nivel mai avansat al învățării sociale cunoscut ca *nivel sociognostic al învățării sociale*. El este definitiv la vârsta psihologică a adolescenților fiind ghidat de modelele furnizate de *educator* în mod conștient. În acest caz partenerii intercomunică, se interapreciază, se atrag și se resping în baza similitudinii (non-similitudinii) unor calități cu profundă rezonanță morală care emerg din interior [67, 69, 73, 80].

A. Bandura susține că în toate tipurile de *modelare* de la imitarea unei simple acțiuni la reproducerea comportamentului social complex, sunt implicate patru deprinderi mediatore care trebuie formate și dezvoltate la nivel pedagogic (pe care îl interpretăm ca un nivel superior al învățării sociale):

a) *orientarea atenției* asupra aspectelor relevante ale comportamentului;

b) *reținerea trăsăturilor* critice ale performanței mnezice, în vederea stocării cunoștințelor cu valoare formativă pozitivă (cunoștințe esențiale, concepte de bază, principii de bază, formule algoritmizate, mecanisme euristice, idei-ancoră);

c) *copierea sau imitarea comportamentului* modelului în ceea ce are el esențial, peren, constant valoric;

d) *motivația* de a reproduce comportamentul observat dar și mecanismele care justifică eficiența sa recompensată intern, extern sau substitutiv, în contextul specific mediului școlar și social [39, 44, 45, 93].

Învățarea socială înțeleasă la nivel *socioperceptiv, sociognostic și mai ales pedagogic* este întotdeauna o inter-învățare. Ca urmare ea are întotdeauna drept conținut experiențele pe care și le transmit reciproc cei care intră în acțiune în calitatea lor de indivizi, grupuri sau colectivități, respectiv de actori ai educației implicați instituțional (formal, nonformal) dar și informal la toate nivelurile sistemului și procesului de învățământ.

Pe acest fond orientat pedagogic învățarea după un model nu este doar o simplă problemă de imitație ci ea implică procesări cognitive complexe dar și prelucrări și angajări motivaționale și afective subtile, intrinseci subordonate unor atitudini superioare. Bandura susține că în procesul de imitație, observatorul achiziționează în primul rând reprezentări simbolice ale răspunsurilor modelului. De aici importanța *prestației empatice* a educatorului.

În observarea modelului și în folosirea informației despre comportamentul modelului – în cazul nostru, a profesorului - pentru producerea unui răspuns imitativ cu resurse formative pozitive sunt implicate următoarele procese, interpretabile pedagogic:

a) *Procesele prosexice sau de atenție*. Sunt importante întrucât este necesară orientarea atenției și perceperea trăsăturilor relevante și distinctive ale modelului oferit de profesor sau de mediul școlar;

b) *Procesele mnezice*. Sunt necesare memorării comportamentului modelului și stocarea lui într-o formă simbolică (acțiune, imagine, enunț verbal, etc) realizabile și prin mesaje pedagogice adecvate (vârstei psihologice, disciplinei de învățământ, particularităților fiecărui elev);

c) *Procesele de reproducere psihomotorie*. Sun necesar pentru că presupun folosirea reprezentărilor simbolice în ghidarea performanței imitative; practic, acum are loc imitarea modelului și realizarea comportamentului vizat; sunt implicate subprocesele memoriei – reproducerea și recunoașterea, în diferite situații didactice și extradidactice.

d) *Procesele motivaționale*. Sunt necesare în contextul în care constituie condiția reproducerii comportamentului modelului oferit de profesor, alți elevi, părinți, adulți cu rol de tutore; întărirea externă acordată sau doar anticipată a făcut ca achiziția comportamentului să fie urmată de performanța imitativă; în situații diverse de viață cotidiană, recompensele sociale (admirația celorlalți, aprobarea, atenția, lauda) pot contribui la efectuarea cu succes a comportamentelor imitative [38, 39, 40, 41, 42, 93].

Atenția

Atenția apare ca o funcție psihică sau un mecanism de orientare, focalizare și fixare a conștiinței asupra unui obiect, sarcini, întrebări, probleme cu resurse pedagogice extreme de importante în procesul învățării. Atenția susține energetic orice activitate, inclusive cea de învățare. Ea modulează tonusul nervos, necesar pentru desfășurarea tuturor proceselor psihice (cognitive, afective, volitive) și însușirilor psihice, caracteriale și atitudinale integrate în structura personalității. Prezența ei la nivelul învățării asigură o bună receptare perceptivă a stimulilor, înțelegerea mai profundă a ideilor, o memorare mai fidelă, selectarea și exersarea mai adecvată a priceperilor și deprinderilor integrate organic în structura activității.

Atenția interpretată pedagogic nu trebuie înțeleasă doar ca o dispunere statică a energiei psihonervoase, care se instalează la un moment dat și rămâne invariabilă. Ea presupune dinamicitate, desfășurare în timp, organizare și structurare de mecanisme neurofuncționale și implică două stări neurofuncționale: *starea de veghe și starea de vigilență* [81]. Ambele constituie

resurse necesare în învățarea socială, în receptarea și valorificarea modelelor comportamentale oferite de către aceasta.

Învățarea socială prin observație ar fi inefficientă dacă nu s-ar baza pe percepția și înțelegerea corespunzătoare a *trăsăturilor semnificative* ale modelului valorificând integral calitățile atenției. Ca urmare a scanării realizabile prin atenție este determinat ceea ce e observabil în influențele modelului expus. Factorii care reglează cantitatea și tipurile experiențelor observaționale, sunt caracterizarea observatorilor, trăsăturile activităților ca model și interacțiunile umane dintre observator și model, respective dintre educat și educator.

Printre determinanții atenției, modelele asociaționiste au un rol major. Oamenii cu care ne asociem, fie că îi preferăm, fie ni se impun, delimitează tipurile de comportament care vor fi învățate cel mai eficient. În mediul școlar există avantajul unor raporturi oficiale, formale dintre educator și educat reglementate riguros în plan normative care permit validarea unor modele pozitive. În alte situații, dar chiar și în mediul școlar întâlnim și situații care pot conduce la manifestarea unor comportamente agresive. Avem în vedere situațiile generate de un grup violent opus celui pacifist.

Valoarea funcțională a anumitor comportamente date de anumite modele, influențează într-o mare măsură, acțiunile și atitudinile subiecților, în cazul nostru ale celor educați. La nivelul școlii este facilitată însă determinarea modelelor pe care elevii le observă sau pe care le dezaprobă în raport de anumite norme didactice sau extradidactice consacrate. Pe de altă parte, atenția asupra modelelor este influențată de atracția interpersonală, care poate funcționa pozitiv sau negativ în interiorul clasei de elevi. În orice situație însă, modelele care posedă calități sunt asimilate în timp ce modelele cărora le lipsesc caracteristicile esențiale sau care nu plac vor fi ignorate sau respinse. Important este ca aceste modele să corespundă unor valori pedagogice legitime social.

În plan pedagogic semnalăm faptul că anumite modele formale și nonformale sunt recompensatoare prin natura lor intrinsecă încât mențin atenția trează perioade lungi cel puțin pe parcursul unui ciclu de instruire dacă este asigurată continuitatea cadrelor didactice. În mod analogic semnalăm și modelele consacrate social cu influențe prelungite în timp care pot fi pozitive dar și negative (vezi televiziunea și modelele televizate, de exemplu)

În societatea modernă formarea elevilor este facilitată dar și îngreunată de existența a mai multor modele formative. Spre deosebire de predecesorii lor care erau limitați și constrânși în mare parte la modelele familiale, elevii de astăzi pot învăța diferite stiluri de comportament, de acasă, prin mass media, Internet, etc. Aceste modelele televizate sunt atât de eficiente în captarea atenției încât spectatorii învață fără prea mult efort [45, 93]. Calitatea lor trebuie însă judecată, și valorificată critic la nivelul educației și al instruirii formale.

În concluzie, nivelul învățării observaționale este în parte determinat de calitatea atenției care permite perceperea și înțelegerea integrală a componentelor modelelor receptate și valorificate în mediul școlar și extrașcolar. Mai mult decât atât, capacitatea de observare, de a procesa informația, scoate în evidență, importanța experiențelor observate de elevi bazată nu doar pe receptare ci și pe interpretare în raport de ceea ce prin mass media și Internet *văd și aud* din ce în ce mai mult și nediferențiat.

Memoria

Constă în *întipărirea, recunoașterea și reproducerea* senzațiilor, sentimentelor, mișcărilor, cunoștințelor etc, din trecut. Ea definește dimensiunea temporală a organizării noastre psihice, și integrarea acesteia pe cele trei segmente ale orizontului temporal: *trecut, prezent, viitor*. Prin funcționalitatea sa, *eul* fiecăruia dintre noi dobândește continuitatea identității în timp. Fără dimensiunea mnezică, am trăi numai prezentul clipei, adaptarea devenind practic, imposibilă [81, 166]. Ca urmare, memoria reprezintă o condiție bazală indispensabilă a existenței și adaptării optime, a unității temporale a personalității noastre. Ea se datorează *plasticității* creierului – adică a proprietății acestuia de a-și modifica starea internă sub influența stimulilor externi – și capacității lui de *înregistrare, păstrare și reactualizare* a acțiunilor diverșilor stimuli [165, 166].

Caracteristica memoriei umane constă în diferențierea și individualizarea a ceea ce este reactualizat. Acest fapt permite valorificarea propriu-zisă a informației și experienței stocate, și desfășurarea unor activități mintale autonome. Tot datorită acestei valențe a memoriei trecutul este legat de prezent, iar prezentul de viitor. Memoria are o funcție cognitivă superioară la nivelul proceselor de cunoaștere logică. Rolul ei cel mai important este acela de a oferi conținuturi proceselor cognitive superioare (gândirii și imaginației). Memoria are și o funcție adaptativ-reglatorie, jucând un rol fundamental în echilibrul vieții psihice a omului. Fără memorie, nu ar fi posibil fenomenul de conștiință. Memoria realizează înțelegerea trecutului, potențează capacitatea de a rezolva situațiile prezente și oferă resurse pentru anticiparea celor viitoare [166].

În plan subiectiv, memoria este trăită ca amintire. Din perspectivă psihologică vorbim despre *reactualizarea* informațiilor. Reactualizarea se realizează în două forme: *recunoașterea*, realizată în prezența informațiilor originale și *reproducerea* realizată în absența informației originale. *Reproducerea* este forma complexă și superioară a reactualizării. Ea are o amprenta specifică a subiectului, a stilului său cognitiv, a experienței sale, a complexității procedeelelor mintale folosite, precum și a procedeelelor mnemotehnice [159, 166, 168].

Ca urmare, oamenii nu sunt și nu pot fi influențați în mod semnificativ prin simpla observare dacă nu își și amintesc ceea ce au observat. Pentru a profita de comportamentele modelelor, observatorii trebuie să rețină modelele mai mult în formă simbolică.

Învățarea prin observare se manifestă prin două sisteme reprezentative: *imaginar și verbal*. Ele sunt complementare în plan psihologic, social și pedagogic. Orice educator care promovează învățarea prin observare trebuie să le cunoască resursele și să le valorifice în mod adecvat în special în plan didactic dar și extradidactic.

Primul sistem de învățare prin observare este bazat pe anumite comportamente reținute în *imagini*. Ca rezultat al expunerii repetate, acești stimuli produc modele comportamentale. Când lucrurile sunt corelate, mai exact când un nume este asociat cu o anumită persoană, este aproape imposibil să auzi numele fără a-ți imagina și persoana asociată numelui. În același fel, simpla referința a unei acțiuni observate repetat (conducerea auto, de exemplu) activează și planul imaginilor vizuale ale acestuia.

Imaginile vizuale joacă un rol important în învățarea prin observare mai ales în perioadele de început ale dezvoltării umane când abilitățile verbale lipsesc.

Al doilea sistem de învățare prin observare presupune *codarea verbală* a evenimentelor bazat pe modele. Multe dintre procesele cognitive care reglează comportamentul sunt mai degrabă verbale decât vizuale. Învățarea prin observare și retenția sunt facilitate de aceste coduri simbolice pentru că stochează o cantitate de informație în ele însele. După ce modelele de activități au fost transformate în imagini și simboluri verbale aceste coduri de memorare devin ghizi pentru comportament [93].

Observatorii care codifică acțiunile bazate pe modele atât în cuvinte, etichete sau imagini, învață sau rețin comportamente mult mai bine decât cei care doar observă sau sunt preocupați mental de alte lucruri în timp ce le privesc.

În acord cu această codificare simbolică, repetiția servește ca un ajutor important în memorare. Multe comportamente învățate prin observare nu pot fi ușor stabilite datorită lipsei de oportunități sau interdicțiilor sociale. De asemenea este de interes major faptul că repetiția mentală în care educații își imaginează un anumit comportament, mărește atât atenția cât și eficiența activității de referință.

Nivelul cel mai ridicat al învățării prin observare este obținut prin organizarea și repetarea comportamentelor la nivel simbolic. Ulterior acest nivel este exersat și perfecționat și apoi în diferite contexte sociale și pedagogice.

În primii ani de viață, răspunsurile imitative ale copilului sunt evocate direct și imediat prin acțiunile modelelor însele. Mai târziu aceste răspunsuri se conturează fără prezența modelelor mult timp după observarea directă [41, 42, 93].

Imitarea imediată nu are mare legătură cu funcțiile cognitive pentru că redarea comportamentului este ghidată de acțiunile modelului. Dimpotrivă lipsa evenimentelor trebuie să

fie reprezentată intern astfel încât diferența dintre modelele concrete și cele imaginate este ca și diferența dintre a desena un automobil când îl avem prezent, în față și a-l desena din memorie. În momentul desenării din memorie, mâna nu schițează automat mașina spre deosebire de situația în care predomină imaginea dată de reprezentare și model.

Reproducerea proceselor motorii

Al treilea element component al modelelor implică efectiv construirea reprezentărilor simbolice în acțiuni concrete, ceea ce presupune o analiză a mecanismelor ideomotorii. Reproducerea comportamentului este realizată prin organizarea răspunsurilor sau reacțiilor spațiale și temporale în concordanță cu modelele. Astfel, comportamentul final poate fi separat în organizarea cognitivă de răspunsuri, inițierea lor, monitorizarea și redefinirea lor pe baza feedback-ului informativ. Cantitatea de învățare prin observare depinde de priceperi sau abilități.

Cei care învață și care posedă elementele componente le pot integra ușor pentru a produce noi modele. Dacă anumite componente lipsesc reproducerea comportamentului va avea de suferit. Când există o deficiență atunci predispoziția aptitudinală trebuie să fie mai întâi dezvoltată prin practică și prin imitarea modelelor. Sunt, de asemenea, și alte impedimente la nivel de comportament care intervin pe parcursul procesului de învățare prin observație. Ideile sunt arareori transformate în acțiuni concrete, fără greșală de la început. Acestea presupun ajustări și eforturi preliminare. Discrepanțele dintre reprezentările simbolice și execuție servesc drept ghid pentru acțiunea concretă [38, 40, 93, 166].

O problemă comună în învățarea priceperilor complexe este că indivizii nu pot de la început decât să se bazeze pe model. Este dificil să ghidezi acțiuni de observare doar parțial sau să identifice corelațiile necesare pentru a realiza o legătură între reprezentare și reproducere. Abilitățile nu sunt perfectate doar prin simpla observare. Un instructor de tenis, de exemplu, nu dă începătorilor mingile de tenis, așteptând ca ei să descopere regulile. În învățarea cotidiană, oamenii achiziționează o aproximare a noului comportament prin modele și îl redefinesc prin ajustări individuale bazate pe feedback informativ [38, 40, 93]. Aceste exemple conțin în sine sugestii metodologice importante pentru practica pedagogică în mediul școlar și extrașcolar și în activitățile didactice și extradidactice.

Motivația

În sens general, motivația este cauza pentru care oamenii acționează și gândesc așa cum o fac. Motivația este un sistem psihic reglator care constă în ansamblul stimulilor interni (necesități, nevoi, motive, trebuințe, aspirații) care declanșează și susțin acțiunile oamenilor. Motivația este

motorul vieții noastre psihice întrucât tot ceea ce întreprindem este provocat de una dintre componentele motivației [128,155, 168].

Teoria socială a învățării distinge între achiziție și reproducere pentru că oamenii nu reproduc tot ceea ce învață. Această diferențiere importantă în plan pedagogic are în vedere faptul că oamenii nu reproduc tot ceea ce învață. Este o axiomă care ar trebui respectată și în activitatea de instruire bazată pe anumite modele de învățare propuse sau impuse elevului.

La nivelul educației sunt adoptate mai multe modele de comportament oferite de un număr destul de mare de profesori, manageri școlari dar și de reprezentanți ai comunității educaționale locale. În procesul învățării sociale este important ca elevii să aprecieze corect aceste modele să nu accepte modele negative sau care presupun corectări, sancțiuni, ajustări.

Datorită numeroșilor factori care facilitează *învățarea prin observare* inclusiv în mediul școlar, modelele prin ele însele nu vor crea automat comportamente similare pentru toți oamenii, elevii, studenții, etc. Un model care determină în mod repetat răspunsuri dezirabile îi determină pe alții să îl reproducă. Reproducerea acestuia va presupune o recompensă atunci când aceasta este reușită și va fi încurajată pentru a putea produce același efect la cât mai mulți oameni. Este ceea ce în principiu oferă școala, mediul educativ, procesul didactic și extradidactic prin toate mecanismele sale motivaționale superioare de evaluare continuă, formativă.

În plan metodologic trebuie semnalat faptul că imposibilitatea sau eșecul unui educat de a-și însuși comportamentul modelului preferat poate rezulta din următoarele cauze:

- neobservarea acțiunilor relevante;
- limbajul neadecvat în explicare;
- incapacitatea de reținere a ceea ce a fost învățat;
- inabilitate fizică de a reproduce;
- experiența insuficientă.

În prezent se insistă asupra faptului că oamenii, în general, elevii, studenții, în special, procesează și sintetizează informațiile acumulate prin experiență, anticipează consecințele diferitelor acțiuni, decid care comportament este eficace, care este valorizat de societate și care nu, își autoevaluează performanțele și adoptă comportamentele ce le sunt favorabile. Din acest punct de vedere, teoria învățării sociale se situează la intersecția dintre teoria behavioristă și cea cognitivistă preluând critic unele elemente ale acestora valorificabile în plan pedagogic. .

În concluzie sunt imitate:

- în special acele comportamente ale modelului care au fost recompensate și nu cele care au fost pedepsite;
- modelele cu un status superior decât cele cu un status inferior;

- comportamentele modelelor considerate competente decât cele considerate incompetente;
- interacțiunea afectuoasă dintre model și observator facilitează imitația; atracția față de model și competența modelului interacționează în impactul lor asupra comportamentului imitativ;
- modele pe care observatorul le crede asemănătoare în anumite privințe cu el însuși (similaritatea favorizează imitația);
- recompensa financiară poate stimula mai mult imitația decât o fac sancțiunile sociale (aprobarea sau dezaprobarea celorlalți)
- există tendința ca modelele masculine să fie mai frecvent imitate decât cele feminine [93].
- Utilizarea întăririlor *sociale* (atenția, lauda, aprobarea, recunoașterea valorii personale) de către profesor în mediul școlar, pentru mărirea frecvenței comportamentelor dezirabile, crește șansele ca acestea să devină stabile și în mediul extrașcolar, unde elevul întâlnește deseori întăriri psihosociale asemănătoare.

Învățarea prin observare are anumite subfuncții care evoluează prin maturizare și experiență, ea depinzând de dezvoltarea anterioară [39, 41, 43, 93]. Facilitatea în învățarea prin observare crește prin acumularea și îmbunătățirea deprinderilor în ceea ce privește observarea selectivă, memorare în coordonarea sistemelor ideomotorii și senzoriomotrice și prin abilitatea de a anticipa consecințe probabile ale comportamentelor altora.

În studierea originilor și determinanților modelelor este esențial să distingem între reproducerea instantanee și cea întârziată.

În primii ani ai dezvoltării, modelele copiilor se bazează mai mult pe *imitație instantanee*. După aceea ei dezvoltă capacitatea de descifrare a acțiunilor unui model memorat.

În studiile privind dezvoltarea, vârsta cronologică este folosită ca index al dezvoltării cognitive. Deși performanțele care presupun funcționări cognitive cresc odată cu vârsta, relațiile nu sunt întotdeauna în ordine cronologică. Anumite discrepanțe survin deoarece multe lucruri, altele decât competența cognitivă, se schimbă pe măsură ce copilul crește.

Aceste studii legate de dezvoltare nu trebuie să se bazeze doar pe schimbările circumstanțiale. O altă procedură este aceea de a studia eficiența în învățarea prin observare la copiii care au fost preinstruiți în ceea ce privește funcțiile componente pe o perioadă de timp.

J. Piaget, în anul 1951, prezintă un studiu al imitației în care reprezentarea simbolică joacă un rol esențial mai ales în formele superioare ale modelului. În faza incipientă, senzorio-motorie a

dezvoltării imitative pot fi evocate la copii doar dacă acestea au modelul care repetă la rândul său acțiunile copilului [166].

În această perioadă, conform lui Piaget, copiii nu pot să imite răspunsuri sau reacții pe care nu le-au reprodus spontan pentru că acțiunile nu pot fi asimilate numai dacă ele corespund unor scheme deja existente. Piaget susține că atunci când noi elemente sunt introduse, copiii nu răspund imediat prin imitație. Aceasta este restricționată la a reproduce acțiuni pe care copiii le-au experimentat, le văd că sunt făcute sau pe care le-au făcut ei înainte ca modelul să le repete. Modelele noi în mod prezumptiv nu pot fi încorporate.

La acest nivel sunt anumite puncte comune între teoria socială a învățării și teoria lui Piaget, ambele recunoscând importanța senzorio și ideomotorii a învățării [159, 166, 168].

La vârstă fragilă copiii trebuie să dezvolte abilitatea de a traduce ceea ce percep în acțiuni corespunzătoare și să transforme gândirea în secvențe organizate ale acțiunii.

Teoriile care studiază aceste aspecte diferă prin felul în care reprezentările sunt abstrase din modele și prin condițiile limitative ale modelelor.

Modelele noi de comportament se creează prin organizarea de patternuri sau secvențe. Teoriile care studiază acestea diferă în funcție de integrarea răspunsului: la nivel central sau periferic. Astfel, componentele răspunsurilor sunt întărite secvențial până la forme complexe de comportament.

În teoria socială a învățării, comportamentul este învățat simbolic înainte ca acesta să fie operant, manifest. Prin simpla observare a unui model, elevul, educatul își formează o idee de cum ar trebui să fie. În general, oamenii își ghidează actul inițial înainte de a li se spune ce trebuie să facă. Este un aspect pe larg valorificabil pedagogic. După ce privesc modelul, observatorii pot descrie comportamentul cu acuratețe și pot să îl imite. Pe lângă indicii verbale, formarea reprezentărilor se poate face și pe baza recunoașterilor și înțelegerilor fără a fi necesară neapărat o reproducere motorie (oamenii pot învăța prin imitație fără a fi nevoiți să o și facă).

O funcție majoră a influenței modelelor este să transmită informație observatorilor în legătură cu răspunsurile sau felurile în care răspunsurile pot fi sintetizate în noi modele. Aceste informații ca reprezentări pot fi transmise prin: *demonstrație fizică, reprezentarea pictorială sau prin imagini și prin limbaj* [40, 41, 93].

Pe măsură ce se dezvoltă abilitățile lingvistice, *modelul lingvistic* este substituit gradual prin *model comportamental*. Prin limbaj se scurtează timpul și se condensează informația prin comparație cu observarea directă a modelului.

Rolul mass-media este important în dobândirea de comportamente pentru că influențează atitudinile sociale. Aceași importanță a rolului o are și computerul. Părinții, școala și profesorii

sunt mult mai puțin influenți conform teoriei sociale a învățării în formarea de modele în comparație cu mass-media.

Spre deosebire de învățarea prin acțiune, în *teoria socială a învățării*, un singur model poate transmite *mai multe tipuri de comportamente noi*, simultan unui număr mare de oameni în locații diferite.

În studierea modelului abstract elevii observă comportamentul profesorilor și a altor elevi având diferite răspunsuri bazate pe anumite reguli. Se studiază modelul abstract (de exemplu o regulă gramaticală) se înțelege și se aplică într-un context nou, pe baza unor reguli explicite (exemplu: învățarea limbilor străine). Retenția modelelor abstracte e mai eficientă prin corelare cu experiențe concrete sau prin asociere cu reprezentări. Modelele abstracte sunt în dependență de stadiile de dezvoltare. În timp se învață și consecințele morale ale comportamentelor acestor modele.

Observatorii rareori adoptă atributele modelului. Ei combină aspecte ale diferitelor modele în forme noi care diferă de la individ la individ, conform lui Bandura și Ross [91, 108]. Astfel, copiii din aceeași familie își dezvoltă caracteristici de personalitate luând atribute parentale diferite. Diversitatea modelelor rezultă din diversitatea de comportamente. Pornind de la modelele oferite și prin conlucrarea acestora rezultă modele personale [93].

Ca posibile efecte ale modelelor, atât de dăunătoare în mediul școlar, putem afirma că pot crește sau scădea inhibițiile proprii [93]. De asemenea s-a observat că inhibițiile sunt mai accentuate prin observarea consecințelor actelor comportamentale ale modelelor. Alte efecte ale modelelor asupra educațiilor pot fi de tip inhibitor, dezinhibitor, stimulator, emoțional, etc.

Modelul joacă un rol important în difuziunea de noi idei în grup, în societate sau între societăți. O difuziune de succes urmează un model comun. Noul comportament este introdus prin argumente și exemple, conduite, fiind adaptat rapid și se stabilizează sau intră în declin în funcție de valoarea lui funcțională. Modelul difuzat e dependent de modul de transmitere. Viteza cu care este adoptat și gradul inovațiilor variază în funcție de diferite forme de comportament. Principala implicație pedagogică este angajată la nivelul metodei modelării care se dovedește a fi multifuncțională și eficientă în contextul școlii, în procesul didactic și extradidactic.

Teoria socială a învățării evidențiază două procese implicate în difuzarea informațiilor:

1. *Achiziția comportamentelor inovative*. Aceasta se constituie ca o resursă pentru dobândirea noilor stiluri de comportament.

Modelele simbolice sunt esențiale în difuzarea informațiilor (ziare, reviste, TV, radio, informații cu privire la diferite practici, beneficii sau riscuri). Cei care au acces la aceste modele vor opta mai repede decât ceilalți pentru diferite comportamente. Odată introduse noutățile

simbolice, ele sunt diseminate în diferite grupuri prin contact personal cu diferite persoane care adoptă acest comportament. Când influența se transmite direct prin modele, comportamentul se răspândește prin comunicare personală. La început oamenii sunt refractari până când văd avantajele oferite, apoi încep să imite. Este ceea ce elevul realizează în mediul școlar într-un lung proces de impregnare culturală și de socializare primară și mai ales secundară [38, 39, 40, 93].

2. *Simpla achiziție* nu e suficientă pentru ca acesta să fie pus în practică. *Teoria socială a învățării* presupune o serie de factori care influențează deciziile și determină pe indivizi să se comporte într-un anumit fel, devenind astfel *activatori*. Exemplu: reclama este un activator, stimulând acțiunea de a cumpăra. Cu cât *activatorii* sunt mai prezenți cu atât mai repede sunt asimilate inovațiile. Dacă există și avantaje tangibile procesul de asimilare va fi și mai rapid. Este ceea ce profesorul trebuie să realizeze în mediul școlar ca factor activ al instruirii, ca mediator al cunoașterii și formării personalității elevului [44, 93].

Educații pot fi stimulați afectiv prin acțiuni raționale. Rezultatul produce confort sau disconfort emoțional și psihologic. În teoria socială a învățării reacțiile condiționate sunt autocorelate pe baza așteptărilor, mai mult decât evocate automat. Sunt anticipatorii și sunt căutate efectele anticipate. Stimulii predictivi rareori evocă răspunsuri emoționale chiar și atunci când acestea sunt asociate cu experiențe neplăcute. Ei nu duc la reacții anticipatorii decât în momentul în care devin conștienți de acestea.

Comportamentul este parțial determinat de preferințele evaluării. Rezultă că evaluările personale ale observatorilor pot fi dezvoltate / influențate de comportamentul modelelor, de felul în care acestea sunt întărite. De exemplu copiii vor adera afectiv la lucruri dezaprobat anterior dacă vor vedea modele recompensate [93]. Este ceea ce școala, prin procesul didactic interactiv trebuie să valorifice mai eficient și în mod substanțial.

Anumite schimbări comportamentale pot fi mediate prin modificarea statutului modelului. De exemplu, sancțiunea tinde să devalorizeze modelele și comportamentul lor, în timp ce aceleași modele devin surse de emulație când acțiunile lor sunt bine primite. Este o zonă care permite profesorului să dezvolte multiple strategii de educație intelectuală și de educație morală în cadrul clasei de elevi sau în contextul mai larg al școlii.

În anumite circumstanțe pedeapsa observată poate schimba evaluarea elevilor cu privire la elementele de întărire. Astfel sunt adolescenți care riscă pedepse susținând convingeri sau comportamente întărite de un grup, care încalcă valorile încetățenite ale unei societăți. Aceștia pot câștiga pentru moment admirația celorlalți iar din acest motiv elementele de autoritate sunt atente cu sancționarea celor care încalcă normele grupului.

Profesorii care recompensează exagerat pot fi considerați nesinceri sau lipsiți de standarde ceea ce permite exercitarea unor surse de influență nejustificată pedagogic. Evaluarea are efecte negative și mai profund prin exercitarea puterii autoritare, formale, care duce la utilizarea raporturilor coercitive. Această situație care induce respect aparent dar pedeapsa inechitabilă generează opoziție în rândul observatorilor. Aceste aspecte trebuie valorificate de către oricare cadru didactic în contextul obiectivelor educației morale și intelectuale în mod direct și indirect [136, 148, 150].

Oamenii în general și elevii în special, nu văd numai consecințele trăite / experimentate de modele ci și maniera în care acestea răspund la tratamentul care li se aplică. Elevii își sporesc conduitele recompensatorii când au avut modele care au răspuns pozitiv la recompensă. Experiențele primite induc inhibiții, tratamentele primite pot modifica eficiența acelor care exercită influențe atrăgând admirație sau antipatii asupra lor. În școală, elevii învață astfel să-și evalueze comportamentul prin învățare sau prin modele, prin felul în care ceilalți reacționează la comportamentele lor.

Efectele învățării directe asupra practicilor autoreglatorii sunt ilustrate într-un studiu aparținând lui Kaufer și Marstan, în 1963. Elevii tind să adopte standarde evaluative modelate de alții. În contextul didactic și extradidactic, ei își judecă propriile comportamente în funcție de aceste standarde și le întăresc în funcție de ele. Rezultă că atunci când sunt expuși modelelor care au standarde superioare elevii se recompensează pe sine doar când ating performanțe superioare sau procedează ca atare când au modelele cu standarde inferioare. De aici rezultă importanța exemplului personal oferit de profesor ca model de educație intelectuală dar și morală, estetică, sau profesională [93].

Modelele, prin influența pe care o exercită asupra comportamentului uman, au rol pozitiv stimulând dorința observatorilor de a recurge la același tratament pentru a obține aceleași beneficii.

În acest context, necesitatea proiectării unui curs universitar derivă din caracterul practic-aplicativ al cercetării noastre. Prin acest demers pragmatic considerăm că valorificăm pe deplin resursele epistemologice și metodologice ale concepției lui Bandura în plan didactic. Cursul universitar proiectat va avea un caracter opțional fiind centrat ca și scop pe aprofundarea problematicii sociale a învățării și pe deschiderea spre activități cu caracter practic-aplicativ.

Obiectivele generale și specifice vizează valorificarea conceptelor fundamentale și operaționale utilizate de Bandura sau lansate special de acesta în spiritul teoriei sociale a învățării. Metodologia de predare – învățare - evaluare va fi experimentată în spiritul scopurilor și obiectivelor asumate conform cursului proiectat. Statutul cursului proiectat va fi opțional și va

viza aprofundarea problematicii pedagogiei sociale din perspectiva teoriei sociale a învățării elaborată de A. Bandura [Anexa 16].

2.3. Concluzii la Capitolul 2

Interpretarea pedagogică a teoriei sociale a învățării ne-a condus la identificarea și fixarea următoarelor concluzii cu valoare metodologică și deschidere praxiologică:

1. Teoria învățării sociale implică un proces al învățării observaționale prin care pot fi dobândite răspunsuri comportamentale simple dar și complexe precum și reacții emoționale stimulative în activitatea de instruire. Acestea pot fi însușite ca reguli generale integrabile la nivelul unui model formativ cu deschideri multiple pentru aplicațiile pedagogice.
2. Prin observarea diverselor modele formative existente în mediul școlar elevii își vor însuși *norme interne* care vor permite evaluarea propriului comportament și a comportamentului altora, la nivelul unor standarde integrabile în cadrul unor obiective realizabile în plan pedagogic.
3. Teoria sociale a învățării stimulează procesul de *autoîntărire* a unor comportamente complexe independente de impulsuri exterioare. Este calea *formativă* a proiectării și realizării saltului de la *instruire spre autoinstruire*, de la *educație spre autoeducație*.
4. Teoria învățării sociale angajează resursele unui *model formativ* bazat mai mult pe consecințe anticipate, superioare pedagogic celor imediate, dependente de motivația externă.
5. Teoria învățării sociale evoluează ca *model pedagogic* în măsura în care orientează comportamentul observatorului în raport de un scop realizabil prin *standarde de performanță* impuse în raport de consecințele anticipate.
6. Abordarea elevilor la nivelul *învățării / instruirii* sociale angajează stimularea capacităților proactive anticipativă, superioară celei reactive, dependentă doar de cerințele imediate ale mediului școlar.
7. Abordarea elevilor în perspectiva învățării sociale ca personalități proactive-anticipative stimulează formativ capacitatea lor de autoproiectare pedagogică, premisă a autoînvățării, autoinstruirii, autoeducației școlare eficiente.
8. Teoria sociale a învățării stimulează dezvoltarea competențelor cognitive dar și a celor socio-afective care presupun cu valorificarea sentimentului de autoeficacitate și a funcțiilor autoreglatorii la nivelul interdependenței dintre învățarea observațională și învățarea prin experiență directă.

9. Teoria socială a învățării are resurse formative superioare care subliniază originalitatea sa la nivel de *autoeficacitate* dobândită prin realizări prezente, experiențe vicariante, persuasiune verbală, salt formativ, salt de la motivația externă la motivația intrinsecă.

10. A fost accentuat rolul teoriei sociale a învățării în sensul răspunderii la exigențe generate de întrebări esențiale al căror răspuns delimitează și limitele acesteia teorii:

- *Care sunt limitele învățării sociale?*

Întrebarea face referire directă la capacitățile educaților de a învăța, capacități condiționate de factori ce țin de fondul genetic dar și de diferențieri interindividuale. La fel ca orice teorie a învățării și teoria socială a învățării trebuie să dea un răspuns concludent la întrebări de genul, *cine și ce poate învăța* pentru că există încă de la naștere limite fixate pentru fiecare;

- *Care este rolul practicii (al exercițiului, al exersării) în procesul de învățare?*

Răspunsul constă în plasarea învățării sociale într-o ipostază favorizată pentru ca învățarea prin și de la model comportă aspecte care aproape exclud numărul de repetiții și generează o mare eficiență a comportamentului învățat prin implicarea motivațională de mare consistență.

- *În ce măsură impulsul, stimulul, sancțiunea sau recompensa sunt importante?*

Învățarea socială are la bază tocmai aceste concepte. Știm că învățăm mai ușor ceea ce ni se pare interesant la un model care ni se expune. De asemenea eficiența învățării este asigurată prin recompensă, în unele cazuri, sau prin sancțiune, în alte cazuri.

- *Care este locul înțelegerii și al intuiției în învățare?*

Pentru învățarea de tip social unele cunoștințe și abilități le dobândim mai ușor, pe altele mai greu. Învățarea se produce uneori aproape spontan, prin insight (iluminare, intuiție), alteori ea presupune efort pentru a înțelege ceea ce trebuie asimilat.

- *În ce măsură învățarea într-un domeniu devine suport pentru învățarea dintr-un alt domeniu?*

Învățarea socială facilitează posibilitatea transferului în realizarea învățării. Problema care se pune este *ce fel de transfer* are loc, în ce condiții și în ce proporție (cantitate).

- *Ce se întâmplă de fapt în procesul de memorare și cel de uitare, implicate în realizarea învățării?*

În învățarea socială intenția, dorința și prezența modelului facilitează memorarea și diminuează fenomenul uitării;

Pornind de la ideea că *instruirea socială* reproduce la nivelul contextului educațional *modelul pedagogic al centrării pe persoană* s-a argumentat că educații își dezvoltă deprinderi, competențe și linii motivaționale de acțiune care sunt specifice pentru contexte specifice. Un

astfel de punct de vedere subliniază *capacitatea lor de a face distincții între situații și de a-și regla comportamentul într-un mod flexibil*, în funcție de obiectivele personale și de cerințele impuse de mediul școlar.

3. IDENTIFICAREA MODELELOR SOCIALE ÎN PROCESUL DE FORMARE AL PERSONALITĂȚII ADOLESCENȚILOR. O CERCETARE OPERAȚIONALĂ

3.1. Introducere în tematica cercetării operaționale

Tendința de a imita comportamentele, acțiunile sau atitudinile diverselor persoane cu expunere și vizibilitate media, persoane care joacă mai mult sau mai puțin deliberat, rolul de model, este corelată cu *nevoia de a reuși din punct de vedere social* și de a impune o imagine care să dobândească *recunoaștere* din partea celorlalți. Pentru a realiza toate acestea într-o manieră optimă sunt adoptate comportamente pe care le observăm și le catalogăm ca fiind *acceptate sau promovate* din punct de vedere social. În acest sens, imităm sau ne integrăm limbajul, felul de a fi și de a reacționa al unor persoane despre care considerăm că au reușit din perspectiva afirmării sociale. Mai concret spus, facem toate acestea în scopul *reușitei și promovării în societate*, fiind motivați de construirea și achiziția unui statut social superior [85, 112, 113].

Atributele valorice ale modelului preferat, prin care sunt asigurate șanse de reușită socială, se constituie ca elemente importante ale *motivației învățării*, influențând actul învățării pe durata întregii vieți și din toate situațiile de viață [85].

În sens larg, motivația este un proces psihic prin care este susținut energetic, condus, direcționat și menținut un comportament indiferent de complexitatea sa.

Se cunoaște faptul că persoanele motivate predominant *intrinsec* (orientate vectorial de dorințe, interese și preferințe de natură personală) tind să fie mai puțin satisfăcute de activitatea depusă în comparație cu cele motivate *extrinsec* (determinate în acțiune, prin impunere, prin elemente exterioare). Din această cauză, în momentul dispariției stimulului extern, oamenii tind să abandoneze activitățile a căror motivație este predominant externă [85].

Învățarea este o activitate care se desfășoară pe tot parcursul vieții și în toate aspectele sale. Ca urmare, școala și programele de formare sunt nevoite să se adapteze la această realitate prin amplificarea motivației *externe* și amplificarea potențialului motivației *interne*. Acest fapt devine posibil printr-o ofertă educațională variată care trebuie să prevadă și să includă activități stimulative și atractive pentru educați, asigurându-se în acest mod calea spre *autoeducație*.

În acest context, modelele de succes și anti-modelele pot juca rolul unui factor motivațional de tip intrinsec deosebit de important pentru evoluția și formarea personalității educatului. *Rețeta de succes* a modelelor observate este preluată în mod natural de educat, fără a-și pierde din forța și intensitatea motivațională [85].

O motivație puternică și încrederea în propriile resurse psihologice reprezintă un factor important pentru realizarea de performanțe sociale și pedagogice superioare. Astfel, toate formele

de pregătire, formale sau non-formale ar trebui să fie concepute în așa fel încât să ofere nu numai instruire ci să și orienteze elementele formative în așa fel încât să ajute educații să-și dezvolte seturi de atitudini și abilități necesare învățării independente, atât în școală sau în contextul diverselor programe de formare cât și în afara lor.

Prezența sau lipsa motivației pentru învățare are o miză extraordinară pentru viitorul oricărui tip de societate. În acest context orientarea spre modele, spre valori autentice și învățarea observațională devin elemente cheie în asigurarea reușitei sociale și a integrării optime și eficiente în diverse medii și în special în mediul școlar.

Adolescenții, elevii în mod particular, dar și adulții în general sunt atrași de persoanele care dispun de o anumită notorietate: actori, vedete, sportivi și, în general, de persoane publice. Acestea persoane vor constitui la un moment dat, sursa principală în achiziția valorilor la care aderă generații de tineri. Personalitatea acestor modele, comportamentul lor, atitudinea pe care o vor promova sau statua vor marca într-un fel sau altul, evoluția propriei lor personalități.

Bruno Bettelheim, specialist în psihologia infantilă, susține că întrebarea pe care și-o pune un copil nu este dacă vrea sau nu să fie bun, ci ca cine ar dori să fie [151].

După acest autor, alegerile făcute de copiii se bazează pe elementul afectiv față de personajul de care este atras, pe de o parte și rejecția celui antipatizat, pe de altă parte. Rezultă că personajul valorizat pozitiv din punct de vedere afectiv este considerat model comportamental iar comportamentele sale sunt asumate de copil într-o manieră necritică. Observațiile lui Bettelheim explicitează rolul modelului în conturarea personalității individului uman [147, 148, 151].

Modelul social promovat reprezintă în esență reperul axiologic și praxiologic la care se vor raporta educații în cariera lor și în general în proiectarea viitorului. Pe de altă parte același model social va influența modul în care se optează pentru inserția educaților pe piața forței de muncă și în opțiunea lor pentru diverse profesii. Cu alte cuvinte, comportamentul general și eficiența învățării educatului depind într-o măsură semnificativă și de oferta simbolică a modelului social adoptat.

Anti-modelele sunt sau devin stimulative pentru că reușesc să clarifice valorile pe care le acceptă și la care aderă elevul: dacă non-modelul este caracterizat ca fiind ignorant și slab pregătit profesional, lipsit de un minim de bagaj cultural este mai probabil să fie stimulată motivația pentru a învăța, evitându-se astfel traseul social al anti-modelului.

Funcția culturală a școlii se poate realiza numai dacă ea poate oferi modele credibile de succes și îi poate motiva pe elevi să își canalizeze energiile înspre învățare și cunoaștere. În România a fost realizată o singură cercetare pe tema corelației *motivație – reușită socială*, cercetare desfășurată de Institutul de Științe ale Educației, Laboratorul de management

educațional. Cercetarea la care facem referire este intitulată *Motivația învățării și reușita socială*, lucrare care a constituit sursa de informație și de inspirație pentru cercetarea noastră [85].

Modelele de succes alături de cele numite *anti - modele*, au un rol mobilizator pentru evoluția personală. Modelele pot inspira și concentra energiile motivaționale ale educaților pentru atingerea unui nivel similar de succes conform studiilor lui Lockwood și Kunda din anul 1997 [85]. Anti-modelele – de exemplu situația unui actor sau a unui politician care și-a ratat cariera din cauza unor compromisuri majore – pot să reprezinte adevărate lecții referitoare la tipul de *comportamente de evitat*.

În mod firesc, conturarea unui model de succes se face în interiorul unei culturi, în interiorul mediului de viață în care trăiește și se manifestă – în cazul nostru - elevul, iar modelul ales corespunde unor caracteristici specifice, de status și rol asociate unui set de așteptări.

Un model de succes corespunde unor *trăsături culturale* care vor fi replicate și continuate. Acest proces poate deveni o sursă validă de scheme de comportament care tind să fie imitate și implicit reproduse. Din aspectele relatate rezultă forța și intensitatea formativă a modelului pentru care s-a optat [85].

Apreciem că cercetarea noastră, realizată pe baza unui eșantion format din studenții anului I ai Universității Europei de Sud-Est – Lumina din București, reprezintă o continuare – evident cu păstrarea proporțiilor - a eforturilor Institutului de Științe ale Educației și este necesară pentru a judeca eficiența și calitatea *influenței modelelor* asupra comportamentului indivizilor.

Cercetarea de față constituie o aplicație concretă prin care se confirmă elemente principale din *teoria socială a învățării* a lui A. Bandura. Astfel din interpretarea rezultatelor vor putea fi identificați factorii care fac dezirabilă o anumită persoană și, prin aceasta, cum va fi aceasta utilă mediului educațional pentru promovarea unor modele sociale pozitive. Prin integrarea rezultatelor cercetării în curriculum sau în diverse medii educaționale vor putea fi diminuate și controlate influențele anti-modelelor iar actul educativ și instituțiile cu preocupări în zona educației pot deveni mai atrăgătoare pentru o gama diversă de educați.

3.2. Delimitarea conceptuală a metodologiei de cercetare

Factorii care au determinat alegerea metodei de analiză sunt conceperea studiului și variabilele ce urmează a fi analizate. Pentru alegerea statisticii optime, am clasificat variabilele după cum urmează:

Scala de rații stabilește dacă proporția a două cantități are o anumită relevanță; în baza scalelor de rații putem afirma că o valoare este dublă față de alta. Scalele de rații se măsoară în funcție de un punct înțeles ca fiind zero absolut [85, 157].

Scala de interval stabilește dacă distanța dintre două puncte pe scală are o semnificație clară. De exemplu: temperatura în grade Celsius constituie o scală de interval pentru că gradul zero este arbitrar. Pe de altă parte, scorul de anxietate calculat conform unui chestionar, nu reprezintă o scală de interval. În cadrul unei scale de interval pot fi efectuate adunări și scăderi [106, 137].

Scalele de rații și de interval permit calcularea de medii și variante, precum și determinarea erorilor standard și a intervalelor de încredere ale acestora. De exemplu: prin compararea a două grupuri, se poate determina diferența mediilor și astfel pot fi fixate limitele unde se manifestă această diferență [85, 157].

Scala ordinală oferă posibilitatea de a ordona subiecții în sensul ascendent al unei variabile determinate. Ordonarea dificilă a unor valori este determinată de precizia deficitară a acestora [85, 157].

Variabile nominale ordonate reprezintă o grupare a unor subiecți în categorii care pot fi ele însele ordonate. De exemplu, chestionarea unor subiecți sub aspectul îmbunătățirii stării lor psihologice: mult, puțin, nu s-a modificat, puțin mai gravă, mult mai gravă [85].

Variabile nominale permit gruparea subiecților în categorii ce nu necesită nici o ordonare, cum ar fi, de exemplu gruparea după culoarea părului, ochilor, etc [85, 157].

Variabile dicotomiale presupun gruparea subiecților în două categorii. De exemplu: admiși și respinși, conform unui caz tipic de scală nominală. Aceste clase nu se exclud reciproc, ceea ce înseamnă că o scală interval este în același timp și o scală ordinală [85].

Pentru eșantioane mari, estimarea intervalelor de încredere este adecvată. Mediile vor urmări distribuțiile normale, adică o dispersie particulară a valorilor unei variabile în jurul unei medii, urmând legea lui Gauss. Prin distribuția normală se determină probabilitatea unor caracteristici măsurate pe o scală numerică continuă.

În cazul *eșantioanelor restrânse* cum este cazul cercetării noastre, trebuie să presupunem că observațiile însele urmează o distribuție normală. Distribuția normală se caracterizează prin: medie, deviația standard și parametrii distribuției. Metodele care folosesc distribuția normală se numesc parametrice, iar cele care își asumă o distribuție particulară a variabilelor sunt cunoscute ca non-parametrice [85, 157].

Compararea a două grupuri

Testul Hi pătrat: este utilizat pentru compararea frecvențelor sau proporțiilor și este utilizat în cazul a două sau mai multe eșantioane. Testul Hi pătrat are o mare gamă de aplicații: aprecierea diferențelor în proporții, independența dintre doi factori, estimarea oportunității aplicării unui test [85, 157].

Testul Hi pătrat pentru eșantioane restrânse: testul Hi pătrat este apreciat ca fiind valid dacă cel puțin 80% dintre frecvențele probabile depășesc 5 și toate frecvențele probabile depășesc 1. Regula se aplică frecvențelor probabile, nu celor observate [85].

Testul Hi pătrat cu corecția Yates: numită și corecția de continuitate, aceasta implică o micșorare cu 0,5 unități a diferenței dintre frecvența observată și cea probabilă. Șansele ca ipoteza nulă să fie respinsă scad, astfel că și riscul de a face o greșeală de tipul I (respingerea ipotezei nule atunci când aceasta este în fapt veridică) scade semnificativ. Crește însă riscul unei erori de tipul II (acceptarea unei false ipoteze). În literatura psihologică, testul Hi pătrat se aplică atât cu, cât și în lipsa corecției [85, 153, 157].

3.3. Descrierea metodologiei de cercetare

Cercetarea experimentală s-a desfășurat pe parcursul anului universitar 2010 – 2011. Aplicarea chestionarului [Anexa 17] a fost realizată în prima parte a anului universitar – noiembrie și decembrie, 2010. Rezultatele obținute se raportează la *acea perioadă de timp*.

Cercetarea experimentală a urmărit *identificarea unor modelelor sociale de succes* la care se raportează studenții anului I ai Universității Europa de Sud-Est *Lumina* precum și *factorii sociali și educaționali angajați* la acest nivel.

În cadrul acestei investigații am urmărit *identificarea rolului și influențelor modelelor în elaborarea profilului modelului de reușită socială*. În funcție de acesta tinerii își construiesc proiectele personale de reușită socială. Metoda folosită a fost *ancheta prin chestionar*, cercetarea realizându-se pe un eșantion reprezentativ.

Metode și instrumente folosite în cercetare

Ancheta prin chestionar.

Grupuri țintă / populația vizată:

Studenții anului I - Universitatea Europei de Sud-Est *Lumina*, București.

Instituții implicate

Universitatea Europei de Sud-Est *Lumina*, București.

Calendar

Cercetarea s-a desfășurat pe parcursul anului universitar 2010 - 2011. Aplicarea chestionarului s-a realizat în noiembrie și decembrie, 2010.

Scopurile cercetării

1. Identificarea unor *modele sociale de succes* la care se raportează studenții anului I ai Universității Europei de Sud-Est *Lumina* precum și a factorilor sociali și educaționali care contribuie la construirea modelelor de succes.

Obiectivele cercetării:

1. Identificarea *rolului și influențelor modelelor* în elaborarea profilului modelului de reușită în funcție de care tinerii își construiesc proiectele personale de reușită socială.
2. Analiza de context *cultural, axiologic, social*, și a culturii de grup a studenților din grupul țintă.
3. Valorificarea sugestiilor privind ameliorarea curriculum-ului școlar, a vieții școlare în ansamblu, a managementului educațional și a relațiilor dintre educați și educatori pe de o parte și dintre aceștia și grupurile semnificative de interes în vederea optimizării politicilor de dezvoltare școlară de nivel universitar, pe de altă parte. Rezultatele cercetării facilitează conceperea și elaborarea deciziilor de politică educațională a instituțiilor de învățământ superior, în contact direct cu studenții.
4. Elaborarea unui set recomandări cu referire la activitățile de dezvoltare profesională a cadrelor didactice, managerilor instituțiilor școlare și altor categorii de personal din învățământul superior.

3.4. Instrumente de cercetare

Chestionar. Precizări metodologice

Ca instrument de investigare, chestionarul constă dintr-un ansamblu de întrebări scrise, ordonate după criterii logice și psihologice care, prin administrare de către persoane instruite în acest scop, numite operatori de anchetă, sau prin autoadministrare. În urma aplicării chestionarului se determină din răspunsuri ce urmează a fi înregistrat în scris (Chelcea) [157].

În chestionarul nostru [Anexa 17], întrebările au funcție de indicatori. Ordinea logică poate face referire, de exemplu, la timp: întrebările vizează situații din trecut, prezent și viitor. Referitor la ordinea psihologică se are în vedere gradul de abstractizare. Astfel, conform acestui criteriu întrebările concrete le preced pe cele abstracte. Elemente care influențează răspunsul la chestionar:

- Personalitatea persoanei anchetat;
- Situația concretă de desfășurare a anchetei;
- Tema chestionarului;
- Timpul de desfășurare al chestionării;
- Structura internă a chestionarului;
- Tipul de personalitatea a operatorului de interviu;

Dacă nu se dispune de informații inițiale referitoare la comportamentul subiecților, chestionarul trebuie să ofere o succesiune coerentă a stimulilor, pe de o parte și să prezinte interes

pentru cei anchetați, prin modul de structurare a itemilor. Dacă modelul pentru care s-a optat este personalizat (politician, vedetă media, etc), în interpretarea argumentelor referitoare la motivele alegerii se va acorda un mai mare grad de importanță acestora decât personajului nominalizat.

Analiza răspunsurilor la chestionare, va releva faptul că argumentele referitoare la motivele alegerii sau respingerii unui anumit personaj (vedete media, actori, politicieni etc.) sunt extrem de diverse. Această concluzie reflectă orizontul de cunoaștere, înțelegere și semnificare pentru fiecare subiect în parte. Din acest motiv se reține, din analiza răspunsurilor doar semnificația argumentării produse de către aceștia.

Dacă modelul preferat este generic (exemplu, categorie socio-profesională, prieteni, părinți, vecini), atunci considerăm că prezintă semnificație atât alegerea cât și argumentarea produsă de către subiect.

Populația investigată

Populația țintă a prezentei cercetări a constituit-o studenții anului I ai Universității Europei de Sud-Est Lumina din București. Ca ipoteză de lucru, în constituirea eșantionului s-a ținut seama de:

- caracteristicile rețelei școlare din interiorul Universității sub aspectul distribuției pe facultăți.
- posibilele influențe de mediu socio-educational local. Pentru acesta eșantionarea a fost de tip *cluster* pentru a se realiza o acoperire cât mai completă a plajei posibilelor influențe locale, cât și pentru a se evita riscul ca o dimensionare ne-echilibrată a unităților de eșantionare să influențeze negativ rezultatele cercetării prin supra - sau subevaluarea diferitelor aspecte.

Constituirea eșantionului s-a realizat în doua etape, în prima etapa fiind selectate facultățile din interiorul universității, în timp ce a doua a vizat selecția studenților incluși în cercetare, la nivelul fiecărei facultăți fiind selectată câte o grupă de studenți.

Selecția studenților s-a făcut într-o bază de eșantionare structurată pe patru straturi, straturile reprezentând distribuția lor pe medii de rezidență (urban / rural), și distribuția pe programe educaționale (Științe socio-umane / Științe inginerești).

Ca urmare a administrării chestionarului [Anexa 17], dimensiunea medie rezultată a unui cluster (număr mediu de studenți cuprinși în eșantion) a fost de 16 studenți. Pentru a asigura reprezentativitatea eșantionului din perspectiva structurilor caracteristicilor de eșantionare, s-a procedat la aplicarea unor ponderi corespunzătoare a stratului respectiv, astfel încât structura eșantionului final de studenți pe cele două caracteristici să corespundă structurii efectivelor studențești din universitate.

Eșantionul selectat dintre studenții universității Europei de Sud-Est Lumina (UESEL) prezintă următoarele caracteristici:

Tabelul 3.1. Structura eșantionului

PROGRAM DE STUDII	PROVENIENȚĂ STUDENȚI		EȘANTION	PROVENIENȚĂ STUDENȚI	
	URBAN	RURAL	URBAN/RURAL	URBAN	RURAL
ȘTIINȚE SOCIO-UMANE	42	8	50	84%	16%
ȘTIINȚE INGINEREȘTI	31	3	34	91,7%	8,3%
TOTAL	73	11	84	92,8%	7,2%

Tabelul 3.2. Distribuția pe facultăți a studenților selectați în eșantion

FACULTATEA	STUDENȚI		
	U	R	Total
RELAȚII INTERNAȚIONALE ȘI STUDII EUROPENE	26	3	29
ADMINISTRAREA AFACERILOR	16	5	21
TEHNOLOGIA INFORMAȚIILOR	18	1	19
TEHNOLOGII ȘI SISTEME DE TELECOMUNICAȚII	13	2	15
TOTAL	73	11	84

Dimensiunea medie a unui cluster (care a echivalat cu dimensiunea grupului selectat pe facultate) a fost de 21 studenți. În raport cu localitatea de domiciliu, 86,90% dintre subiecți provin din mediul urban și 13,09 % din rural. Eșantionul cuprinde 52,38 % băieți și 44,04% fete.

Referitor la nivelul de educație al familiei, cercetarea a cuprins întrebări referitoare la fiecare dintre părinți. Factor de mediu socio-educational a fost considerat *nivelul de instrucție* cel mai ridicat. Un procent de 61,07% din eșantion sunt studenți proveniți din familii cu educație de nivel mediu – liceu sau școală tehnică, în timp ce diferența din eșantion sunt studenți ai căror părinți au absolvit o formă universitară de lungă durată.

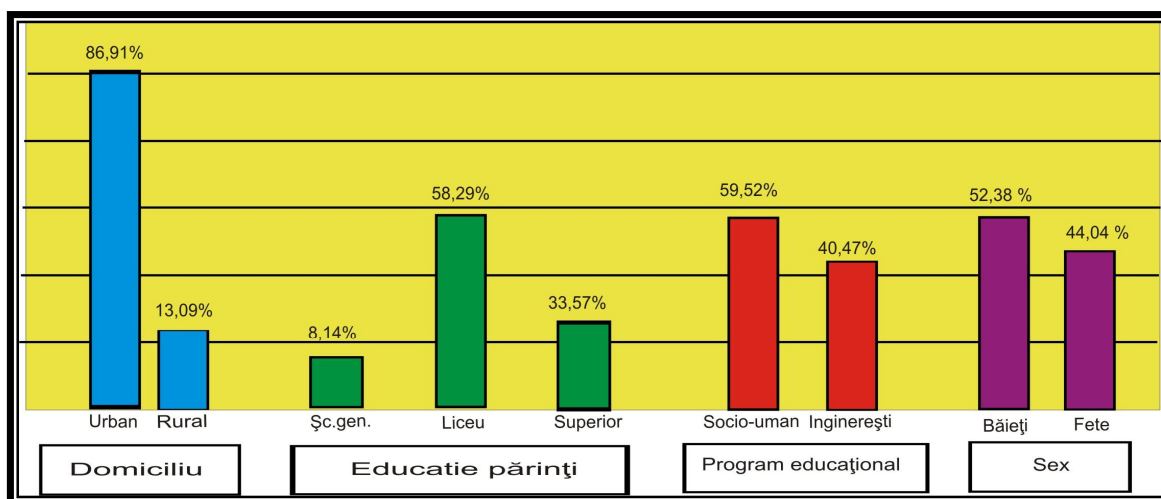


Fig. 3.3. Structuri ale eșantionului de studenți

Variabile de cercetare: În funcție de caracteristicile eșantionului, ca variabile de cercetare, respectiv ca factori de influență au fost considerate:

a) *factori de mediu familial:*

- tipul localității de domiciliu (urban / rural);
- nivelul educațional al părinților;

b) *factori de mediu educațional:*

- natura programei educaționale (facultate cu profil socio-uman – Relații Internaționale și Studii Europene și Administrarea Afacerilor, respectiv profil ingineresc – Tehnologia Informației și Tehnologii și Sisteme de Telecomunicații);

c) *caracteristici de natură individuală:*

- sexul subiecților;

Aspecte metodologice :

a) *Indicatori folosiți în analiză:*

- pentru toate variabilele și indicatorii utilizați în cercetare, au fost determinate media răspunsurilor, ca indicator expresiv în compararea diferențelor între variabile. Nivelul acestui indicator a fost calculat prin atribuirea unui punctaj variantelor de răspuns oferite și realizarea mediei obținute;

b) Pentru comparări între distribuțiile pe factori a fost utilizat *testul hi-pătrat*.

3.5. Rezultatele cercetării

În acest capitol vom expune și vom descrie rezultatele obținute în urma aplicării chestionarului, [Anexa 17] păstrând ordinea în care apar itemii în chestionarul aplicat.

Fiecare item, va fi prezentat prin detalierea datelor rezultate din prelucrarea statistică a răspunsurilor precum și prin comentarii relevante referitoare la itemul respectiv.

Itemul: modele

Primele întrebări ale chestionarului aplicat asupra eșantionului de studenți au urmărit identificarea explicită a existenței unui *model* de viață sau a unui contra-model sau *anti-model* pentru studenți. Majoritatea răspunsurilor relevă existența unor *modele de rol*, dar și a unor *anti-modele*, ambele fiind importante pentru cercetarea noastră. Modelele de succes au fost ulterior corelate - prin întrebările chestionarului cu școala - cu *motivația învățării* și cu direcțiile pe care le determină aceste modele în viața studenților, iar *anti-modelele* (“nu aș vrea să fiu ca...”) indică atât categoriile respinse de studenți cu seturile de valori corespunzătoare, cât și vizibilitatea unor categorii și alegeri de viață. Un model de succes care prin intermediul școlii sau efortul învățării și-a dobândit împlinirea socială, materială sau spirituală motivează într-un alt mod individul decât

un model de succes a cărei împlinire individuală nu depinde deloc sau depinde în mică măsură de școală sau de activitățile culturale.

Tabelul 3.4. Importanța modelelor de succes în viața studenților

MODEL DE SUCCES	TOTAL RĂSPUNSURI	% DIN TOTAL	ANTI-MODEL	TOTAL RĂSPUNSURI	% DIN TOTAL
Au menționat modele de succes	82	97,6%	Au menționat anti-modele	69	82,1%
Nu au modele	2	2,3%	NonR	15	17,8%
NonR	0	0			
TOTAL	84	100,0%	TOTAL	84	100,0%

Analiza comparativă statistică a răspunsurilor la întrebările 1 și 2

Este evidențiat faptul că un număr destul de apropiat de studenți în calitate de respondenți (o diferență de 15,46% din total) au atât un *model de succes* pe care îl preferă și îl promovează cât și un *anti - model*.

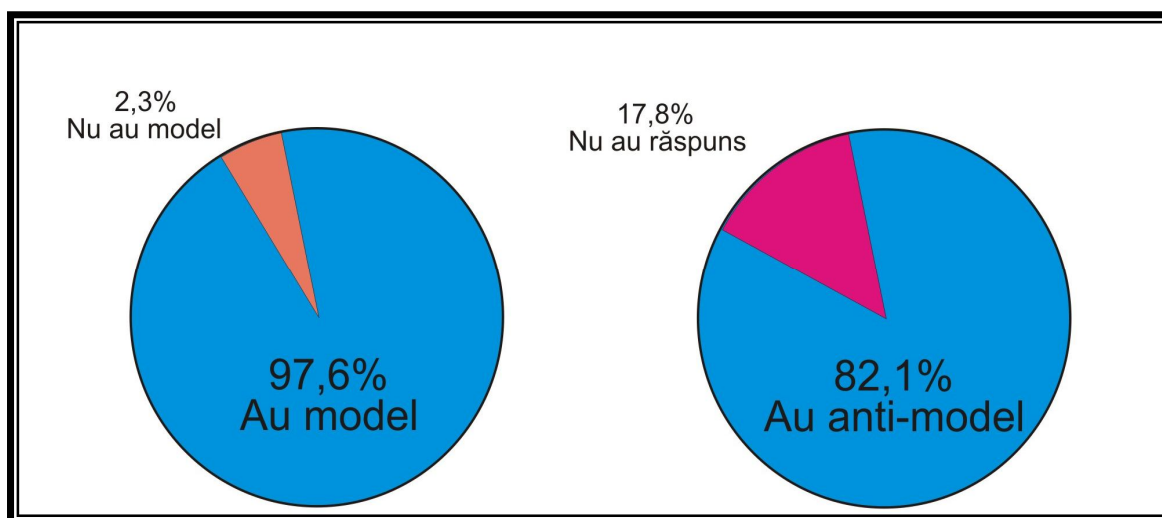


Fig. 3.5. Opțiunile pentru model vs. anti-model

Datele obținute arată că 97,6% dintre subiecți au un model pe care reușesc să îl identifice, ceea ce reprezintă un indicator de sănătate socială.

Dintre modele preferate, vedetele de televiziune sau persoanele cu o mare expunere mediatizată prin intermediul televiziunii se clasează pe primul loc cu 39,5% dintre opțiuni. Televiziunea se dovedește a fi prima instanță de informare și prezentare a modelelor care permite auto-selectarea conținuturilor normativ-axiologice.

Frecvent, auto-selectația este intermediată/influențată de către vedetele preferate. Efectele sociale ale acestei alegeri sunt dificil de anticipat pe termen lung.

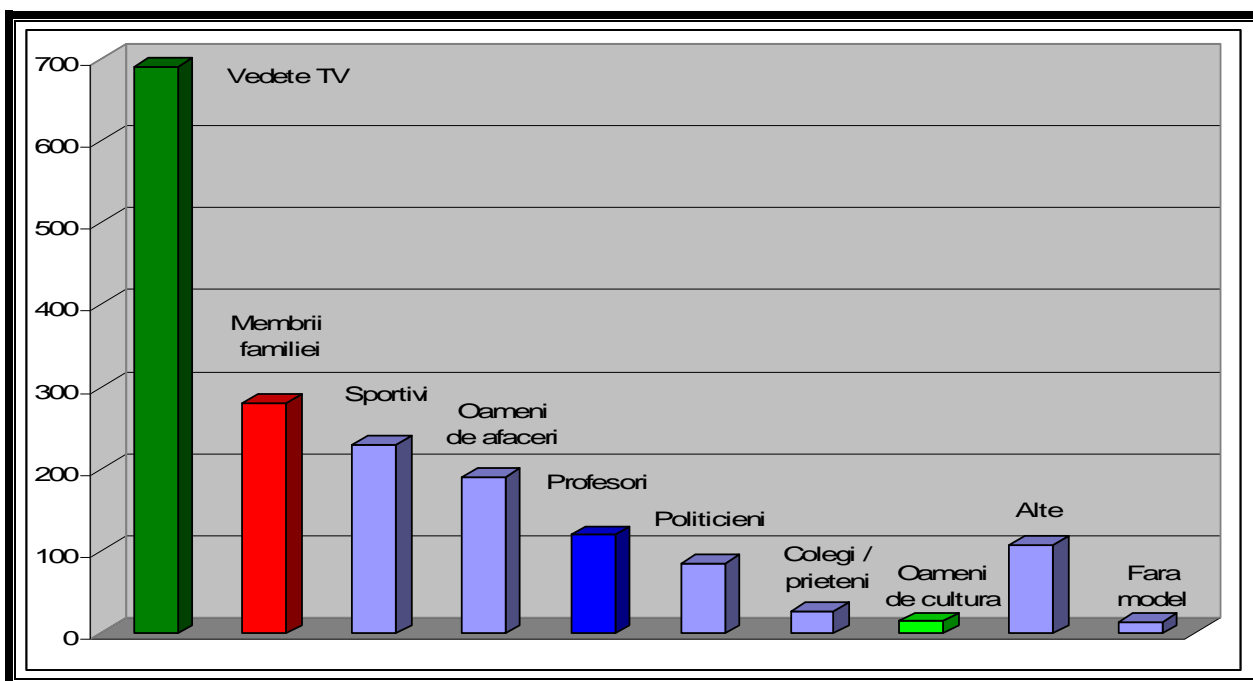


Fig. 3.6. Distribuția opțiunilor privind modelul ales

Pe locul secund în preferințele studenților eșantionului se clasează familia, cu 18,3 % din totalul opțiunilor. Societățile în care familia este respectată și promovată și preferată ca valoare, sunt mai echilibrate și mai stabile funcțional și calitativ, blocând posibilele tendințe de disoluție și de structurare socială.

Sportivii sunt categoria preferată ca model de către 11,4% dintre studenți (fiind clasati pe locul al treilea). Spațiul destinat sportului de către televiziune fie sub formă de transmisii sportive, fie ca emisiuni dedicate unor campioni fie ca reclamă contribuie la creșterea unei atracții semnificativ statistic de către subiecții chestionați. Întrucât sportivii de succes sunt mai bine plătiți în comparație cu de alte categorii socio-profesionale și dispun de diverse facilități considerate la rândul lor ca fiind atrăgătoare, sportul poate deveni o opțiune validă pentru carieră.

Pe locul al patrulea, cu 10,6 % dintre preferințe se situează ca model de succes categoria oamenilor de afaceri. Procentul obținut de această categorie este destul de scăzut.

Acest fapt este explicabil prin aceea că televiziunea și mass media în general au prezentat categoria oamenilor de afaceri într-o lumină negativă. Scorul mic obținut se datorează și corupției generalizate întâlnită în toate sub-sistemele sociale.

Ridică semne de întrebare faptul că profesorii sunt considerați un model de succes atractiv de către doar 6,8 % dintre cei chestionați, plasându-se pe locul al cincilea. Educația nu a constituit în mod autentic, o prioritate socială în România nici în perioada pre-decembristă nici în perioada post-decembristă. Multe dintre măsurile luate nu au fost eficiente pentru stoparea erodării statutului acestei categorii socio-profesionale.

Procentul din PIB alocat pentru educație de 6% nu a fost întrutotul respectat iar legea privind majorarea salariilor profesorilor încă nu se aplică. Cu toate că statutul social al profesorilor este destul de vizibil este îngrijorător numărul mic de preferințe pentru această profesie. Cei care aleg ca modele de reușită socială, profesorii și oamenii de cultură sunt în număr relativ mic.

Oamenii de cultură sunt foarte puțin vizibili în sensul unor preferințe minime pentru acest model social. (1,6%) în opțiunile studenților Universității Europei de Sud-Est Lumina.

Oamenilor politici li se acordă puțin credit și respect, doar 4,2 % dintre subiecți (locul al șaptelea) îi indică drept model, cu toate că mass media a pus în evidență viața lipsită de griji și avantajele de care se bucură clasa politică. Absența simpatiei și a respectului pentru clasa politică și pentru reprezentanții săi e un semnal negativ. Într-o societate democratică, funcțională ar trebui să existe persoane bine pregătite care să prefere o carieră politică. Rezultatele cercetării conduc spre concluzia că spre sfera politică se vor îndrepta mai ales persoane mai puțin pregătite, atrase de posibilitatea a unui status de parlamentar sau lider de partid apreciat ca fiind facil, cu efort minim.

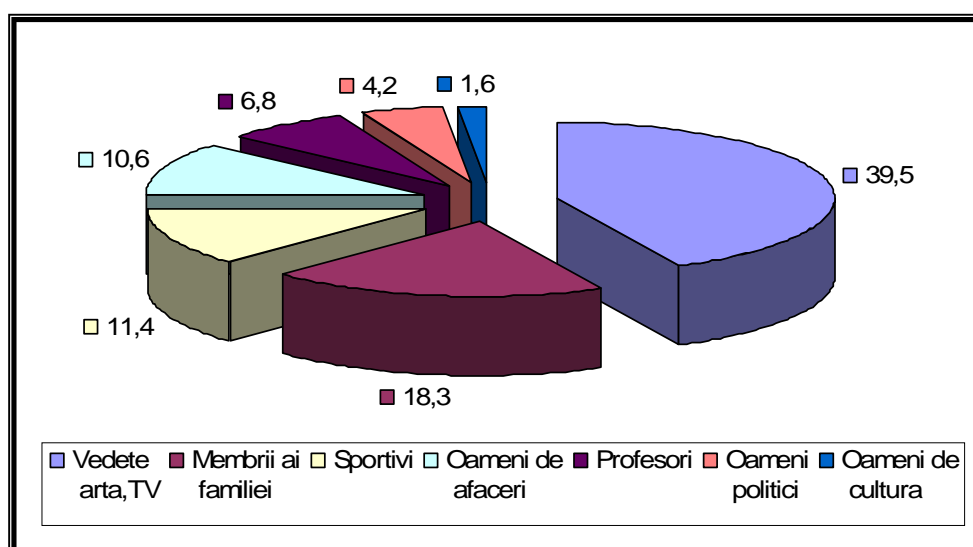


Fig. 3.7. Procente reprezentative pentru categoriile indicate ca posibile modele sociale

Analiza comparativă evidențiază faptul ca cele mai vizibile categorii pentru studenții eșantionați sunt vedetele, membrii familiei și vedetele sportive în timp ce profesorii și politicienii rămân categorii socio-profesionale mai puțin preferate ca modele. Oamenii de cultură nu reprezintă un interes semnificativ din nici un punct de vedere, fiind extrem de puțin vizibili pentru viața studenților chestionați.

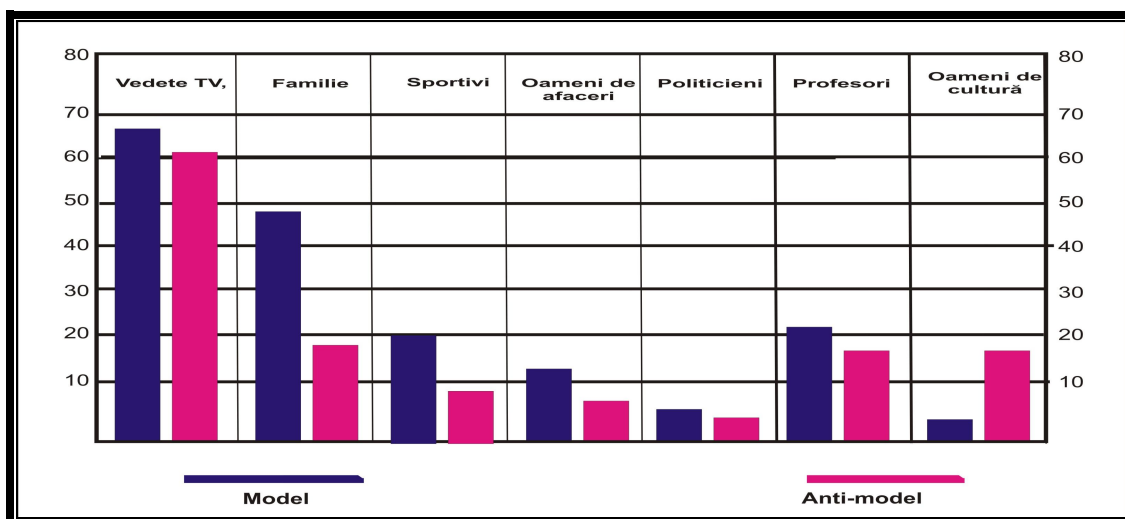


Fig. 3.8. Analiza comparativă – model vs. anti-model

Realizare profesională versus notorietate și bani.

Urmare a prelucrării calitative a răspunsurilor din chestionar, următoarele categorii de motive sunt indicate ca dominante prin valorile procentuale:

Motivele dominante determinante în alegerea modelului au fost:

- realizarea profesională cu 30,4%
- notorietate cu 24,7%;
- banii cu 20,3%;
- inteligență cu 16,8%;
- competențe sociale interpersonale cu 15,9%
- frumusețea fizică (10,4%)

Motivele alegerii modelului de succes care au înregistrat cele mai mici valori procentuale:

- Credibilitate, sinceritate – 2,9%
- Educație - 2,6%
- Bunătate, altruism – 2,5%
- Religiozitate – 1%.

Din analiza tipurilor de motive pentru alegerea modelului de succes, se observă că opțiunile subiecților s-au centrat mai mult pe efectele acțiunii (realizare profesională, notorietate, bani) și mai puțin pe calitățile intrinseci ale persoanei de succes (inteligență, competențe sociale, frumusețe fizică). Categoriile de motive situate pe ultimele locuri, desemnează caracteristici de personalitate și valori universale *slab valorizate* în contextul succesului social-profesional.

Tabelul 3.9. Motive determinante în alegerea modelului

Motivații în alegerea modelului	Procent din totalul celor care au identificat modele
Bani	20,3%
Notorietate	24,7%
Realizare profesională	30,4%
Competențe sociale/interpersonale	15,9%
Putere / independență / personalitate	6,5%
Religiozitate	1,0%
Credibilitate / sinceritate	2,9%
Frumusețe fizică, altele	10,4%
Tenacitate	9,9%
Bunătate/altruism	2,5%
Inteligență	16,8%
Familie	4,4%
Educație	2,6%
Persoană de succes	9,9%
Altele	9,2%
NonR	0,2%

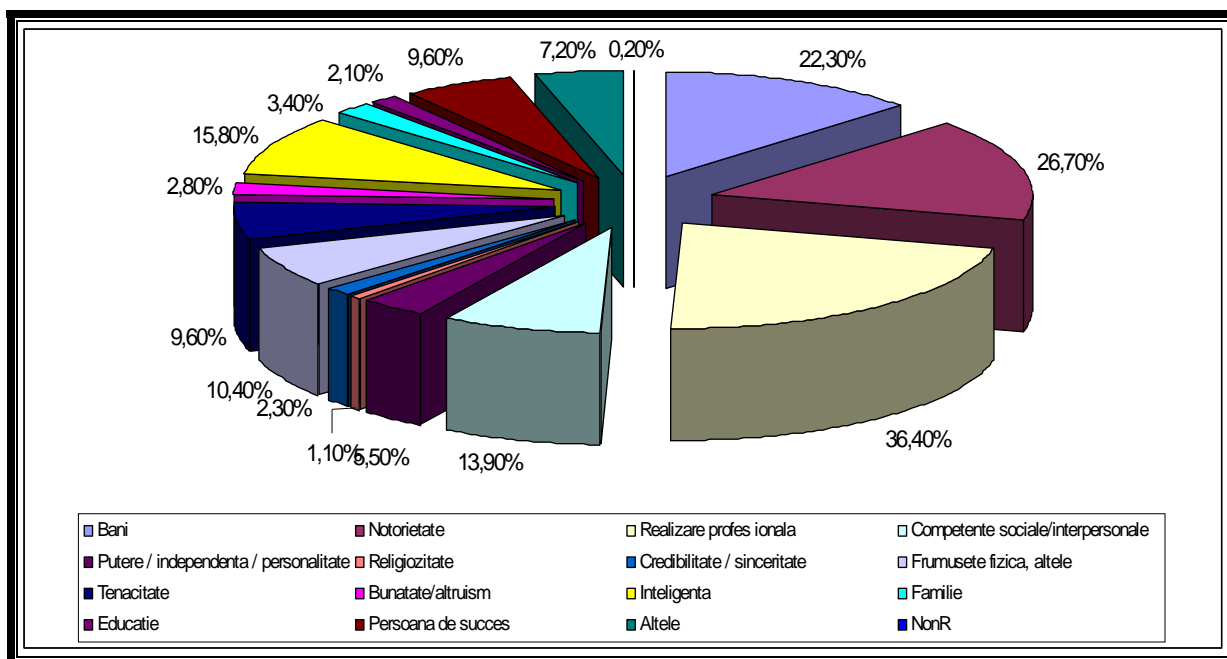


Fig. 3.10. Procente reprezentative pe categorii de motive

Dintre cei chestionați, 36,4%, fiind și locul întâi în ierarhie își justifică alegerea modelului de succes prin *realizarea profesională*. Alegerea se datorează, nevoii de siguranță, generată de importanța pe care o are o carieră viitoare pentru studenți. Pe de altă parte, preferința pentru anti-modele este determinată de confuzia în care se află subiecții care consideră că persoanele din

showbiz-ul autohton sunt realizate profesional. În lipsa de informații detaliate care să definească ce reprezintă o vedetă profesionistă, o asemenea confuzie este normală.

Locul al doilea în ierarhie cu 26,7 % îl reprezintă motivația notorietății asociată cu vedetismul mediatic. Tinerii sunt în general atrași de meseriile care oferă o retribuire substanțială însoțită de o notorietate proporțională.

Pe locul al treilea în ierarhie, cu 22,3 % dintre opțiuni, se află persoanele realizate din punct de vedere financiar. Studenții au ales diverse persoane ca model pentru că dispun de bani, indiferent de statutul lor sau de profesia pe care o practică.

Destul de apropiate ca preferințe (pe locurile patru și cinci, adică în poziția medie a ierarhiei) sunt opțiunile pentru persoane inteligente (15,8%) și cele care au competențe interpersonale (13,9 %), ceea ce semnifică faptul că o parte importantă a populației investigate are o orientare axiologică benefică pentru viitor.

Frumusețea fizică a fost preferată de 10,4% dintre respondenți, *tenacitatea* de 10,3% și *succesul* de către 9,6%. Cele trei motive determinante pentru opțiunea pentru un model de succes se situează aproape pe același plan în opțiunile celor chestionați, cu procente destul de mici.

Puterea este slab cotate cu doar 5,5 %, ceea ce confirmă datele prezentate mai sus privind slaba putere de atracție exercitată de modelul politicianului.

Educația este destul de slab cotate - penultimul loc în ierarhie - cu doar 2,1% din opțiuni. Acest procent extrem de redus, confirmă faptul că, în această etapă, profesorul este puțin receptat ca un posibil model de succes.

Religiozitatea se situează pe ultimul loc cu 1,1% dintre opțiuni ceea ce ne indică faptul că noua generație care se situează la polul opus față de generațiile adulte din România. Acest rezultat este explicabil prin elementele de profil psihologic al vârstei. Diferența semnificativă și situarea la finalul clasamentului a itemului religiozitate, evidențiază un posibil hiatus axiologic sau o reordonare a valorilor în acord cu noul tip de societate.

În concluzie, putem afirma că în acest moment mediul social și cel academic românesc nu pot să contureze într-o manieră foarte articulată, modele de succes pozitive, în acord cu valorile tradiționale.

Analiza comparativă pe factori mai concluzionează că tinerii nu sunt atrași de categoria oamenilor de cultură, categorie care nu este receptată nici ca model nici ca și anti-model. *Vedetele* reușesc să se suprapună atât ca model cât și ca anti-model, remarcându-se prin cea mai mare vizibilitate în acest spațiu simbolic, al percepțiilor sociale.

Profesorii reprezintă o altă categorie care marchează o suprapunere a dezirabilității și nondezirabilității, rămânând la o cotă relativ scăzută ca vizibilitate și atractivitate. Opțiuni

favorabile sunt regăsite la categoriile *sportivi, oameni de afaceri și membrii familiei*. Ca opțiune defavorabilă *politicienii*, reprezintă o categorie apreciată *negativ* în opțiunile studenților eșantionului selectat pentru cercetarea noastră.

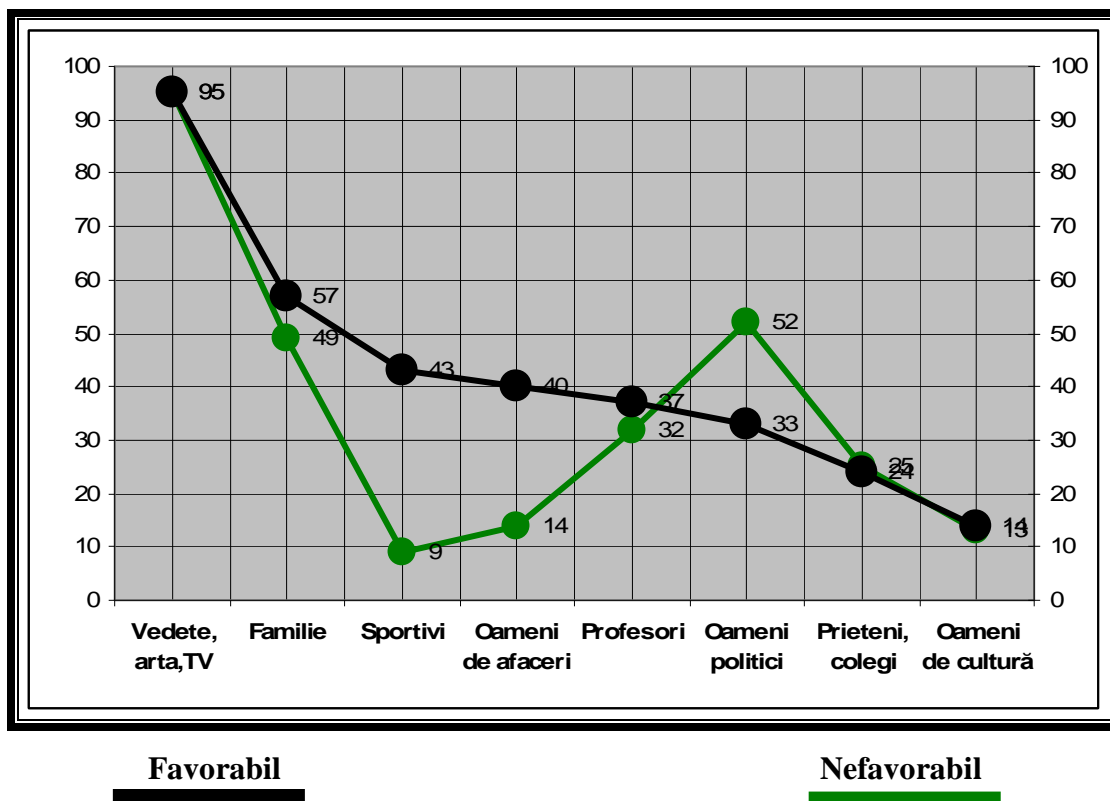


Fig. 3.11. Distribuția opțiunilor privind alegerea modelului de succes

Foarte surprinzătoare rămâne plasarea categoriei *prietenilor și colegilor* în categoria opțiunilor defavorabile. Rezultatul respectiv conduce la ideea unei posibile lipse de încredere aproape generalizate, existente în societatea zilelor noastre.

Semnificația corelațiilor dintre categoriile determinate ale motivației alegerilor

Alegerea a unui model de succes de către subiecți nu este suficient de semnificativă pentru orientarea hermeneuticii opțiunii, dacă nu se corelează cu motivația pentru care respectivul model de succes a fost preferat.

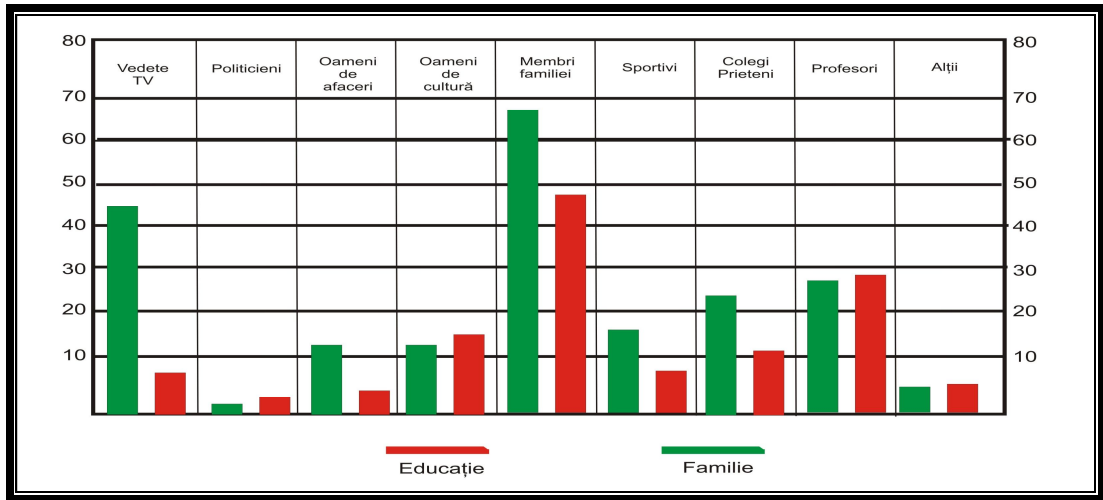


Fig. 3.12. Motivația alegerii modelului. Corelație Familie – Educație

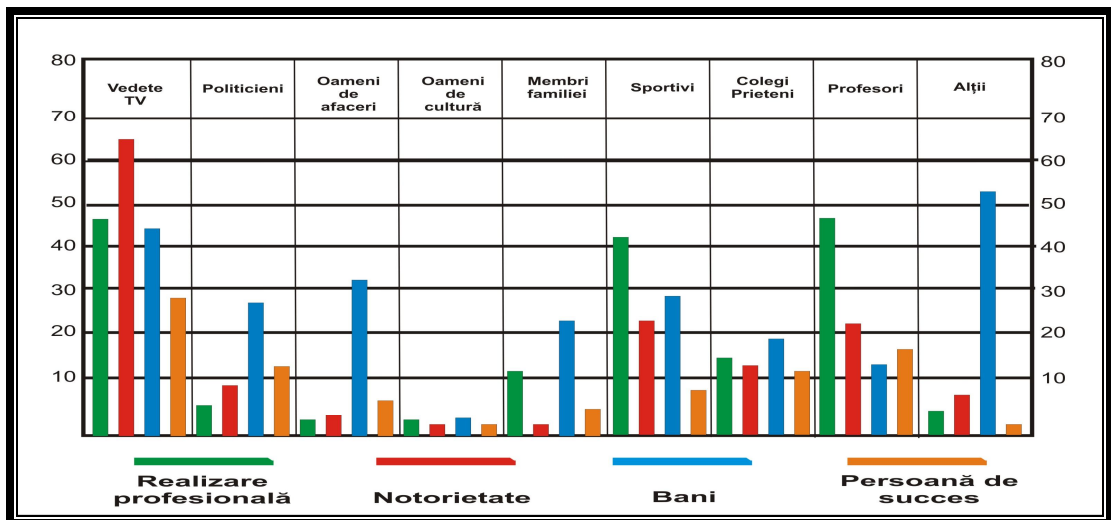


Fig. 3.13. Motivația alegerii modelului. Corelație Calități – Competențe profesionale

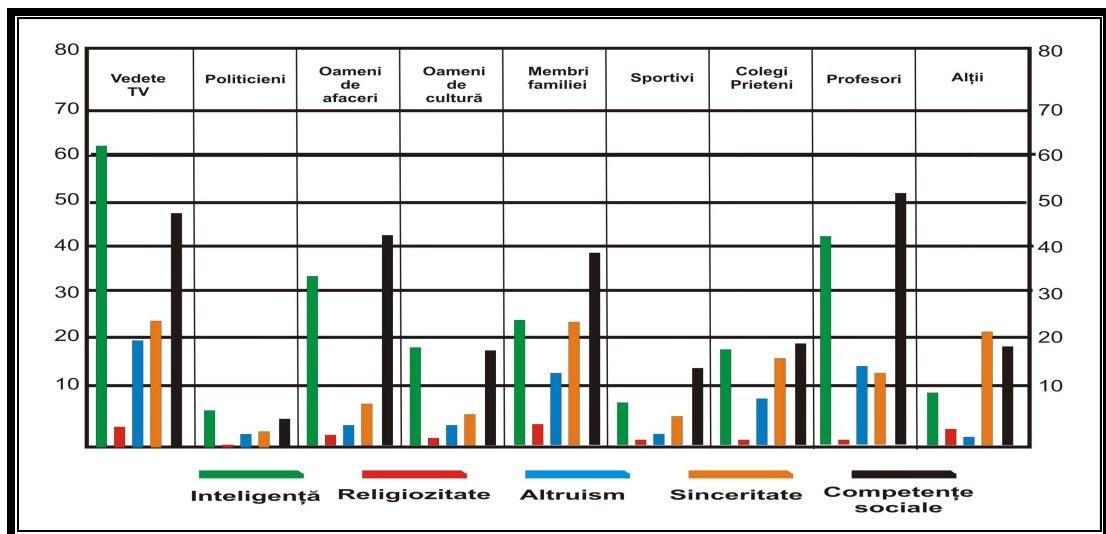


Fig. 3.14. Motivația alegerii modelului. Corelație Capacități – Caracteristici personale

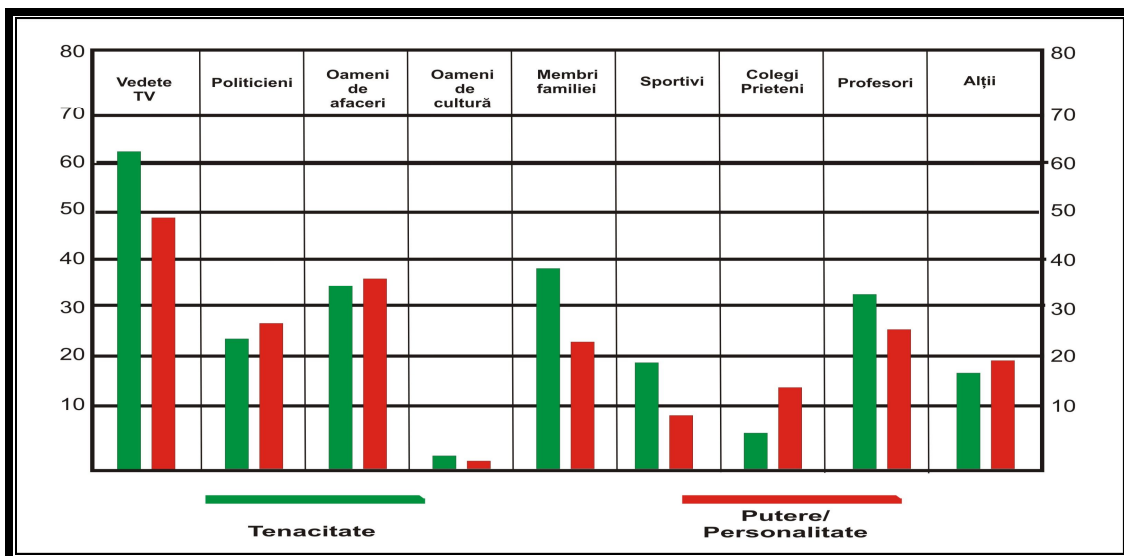


Fig. 3.15. Motivația alegerii modelului. Corelație Tenacitate – Putere

Categoriile de persoane care au fost identificate ca modele de succes sunt:

- membrii familiei
- colegii-prieteni
- profesorii
- vedetele TV
- sportivi
- oamenii de afaceri
- oamenii de cultură
- politicienii
- alte categorii de persoane, nespecificate.

Distribuția motivelor alegerilor ca modele de succes:

Pentru *membrii familiei*, motivele dominante care au stat la baza alegerii lor ca modele de succes sunt:

- competențele sociale / interpersonale (24,6%),
- realizarea profesională (23,4%),
- tenacitatea (16,6%)
- inteligența (15,1%).

Ultimele din seria de motive pentru care subiecții au optat pentru această categorie a fost religiozitatea și frumusețea fizică.

Colegii / prietenii au fost aleși ca modele de succes pentru:

- competențe sociale, interpersonale (26%)

- frumusețe fizică (24,4%),
- bani, sinceritate credibilitate și realizare profesională (14,8%).

Motivul cel mai puțin preferat a fost religiozitatea, urmat de tenacitate, realizări familiale.

Profesorii au fost aleși ca modele de succes pentru:

- competențele sociale și interpersonale cu 51%,
- realizarea profesională (26,3%)
- inteligență (21,4%)
- tenacitate cu 17,2%.

Motivele cel mai puțin reprezentate au fost religiozitatea, notorietatea și realizările familiale.

Vedetele au constituit categoria cu cele mai multe opțiuni la desemnarea modelului de succes.

Au fost preferate pentru următoarele motive:

- notorietate cu 39,6%,
- realizarea profesională cu 26,9%.
- frumusețea fizică și inteligența cu 20,8% .

Motivele cel mai puțin invocate pentru alegerea vedetelor ca modele de succes au fost: educația, religiozitatea, bunătatea / altruismul și credibilitatea / sinceritatea.

Sportivii. Motivele dominante pentru care aceștia au fost considerați modele de succes au fost:

- realizarea profesională - 44,5%
- notorietatea - 38,7%
- bani - 30,3%.

Cele mai puțin invocate procentual au fost: religiozitate, credibilitate, sinceritate, bunătate, altruism și educație.

Oamenii de afaceri au fost aleși ca modele de succes în special pentru:

- bani - 53%
- realizare profesională - 31%
- notorietate - 26%.

În cadrul acestei categorii educația reprezintă un motiv foarte slab reprezentat (0,5%), alături de religiozitate, credibilitate / sinceritate, de asemenea cu procente foarte mici.

Oamenii de cultură au fost aleși ca modele de succes ale studenților pentru următoarele motive:

- inteligența cu 31,8%
- realizare profesională și notorietate cu 27,3%.

Motivul cel mai puțin invocat este tenacitate și realizări familiale.

Politicienii au fost menționați ca modele de succes pentru:

- notorietate - 32,6%
- realizare profesională - 29,2%
- bani - 20,2%

Cele mai scăzute procente au fost înregistrate la motive precum realizări familiale, bunătate / altruism, frumusețea fizică și religiozitatea.

În urma analizei seriilor de motive care au stat la baza alegerii sau optării pentru o anumite categorie sau alta de posibile modele se poate observa că motivele care au dominat exprimarea opțiunii sunt:

- realizarea profesională
- notorietatea
- competențele sociale / interpersonale

Motivele cel mai slab reprezentate pentru alegerea modelului de succes au fost:

- religiozitatea,
- bunătatea / altruismul
- realizările familiale
- puterea / independența / personalitatea
- credibilitatea / sinceritatea
- educația.

Itemul *factori de influență*

Analiza acestui item s-a realizat conform următorilor indicatori:

Tabelul 3.16. Factori de natură socială

	INFLUENTA	Redusa	Medie	Mare	NonR	MEDIE
1.	Familie	46,5%	27,3%	25,5%	4,8%	1,81
2.	Colegi / prieteni din școală	45,2%	32,1%	11,1%	6,2%	1,59
3.	Prieteni (din afara școlii)	43,1%	31,2%	18,6%	6,9%	1,73
4.	Profesori	61,8%	22,2%	11,8%	5,3%	1,52
5.	Consilierea și orientarea organizate de școală	71,1%	16,3%	7,4%	6,8%	1,36

Tabelul 3.17. Factori de informare și comunicare

	INFLUENTA	Redusa	Medie	Mare	NonR	MEDIE
1.	Televiziune	33,0%	27,1%	36,7%	5,9%	2,21
2.	Reviste/ziare	39,8%	28,7%	26,2%	6,1%	1,82
3.	Internet	56,3%	23,2%	16,6%	6,8%	1,63

Rezultatele obținute demonstrează că din totalul factorilor de influență pe primul loc se află televiziunea, care își confirmă rolul de principal formator sau de transmițător de valori, de rețete de viață, de preferințe și de modele de urmat.

Nu este cert dacă televiziunea este un educator sau un formator conștient și responsabil moral, și dacă gestionează responsabil puterea uriașă de a influența direct generațiile de adolescenți precum și alegerile pe care le fac aceștia, alegeri care au efecte de lungă durată.

Noile modele propuse și impuse de mass-media se constituie ca factori de influență la care generațiile tinere sunt expuse, imitându-le comportamental, și atitudinal.

Astfel se preia mai mult sau mai puțin conștient un *set* de elemente și valori care constituie *metoda de succes* reprezentată de modelul identificat. Sarcina de prezentare, inițiere și transmitere a modelelor ca vehicule ale valorilor fundamentale - funcție ce revenea școlii - este preluată în prezent, într-o proporție mare, de către televiziune.

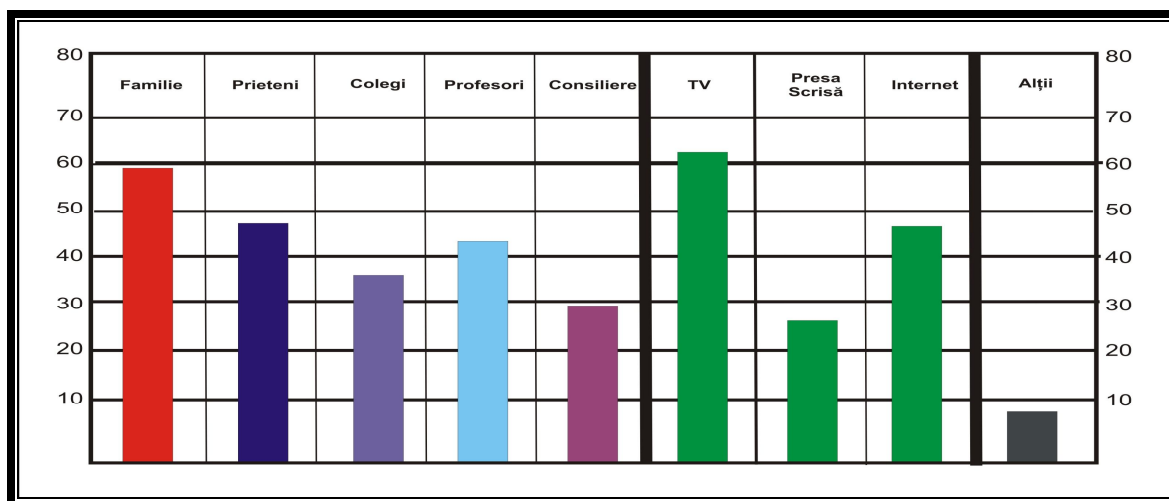


Fig. 3.18. Influența factorilor sociali și ai mediului de informare asupra alegerii modelului

Familia este un important factor de influență pentru tineri în alegerea modelului. Procentul ridicat indică o valorizare puternică a familiei și a valorilor asociate. Din aceste considerente familia se constituie ca un factor pe care se poate construi stabilitatea socială, educația și progresul social.

Presa scrisă influențează alegerea modelelor, în special prin revistele și ziarele de divertisment.

Profesorii și activitatea de consiliere sunt plasați în partea a doua a clasamentului, având o influență mai redusă în alegerea modelelor de urmat. Se confirmă o criză de vizibilitate a mediului educativ precum și dificultatea în care se găsește școala, referitor la acțiunile sale de a răspunde solicitărilor de tip formativ, de prezentare și negociere a valorilor. Chiar dacă tinerii caută modele de urmat în viață, singura instituție socială care are ca scop explicit educația, prezentarea reperelor morale și a direcțiilor constructive rămâne școala. Dacă familia se dovedește a reprezenta un

factor de stabilitate în viața și evoluția tinerilor, școala încă depune serioase eforturi și întâmpină mari dificultăți în manifestarea funcțiilor sale educative.

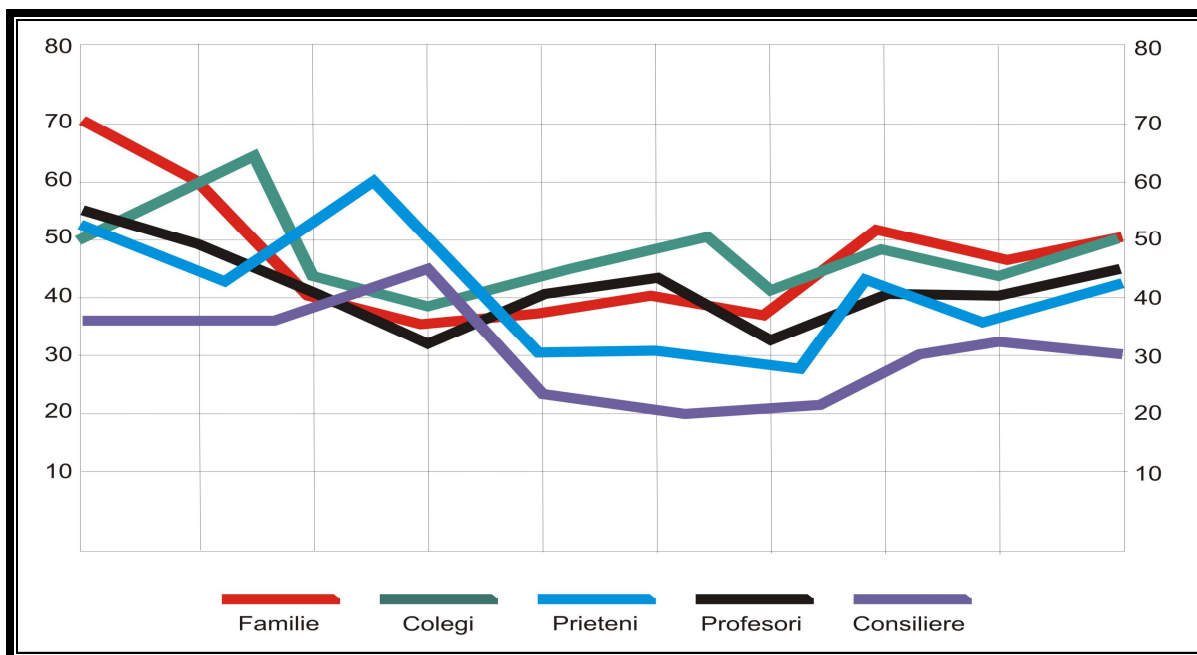


Fig. 3.19. Influența factorilor sociali în alegerea modelului

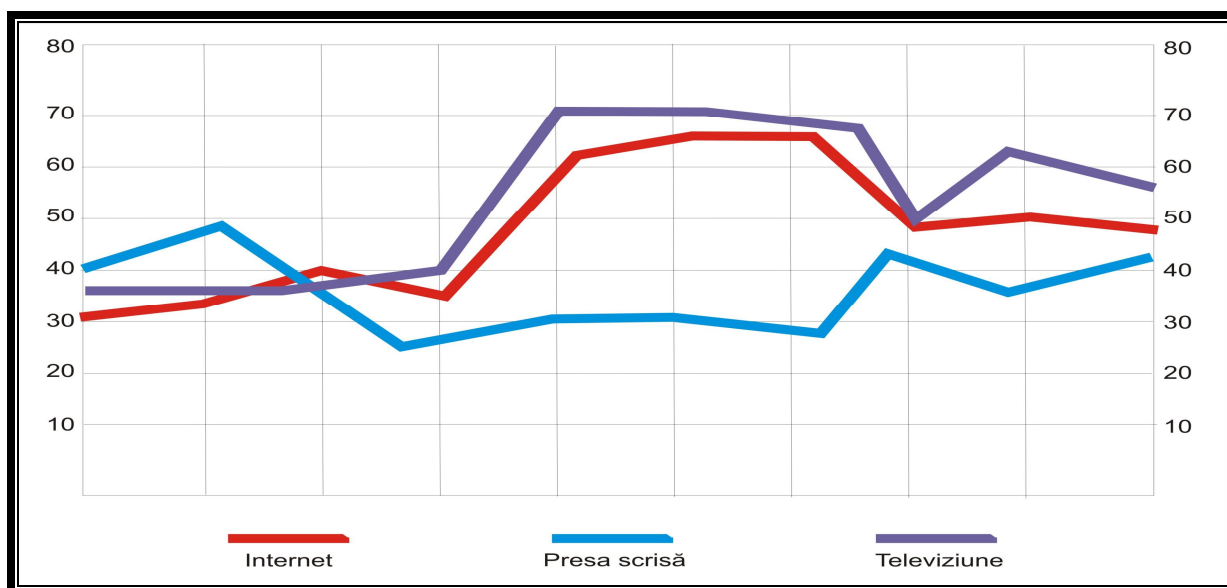


Fig. 3.20. Influența mediului de informare în alegerea modelului

Itemul percepția rolului școlii în succesul modelului personal

Din numărul redus de studenți respondenți care pot afirma că succesul pe care îl au în viață este datorat școlii, rezultă că școala la momentul actual trebuie să inițieze serioase demersuri pentru a deveni o alternativă viabilă pentru a asigura succesul sau prestigiul social. Răspunsuri negative au fost date de către de 28, 7 % dintre subiecți, dar ceea ce ridică semne de întrebare este

procentul celor care “Nu pot aprecia” dacă modelul lor are succes datorită școlii și educației: 40.5%.

Reprezentarea grafică simplă de mai jos exprimă un punct cheie al cercetării noastre: subiecții care nu răspund la acest item reprezintă un procent nesemnificativ de 1,5%, dar cei care nu pot aprecia rolul școlii în succesul modelului lor este foarte mare dacă se ia în considerare procentul ridicat al celor care cred că școala nu a avut un rol în succesul modelului lor de urmat.

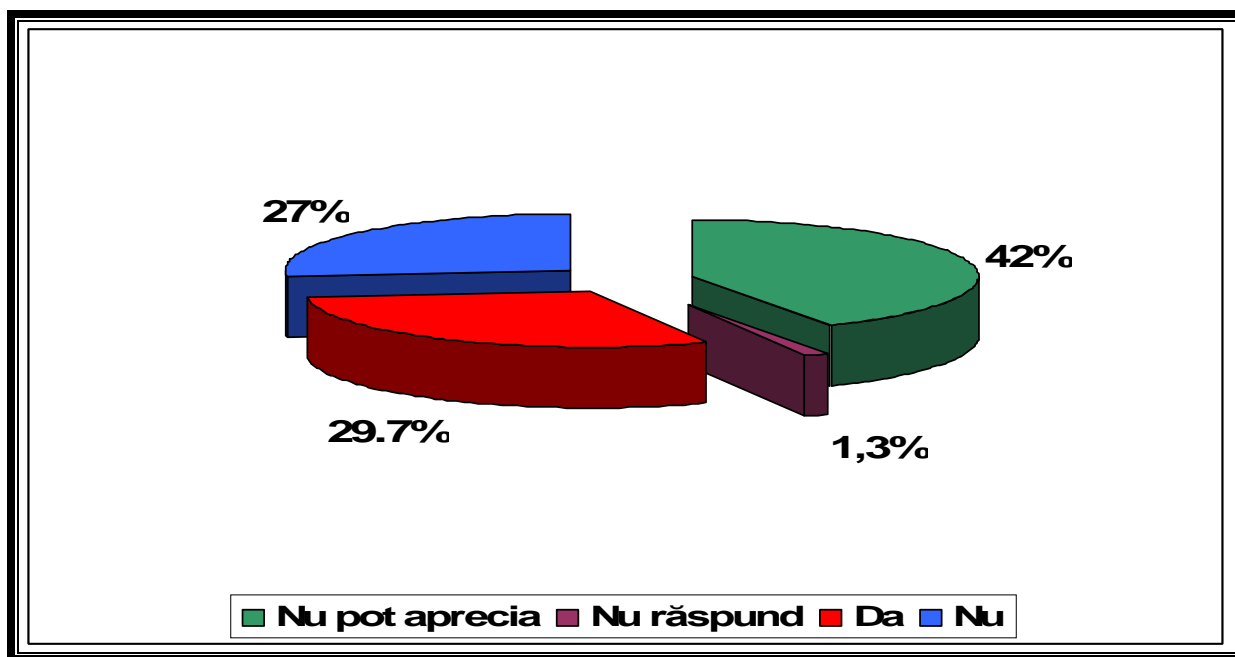


Fig. 3.21. Atribuirea succesului în viață rolului școlii

Studentii care afirmă că școala a avut un rol secundar în succesul modelului de urmat însumat cu procentul celor care *nu știu să răspundă* relevă o percepție defavorabilă asupra școlii și asupra alegerilor valorilor și a direcției de viață. Procentul de 31 %, care afirmă că școala are un rol în atingerea succesului în viața nu schimbă situația majorității răspunsurilor care arată că percepția majorității tinerilor plasează școala pe un loc secundar, paralel cu nevoile vieții reale, cu cerințele sociale și cu nevoile individuale. Școala, din păcate, nu este reprezentată în mentalul studenților ca un element prin care este asigurat succesul în atingerea obiectivelor pe care și le-au fixat. Utilitatea socială a instituției școlare pusă sub semnul întrebării dacă nu asigură succesul și împlinirea spre care tinde adolescentul, rolul său devenind pur formal și cu o funcție socială neclară.

Analiza de față surprinde gradul de insatisfacție cu privire la instituția școlară, fiind evident că sunt necesare intervenții urgente atât la nivel de cultură organizațională a școlii, dar și la nivelul politicilor educaționale și manageriale.

Itemii mass media și modelul de succes

Rolul mass-media în construirea modelului de succes este de necontestat, multe din personalitățile considerate modele care pot fi urmate, imitate, copiate, promovate, etc. venind din această zonă sau fiind expuse intens prin presa scrisă și audio-vizuală.

Ierarhia răspunsurilor, pentru presa scrisă, este următoarea:

Tabelul 3.22. Reprezentarea procentuală a răspunsurilor: sursa modelului de succes - presa scrisă

NR.CRT	TIP PRESĂ	PROCENT
1	Reviste culturale / educaționale	4,2%
2	Reviste TV	6,8%
3	Reviste tematice (Casa, Pescuit, Auto etc.)	8,4%
4	Reviste divertisment	45,2%
5	Ziare locale	16,7%
6	Evenimentul Zilei	3,9%
7	Libertatea	17,4%
8	Jurnalul Național	6,7%
9	Ziare sport	11,1%
10	Ziare/Reviste PC	3,7%
11	Reviste erotice/adulți	4,7%
12	Adevărul	4,0%
13	Ziare /reviste economice	2,5%
14	Nu citesc reviste	11,8%
15	Non-răspuns	9,8%

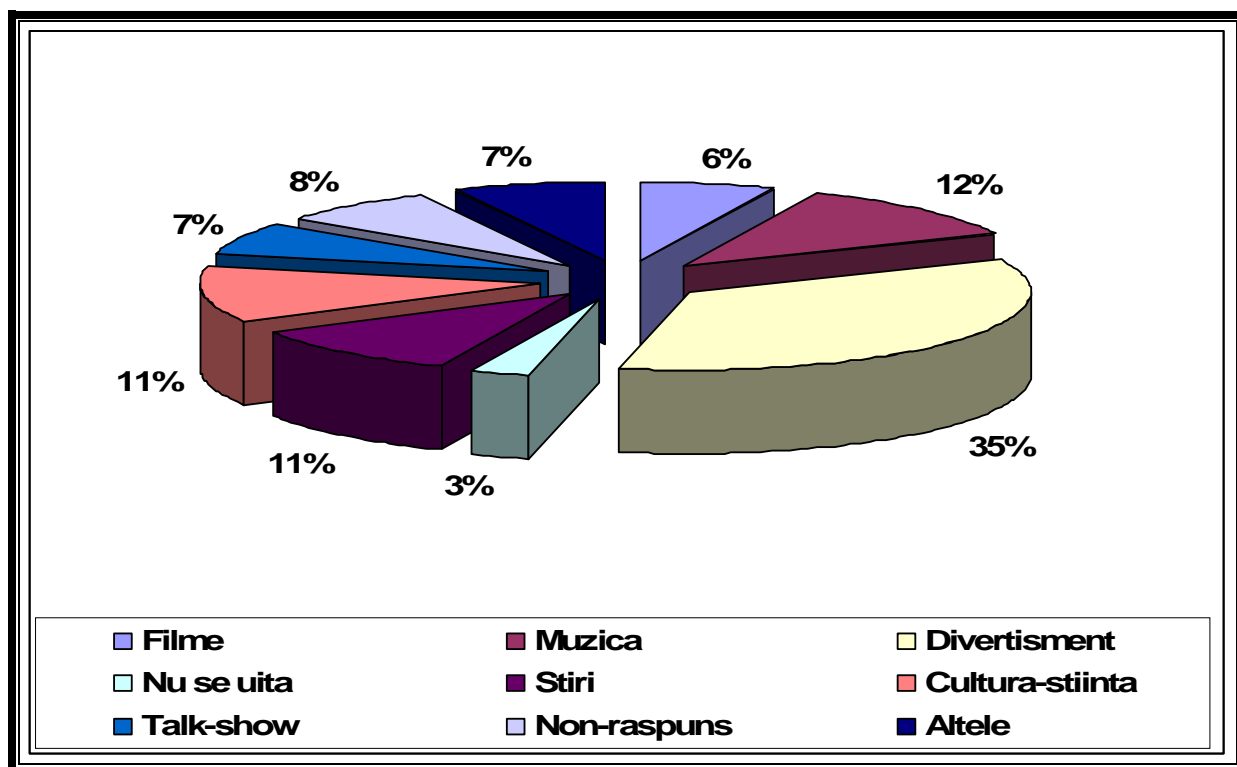


Fig. 3.23. Distribuția preferințelor pentru emisiunile de televiziune preferate

Predominanța vizualului este azi o certitudine iar influența lui culturală și socială este majoră. În actul educativ mediul televizat a devenit concurentul dacă nu chiar substitutul posibil al mediului educativ. Televiziunea a fost declarată ca fiind esențială în dobândirea unui model. Emisiunile preferate de către studenții chestionați sunt centralizate în tabelul de mai jos:

Tabelul 3.24. Exprimarea procentuală a emisiunilor TV urmărite

CE EMISIUNI TV URMARESTI?	%
Știri	17,9%
Divertisment	56,9%
Cultura-știința (Discovery, National Geographic etc.)	18,6%
Filme	10,3%
Muzica	19,4%
Talk-show	10,9%
Nu se uita	4,1%
Altele	11,5%
Non-răspuns	12,4%

Emisiunile majoritar declarate ca preferate (60,9% dintre respondenți) sunt cele de divertisment Opțiunile oscilează între emisiunile predominant muzicale - dar nu cele propriu-zis muzicale (care ating procentul de 9,2%,) - și cele prezentate într-un mix gen show-biz. Un număr

foarte mare de respondenți au declarat că se uită la emisiuni de știri ceea ce confirmă nevoia de informare rapidă, necritică și superficială.

Emisiunile cu adevărat informative sunt preferate de un număr ridicat de respondenți (18,6%) ceea ce indică o preferință accentuată pentru TV în detrimentul orelor de curs. Un loc însemnat îl ocupă și talk-show-urile prin caracterul lor invaziv în intimitatea persoanei și prin picanteriile specifice acestui gen de emisiune.

3.6. Concluzii la Capitolul 3

Cercetarea experimentală și-a centrat demersul științific pe un eșantion selectat dintre studenții anului I al Universității Europei de Sud-Est Lumina. A fost reconturată importanța *modelului de rol* pentru evoluția socială și profesională a educaților redemonstrându-se rolul și impactul profund al învățării sociale în formarea personalității.

1. Cercetarea a evidențiat faptul că sistemul de învățământ românesc întâmpină dificultăți de moment în asumarea faptului că este *necesară cunoașterea modelelor de succes dominante* la nivelul populației școlare.

2. A fost decelat aspectul conform căruia instituția școlară dispune de *strategii coerente și eficiente* prin care să propună modele de succes *dezirabile* din punct de vedere social. Introducerea în programele de învățământ a unor cursuri axate pe teoria socială a învățării ar putea constitui un bun punct de plecare în orientarea înspre modele de succes, *dezirabile social*.

3. S-a stabilit analitic că modelele cel mai mult preferate aparțin unor personalități care provin în special din mediul televizat sau sunt persoane intens mediatizate. Un număr mai redus dintre studenți și-au găsit un model în școală. Sistemului de învățământ, prin elaborarea politicilor în educație, îi revine sarcina de echilibrare și armonizare a celor două tendințe. Urmare a acestei constatări pot fi elaborate noi direcții de abordare a învățării sociale cu deschidere spre identificarea modelelor *dezirabile social* și cu impact pozitiv în formarea personalității educaților.

4. A fost acordată o atenție sporită identificării surselor generatoare de modele pentru studenții supuși chestionării. Astfel s-a evidențiat că o parte dintre sursele modelelor pentru care au optat studenții chestionați sunt plasate în afara mediului școlar - *familia* având rolul determinant, urmată de *colegi și prieteni*. Acest rezultat constituie o reală resursă pedagogică prin care este asigurată atât motivația reușitei sociale cât și orientarea spre modele acceptate și promovate de către societate.

5. Cercetarea experimentală a relevat că influența școlii în alegerea modelului apare ca fiind diminuată – consilierea școlară aflându-se în partea a doua a clasamentului în opțiunile studenților. Acest aspect conduce la ideea revalorizării și adaptării rolului consilierii la realitățile existente. Studenții chestionați semnalează problemele privind activitățile de orientare și

consiliere în sensul că modul concret de realizare a acestora încă nu este suficient de clar și de bine articulat: 62% dintre respondenți nu răspund la întrebările referitoare la acest subiect sau declară că nu au beneficiat de orientare și consiliere.

6. Au fost atinse obiectivele cercetării referitoare la locul, rolul și impactul mediatic asupra preferințelor studenților pentru alegerea modelelor de reușită socială. Astfel s-a demonstrat că mass-media și în special televiziunea, constituie o sursă esențială de informații dar și de modele, televiziunea fiind cea mai frecventă sursă generatoare de modele. Studenții chestionați consideră că școala a avut un rol benefic în succesul modelului ales dar nu atât de mare ca media sau nu pot aprecia această influență. Acest aspect relevă necesitatea unei coroborări între mediul televizat și mediul educativ, cu efecte pozitive în determinarea opțiunilor pentru modelele sociale.

7. Rezultatele cercetării experimentale au condus la ideea că școala poate deveni o sursă majoră de modele de viață, înțelese ca factori determinanți ai succesului personal. Acest fapt este demonstrat de curba ușor ascendentă privind rolul școlii în crearea unei motivații intrinseci solide, referitoare la selecția modelelor sociale.

8. Prin implicarea constantelor teoriei sociale a învățării (precizie și claritate conceptuală, rigoare științifică, persuasiune, complex atitudinal pozitiv, selectivitate pertinentă în alegerea modelelor de reușită socială) au fost identificați parametri esențiali ai relației dintre teoretic, empiric și pragmatic în procesul de consolidare și armonizare a personalității: a. formarea și dezvoltarea spiritului teoretic și practic al educatului; b. formarea și dezvoltarea unor capacități de teoretizare, înțelegere și decizie a acestuia; c. dezvoltarea capacităților de a personaliza cu propria lor experiență informațiile primite din mediul social și conceptele științifice, cu deschideri certe spre dezvoltarea intelectuală și generală a educaților.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Procesul educațional românesc se găsește într-un punct al evoluției sale în care își propune să obțină o eficiență superioară, o educație optimizată și de mare calitate prin care să fie atinse obiectivele sale majore. Redescoperirea și reanalizarea permanentă a sensurilor reale ale educației și a intențiilor acesteia rămâne o sarcină esențială și permanentă.

1. Cercetarea noastră s-a axat pe o abordare istorică și hermeneutică a operei lui Albert Bandura, necesară elaborării *model al instruirii sociale* apt determine perfecționarea activității de instruire atât la nivel general cât și la nivel particular, în cadrul didacticilor aplicate.

2. Au fost confirmate *din perspectivă pedagogică* elemente principale din teoria socială a învățării a lui A. Bandura. Rezultatele cercetării experimentale au identificat *factorii* care fac dezirabil un anumit model de succes al educaților, factori regăsiți și în reușita școlară și în motivația pentru această reușită. A fost identificat, mediul educațional necesar promovării unor modele sociale pozitive și evidențierea *influențelor unor modele negative*.

3. Identificarea cadrului conceptual, interpretarea și clarificarea acestuia din perspectiva educației postmoderne au permis: a. *generarea unor direcții de evoluție* a domeniului de studiu specific învățării sociale din perspectiva aspectelor paradigmatic, teoretice și metodologice. b. *elaborarea unui model pedagogic al instruirii* având ca punct de plecare teoriile psihologice ale lui A. Bandura, în general și teoria socială a învățării, în special.

4. Prin analiza de tip istoric și prin documentarea biografică au fost evidențiate idei semnificative ale operei științifice a lui Albert Bandura și au fost clarificate *concepțiile, metodologia și normativitatea pedagogică* promovate de acesta la nivelul unei teorii sociale a învățării.

5. Au fost realizată o delimitare și o *conturare pedagogică a paradigmei învățării sociale* din perspectivă temporală vizând trecutul, prezentul și viitorul acesteia în context educațional, pedagogic.

6. S-a ilustrat și justificat faptul că un sistem educațional dispune de o inerție internă fiind rezistent la schimbări. Eficientizarea acestuia depinde de *producerea de schimbări* fundamentale în comportamentele și atitudinea actorilor educației. S-a argumentat *caracterul aplicativ* al învățării sociale din punct de vedere formativ și din punct de vedere psihopedagogic prin care pot fi rezolvate problemele actuale ale învățământului românesc.

7. S-a stabilit că teoriile pedagogice ale învățării, în general și teoria socială a învățării în special, devin soluții pentru educație doar în condițiile *provocării și dezvoltării activității personale a subiectului*, a importanței pe care acesta o acordă învățării observaționale și a capacităților pe care și le formează în acest sens, contribuind astfel la formarea concepției despre

lume și viață tot mai adaptată și mai eficientă.

8. A fost realizat proiectul de curs *Teoria și metodologia învățării sociale*, care specifică: indicatorii de învățare socială, descriptorii acesteia, activitățile de dezvoltare a capacității de învățare observațională.

Prin implementarea cursului la Universitatea Europei de Sud-Est Lumina din București s-a demonstrat valoarea teoriei sociale a învățării în dezvoltarea *capacității conceptual-cognitive* a studenților, ca soluție la problematica modernizării educației de nivel universitar. Capacitatea conceptual-cognitivă implică o practică a gândirii neliniare, cu trimitere spre *observarea modelelor* și monitorizarea prospectiv-retrospectivă a conduitelor acestora și interiorizarea celor considerate dezirabile.

9. Au fost inserate noi orientări ale educației cu trimitere spre noi strategii de învățare axate pe învățarea socială, știut fiind faptul ca mediul educațional este unul aflat într-o permanentă dinamică, aspect greu predictibil. Pe de altă parte cercetarea a vizat și optimizarea și sincronizarea teoriei învățării sociale cu practica europeană pentru a deschide noi direcții de cercetare în câmpul educațional.

10. Cercetarea operațională a confirmat experimental axele teoretice principale din teoria socială a învățării a lui A. Bandura. În urma interpretării rezultatelor au fost identificați *factorii care fac dezirabil un anumit model de succes* al elevilor, factori regăsiți și în reușita școlară. Prin integrarea rezultatelor cercetării la nivel de curriculum și în diverse medii educaționale vor putea fi *diminuate influențele unor modele negative și amplificate resursele potențiale* ale unor modele pozitive.

11. Rezultatele cercetării au demonstrat că prin procesul învățării observaționale pot fi dobândite răspunsuri comportamentale simple dar și complexe precum și reacții emoționale stimulative în activitatea de instruire. Acestea pot fi însușite ca reguli generale integrabile la nivelul unui *model formativ cu deschideri multiple pentru aplicațiile pedagogice*.

12. S-a dedus că procesul de *autoîntărire* este determinant în menținerea unui comportament pentru perioade mari de timp, *în absența unor întăriri exterioare*. Prin reacții autoevaluative educații devin apți și eficienți în atingerea standardelor comportamentale sociale.

13. Interpretarea rezultatelor cercetării hermeneutice au relevat și susținut că *modelul instruirii sociale* pune accent pe dezvoltarea competențelor cognitive, pe expectanțe, obiective, standarde, sentimentul de autoeficacitate și pe funcțiile autoreglatorii manifestate atât prin învățare observațională cât și prin experiență directă. Astfel, *autoeficacitatea, performanța școlară sau reușita socială* au surse multiple: realizări prezente, experiențe vicariante, persuasiune verbală. Atingerea unor obiective realizate prin învățarea rezultată din experiențele

personale determină o *puternică motivație intrinsecă* pentru învățarea și reușita socială.

14. S-a ilustrat faptul că, spre deosebire de alte teorii care prevăd stadii fixe de dezvoltare și tipuri de personalitate, teoria socială a învățării valorizează dezvoltarea de *competențe și linii motivaționale de acțiune* care sunt specifice pentru contexte pedagogice. Este valorizată capacitatea educaților de a face distincții între situații și de a-și regla comportamentul într-un mod flexibil, în funcție de obiectivele personale și de cerințele impuse de mediul școlar. Astfel, tendința naturală de a imita comportamentele, acțiunile sau atitudinile diverselor persoane cu expunere și vizibilitate media este corelată cu nevoia de a reuși din punct de vedere social și de a impune o imagine care să dobândească recunoaștere din partea celorlalți.

În ansamblul său cercetarea noastră a evidențiat și demonstrat că, în context pedagogic teoria socială a învățării se prezintă ca o resursă importantă atât pentru *construirea unor noi modele educaționale* cât și pentru *nuanțarea, optimizarea și eficientizarea* celor existente.

Specificarea într-o manieră cât mai sintetică a aspectelor cercetării efectuate asupra domeniului învățării sociale a determinat conturarea unor noi abordări, care se înscriu ca și *recomandări pentru cercetări ulterioare*:

1. Imperativitatea abordării sistematizate, coerente și pertinente în politicile de dezvoltare a sistemului de învățământ, a problemelor legate de *dezvoltarea motivațională și atitudinală pentru învățarea socială*, în vederea promovării și asimilării valorilor europene și a formării de comportamente și atitudini bazate pe acestea.

2. Abordarea unei viziuni de valorizare a *instruirii sociale* în elaborarea politicilor de educație prin: a. introducerea unor discipline de învățământ cu referire la *rolul modelelor în formarea personalității* educaților; b. introducerea unor teme extra-curriculare specifice în cadrul curriculum-ului la decizia școlii; c. abordarea de teme legate de *modelul social de succes în cadrul activităților de consiliere*; d. elaborarea unei viziuni unitare a activităților extra-curriculare și introducerea în cadrul acestora, a *temelor legate de succesul personal*.

3. Evidențierea specificităților noilor orientări în educație implică cu necesitate abordarea unor principii noi, cu referire la activitatea profesorului care poate valorifica principiile și direcțiile practice ale învățării sociale.

4. Direcționarea elaborărilor teoretico-metodologice spre crearea unui *profil nou al educatului* care dispune de capacități și competențe care asigură o adaptare eficientă la mediul social contemporan: manifestarea liberă; corelarea cunoașterii științifice cu cea rezultată din propria sa experiență, atitudine orientată spre viitor și spre performanțe profesionale și personale ca bază pentru reușita socială.

5. Elaborarea de programe privind formarea cadrelor didactice pentru: a. înțelegerea și abordarea temelor legate de *succesul în viață și în carieră în funcție de orientarea valorică și atitudinală* a tinerilor; b. analiza modelelor de succes și *propunerea unor modele dezirabile* din punct de vedere social;

6. În vederea asigurării reușitei demersurilor educaționale în sensul principiilor învățării sociale se impune cu necesitate organizarea de *cursuri de formare* pentru manageri, directori de unități școlare, inspectori generali și școlari ai Inspectoratelor Școlare Județene, bazate pe elementele *modelării* conform teoriei sociale a învățării.

7. Rezultatele cercetării au demonstrat că este necesară *implicarea susținută și conștientă a familiei* ca factor social modelator de prim rang în activitatea școlară (curriculară și extra-curriculară), avându-se în vedere importanța deosebită a acestui factor în construirea unui *model de succes și reușită socială*.

8. În vederea desfășurării actului educativ în acord cu principiile de eficiență se conturează ca fiind dezirabilă *intensificarea studiilor referitoare la învățarea socială*, cu rezultate demonstrate în formarea și dezvoltarea personalității educatului dar și pentru educația continuă a individului, ca agent activ al propriei sale deveniri.

GLOSAR

Concepte folosite în Teoria socială a învățării - Glanz, 2002 [145]

- *Mediu: (Environment)* Factorii fizici externi, care oferă oportunități și sprijin social.
- *Situații (Situation):* Percepții ale mediului. Prejudecăți. Mod corect de reprezentare și de promovare a unui context.
- *Capacități comportamentale (Behavioral capability):* ansamblul cunoștințelor și aptitudinilor necesare efectuării unui anumit comportament; promovarea învățării prin gestionarea abilităților de formare
- *Așteptări I (Expectations):* rezultatele anticipate ale unui comportament; rezultate pozitive date de un model de comportament acceptat social.
- *Așteptări II (Expectancies):* valorile pe care persoana le plasează într-un rezultat dat, stimulente, rezultate actuale ale schimbărilor care au o semnificație funcțională
- *Auto-control (Self-control):* reglementarea personală a comportamentului în funcție de un obiectiv sau de o performanță; furnizează oportunități pentru auto-monitorizare, stabilirea scopurilor, rezolvarea problemelor și de auto-recompensă.
- *Învățare observațională (Observational learning):* achiziție de comportament care are loc prin vizionarea sau observarea acțiunilor și rezultatelor comportamentului altora;
- *Întăriri (Reinforcements):* răspunsurile la comportamentul unei persoane care cresc sau scad riscul de recurență; promovarea auto-inițierii recompenselor și stimulentele.
- *Auto-eficacitate (Self-efficacy):* încrederea persoanei în realizarea unui anumit comportament; abordarea schimbărilor comportamentale în pași mici, pentru a se asigura succesul unei acțiuni.
- *Reacții emoționale de adaptare (Emotional coping responses):* strategii sau tactici utilizate de către o persoană pentru a face față stimulilor emoționali; asigură instruirea în rezolvarea de probleme și în managementul stresului.
- *Determinismul reciproc (Reciprocal determinism):* interacțiunea dinamică și interdependentă a persoanei, a comportamentului, precum și a mediului; abordare prin care sunt luate în considerare mai multe căi pentru schimbarea de comportament, incluzând abilitățile personale, factorii de mediu și voința de schimbare personală.

BIBLIOGRAFIE

În limba română

1. Allport G.W. Structura și dezvoltarea personalității. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1991. 580 p.
2. Arhip A. Papuc L. Noile Educații imperative ale lumii contemporane. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, 1996. 142 p.
3. Atkinson R. Introducere în psihologie. București: vol. II, partea a VI, Ed. Tehnică, 2002. 98 p.
4. Axentii I., Chiriac N. Inovația, investigația și particularitățile motivelor investigaționale la studenți. În: Materialele conferinței științifice de totalizare a activității de cercetare a cadrelor didactice. Vol. I. Cahul: Centrografic, 2011, p. 159-170.
5. Bârzea C. Arta și știința educației. Ediția a II a, București: E.D.P., 1998. 226 p.
6. Bârzea C. Arta și știința educației. București: E.D.P., 1995. 218 p.
7. Bolboceanu A. Impactul comunicării cu adultul asupra dezvoltării intelectuale în diferite perioade ale ontogenezei. Teză de doctor habilitat în psihologie. Chișinău, 2004. 286 p.
8. Călin M. Filosofia educației. București: Aramis, 2001. 144 p.
9. Callo T. Școala științifică a pedagogiei prezente. Chișinău: Pontos, 2010. 319 p.
10. Callo T. O pedagogie a integralității. Chișinău: CEP USM, 2007. 171 p.
11. Callo T. Configurații ale educației totale. Chișinău CEP USM, 2007. 116 p.
12. Callo T. Educația comunicării verbale. Chișinău-București: Litera - Litera Internațional, 2003. 148 p.
13. Cojocaru V. Calitatea în educație. Managementul calității. Chișinău: Tipografia Centrală. 2007. 268 p.
14. Cojocaru V. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Chișinău: Lumina, 2004. 336 p.
15. Cojocaru V., Postica A. Diagnosticarea pedagogică din perspectiva calității educației. Chișinău: Tipografia Centrală, 2011. 192 p.
16. Cojocaru-Borozan M. Formarea continuă a culturii emoționale la profesorii școlari (seminarii metodologice). Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2010. 242 p.
17. Cojocaru-Borozan M. Tehnologia dezvoltării culturii emoționale. Chișinău: Tipografia UPS “Ion Creangă”, 2012. 239 p.
18. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoționale : Studii monografice asupra cadrelor didactice. Chișinău: Tipografia UPS “I. Creangă”, 2010. 239 p.
19. Cojocariu V.M. Introducere în managementul educației, București: E.D.P., 2004. 272 p.
20. Cristea G. Psihologia educației. București: CNI, Coresi, 2003. 180 p.

21. Cristea S. (Coordonare generală) Curriculum pedagogic. Vol. I. București: E.D.P. R.A., 2006. 560 p.
22. Cristea S., Stanciu F., Drămnescu M., Fundamentele Educației. Vol. I (coord. F. Stanciu, S. Cristea), București: Pro Universitaria 2011. 240 pag.
23. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Chișinău-București: Grupul editorial Litera, Litera Internațional, 2003. 263 p.
24. Cristea S. Istoria, o cale de cunoaștere, în Albușescu Ion. Doctrină pedagogică. București: E.D.P. R.A., 2007. 400 p.
25. Cristea S. Teoria învățării. Modele de instruire. București: Editura Didactică și Pedagogică RA, 2005. 192 p.
26. Cristea S. Teorii ale învățării. București: E.D.P., 2005. 171p.
27. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010. 400 p.
28. Cristea S. Dicționar de pedagogie, Chișinău: Litera educațional, 2002. 395 p.
29. Cucuș C. Pedagogie, Iași: Polirom, 2000. 232 p.
30. Cuznețov L. Filosofia educației. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2004.
31. Cuznețov L. Tendințe, orientări și perspective de reconfigurare a modelelor educaționale în postmodernitate. În: Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: Printo-Caro SRL, 2011, p. 254-257.
32. Dafinoiu I. Personalitatea. Metode calitative de abordare. Observația și interviul, Iași: Polirom, 2002. 248 p.
33. Dandara O. Strategii de proiectare a finalităților în învățământul superior. În: priorități actuale în procesul educațional. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: CEP USM, 2011. p. 16-29.
34. Dandara O. Dimensiuni și preocupări ale unui învățământ de calitate. În: Didactica Pro..., 2008, nr.4-6, p.22-25.
35. Dandara O. Proiectarea carierei. Dimensiuni ale procesului educațional. Chișinău: CEP, USM, 2009. 96 p.
36. Drămnescu M. Reforma învățământului între proiectare și realizare (coord. S. Cristea), București: E.D.P. R.A., 2012. p. 177-193.
37. Drămnescu M., Fundamentele Educației, Vol. I (coord. F. Stanciu, S. Cristea), București: Pro Universitaria, 2010. p. 112-124, 146-153, 168-170
38. Drămnescu M. Educational psychology. North American landmarks. Pitești: University of Pitești, Scientific Bulletin, Series: Education Sciences, Volume 7, Issue 1, 2010, p. 15-20.

39. Drămnescu M. Building pedagogical model based on social learning theory and other psychological theories of Albert Bandura. Pitești: University of Pitești, Scientific Bulletin, Series: Education Sciences, Volume 7, Issue 2, 2010, p. 14-18.
40. Drămnescu M. Educational Psychology. Trends and Developments, 6th Silk Road International Conference "Globalization and Security in Black Sea and Caspian Seas Region", Tbilisi, Georgia, 2011. p. 264-270.
41. Drămnescu M. Modele pedagogice bazate pe teoria învățării sociale. Albert Bandura., Sesiunea Internațională de comunicări științifice "Criză. Schimbare. Educație", București: ASE, 2011. 8 p.
42. Drămnescu M. Postmodern Society and Individual Alienation, Proceedings of 4th International Conference on Experiential Psychotherapy and Unifying Personal Development, București. 2013. 6 p.
43. Drămnescu M. Social Learning. A Pedagogical Approach, Proceedings of 15th International Conference "Educational Reform in the 21st Century in Balkan Countries", Edureform 2012, București, 2012. 11 p.
44. Drămnescu M. Teoria socială a învățării a lui Albert Bandura. Implicații în construire modelelor pedagogice, Studia Universitatis, Seria: Științe ale educației - Pedagogie, Vol. 2, Chișinău, 2010, p. 47-52.
45. Drămnescu M. ș.a. Universitatea într-o nouă lumină..., București: Universitatea Europei de Sud-Est, Universitară, 2010, p 68-81.
46. Eysenck H. Eysenck P. Descifrarea comportamentului uman, București: Teora; 1998. 254 p.
47. Garștea N. Formarea competențelor profesionale la studenții pedagogi în contextul noilor educații. Chișinău: Garamond-Studio SRL, 2009, 200 p.
48. Garștea N. ș.a. Ora de dirigenție: Ghid pentru elevi și profesori, Chișinău: Epigraf, 2011. 184 p.
49. Garștea N. Modelul cultural al personalității învățătorului în retrospectivă. În: Modernizarea învățământului preuniversitar și universitar în contextul integrării europene. Materialele conferinței științifice Chișinău: UST, 2009, p. 182-187.
50. Golu P. Golu I., Psihologie educațională. București: Miron, 2001. 474 p.
51. Golu P. Învățare și dezvoltare. București: Științifică și Enciclopedică, 2002. 304 p.
52. Goraș-Postică V. A învăța să înveți pentru formarea competențelor sociale și civice. În: O competență cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic. Chișinău: Pro Didactica, 2010, p.17-40.

53. Goraș-Postică V. Formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive de predare-învățare-evaluare. În: T. Cartaleanu O., Cosovan V., Goraș-Postică (coord.). Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău, 2008. 204 p.
54. Guțu V. Pâslaru V. ș.a. Tehnologii educaționale. Ghid metodologic. Chișinău: Cartier educațional SRL, 1998. 165 p.
55. Guțu V. Teoria și metodologia curriculum-ului universitar. Chișinău: CEP USM, 2003. 235 p.
56. Ioan Negreț D. Pânișoară I. Știința învățării. Iași: Polirom, 2005. 256 p.
57. Ion G Stanciu. Școala și Doctrine pedagogice în sec 20, București: E.D.P., 1995. 304 p.
58. Iucu R.B. Managementul și gestiunea clasei de elevi. Iași: Polirom, 2000. 271 p.
59. Iucu R.B. Instruirea școlară, Iași: Polirom. 2001. 184 p.
60. Le Bon G. Psihologia mulțimilor, București: Anima; 1990. 104 p.
61. Matthews G. Psihologia personalității. Trăsături, cauze, consecințe, Iași, Polirom, 2005. 512 p.
62. Mărgineanu N. Psihologia persoanei. București: Științifică, 1999.
63. Momanu M. Introducere în teoria educației. Iași: Polirom, 2002. 175 p.
64. Neacșu I. Instruire și învățare, București: Științifică, 1990. p 23-24.
65. Neacșu I. Școala românească în pragul mileniului III. București: Paideea, 1998 166 p.
66. Neculau A. (coord.), Psihologie socială. Iași: Polirom, 1996. 344 p
67. Negovan V. Psihologia învățării. București: Universitară, 2010. 275 p
68. Negura I. Papuc L, Pâslaru V.L. Curriculum psihopedagogic de bază. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, 2000. 174 p.
69. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară, București: E.D.P., 1996 / 2000. 480 p.
70. Papuc L. Epistemologia și praxiologia curriculumului pedagogic universitar. Studiu monografic. Chișinău: UPS Ion Creangă, Tipografia Centrală, 2005. 207 p.
71. Papuc L., Dumbrăveanu R., Grosu M. Proiectarea curriculumului în învățământul superior. Chișinău: Tipografia centrală, 2011. 150 p
72. Pătrașcu D. Mocrac. Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice, Chișinău: Știința, 2003. 250 p.
73. Păun E. Școala – abordare sociopedagogică. Iași: Polirom, 1999. 176 p.
74. Pâslaru VI. Reforma sistemului educațional în contextul integrării europene. În: Reforma sistemului educațional. Chișinău: Arc, 2001, p. 9-36.
75. Pâslaru VI. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Civitas, 2003. 320 p.
76. Pâslaru VI. ș.a. Curriculum școlar: proiectare, implementare și dezvoltare. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007. 450 p.

77. Popovici D.V. ș.a. Consiliere școlară între provocări și paradigme. Constanța: Editura Newline, 2009. 587 p.
78. Popovici D.V. Orientări teoretice și practice în educația integrată. Arad: Editura Universității "Aurel Vlaicu", 2007. 253 p.
79. Raigorodcki D.(red.) Psihologia personalității. Crestomație, Vol. 1 și 11, Samara: Bahrah, 1999. p 24-39
80. Rădulescu-Motru C. Curs de psihologie, București: 2003. 393 p.
81. Simionescu A. s.a. Management general. Cluj-Napoca: Dacia, 2002. 201 p.
82. Vlăsceanu L. Sociologie și modernitate. Iași: Polirom, 2007. 304 p.
83. Zlate M. Eul și personalitatea București: Editura Trei, 1997. 142 p.
84. Institutul de Științe ale Educației, Laboratorul de Management Educațional, Motivația învățării și reușita socială, București, 2004. 114 p.
85. Marele dicționar al psihologiei, trad. Aliza Ardeleanu, ș.a., Paris, Larousse. 2006. 1360 p.
86. Probleme ale științelor socio-umane și modernizări ale învățământului. Vol. I și II, Chișinău, 2002.
87. Strategia învățământului superior din Republica Moldova în contextul procesului Bologna, Chișinău 2004.

În limba engleză

88. Allport G.W. The nature of prejudice. Cambridge, Addison-Wesley, 1954. 537 p.
89. Bachman J. G., O'Malley, P.M. Self-Concepts, self Esteem and Educațional Experiences, în Journal of Personality and Social Psychology, nr. 45, 1986. 12 p
90. Bandura A. Ross D. and. Ross S. A. Transmission of aggression through imitation of aggressive models, 1961. p. 575-582.
91. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986. 544 p.
92. Bandura A. Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977. 247 p.
93. Bandura A. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. Personality and Social Psychology Review, 1999. p. 193-209
94. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York, Ed. Freeman, 1997. 592 p.
95. Bandura A. Aggression: social learning analysis. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1973. 368 p.
96. Bandura A. Social cognitive theory. Annals of Child Development, 6. Six theories of child development. Greenwich, CT: JAI Press, 1989. p. 1-60

97. Bandura A. and Walters, R. H. Social learning and personality development. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1963. 329 p.
98. Bandura A. Analysis of modeling processes. In A. Bandura (Ed.), Psychological modeling: Conflicting theories. Chicago: Aldine-Atherton, 1971. 220 p.
99. Bandura A. and Walters. R. H. Adolescent aggression; a study of the influence of child-training practices and family interrelationships. New York: Ronald Press, 1959. 475 p.
100. Bandura A. Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Press, 1995
101. Bandura A. Aggression: A social learning analysis. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973. 368 p.
102. Baron R.A. Byrne D. Social psychology: Understanding human interaction, Boston, Allyn & Bacon, 1997. 720 p.
103. Basen-Engquist K., Parcel G. S. Attitudes, norms and self-efficacy: A model of adolescents' HIV-related sexual risk behavior. Health Education Quarterly, 1992, p. 263-277.
104. Baum W.M. The correlation-based law of effect. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1973, p. 137 -153.
105. Baum W.M. Optimization and the matching law as accounts of instrumental behavior. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1981, p. 387-403.
106. De Alice F. Healy. ş.a. From learning theory to connectionist theory. New Jersey 07642, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publisher 365 Broadway Hillsdale, 1992. 288 p.
107. Dorothea R., Ross S. A. Transmission of aggression through imitation of aggressive models Albert Bandura, in Classics in the History of Psychology, 1961. p 575-582
108. Druckman D., Bjork R.A. (eds), Learning, remembering, believing: Enhancing human performance, Washington D.C., National Academy Press, 1994. 395 p.
109. Dulany D. E. Awareness, rules, and propositional control: A confrontation with S-R behavior theory. Verbal behavioral and general behavior theory. New York: Prentice-Hall, 1967, p. 340-387
110. Evans R. I., Albert Bandura: The man and his ideas: A dialogue. New York: Praeger, 1989. 112 p.
111. Festinger L. A theory of social comparison processes, in Human Relations, 7, 1954. p. 114-140.
112. Festinger L. A theory of cognitive dissonance, Stanford, Stanford University Press, 1985, p. 123 -190.
113. Haggblom S. J., Warnick, R. ş.a. The 100 most eminent psychologists of the 20th century. Review of General Psychology, 2002, p. 139-152.

- 114.Hjelle L.A., Ziegler D.J. Personality. Theories. Basic assumptions, research and applications, Sankt-Peterburg: Ed. Piter, 2001. 362 p.
- 115.Myers D. Social Psychology, New York: McGraw-Hill; 1999. 608 p.
- 116.Patrick J. O'Donnell, Brian K. Verbal operant conditioning, extinction trials and types of awareness statement. Psychological Reports: Volume 53, 1983, p. 991-996.
117. Pierre M. and Robert L. Type of Reinforcer, Problem-Solving Set, and Awareness in Verbal Conditioning The American Journal of Psychology Vol. 93, No. 3, 1980, p. 539-549.
- 118.Pinar W.F. (ed.) Curriculum Towarrd New Identities. New York: London, Garland Publishing, 1998. 426 p.
- 119.Prentice-Dunn S., Rogers R.W. Effects of public and private self-awareness on deindividuation and agression, Journal of Personality and Social Psychology, 1982, p. 503-513.
- 120.Rees W.D. The Skilles of Management, Routledge, 1991. 406 p.
- 121.Rotter J. B. The psychological situation in social learning theory. În D. Magnusson (Ed.), Toward a psychology of situations: An interactional perspective. Hillsdale: NJ: Lawrence Erlbaum, 1981. 480 p.
- 122.Rotter J. B. The development and applications of social learning theory. New York: Praeger, 1982. 367 p.
- 123.Rotter J. B. Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. American Psychologist, 45, 1989, p. 489-493.
124. Rotter J. B. Lah M. I. & Rafferty, Incomplete Sentences Blank Second Edition manual. New York: Psychological Corporation, 1992. 86 p.
125. Schaffer H. R. Introducere in psihologia copilului, București: Editura Asociatia de Stiinte Cognitive din Romania, 2010. 392 p.
126. Spielberg C.D., De Nike, L.D. Descriptive behaviorism versus cognitive theory in verbal operant conditioning. Psychological Review, 1966, p. 303 – 326.
- 127.Vroom V. Work and motivation. New York: Wiley, 1964. 397 p.
- 128.Workel S. ș.a. Social Identity. International Perspectives, London: Sage, 1998. 255 p.
- 129.Wyer R.S. jr. Stereotype activation and inhibition: Advances in social cognition, vol. 11, Mahwah: NJ, Erlbaum, 1998. p. 1-68.

Resurse informaționale INTERNET:

130. <http://des.emory.edu/mfp/bandurabio.html> (vizitat 28.02. 2009).
131. <http://des.emory.edu/mfp/BanduraPubs.html> (vizitat 30.02. 2009).

132. <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/ru/pavlov.html> (vizitat 03.04. 2009).
133. <http://psychology.about.com/od/historyofpsychology/tp/ten-influential-psychologists.htm> (vizitat 19.05. 2009).
134. <http://tip.psychology.org/skinner.html> (vizitat 05.03. 2010).
135. <http://tip.psychology.org/bandura.html> (vizitat 19.04. 2010).
136. http://www.youtube.com/watch?v=pDtBz_1dkuk (vizitat 19.07. 2010).
137. http://www.psychology.pl/download/key_studies/The-Bobo-Doll.ppt (vizitat 19.07. 2010).
138. http://en.wikipedia.org/wiki/Bobo_doll_experiment (vizitat 19.07. 2010).
139. <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/ru/pavlov.htm> (vizitat 16.08. 2010).
140. <http://tip.psychology.org/bandura.html> (vizitat 16.08. 2010).
141. <http://www.scribd.com/doc/39108456/transmitt-agresivit%C4%82%C5%A2II> (vizitat 16.08. 2010).
142. <http://www.scribd.com/doc/47490302/learning-theory-Pavlov-Watson-Skinner-Bandura> (vizitat 16.08. 2010).
143. <http://www.questia.com/PM.qst?a=oandd=9694060> (vizitat 16.08. 2010).
144. http://books.google.ro/books?id=ctoPTqK71u0C&pg=PA62&lpg=PA62&dq=Glanz+,+2002,+p.+169&source=bl&ots=p23DXRdbo_&sig=VhAcVK5KOkMNTli0Rd7h05uSHog&hl=ro&sa=X&ei=pI3qUZ-wGomjO6GfgPgB&ved=0CDoQ6AEwAg#v=onepage&q=Glanz%20%2C%202002%2C%20p.%20169&f=false (vizitat 26.08. 2010).
145. <http://www.ship.edu/~cgboeree/bandura.html> (vizitat 26.08. 2010).
146. <http://fates.cns.muskingum.edu/~psych/psycweb/history/bandura.htm> (vizitat 26.08. 2010).
147. <http://www.ship.edu/~cgboeree/bandura.html> (vizitat 26.08. 2010).
148. http://psychology.about.com/od/theoriesofpersonality/a/self_efficacy.htm (vizitat 26.08. 2010).
149. http://psychology.about.com/od/Psychologyofpersonality/a/self_efficacy.htm (vizitat 26.08. 2010).
150. http://thor.info.uaic.ro/~fliacob/An2/20102011/Resurse/Modelare_modele.pdf (vizitat 06.09. 2010).
151. http://www.contabilizat.ro/file/cursuri_de_perfectionare/management_și_marketing/idei_ame_ricane_pentru_manageri_români/cap4.pdf (vizitat 06.09. 2010).
152. <http://www.scribd.com/doc/48830320/Indicatori-si-interpretare-statistica> (vizitat 06.09. 2010).

153. <http://www.dppd.utcluj.ro/dppd/database/Curs%20-%20Învățarea.pdf> (vizitat 06.09. 2010).
154. <http://www.psychologydegree.com/10-most-famous-clinical-psychologists-of-all-time> (vizitat 06.09. 2010).
155. http://en.wikipedia.org/wiki/Bobo_doll_experiment (vizitat 06.09. 2010).
156. http://www.cursuri/metodologie.ro/curs-metodologie-ancheta-sociologica_i47_c1118_56176.html,
www.info.umfcluj.ro/mcs/files/res/downloads/download_0083.pdf (vizitat 12.10. 2011).
157. <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/ru/pavlov.htm> (vizitat la 06.09. 2010, 12.10. 2011).
158. http://www.studentie.ro/Curs_Psihiatrie_psihologia_copilului--citește-nr487.html (vizitat 12.10. 2011).
159. <http://tip.psychology.org/bandura.html> (vizitat 12.10. 2011).
160. http://en.wikipedia.org/wiki/Bobo_doll_experiment (vizitat 14.10. 2011).
161. <http://www.scribd.com/doc/53966302/Teoria-Invatarii-a-Bandura> (vizitat 15.11. 2011).
162. <http://www.scribd.com/doc/39108456/transmiterea-agresivit%C4%82%C5%A2II> (vizitat 15.11. 2011).
163. <http://www.learnmanagement2.com/porterandlawlerexpectancytheory.htm> (vizitat 16.11. 2011).
164. <http://www.slideshare.net/claudiutaaa/capitolul-1> (vizitat 16.11. 2011).
165. <http://www.descopera.org/procese-psihice-memoria/> (vizitat 10.11. 2010).
166. <http://www.google.ro/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0CEQQFjAF&url=http%3A%2F%2Fportal.compendiu.ro%2FMonoX%2FModuleGallery%2FSocialNetworking%2FMonoSoftware.MonoX.GetImage.axd%3Fgit%3DSnFile%26entityid%3Dc2030e0b-21e9-4572-b122-a06f0156acbc%26stamp%3D634752097726070000&ei=j0zZUcLuB433sgad-YCAA&usg=AFQjCNEvMiqyl64MQIoLzDGtWcQkGciPGw&bvm=bv.48705608,d.Yms> (vizitat 15.11. 2011).
167. <http://www.scrigroup.com/educatie/psihologie-psihiatrie/Teoriile-invatarii-sociale-A-B81842.php> (vizitat 18.11. 2011)

Anexa 1. Reflectarea personalității lui Albert Bandura și a operei sale științifice în mediul academic internațional. Repere biografice și traseul personal și academic al lui Albert Bandura

- 1925 Naștere – Localitatea Mundare, Alberta, Canada
- 1946 Absolvent, Liceul din localitatea Mundare, Alberta, Canada
- 1949 Absolvent, Universitatea din British Columbia
- 1951 Absolvent master, Universitatea din Iowa
- 1952 Obținerea titlului de doctor, Universitatea din Iowa, Psihologie clinică
- 1952 Căsătoria cu Virginia Varns
- 1953 Instructor, Universitatea Stanford
- 1954 Se naște prima fiică, Maria
- 1958 Se naște Carol, a doua fiică
- 1959 Este publicată *Agresivitatea la Adolescenți*
- 1963 Publică *Învățarea Socială și Dezvoltarea Personalității*
- 1964 Profesor, Universitatea Stanford
- 1964, Membru al American Psychological Association
- 1969 Publică *Principii de modificare a comportamentului*
- 1969 Bursă de cercetare specială la Institutul National de Sănătate Mintală, SUA
- 1969 Membru al Centrului pentru Studii Avansate în științe comportamentale
- 1971 Publicat în *Modelare psihologică: Teorii contradictorii*
- 1972 Distins cu premiu științific, Divizia 12, American Psychological Association
- 1972 Bursier Guggenheim
- 1973 Publică: *Agresivitatea. O analiză de învățare socială*
- 1973 Publică *Bărbați și femei de știință de origine americană*
- 1973 Distins cu premiu științific de către California Psychological Association
- 1974 Președinte, American Psychological Association
- 1974 Profesor de Psihologie, Universitatea Stanford
- 1976, Catedra Departamentul de Psihologie, Universitatea Stanford
- 1977 Publică *Teoria învățării sociale*
- 1978-Este publicat de către Who's Who in America
- 1979 Doctor de onoare al Universității din British Columbia
- 1980 Președinte, Western Psychological Association

- 1980 Membru al Academiei Americane de Arte și Științe
- 1980 Premiul Societății Internaționale de Cercetare asupra agresivității
- 1980 Distins cu premiul științific al American Psychological Association
- 1982 Bursier al, Societății pentru Promovarea Științei, Japonia
- 1983 Gradul de onorific, Universitatea din Lethbridge
- 1985 Gradul de onorific, Universitatea din New Brunswick
- 1986 Publică *Învățarea socială în gândire și acțiune: Teoria cognitivă socială*
- 1987 Grad onorific, Universitatea de Stat din New York, Stony Brook
- 1988 Profesor invitat, Universitatea din New South Wales, Australia
- 1989 William James Award, Societatea Americana de Psihologie
- 1989 Institutul de Medicina al Academiei Naționale de Științe
- 1990 Doctor honoris causa al , Universității din Waterloo
- 1990 Doctor honoris causa, Freie Universitatea din Berlin
- 1991 Sunt născuți nepoții, Timmy și Andy
- 1992 Doctor honoris causa, Universitatea din Salamanca
- 1993 Doctor honoris causa, Indiana University
- 1994 Doctor honoris causa, Universitatea din Roma
- 1995 Publică *Self-Efficacy in Changing Societies*
- 1995 Doctor honoris causa, Universitatea din Leiden
- 1995 Doctor honoris causa, Universitatea Alfred
- 1997 Publică *Self-Efficacy: The Exercise of Control*
- 1998 Premiul pentru întreaga contribuție, California Psychological Association
- 1999 Doctor honoris causa, Universitatea de Stat din Pennsylvania
- 1999 E. L. Premiul Thorndike, American Psychological Association
- 2000 Președinte de Onoare, al Canadian Psychological Association
- 2001 Vizită de lucru în Atlanta la Prof. Pajares și doctoranzii lui, Gio și Shari.
- 2002 Doctor honoris causa, City University din New York și Universitatea Jaume I
- 2004 Premiul Lifetime Achievement, Western Psychological Association
- 2004 Premiul James McKeen Cattell, American Psychological Association
- 2004 Premiul special pentru întreaga contribuție adusă psihologiei, American Psychological Association
- 2004 Doctor honoris causa, Universitatea din Atena

- 2005 Distins cu premiul Alumni al Universității din Iowa
- 2006 Premiul pentru carieră și contribuții remarcabile în psihologie American Psychological Association
- 2007 Întâlnire cu profesorul Pajares și doctoranzii acestuia.
- 2008 Premiul Grawemeyer în Psihologie

Anexa 2. Funcții deținute de A. Bandura în societăți științifice. Premii științifice. Grade onorifice

- Președinte al American Psychological Association, 1974.
- Președintele Consiliului de administrație (1974) al American Psychological Association, 1972-1976.
- Președinte al Consiliului Științific al Afacerilor, American Psychological Association, 1968-70.
- Membru al Comisiei Prerogativelor, Divizia 7, American Psychological Association, 1970.
- Membru în Consiliul de Afaceri al Convenției, American Psychological Association, 1973.
- Președintele Comisiei pentru probleme constituționale (1975), American Psychological Association, 1975-77.
- Președintele Comisiei Electorale (1975), American Psychological Association, 1975-77.
- Membru al Comisiei cu privire la organizarea American Psychological Association, 1978-82. Trustee, American Psychological Foundation, 1975-82.
- Președintele Consiliului de administrație 1980, Western Psychological Association, 1979-82.
- Președinte al:
 - Western Psychological Association, 1980.
 - U.S. National Committee for the International Union of Psychological Sciences, 1985-1993
 - Committee on International Affairs, Society for Research in Child Development, 1991-1995.
- Președinte onorific al Canadian Psychological Association, 1999

Premii și onoruri științifice

- Distins cu premiul Scientist, Division 12, American Psychological Association, 1972.
- Distins cu premiul pentru Realizări Științifice, California Psychological Association, 1973.
- Premiul, International Society for Research on Aggression, 1980.
- Premiul pentru Contribuții Științifice, American Psychological Association, 1980.
- Premiul William James, American Psychological Society, 1989
- Premiul pentru întreaga activitate, California Psychological Association, 1998.
- Premiul Thorndike pentru Contribuții deosebite în Psihologia Educației, American Psychological Association, 1999.
- Premiul pentru întreaga activitate, Association for the Advancement of Behavior Therapy, 2001. Premiul Healthtrac pentru contribuții deosebite în promovarea sănătății, 2002.
- Premiul pentru întreaga activitate, Western Psychological Association, 2003.
- Medalia McGovern pentru contribuții deosebite în promovarea sănătății, 2004.

- Premiul pentru întreaga activitate și pentru contribuțiile aduse psihologiei, American Psychological Association, 2004.
- Premiul James McKeen Cattell pentru întreaga activitate și pentru contribuțiile aduse psihologiei, American Psychological Society, 2004.
- Membru onorific al World Innovation Foundation, 2004.
- Premiul pentru realizări deosebite al Alumni, University of Iowa, 2005.
- Premiul pentru întreaga activitate pentru contribuții deosebite în promovarea sănătății, și cercetări în sănătate, American Academy of Health Behavior, 2006.
- Medalia de Aur pentru întreaga activitate și pentru contribuțiile aduse psihologiei, American Psychological Foundation, 2006.

Grade onorifice. Principalele universități care au oferit diverse onoruri și grade științifice

- University of British Columbia, 1979;
- University of Lethbridge, 1983;
- University of New Brunswick, 1985;
- State University of New York, Stony Brook, 1987;
- University of Waterloo, 1990;
- Freie Universitat Berlin, 1990;
- University of Salamanca, 1992;
- Indiana University, 1993;
- University of Rome, 1994;
- Leiden University, 1995; Alfred University,
- 1995; Pennsylvania State University,
- 1999; Universitatea Jaume I, 2002;
- Graduate Center of the City University of New York, 2002;
- University of Athens, 2003; University of Catania, 2004.
- Fellow, American Academy of Arts and Sciences, 1980.

Anexa 3. Universalitatea lucrărilor lui Albert Bandura

În urma sondajului efectuat în 2002 Bandura s-a clasat pe locul patru, după BF Skinner și Sigmund Freud, ca cel mai citat psiholog din toate timpurile. De asemenea Bandura este descris ca fiind unul dintre cei mai influenți psihologi din toate timpurile.

În imaginea de mai jos este prezentată grafic distribuția traducerilor de care s-au bucurat cărțile publicate de Bandura. După cum se observă, pe lângă limba engleză, lucrările sale au fost traduse în limbi precum chineză, rusă, japoneză, spaniolă acoperind practic toate continentele și dobândind calitate universală. Acest aspect relevă pe de o parte importanța ideilor promovate de Bandura iar pe de altă parte caracterul aplicativ al acestora. A Bandura a publicat în cei peste 60 de ani dedicați activității științifice, 9 cărți și peste 500 de articole, capitole în cărți, abstracte sau alte intervenții scrise.

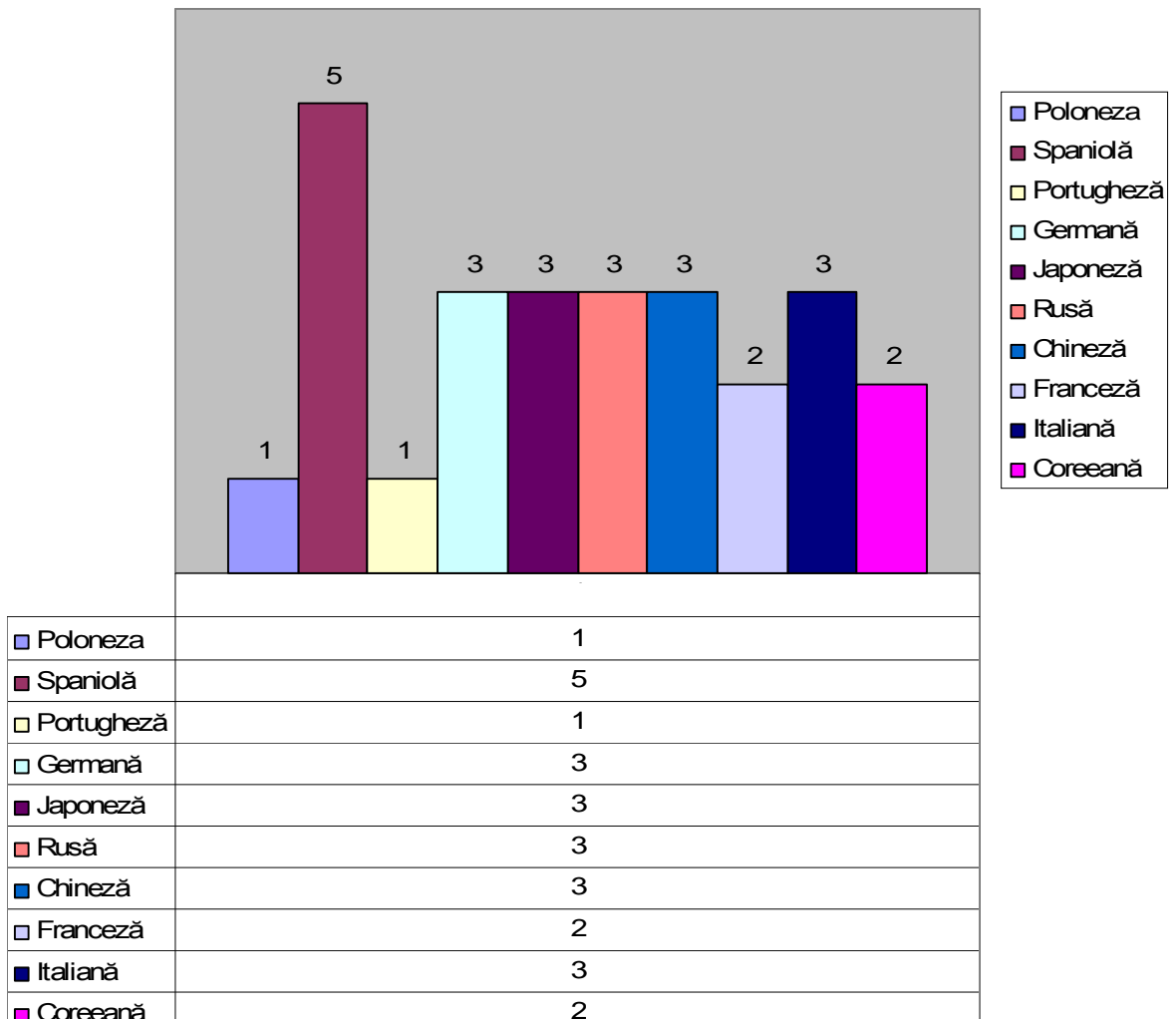


Fig. A3.1 Traducerea lucrărilor lui A. Bandura

Anexa 4. Reprezentarea grafică a publicațiilor lui A. Bandura în anii 1953 – 2006
(număr de cărți și articole / an)

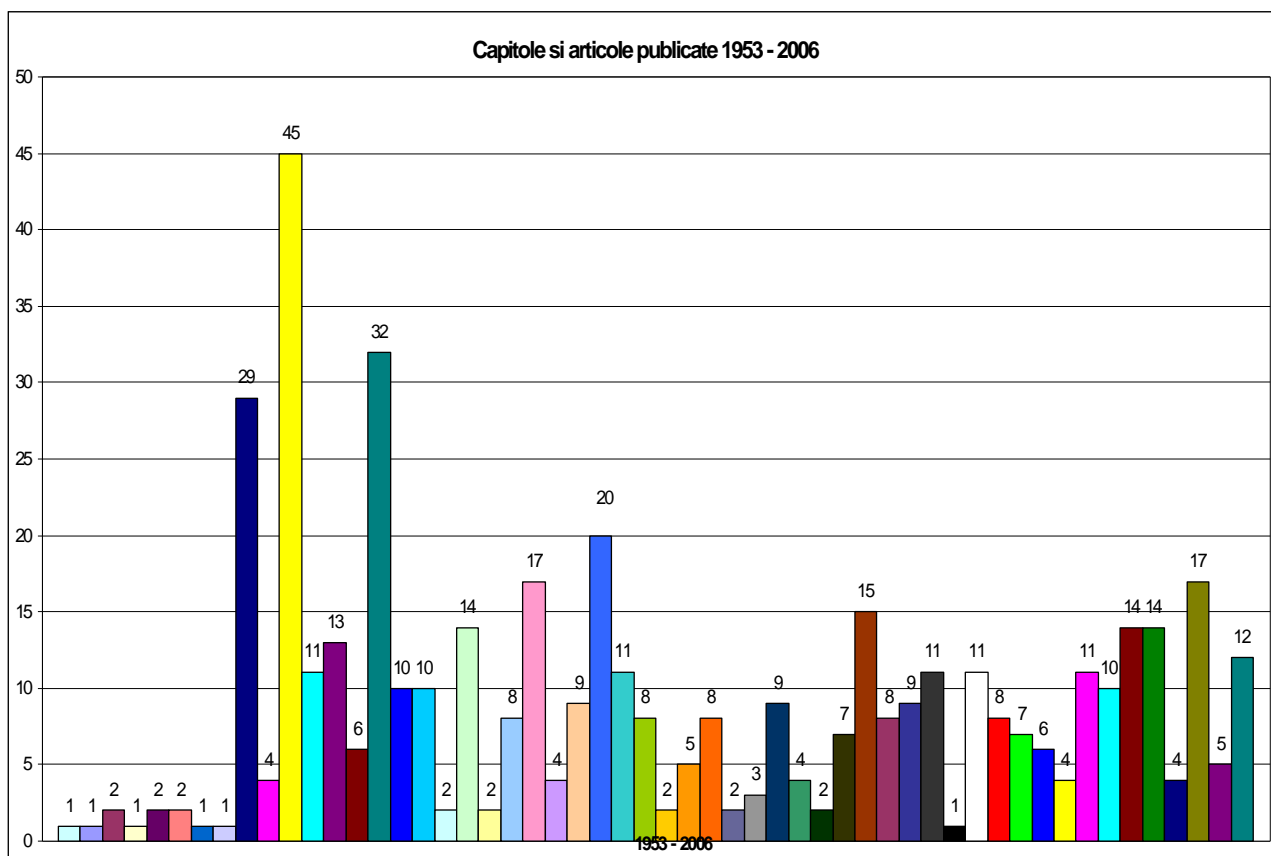


Fig. A4.1 Activitatea publicistică în intervalul 1953 - 2006

În întreaga sa activitate A. Bandura a publicat nouă cărți și peste 500 de articole și capitole în cărți, reviste de specialitate, jurnale academice, etc.

Lista completă a publicațiilor sale este prezentată în Anexa 15.

Figura de mai sus evidențiază în mod explicit prolificitatea științifică a lui Bandura. Efervescența ideatică a reprezentat o constantă a personalității celebrului autor. Firul roșu care a fost liant între toate lucrările sale a fost reprezentat de importanța mediului social, a influențelor acestuia asupra cantității și calității învățării și în formarea unei personalități libere, creatoare și bine conturate.

Anexa 5. Analiza comparativă a prezenței lui Albert Bandura în mediul virtual (blogosferă)

În anexă este descris modul în care opera lui Albert Bandura este prezentă în literatura de specialitate internațională și în mediul virtual reprezentat de Internet. Prezența sa pe Internet este surprinsă din dublă perspectivă:

- în spațiul general al *www*-ului, fapt relevat de motoarele de căutare.
- în spațiul blogosferei și al rețelelor de socializare de tip Facebook și Twitter

Întrucât Internetul a fost născut în mediul academic este firesc să fie o caracteristică importantă a acestui mediu.

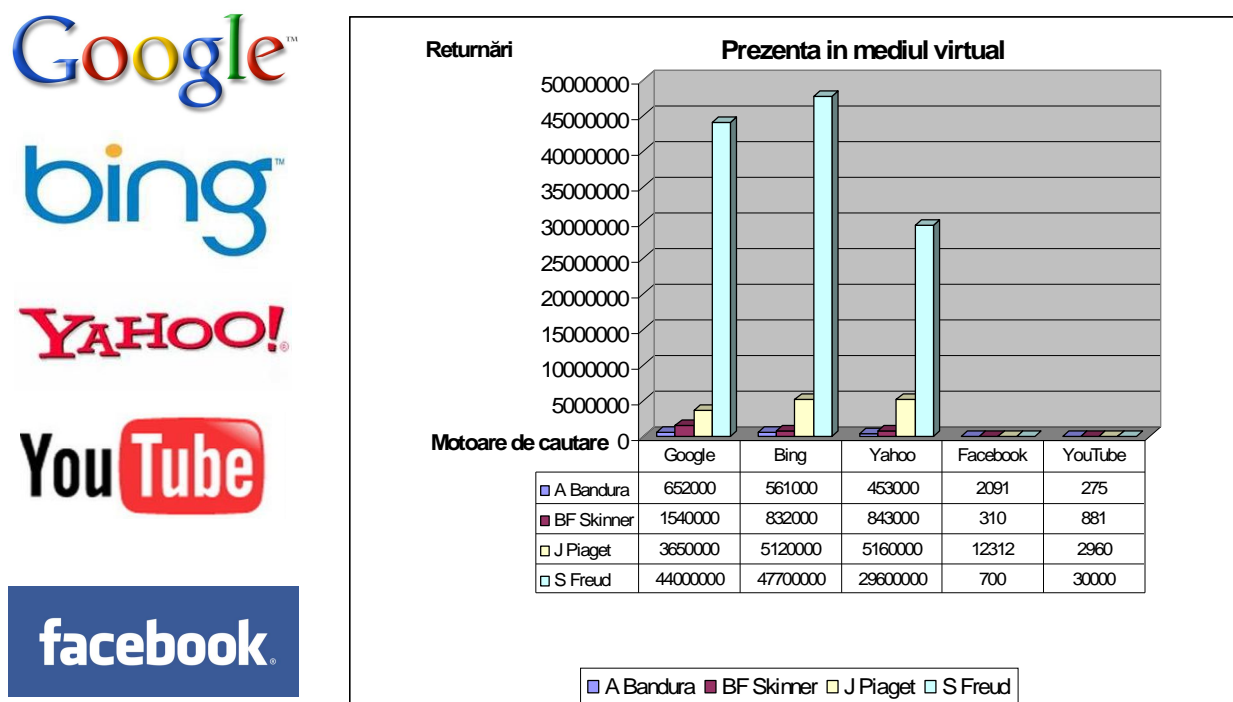


Fig. A5.1 Analiza comparativă a prezenței lui Albert Bandura în mediul virtual

Prezența autorului Albert Bandura și a operelor sale pe bloguri și pe rețelele de socializare indică interesul profund pentru opera sa și permite efectuarea unei analize comparative de tip calitativ. Capitolul 2 relevă faptul că A. Bandura este publicat pe scară largă, la nivel mondial. Dovadă este faptul că a primit diferite grade de onoare și premii de la universități din întreaga lume.

De asemenea, trebuie subliniat faptul Bandura este recunoscut unanim pentru activitatea în domeniul teoriei învățării sociale care a condus la elaborarea unei teorii sociale cognitive. Importanța acesteia în context democratic și pedagogic, modern și postmodern constă în aceea că oamenii sunt participanți activi în mediul lor, nu doar simpli agenți pasivi, non-reactivi.

Returnarea rezultatelor căutării simple pe principalele motoare de căutare (Google, Bing, Yahoo), pe rețeaua de socializare Facebook precum și pe platforma specializată, YouTube.

Rezultatele obținute îl plasează pe A. Bandura pe locul patru după BF Skinner, J. Piaget și S. Freud cu o cifră maximă de 652.000 rezultate în 0,48 sec. Cifrele reprezintă data de 25. septembrie 2011. În prezent această cifră este în creștere demonstrând notorietatea lui A. Bandura în mediul virtual.

În Anexele 6 - 14 este prezentată și analizată prezența lui A. Bandura și a operei sale științifice în *blogosferă* prin metoda comparativă. Blogosfera reprezintă un spațiu virtual care conține totalitatea blogurilor întreținute de persoane denumiți bloggeri. Aceștia prin interconexiunile specifice mediului virtual formează o rețea care cuprinde bloguri din toate domeniile (design, personal, informatică, afaceri, știri etc.).

În iulie 2005 s-a estimat că sunt peste 70.000.000 de bloguri iar în luna ianuarie 2011 au fost identificate peste 156.000.000 de bloguri publice. Blogurile sunt legate între ele, formând astfel un cerc al bloggerilor, unde informațiile importante sunt transmise aproape instantaneu pe toate blogurile.

Anexa 6. Reprezentare grafică privind analiza comparativă a prezenței în blogosferă

ALBERT BANDURA VS. JOHN WATSON

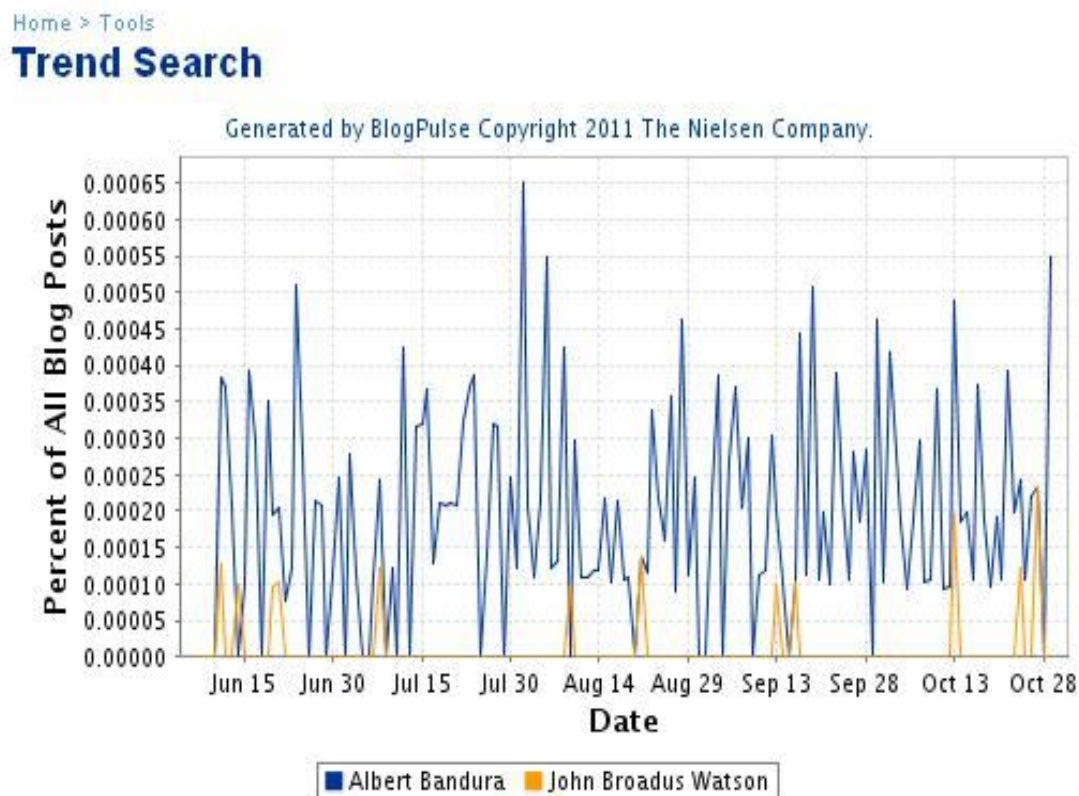


Fig. A6.1 Analiza comparativă a prezenței lui Albert Bandura vs. John Watson în mediul virtual (blogosferă)

- **Perioada analizată:** 15 iulie 2011 – 28 octombrie 2011
- **Date comparative:** A. Bandura și J.B. Watson
- **Metoda utilizată:** BlogPulse

Graficul indică o vizibilitate masivă în mediul on-line a lui A. Bandura în contrast cu același tip de vizibilitate pentru J.B. Watson.

(BlogPulse este motor de căutare și totodată sistem analitic pentru analiza activității pe bloguri. Acesta utilizează procese automatizate pentru a monitoriza activitatea de zi cu zi pe bloguri și generează informații care exprimă tendințele acestora. Instrumentul a fost inițial creat de *IntelliSeek*, iar mai târziu a fost achiziționat de *Nielsen Company* și deținut în prezent de *NM Incite, Nielsen Company A / McKinsey*.)

ALBERT BANDURA VS. DAVID AUSUBEL

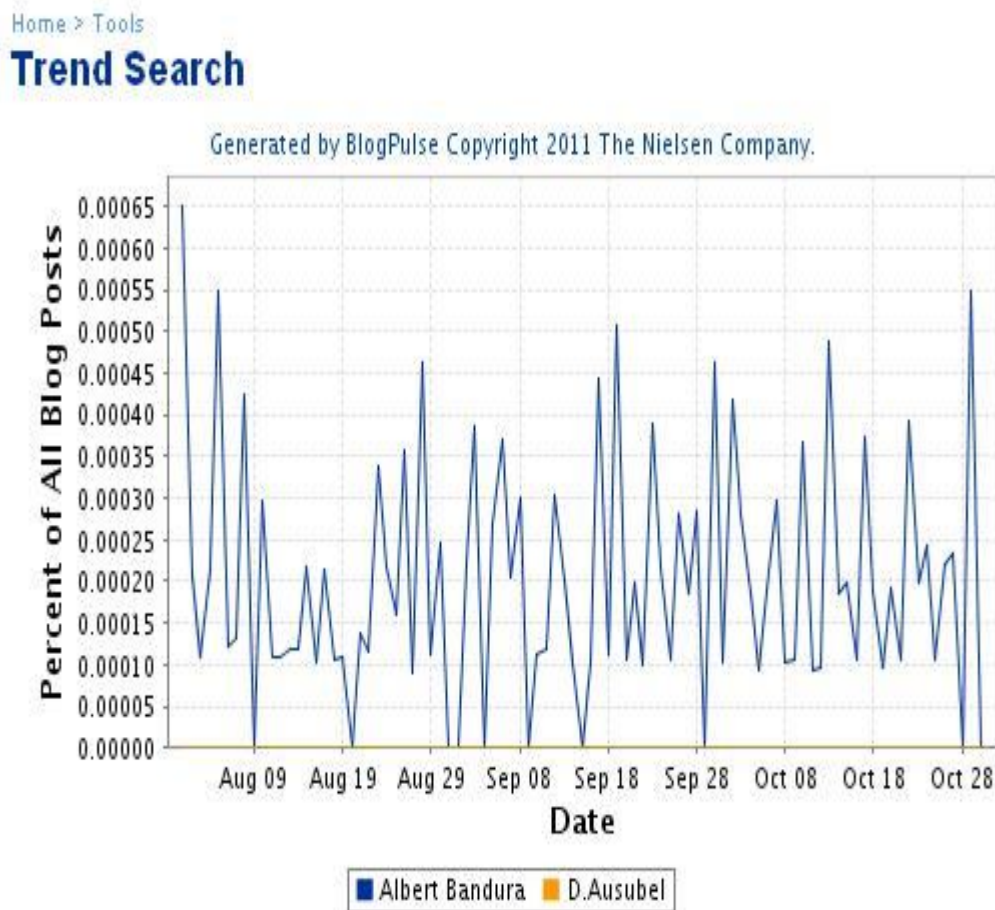


Fig. A7.1 Analiza comparativă a prezenței lui Albert Bandura vs. David Ausubel în mediul virtual (blogosferă)

- **Perioada analizată:** 09 august 2011 – 28 octombrie 2011
- **Date comparative:** A. Bandura și D. Ausubel
- **Metoda utilizată:** BlogPulse

Graficul rezultat indică o absență aproape totală a lui D. Ausubel din blogosferă în comparație cu Bandura. Faptul că blogurile reprezintă o preocupare în special a tinerilor sau a unui grup populațional specializat pe o anumită temă, se poate deduce impactul lucrărilor lui Bandura asupra aspectului educativ al mediului virtual.

Anexa 8. Reprezentare grafică privind analiza comparativă a prezenței în blogosferă

ALBERT BANDURA VS. EDWARD LEE THORNDIKE

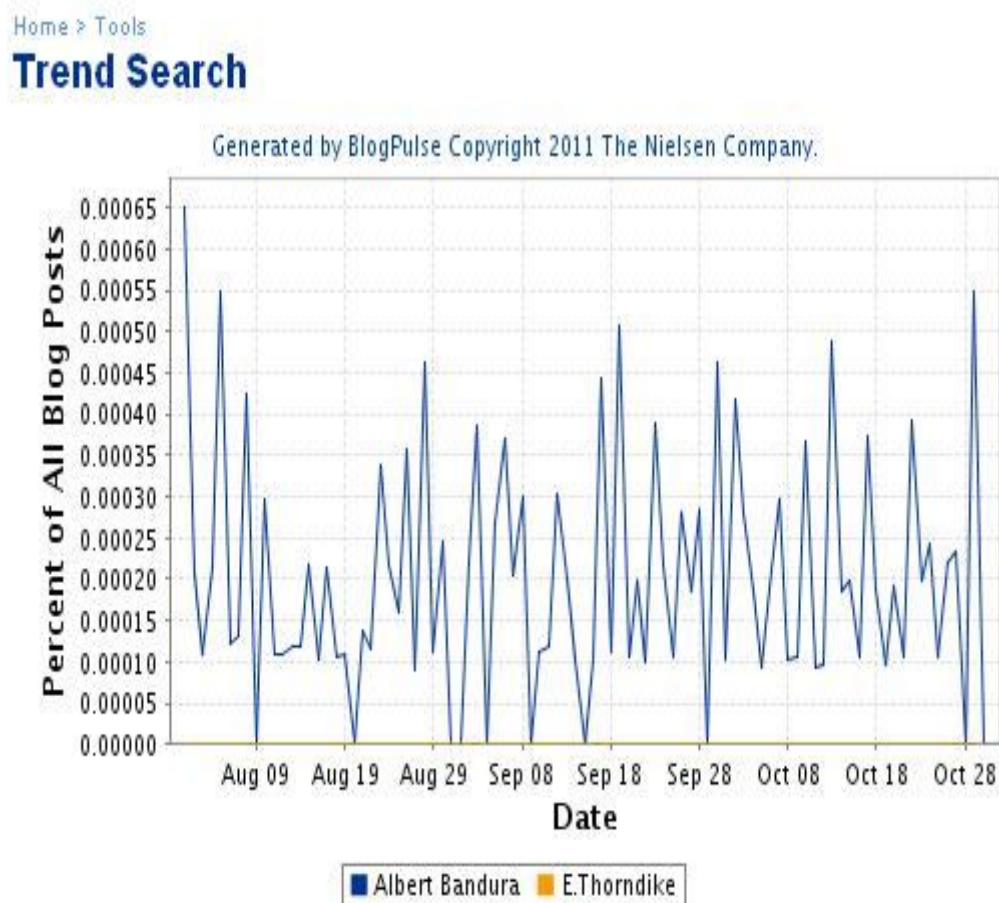


Fig. A8.1 Analiza comparativă a prezenței lui Albert Bandura vs. Edward Lee Thorndike în mediul virtual (blogosferă)

- **Perioada analizată:** 09 august 2011 – 28 octombrie 2011
- **Date comparative:** A. Bandura și E.L. Thorndike
- **Metoda utilizată:** BlogPulse

Graficul rezultat indică o absență aproape totală a lui E.L. Thorndike din blogosferă prin comparație cu A. Bandura. Prezența masivă a lui A. Bandura în mediul on-line este dată atât de notorietatea operei sale cât și de impactul asupra tinerilor, comparativ cu E.L. Thorndike.

Anexa 9. Exprire grafică privind analiza comparativă a prezenței în blogosferă

ALBERT BANDURA VS. CLARK HULL

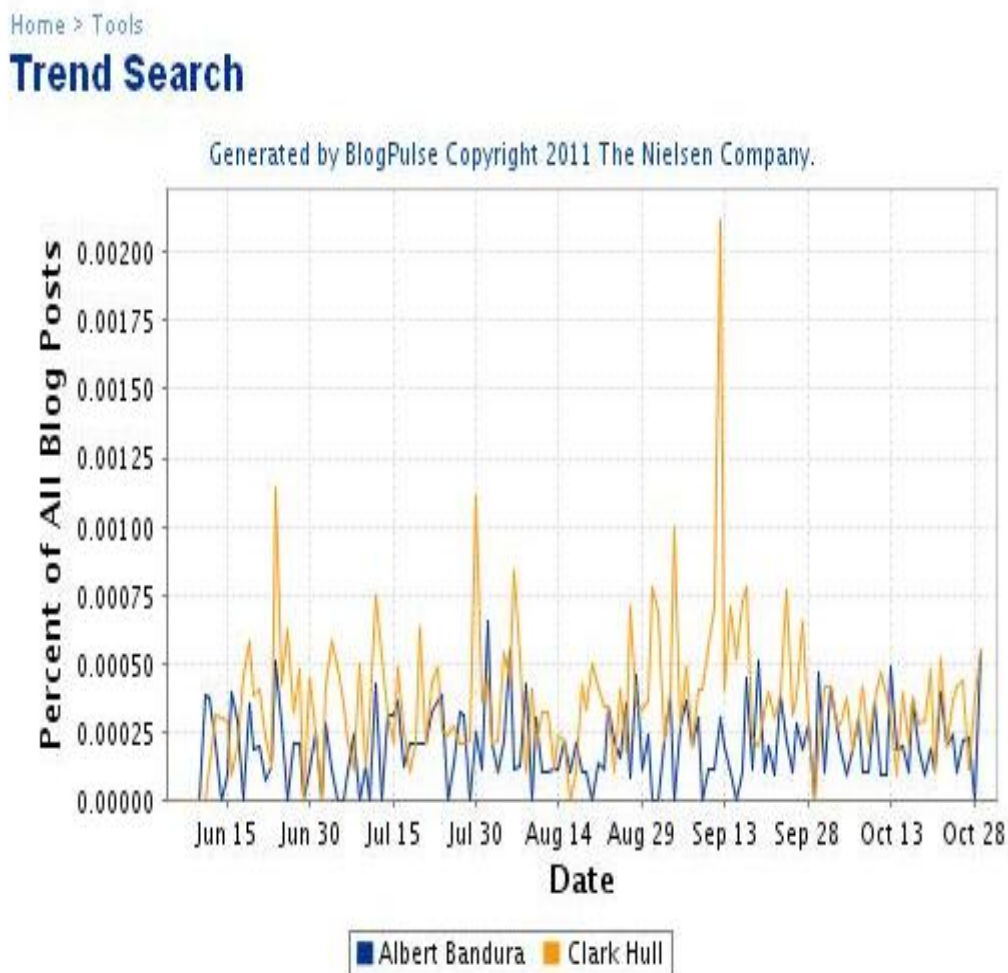


Fig. A9.1 Analiza comparativă a prezenței lui Albert Bandura vs. Clark Hull în mediul virtual (blogosferă)

- **Perioada analizată:** 15 iunie 2011 – 28 octombrie 2011
- **Date comparative:** A. Bandura și C. Hull
- **Metoda utilizată:** BlogPulse

Graficul rezultat indică o prezență mai mare a lui Clark Hull în blogosferă comparativ cu Bandura. C. Hull rămâne un personaj de mare impact și de mare influență în rândul tinerilor chiar și în prezent.

Anexa 10. Exprimare grafică privind analiza comparativă a prezenței în blogosferă

ALBERT BANDURA VS. C.G. JUNG

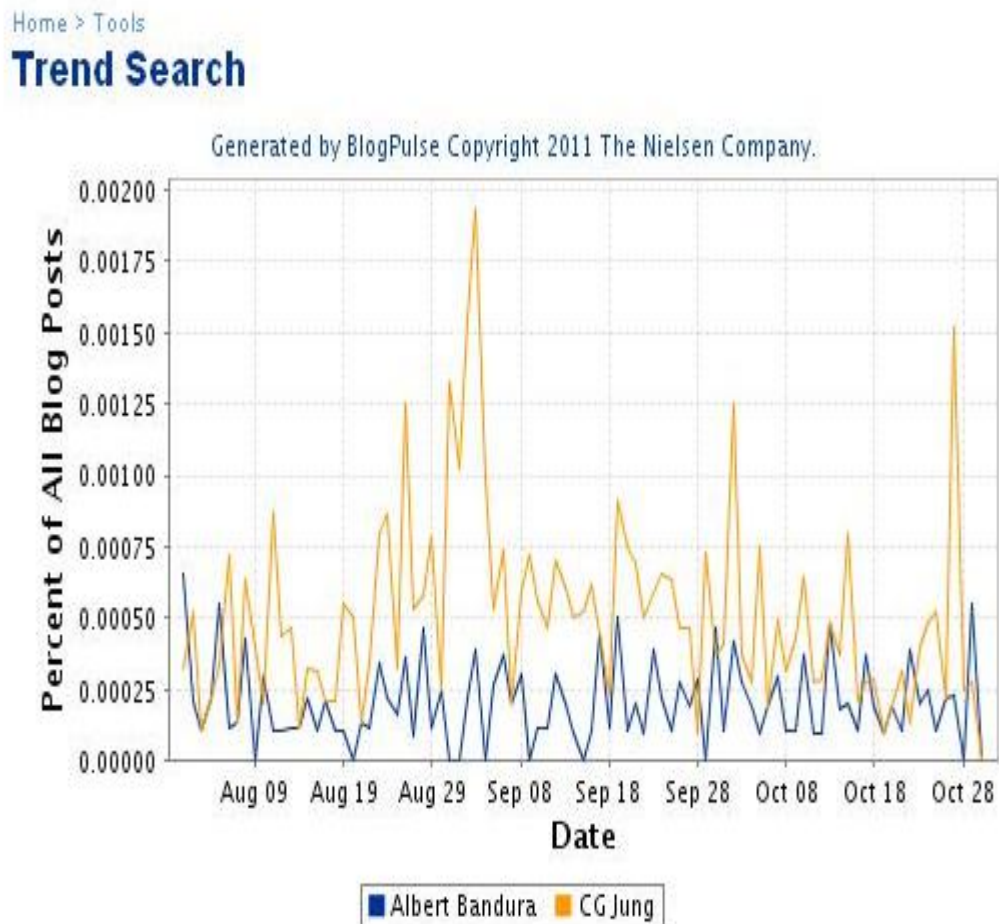


Fig. A10.1 Analiza comparativă a prezenței lui Albert Bandura vs. C.G. Jung în mediul virtual (blogosferă)

- **Perioada analizată:** 15 iunie 2011 – 28 octombrie 2011
- **Date comparative:** A. Bandura și C.G. Jung
- **Metoda utilizată:** BlogPulse

Graficul rezultat indică o prezență mai mare a lui CG Jung în blogosferă comparativ cu Bandura. Cu toate că au abordat viziuni diferite prin teoriile promovate, prezența lui Bandura alături de uriașa imagine a lui C.G. Jung este onorantă.

Anexa 11. Exprimare grafică privind analiza comparativă a prezenței în blogosferă

ALBERT BANDURA VS. I.P. PAVLOV

Home > Tools

Trend Search

Generated by BlogPulse Copyright 2011 The Nielsen Company.

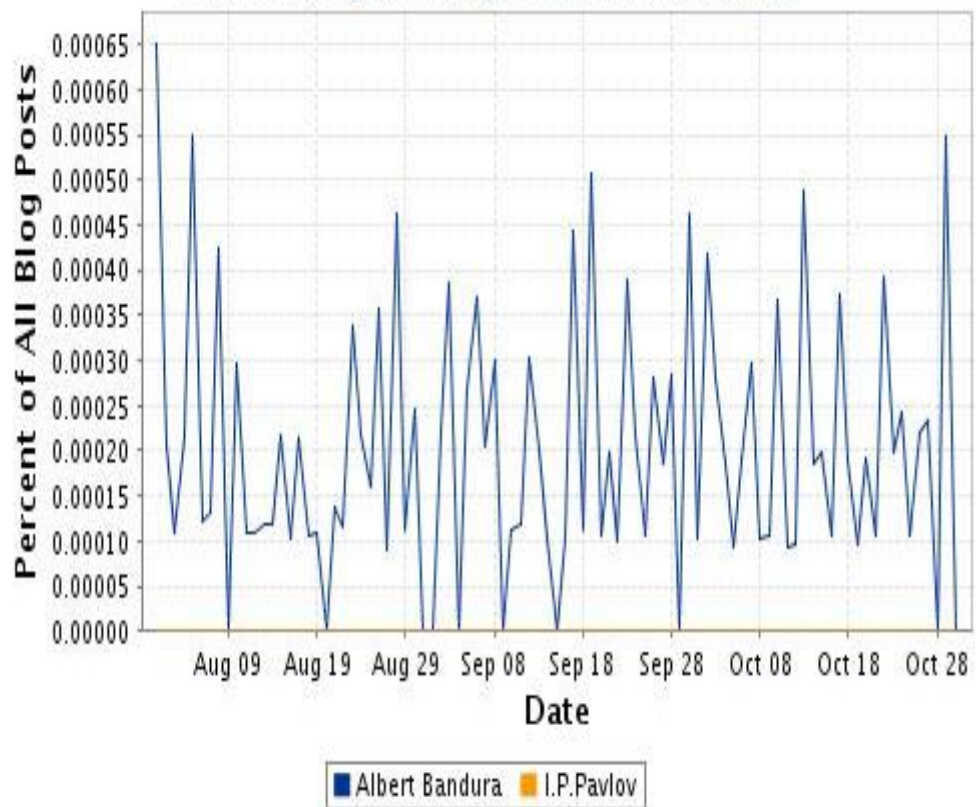


Fig. A11.1 Analiza comparativă a prezenței lui Albert Bandura vs. I.P. Pavlov în mediul virtual (blogosferă)

- **Perioada analizată:** 09 august 2011 – 28 octombrie 2011
- **Date comparative:** A. Bandura și I.P. Pavlov
- **Metoda utilizată:** BlogPulse

Graficul rezultat indică o absență totală a lui I.P. Pavlov din blogosferă comparativ cu Bandura.

Anexa 12. Exprimare grafică privind analiza comparativă a prezenței în blogosferă

ALBERT BANDURA VS. SIGMUND FREUD

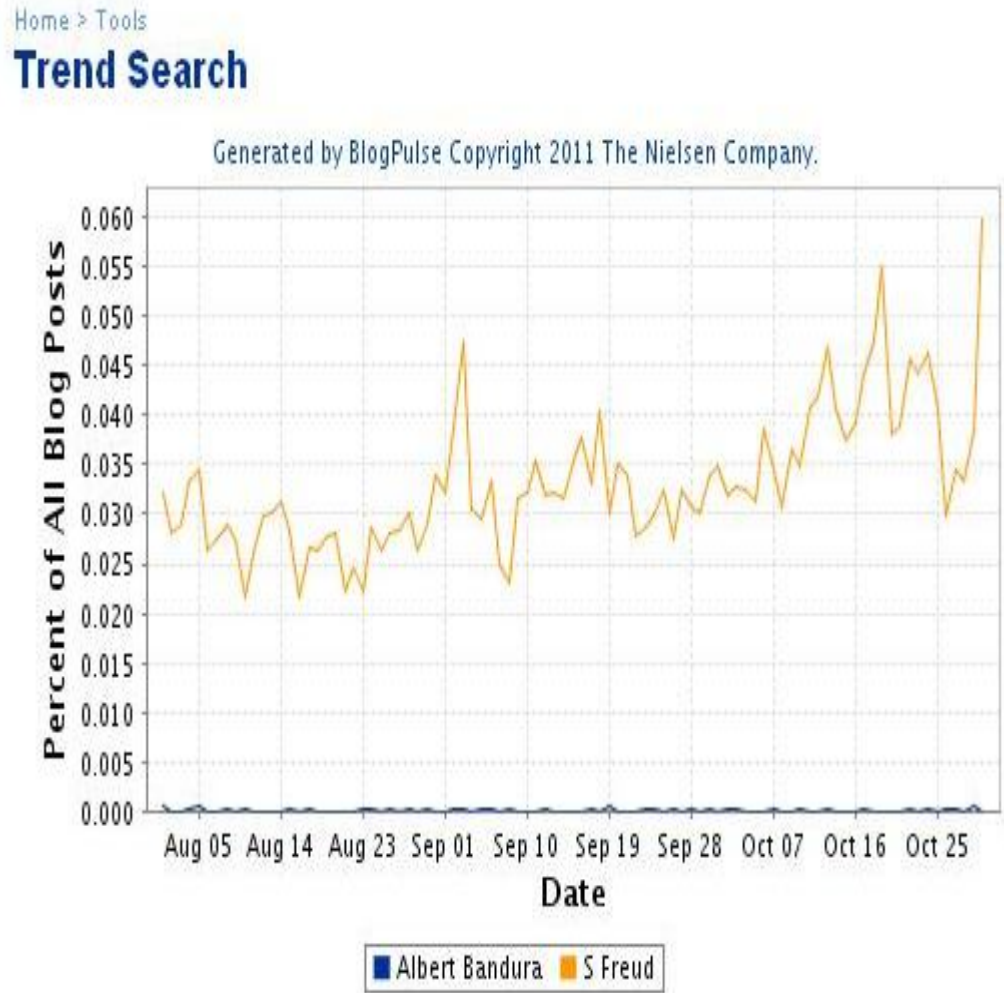


Fig. A12.1 Analiza comparativă a prezenței lui Albert Bandura vs. S. Freud în mediul virtual (blogosferă)

- **Perioada analizată:** 05 august 2011 – 25 octombrie 2011
- **Date comparative:** A. Bandura și S. Freud
- **Metoda utilizată:** BlogPulse

Graficul rezultat indică o prezență masivă a lui S. Freud în spațiul online analizat, prezență care acoperă și minimizează pe cea a lui A. Bandura.

Anexa 13. Exprimare grafică privind analiza comparativă a prezenței în blogosferă

ALBERT BANDURA VS. B.F. SKINNER and JEAN PIAGET

Home > Tools

Trend Search

Generated by BlogPulse Copyright 2011 The Nielsen Company.

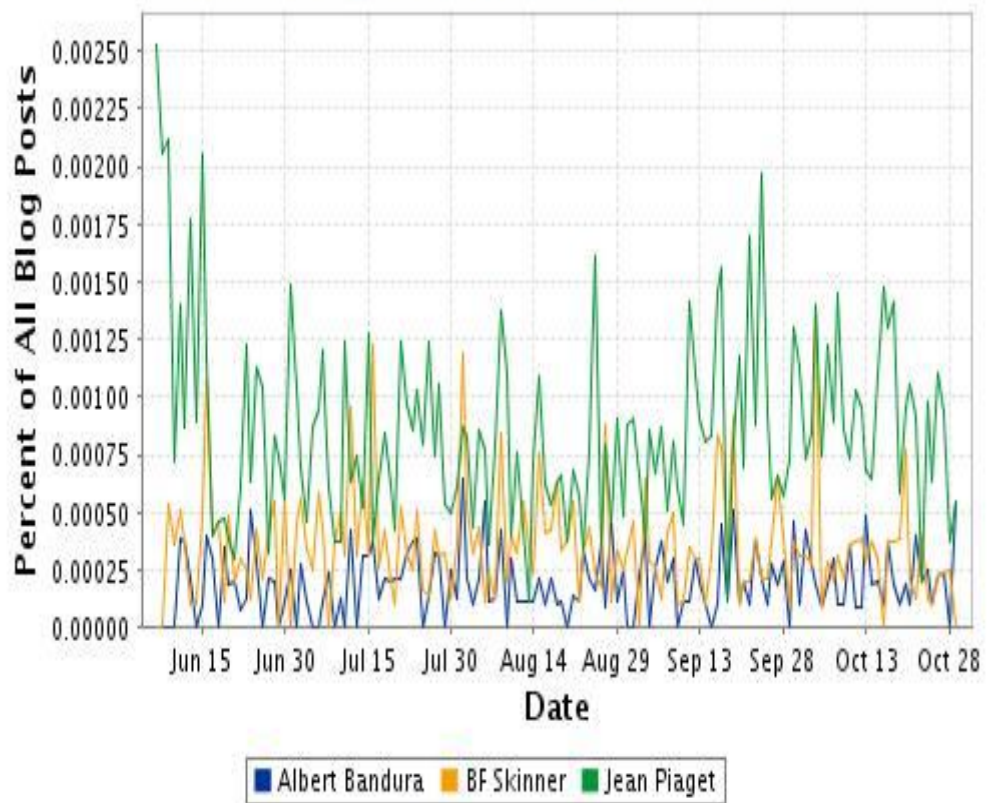


Fig. A13.1 Analiza comparativă a prezenței lui Albert Bandura vs. Jean Piaget în mediul virtual (blogosferă)

- **Perioada analizată:** 15 iunie 2011 – 28 octombrie 2011
- **Date comparative:** A. Bandura și B.F. Skinner and Jean Piaget
- **Metoda utilizată:** BlogPulse

Graficul rezultat indică o ierarhie care îl plasează pe A. Bandura pe locul trei după Jean Piaget și B.F. Skinner.

Anexa 14. Exprimare grafică privind analiza comparativă a prezenței în blogosferă

ALBERT BANDURA VS. LEV VÎGOTSKY

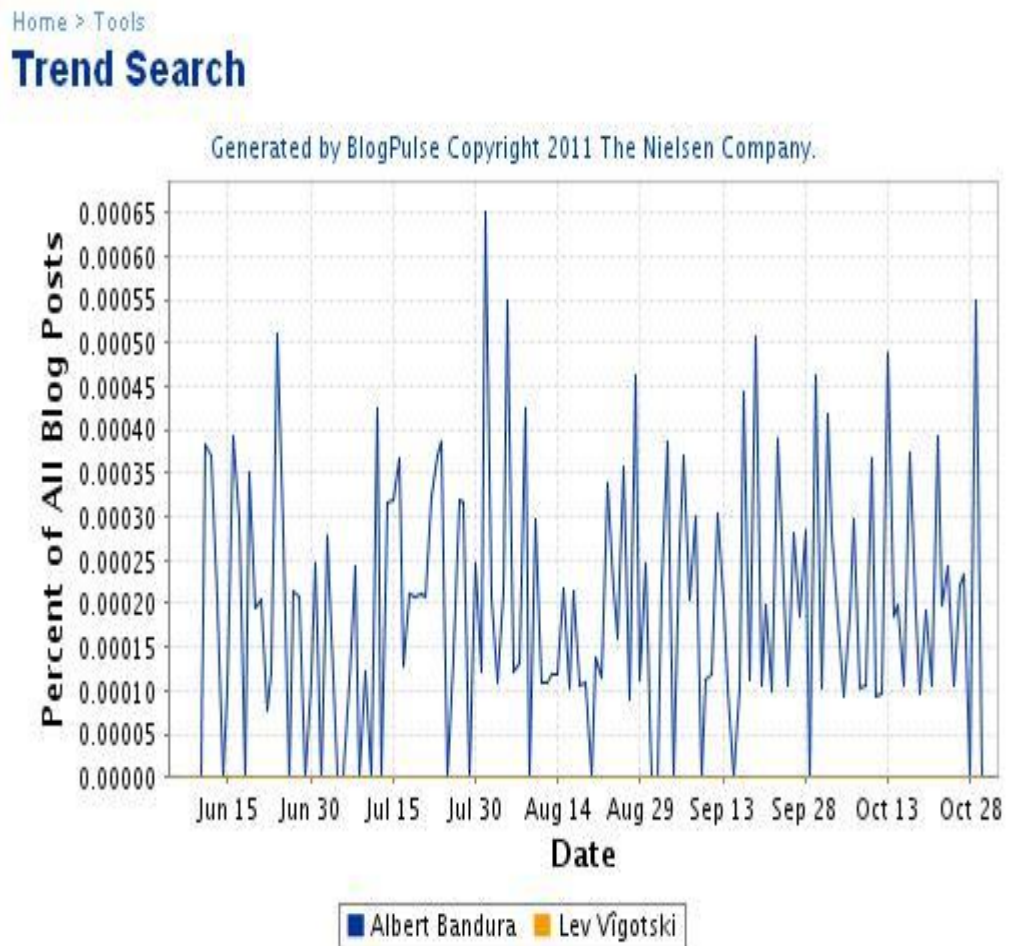


Fig. A14.1 Analiza comparativă a prezenței lui Albert Bandura vs. Lev Vîgotsky în mediul virtual (blogosferă)

- **Perioada analizată:** 15 iunie 2011 – 28 octombrie 2011
- **Date comparative:** A. Bandura și Lev Vîgotsky
- **Metoda utilizată:** BlogPulse

Graficul rezultat exprimă invizibilitatea lui Lev Vîgotsky comparativ cu A. Bandura în blogosferă. Preocupările bloggerilor se centrează mai mult pe Bandura atât datorită actualității teoriilor lui cât și datorită accesibilității acestora.

Concluzii la Anexele 6 - 14

Rezultatele analizei efectuate pentru blogosferă confirmă datele obținute de sondajul efectuat în 2002. În urma acestuia, Bandura a fost clasat pe locul 4 ca cel mai *frecvent citat psiholog din toate timpurile*, după Sigmund Freud, Jean Piaget și BF Skinner.

Este considerat ca fiind cel mai citat psiholog în viață și ca unul dintre cei mai influenți psihologi din toate timpurile.

În 2008 Bandura a câștigat Premiul Grawemeyer în Psihologie. (Premiile Grawemeyer reprezintă o suită de cinci premii acordate anual de către Universitatea din Louisville, statul Kentucky, Statele Unite ale Americii).

Premiile sunt acordate persoanelor cu *realizări de excepție* în domeniul *educației*, în îmbunătățirea *ordinii mondiale*, pentru *muzică, religie și psihologie*.

Charles H. Grawemeyer (1912-1993) fondatorul acestor premii a fost industriaș, antreprenor, investitor și filantrop. El a creat premiile la Universitatea din Louisville în 1984 cu o donație inițială de 9 milioane dolari din partea Fundației Grawemeyer.

Metoda folosită în analiza noastră este metoda *BlogPulse*.

BlogPulse este motor de căutare și totodată sistem analitic pentru analiza activității pe bloguri. Acesta utilizează procese automatizate pentru a monitoriza activitatea de zi cu zi pe bloguri și generează informații care exprimă tendințele acestora.

BlogPulse permite căutarea informațiilor din ultimele șase luni de activitate publicistică de pe bloguri. Pe lângă mecanismul de căutare propriu-zisă BlogPulse mai oferă următoarele:

Căutarea tendințelor - concretizată în generarea unei diagrame de până la trei itemi analizați comparativ.

Tracker conversație - manifestat prin generarea unui grafic conversație pentru subiect sau post publicat pe blog relevând astfel intensitatea în care este realizată difuzarea respectivului subiect prin bloguri.

Profile blog - oferă date detaliate cu privire la blogurile de top , analiza prezenței blogului ca activitate , și influența în blogosferă.

Analiză zilnică - sunt afișate individual sau comparativ link-uri de top , blog-uri de top, virale video de top , posturi de top pe blog în funcție de vizitatorii unici, fraze cheie , surse de știri de top, toate acestea fiind actualizate zilnic.

Repere - tendințele unui anumit subiect exprimate grafic și monitorizate la zi.

Lista bibliografică, organizata pe ani

(verificată de A. Bandura la data de 15 decembrie 2007)

1. Benton, A. L., & Bandura, A. (1953). "Primary" and "secondary" suggestibility. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 43, 336-340. [The professor's historic first article, published with his doctoral adviser at the University of Iowa, Art Benton]
2. Bandura, A. (1954). The Rorschach white space response and "oppositional" behavior. *Journal of Consulting Psychology*, 18, 17-21.
3. Bandura, A. (1954). The Rorschach white space response and perceptual reversal. *Journal of Experimental Psychology*, 48, 113-117.
4. Bandura, A. (1956). Psychotherapists' anxiety level, self-insight, and psychotherapeutic competence. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 52, 333-337.
5. Bandura, A. (1957). Review of case studies in childhood emotional disabilities (Vol. 2) by G. Gardner. *Contemporary Psychology*, 2, 14-15.
6. Bandura, A. (1958). Child-rearing patterns associated with adolescent aggressive disorders. În *Physical and Behavioral Growth*. Columbus, OH: Ross Laboratories.
7. Bandura, A. (1961). Psychotherapy as a learning process. *Psychological Bulletin*, 58, 143-159.
8. Bandura, A. (1962). Comments on Dr. Epstein's paper. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
9. Bandura, A. (1962). Punishment revisited. *Journal of Consulting Psychology*, 26, 298-301.
10. Bandura, A. (1962). Social learning through imitation. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
11. Bandura, A. (1963). Behavior theory and indemnificatory learning. *American Journal of Orthopsychiatry*, 33, 591-601.
12. Bandura, A. (1963). The role of imitation in personality, *The Journal of Nursery Education*, 18(3).
13. Bandura, A. (1964). The stormy decade: Fact or fiction? *Psychology in the Schools*, 1, 224-231.
14. Bandura, A. (1965). Behavioral modification through modeling procedures. In L. Krasner & L. P. Ullman (Eds.), *Research in behavior modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

15. Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology, 1*, 589-595.
16. Bandura, A. (1965). Vicarious processes: A case of no-trial learning. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 1-55). New York: Academic Press.
17. Bandura, A. (1966). *Role of vicarious learning in personality development*. Proceedings of the XVIIIth International Congress of Psychology: Social factors in the development of personality. Moscow, USSR.
18. Bandura, A. (1967). Behavioral psychotherapy. *Scientific American, 216*, 78-86.
19. Bandura, A. (1967). The role of modeling processes in personality development. In W. W. Hartup & N. L. Smothergill (Eds.), *The young child*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
20. Bandura, A. (1968). A social learning interpretation of psychological dysfunctions. In P. London & D. L. Rosenhan (Eds.), *Foundations of abnormal psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
21. Bandura, A. (1968). Imitation. In D. L. Sills (Ed.), *International encyclopedia of the social sciences* (Vol. 7). New York: Macmillan.
22. Bandura, A. (1968). Modeling approaches to the modification of phobic disorders. In R. Porter (Ed.), *The role of learning in psychotherapy: Ciba Foundation Symposium*. London: Churchill.
23. Bandura, A. (1968). On empirical disconfirmations of equivocal deductions with insufficient data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 32*, 247-249.
24. Bandura, A. (1968). Reinforcement therapy: An antidote for therapeutic pessimism. (Review of Reinforcement Therapy by O. I. Lovaas). *Contemporary Psychology, 13*, 36-39.
25. Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
26. Bandura, A. (1969). Social learning of moral judgments. *Journal of Personality and Social Psychology, 11*, 275-279.
27. Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 213-262). Chicago: Rand McNally.
28. Bandura, A. (1970). Modeling theory: Some traditions, trends, and disputes. In W. S. Sahakian (Ed.), *Psychology of learning: Systems, models, and theories*. Chicago: Markham.
29. Bandura, A. (1971). Analysis of modeling processes. In A. Bandura (Ed.), *Psychological modeling: Conflicting theories*. Chicago: Aldine-Atherton.

30. Bandura, A. (1971). *Behavior therapy from a social learning perspective*. Proceedings of the XIXth International Congress of Psychology. London, England.
31. Bandura, A. (Ed.). (1971). *Psychological modeling: Conflicting theories*. New York: Aldine-Atherton.
32. Bandura, A. (1971). Psychotherapy based upon modeling principles. In A. E. Bergin & S. L. Garfield (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (pp. 653-708). New York: Wiley.
33. Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
34. Bandura, A. (1971). Vicarious and self-reinforcement processes. In R. Glaser (Ed.), *The nature of reinforcement* (pp. 228-278). New York: Academic Press. [Classic]
35. Bandura, A. (1972). Socialization. *Lexikon der Psychologie, Band III*. Freiburg im Breisgau: Herder.
36. Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
37. Bandura, A. (1973). Institutionally sanctioned violence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 2, 23-24.
38. Bandura, A. (1973). Social learning theory of aggression. In J. F. Knutson (Ed.), *The control of aggression: Implications from basic research*. Chicago: Aldine.
39. Bandura, A. (1974). Behavior theory and the models of man. *American Psychologist*, 29, 859-869.
40. Bandura, A. (1974). The case of the mistaken dependent variable. *Journal of Abnormal Psychology*, 83, 301-303.
41. Bandura, A. (1974). The process and practice of participant modeling treatment. In J. H. Cullen [Ed.], *Experimental behaviour: A basis for the study of mental disturbance*. Dublin, Ireland: Irish University Press.
42. Bandura, A. (1975). The ethics and social purposes of behavior modification. In C. M. Franks & G. T. Wilson (Eds.), *Annual review of behavior therapy theory and practice* (Vol. 3). New York: Brunner/Mazel.
43. Bandura, A. (1976). Effecting change through participant modeling. In J. D. Krumboltz & C. E. Thoresen (Eds.), *Counseling methods*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
44. Bandura, A. (1976). New perspectives on violence. In V. C. Vaughan, III & T. B. Brazelton (Eds.), *The family*. Chicago: Year Book Medical Publishers.
45. Bandura, A. (1976). *Observational learning*. Proceedings of the XXIst International Congress of Psychology, Paris, France. (Abstract)

46. Bandura, A. (1976). Self-reinforcement: Theoretical and methodological considerations. *Behaviorism*, 4, 135-155. [Bandura's classic exposition of the process of self-reinforcement]
47. Bandura, A. (1976). Social learning analysis of aggression. In E. Ribes-Inesta & A. Bandura (Eds.), *Analysis of delinquency and aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
48. Bandura, A. (1976). Social learning perspective on behavior change. In A. Burton (Ed.), *What makes behavior change possible?* (pp. 34-57). New York: Brunner/Mazel.
49. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. [This is Bandura's seminal article in which he introduced the construct of self-efficacy].
50. Bandura, A. (1977). Self-reinforcement: The power of positive personal control. In P. G. Zimbardo & F. L. Ruch (Eds.), *Psychology and life* (9th ed.). Glenview, IL: Scott Foresman.
51. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
52. Bandura, A. (1977). Social learning theory. In B. B. Wolman & L. R. Pomroy (Eds.), *International encyclopedia of psychiatry, psychology, psychoanalysis, and neurology* (Vol. 10). New York: Van Nostrand Reinhold.
53. Bandura, A. (1978). On distinguishing between logical and empirical verification. *Scandinavian Journal of Psychology*, 19, 97-99.
54. Bandura, A. (1978). On paradigms and recycled ideologies. *Cognitive Therapy and Research*, 2, 79-103.
55. Bandura, A. (1978). Perceived effectiveness: An explanatory mechanism of behavioral change. In G. Lindzey, C. S. Hall, & R. F. Thompson (Eds.), *Psychology*. New York: Worth.
56. Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. In S. Rachman (Ed.), *Advances in behavior research and therapy* (Vol. 1., pp. 237-269). Oxford: Pergamon.
57. Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism, *American Psychologist*, 33, 344-358 . [Classic article in the history of psychology.]
58. Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of Communication*, 28, 12-29.
59. Bandura, A. (1979). On ecumenism in research perspectives. *Cognitive Therapy and Research*, 3, 245-248.
60. Bandura, A. (1979). Psychological mechanisms of aggression. In M. VonCranach, K. Foppa, W. LePenies, & D. Ploog (Eds.), *Human ethology: Claims and limits of a new discipline*. Cambridge: Cambridge University Press.
61. Bandura, A. (1979). Self-referent mechanisms in social learning theory. *American Psychologist*, 34, 439-441.

62. Bandura, A. (1980). Gauging the relationship between self-efficacy judgment and action. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 263-268.
63. Bandura, A. (1981). In search of pure unidirectional determinants. *Behavior Therapy*, 12, 30-40.
64. Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (pp. 200-239). Cambridge: Cambridge University Press.
65. Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 13, 195-199.
66. Bandura, A. (1982). Psychology of chance encounters and life paths, *American Psychologist*, 37, 747-755. [Classic article in the history of psychology.]
67. Bandura, A. (1982). The self and mechanisms of agency. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 1, pp. 3-39). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
68. Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147. [A classic article published in APA's flagship journal]
69. Bandura, A. (1983). Psychological mechanisms of aggression. In R. G. Geen & E. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews* (pp. 1-40). New York: Academic Press.
70. Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 464-469.
71. Bandura, A. (1983). Temporal dynamics and decomposition of reciprocal determinism: A reply to Phillips and Orton. *Psychological Review*, 90, 166-170.
72. Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 231-255.
73. Bandura, A. (1984). Representing personal determinants in causal structures. *Psychological Review*, 91, 508-511.
74. Bandura, A. (1985). Explorations in self-efficacy. In S. Sukemune (Ed.), *Advances in social learning theory*. Tokyo: Kaneko-shoho.
75. Bandura, A. (1985). Model of causality in social learning theory. In S. Sukemune (Ed.), *Advances in social learning theory*. Tokyo: Kaneko-Shoho. [Reprinted in Bandura, A. (1985). Model of causality in social learning theory. In M. J. Mahoney & A. Freeman (Eds.), *Cognition and psychotherapy* (pp. 81-99). Plenum Publishing Corporation.]
76. Bandura, A. (1985). Observational learning. In S. Sukemune (Ed.), *Advances in social learning theory*. Tokyo: Kaneko-shoho.

77. Bandura, A. (1985). Reciprocal determinism. In S. Sukemune (Ed.), *Advances in social learning theory*. Tokyo: Kaneko-shoho.
78. Bandura, A. (1986). Fearful expectations and avoidant actions as coefficients of perceived self-inefficacy. *American Psychologist*, *41*, 1389-1391.
79. Bandura, A. (1986). From thought to action: Mechanisms of personal agency. *New Zealand Journal of Psychology*, *15*, 1-17.
80. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. [Bandura puts forth the key tenets of his social cognitive theory, including the construct of self-efficacy]
81. Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, *4*, 359-373.
82. Bandura, A. (1986). The social learning perspective: Mechanisms of aggression. In H. Toch (Ed.), *Psychology of crime and criminal justice* (pp. 198-236). Prospect Heights, IL: Waveland Press.
83. Bandura, A. (1988). Organizational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, *13*, 275-302.
84. Bandura, A. (1988). Perceived self-efficacy: Exercise of control through self-belief. In J. P. Dauwalder, M. Perrez, & V. Hobi (Eds.), *Annual series of European research in behavior therapy* (Vol. 2, pp. 27-59). Amsterdam/Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
85. Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, *1*, 77-98.
86. Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G. H. Bower, & N. H. Frijda (Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 37-61). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
87. Bandura, A. (1989). A social cognitive theory of action. In J. P. Forgas & M. J. Innes (Eds.), *Recent advances in social psychology: An international perspective* (pp. 127-138). North Holland: Elsevier.
88. Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, *44*, 1175-1184. [This is a classic in the history of psychology.]
89. Bandura, A. (1989). Perceived self-efficacy in the exercise of control over AIDS infection. In V. M. Mays, G. W. Albee, & S. F. Schneider (Eds.), *The primary prevention of AIDS: Psychological approaches* (pp. 128-141). Newbury Park, CA: Sage.
90. Bandura, A. (1989). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, *2*, 411-424.

91. Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy . *Developmental Psychology*, 25, 725-739 (html).
92. Bandura, A. (1989). Self-regulation of motivation and action through internal standards and goal systems. In L. A. Pervin (Ed.), *Goals concepts in personality and social psychology* (pp. 19-85). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
93. Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In E. Barnouw (Ed.), *International encyclopedia of communications* (Vol. 4, pp. 92-96). New York: Oxford University Press.
94. Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Vol. 6. Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
95. Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of mass communication. In J. Groebel & P. Winterhoff-Spurk (Eds.), *Empirische Medienpsychologie* (pp. 7-32). Munich, Germany: Psychologie Verlags Union.
96. Bandura, A. (1990). Mechanisms of moral disengagement. In W. Reich (Ed.), *Origins of terrorism: Psychologies, ideologies, theologies, states of mind* (pp. 161-191). Cambridge: Cambridge University Press.
97. Bandura, A. (1990). *Multidimensional scales of perceived academic efficacy*. Stanford University, Stanford, CA. [these scales have subsequently been published in Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (Vol. 5., pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.]
98. Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of control over AIDS infection. *Evaluation & Program Planning*, 13, 9-17.
99. Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2, 128-163. [Reprint of Bandura, A. (1989). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 2, 411-424.]
100. Bandura, A. (1990). Reflections on nonability determinants of competence. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 315-362). New Haven, CT: Yale University Press, 1990.
101. Bandura, A. (1990). Selective activation and disengagement of moral control. *Journal of Social Issues*, 46, 27-46.
102. Bandura, A. (1990). Some reflections on reflections. *Psychological Inquiry*, 1, 101-105. [In this brief commentary, Prof. Bandura responds to various reviews of his book, *Social Foundations of Thought and Action*.]

103. Bandura, A. (1991). Human agency: The rhetoric and the reality. *American Psychologist*, 46, 157-162 (html).
104. Bandura, A. (1991). Self-efficacy conception of anxiety. In R. Schwarzer & R. A. Wicklund (Eds.), *Anxiety and self-focused attention*. (pp. 89-110). New York: Harwood Academic Publishers.
105. Bandura, A. (1991). Self-efficacy mechanism in physiological activation and health-promoting behavior. In J. Madden, IV (Ed.), *Neurobiology of learning, emotion and affect* (pp. 229-270). New York: Raven, 1991.
106. Bandura, A. (1991). Self-efficacy, impact of self-beliefs on adolescent life paths. In R. M. Lerner, A. C. Peterson, & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (Vol. 2, pp. 995-1000). New York: Garland.
107. Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation* (Vol. 38, pp. 69-164). Lincoln: University of Nebraska Press. [Large download, 5 MB]
108. Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, pp. 45-103). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum..
109. Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
110. Bandura, A. (1991). The changing icons in personality psychology. In J. H. Cantor (Ed.), *Psychology at Iowa: Centennial essays* (pp. 117-139). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
111. Bandura, A. (1992). A social cognitive approach to the exercise of control over AIDS infection. In R. DiClemente (Ed.), *Adolescents and AIDS: A generation in jeopardy* (pp. 89-116). Beverly Hills: Sage.
112. Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 3-38). Washington, D.C.: Hemisphere.
113. Bandura, A. (1992). Observational learning. In L. R. Squire (Ed.), *Encyclopedia of learning and memory*. New York: Macmillan.
114. Bandura, A. (1992). On rectifying the comparative anatomy of perceived control. *Applied and Preventive Psychology: Current Scientific Perspectives*, 1, 121-126.

115. Bandura, A. (1992). Psychological aspects of prognostic judgments. In R. W. Evans, D. S. Baskin, & F. M. Yatsu (Eds.), *Prognosis of neurological disorders* (pp. 13-28). New York: Oxford University Press.
116. Bandura, A. (1992). Self-efficacy mechanism in psychobiologic functioning. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 355-394). Washington, D.C.: Hemisphere.
117. Bandura, A. (1992). Social cognitive theory and social referencing. In S. Feinman (Ed.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy* (pp. 175-208). New York: Plenum Press.
118. Bandura, A. (1992). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 1-60). London: Jessica Kingsley Publishers.
119. Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
120. Bandura, A. (1994). Regulative function of perceived self-efficacy. In M. G. Rumsey, C. B. Walker, & J. H. Harris (Eds.), *Personal selection and classification* (pp. 261-271). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
121. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In R. J. Corsini (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (2nd ed., Vol. 3, pp. 368-369). New York: Wiley.
122. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
123. Bandura, A. (1994). Social cognitive theory and exercise of control over HIV infection. In R. J. DiClemente & J. L. Peterson (Eds.), *Preventing AIDS: Theories and methods of behavioral interventions* (pp. 25-59). New York: Plenum. [This is a revised and updated chapter of the 1992 chapter]
124. Bandura, A. (1994). Social cognitive theory of mass communication. In J. Bryant & D. Zillman (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 61-90). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
125. Bandura, A. (1995). Comments on the crusade against the causal efficacy of human thought, *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 26, 179-190.
126. Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.

127. Bandura, A. (1995). Modeling. In A. S. R. Manstead & M. Hewstone (Eds.), *Blackwell encyclopedia of social psychology* (p. 409). Oxford: Blackwell.
128. Bandura, A. (1995). On rectifying conceptual ecumenism. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research and application* (pp. 347-375). New York: Plenum.
129. Bandura, A. (1995). Self-efficacy. In A. S. R. Manstead & M. Hewstone (Eds.), *Blackwell encyclopedia of social psychology* (pp. 453-454). Oxford: Blackwell.
130. Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
131. Bandura, A. (1995). Social learning. In A. S. R. Manstead & M. Hewstone (Eds.), *Blackwell encyclopedia of social psychology* (pp. 600-606). Oxford: Blackwell.
132. Bandura, A. (1996). Failures in self-regulation: Energy depletion or selective disengagement? *Psychological Inquiry*, 7, 20-24.
133. Bandura, A. (1996). Ontological and epistemological terrains revisited, *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 27, 323-345. A must read!!
134. Bandura, A. (1996). Reflections on human agency. In J. Georgas & M. Manthouli (Eds.), *Contemporary psychology in Europe: Theory, research and applications* (pp. 194-210). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
135. Bandura, A. (1996). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. In G. H. Jennings & D. Belanger (Eds.), *Passages beyond the gate: A Jungian approach to understanding the nature of American psychology at the dawn of the new millennium* (pp. 96-107). Needham Heights, MA: Simon & Schuster. [Reprint of Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy . *Developmental Psychology*, 25, 725-739 (html).]
136. Bandura, A. (1996). Social cognitive theory of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., pp. 5513-5518). Oxford: Pergamon Press.
137. Bandura, A. (1997). Personal efficacy in psychobiologic functioning. In G. V. Caprara (Ed.), *Bandura: A leader in psychology* (pp. 43-66). Milan, Italy: Franco Angeli.
138. Bandura, A. (1997). Reflections on moral disengagement. In G. V. Caprara (Ed.), *Bandura: A leader in psychology* (pp. 23-41). Milano, Italy: Franco Angeli.
139. Bandura, A. (1997). Self-efficacy and health behaviour. In A. Baum, S. Newman, J. Wienman, R. West, & C. McManus (Eds.), *Cambridge handbook of psychology, health and medicine* (pp. 160-162). Cambridge: Cambridge University Press.

140. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman. [Bandura situates self-efficacy within a theory of personal and collective agency that operates in concert with other sociocognitive factors in regulating human well-being and attainment. In this volume, Bandura also addresses the major facets of agency, the nature and structure of self-efficacy beliefs, their origins and effects, the processes through which such self-beliefs operate, and the modes by which they can be created and strengthened. In addition, he reviews a vast body of research on each of these aspects of agency in diverse applications of the theory]
141. Bandura, A. (1997). The anatomy of stages of change. *American Journal of Health Promotion*, 12, 8-10.
142. Bandura, A. (1998, August). Exercise of agency in accenting the positive. Invited address delivered at the meeting of the American Psychological Association, San Francisco.
143. Bandura, A. (1998). Exploration of fortuitous determinants of life paths, *Psychological Inquiry*, 9, 95-99.
144. Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology and Health*, 13, 623-649.
145. Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. In J. G. Adair, D. Belanger, & K. L. Dion (Eds.), *Advances in psychological science: Vol. 1. Personal, social and cultural aspects* (pp. 51-71). Hove, UK: Psychology Press.
146. Bandura, A. (1999). Exercise of agency in personal and social change. In E. Sanavio (Ed.), *Behavior and cognitive therapy today: Essays in honor of Hans J. Eysenck*. (pp. 1-29). Oxford: Anonima Romana.
147. Bandura, A. (1999). Moral disengagement. In I. W. Charny (Ed.), *Encyclopedia of genocide* (pp. 415-418). Santa Barbara, CA: ABC-Clío.
148. Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*. [Special Issue on Evil and Violence], 3, 193-209.
149. Bandura, A. (1999). Psychological aspects of prognostic judgments. In R. W. Evans, D. S. Baskin, & F. M. Yatsu (Eds.), *Prognosis of neurological disorders* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
150. Bandura, A. (1999). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In R. F. Baumeister (Ed.), *The self in social psychology. Key readings in social psychology* (pp. 285-298). Philadelphia: Psychology Press/Taylor & Francis.
151. Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.

152. Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & John, O. P. (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 154-196). New York: Guilford Publications.
153. Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In D. Cervone & Y. Shoda, (Eds.), *The coherence of personality: Social-cognitive bases of consistency, variability, and organization* (pp. 185-241). New York: Guilford Press.
154. Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In L. Pervin & John, O. P. (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 154-196). New York: Guilford Publications.
155. Bandura, A. (1999). A sociocognitive analysis of substance abuse: An agentic perspective. *Psychological Science*, 10, 214-217.
156. Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organization behavior* (pp. 120-136). Oxford, UK: Blackwell. .
157. Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy, *Current Directions in Psychological Science*, 9, 75-78.
158. Bandura, A. (2000). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. In P. Norman, C. Abraham, & M. Conner (Eds.), *Understanding and changing health behaviour* (pp. 299-339). Reading, UK: Harwood.
159. Bandura, A. (2000). Modeling. In E. W . Craighead & C. B. Nemeroff (Eds.), *Encyclopedia of psychology and neuroscience* (3rd ed., pp. 967-968). New York: Wiley.
160. Bandura, A. (2000).Portrait of sociocognitive development from an agentic perspective. In G. V. Caprara, & A. Fonzi (Eds.), *Adolescenza: L'Eta Sosposa [Adolescence: The suspended age]* (pp. 27-58). Firenze: Giunti.
161. Bandura, A. (2000). Psychological aspects of prognostic judgments. In R. W. Evans, D. S. Baskin, & F. M. Yatsu (Eds.), *Prognosis of neurological disorders* (2nd ed., pp.11-27). New York: Oxford University Press.
162. Bandura, A. (2000). Self-efficacy. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology*. New York: Oxford University Press.
163. Bandura, A. (2000). Self-efficacy. In E. W . Craighead & C. B. Nemeroff (Eds.), *Encyclopedia of psychology and neuroscience* (3rd ed., pp. 1474-1476). New York: Wiley.
164. Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. In W. J. Perrig & A. Grob (Eds.), *Control of human behaviour, mental processes and consciousness* (pp. 17-33) Mahwah, NJ: Erlbaum.

165. Bandura, A. (2000). Social cognitive theory. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology*. New York: Oxford University Press.
166. Bandura, A. (2001). The changing face of psychology at the dawning of a globalization era, *Canadian Psychology*, 42, 12-24.
167. Bandura, A. (2001). Guide for constructing self-efficacy scales (Revised). Available from Frank Pajares, Emory University, Atlanta, GA, 30322. [see published guide in 2006 volume of *Adolescence and Education*]
168. Bandura, A. (2001). Guide for constructing self-efficacy scales. In G. V. Caprara (Ed.), *La valutazione dell 'autoefficacia [The assessment of self-efficacy]* (pp. 15-37) Trento, Italy: Erickson. [see published guide in 2006 volume of *Adolescence and Education*]
169. Bandura, A. (2001). Self-efficacy and health. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Vol. 20, pp. 13815-13820). Oxford: Elsevier Science.
170. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52,1-26..
171. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory and clinical psychology. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Vol. 21, pp. 14250-14254). Oxford: Elsevier Science.
172. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3, 265-298.
173. Bandura, A. (2001). Swimming against the mainstream: The early years in chilly waters. In W. T. O'Donohue, D. A. Henderson, S. C. Hayes, J. E. Fisher, & L. J. Hayes (Eds.), *History of the behavioral therapies: Founders' personal histories* (pp. 163-182). Reno, NV: Context Press.
174. Bandura, A. (2002). Environmental sustainability by sociocognitive deceleration of population growth. In P. Schmuck & W. Schultz (Eds.), *The psychology of sustainable development* (pp. 209-238). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.
175. Bandura, A. (2002). Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era. *European Psychologist*, 7, 1-16.
176. Bandura, A. (2002). Reflexive empathy: On predicting more than has ever been observed. *Behavioral and Brain Sciences*, , 25, 24-25.
177. Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31, 101-119.

178. Bandura, A. (2002). Self-efficacy assessment. In R. Fernandez-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of psychological assessment*. London: Sage Publications.
179. Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 151, 269-290.
180. Bandura, A. (2002). Social cognitive theory of mass communications. In J. Bryant, & D. Zillman (Eds.). *Media effects: Advances in theory and research* (2nd ed., pp. 121-153). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
181. Bandura, A. (2003). Observational learning. In J. H. Byrne (Ed.), *Encyclopedia of learning and memory*. (2nd ed., pp. 482-484). New York: Macmillan.
182. Bandura, A. (2003). On the psychosocial impact and mechanisms of spiritual modeling. *International Journal for the Psychology of Religion*, 13, 167-173.
183. Bandura, A. (2004). Come cambia l'educatione nell'era dell' informatica (The changing face of education in the information era). *Nuove Tendenze della Psicologia (New Directions in Psychology)*, 2, 151-158.
184. Bandura, A. (2004). The growing primacy of perceived efficacy in human self-development, adaptation and change. In M. Salanova, R. Grau, I.M. Martinez, E. Cifre, S. Llorens and M. García-Renedo (Eds.) *Nuevos horizontes en la investigación sobre autoeficacia*. (pp. 33-51) Castellón: Colección Psyique.
185. Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Education & Behavior*, 31, 143-164.
186. Bandura, A. (2004). J'y arriverai: le sentiment d'efficacite personnelle. *Sciences Humaines*, 148 [April], 42-45.
187. Bandura, A. (2004). Modeling. In E. W. Craighead & C. B. Nemeroff (Eds.). *The concise Corsini Encyclopedia of psychology and behavioral sciences* (pp. 575-577). New York: Wiley.
188. Bandura, A. (2004). Role of selective moral disengagement in terrorism and counterterrorism. In F. M. Moghaddam & A. J. Marsella (Eds.), *Understanding terrorism: Psychological roots, consequences and interventions* (pp. 121-150). Washington, DC: American Psychological Association Press.
189. Bandura, A. (2004). Selective exercise of moral agency. In T. A. Thorkildsen & H. J. Walberg (Eds.), *Nurturing morality* (pp. 35-57). Boston: Kluwer Academic.
190. Bandura, A. (2004). Self-efficacy. In E. W. Craighead & C. B. Nemeroff (Eds.). *The concise Corsini Encyclopedia of psychology and behavioral sciences*. (pp. 859-862). New York: Wiley.

191. Bandura, A. (2004). Self-efficacy. In N. B. Anderson (Ed.) *Encyclopedia of health & behavior* (Vol. 2, pp. 708-714). Thousand Oaks: Sage Publications.
192. Bandura, A. (2004). Social cognitive theory for personal and social change by enabling media. In A. Singhal, M. J. Cody, E. M. Rogers, & M. Sabido (Eds.), *Entertainment-education and social change: History, research, and practice* (pp. 75-96). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
193. Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 1129-1148-630.
194. Bandura, A. (2004). Swimming against the mainstream: The early years from chilly tributary to transformative mainstream. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 613-630.
195. Bandura, A. (2005). Evolution of social cognitive theory. In K. G. Smith & M. A. Hitt (Eds.), *Great minds in management* (pp. 9-35). Oxford: Oxford University Press.
196. Bandura, A. (2005). Growing centrality of self regulation in health promotion and disease prevention. *European Health Psychologist*, Issue 1,11-12. Also here.
197. Bandura, A. (2005). Primacy of self-regulation in health promotion transformative mainstream. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 245-254.
198. Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (Vol. 5., pp. 1-43). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
199. Bandura, A. (2006). *Autobiography*. M. G. Lindzey & W. M. Runyan (Eds.) *A history of psychology in autobiography* (Vol. IX). Washington, D.C.: American Psychological Association.
200. Bandura, A. (2006). Going global with social cognitive theory: From prospect to paydirt. In S. I. Donaldson, D. E. Berger, & K. Pezdek (Eds.). *The rise of applied psychology: New frontiers and rewarding careers* (pp. 53-70). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
201. Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (Vol. 5., pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
202. Bandura, A. (2006). A murky portrait of human cruelty. *Behavioral and Brain Sciences*, 29, 225-226.
203. Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164-180.

204. Bandura, A.(2006). On integrating social cognitive and social diffusion theories. In A Singhal & J. Dearing (Eds.). *Communication of innovations: A journey with Ev Rogers*. Beverley Hills; Sage Publications.
205. Bandura, A. (2006). Social cognitive theory. In S. Rogelberg (Ed.). *Encyclopedia of Industrial/Organizational Psychology*. Beverly Hills: Sage Publications.
206. Bandura, A. (2006). Towards a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1.
207. Bandura, A. (2006). Training in terrorism through selective moral disengagement. In J.F. Forest (Ed.). *The making of a terrorist: recruitment, training and root causes* (Vol. 2, pp. 34-50). Westport, CT: Praeger.
208. Bandura, A. (2006). William James' shaky sojourn at Stanford. *Observer*. American Psychological Society.
209. Bandura, A. (2007). Impending ecological sustainability through selective moral disengagement. *Internal Journal of Innovation and Sustainable Development*, xx, 8-35.
210. Bandura, A. (2007). Much ado over faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(6), 641-758.
211. Bandura, A. (2007) Reflections on an agentic theory of human agency. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 10, 995-1004.
212. Bandura, A. (2007). Self-efficacy in health functioning. In S. Ayers, et al. (Eds.). *Cambridge handbook of psychology, health & medicine* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
213. Bandura, A. (2008). An agentic perspective on positive psychology. In S. J. Lopez (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people* (Vol. 1, pp. 167-196). Westport, CT: Greenwood Publishing Company.
214. Bandura, A. (2008). Observational learning. In W. Donsbach, (Ed.) *International encyclopedia of communication* (Vol. 7, pp. 3359-3361). Oxford, UK: Blackwell.
215. Bandura, A. (2008). Reconstrual of "free will" from the agentic perspective of social cognitive theory. In J. Baer, J. C. Kaufman, & R. F. Baumeister (Eds.), *Are we free?: Psychology and free will* (pp. 86-127). Oxford, UK: Oxford University Press.
216. Bandura, A. (2008). Social cognitive theory. In W. Donsbach, (Ed.) *International encyclopedia of communication* (Vol. 10, pp. 4654-4659). Oxford, UK: Blackwell.
217. Bandura, A. (2008). Toward an agentic theory of the self. In H. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds.), *Advances in Self Research*, Vol. 3: Self-processes, learning, and enabling human potential (pp. 15-49). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

218. Bandura, A. (2009). Social cognitive theory of mass communication. In J. Bryant & M. B. Oliver (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (2nd ed., pp. 94-124). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
219. Bandura, A. (in press). Agency. In D. Carr (Ed.). *Encyclopedia of life course and human development*. New York: Macmillan.
220. Bandura, A. (in press). Moral disengagement in state executions. In B. L. Cutler (Ed.). *Encyclopedia of Psychology and Law*. Thousand Oaks, CA: Sage.
221. Bandura, A. (in press). The psychology of environmental harm: Time for change? *Psychology Review*.
222. Bandura, A. (in press). Self-efficacy. In S. Clegg & J. Bailey (Eds.), *International encyclopedia of organization studies*. Beverley Hills, CA: Sage Publications.
223. Bandura, A. (in press). Self-efficacy. In D. Matsumoto (Ed.) *Cambridge dictionary of psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
224. Bandura, A. (in press). Self-reinforcement. In D. Matsumoto (Ed.) *Cambridge dictionary of psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
225. Bandura, A. (in press). Social and policy impact of social cognitive theory. In M. Mark, S. Donaldson & B. Campell (Eds.) *Social psychology and program/policy evaluation*. New York; Guilford.
226. Bandura, A. (in press). Social cognitive theory. *International encyclopedia of communication*. Oxford: Blackwell Publications.
227. Bandura, A. (in press). Social cognitive theory. In S. Rogelberg (Ed.). *Encyclopedia of Industrial/Organizational Psychology*. Beverly Hills: Sage Publications.
228. Bandura, A. (in press). Social cognitive theory and media effects. In J. R. Schement (Ed.), *Encyclopedia of communication and information*. New York: Macmillan.
229. Bandura, A. (in press). Vicarious learning. In D. Matsumoto (Ed.) *Cambridge dictionary of psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
230. Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1, 287-308.
231. Bandura, A., Adams, N. E., & Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 125-139.
232. Bandura, A., Adams, N. E., Hardy, A. B., & Howells, G. N. (1980). Tests of the generality of self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 39-66. [Important piece looking at generality of self-efficacy across different areas of functioning]

233. Bandura, A., & Barab, P. G. (1971). Conditions governing nonreinforced imitation. *Developmental Psychology*, 5, 244-255.
234. Bandura, A., & Barab, P. G. (1973). Processes governing disinhibitory effects through symbolic modeling. *Journal of Abnormal Psychology*, 82, 1-9.
235. Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364-374.
236. Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
237. Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187-206.
238. Bandura, A., & Benton, A. L. (1953). "Primary" and "secondary" suggestibility. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 43, 336-340.
239. Bandura, A., Blanchard, E. B., & Ritter, B. (1969). Relative efficacy of desensitization and modeling approaches for inducing behavioral, affective, and attitudinal changes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 173-199.
240. Bandura, A., & Bussey, K. (2004). On broadening the cognitive, motivational, and sociostructural scope of theorizing about gender development and functioning: Comment on Martin, Ruble, and Szkrybalo (2002). *Psychological Bulletin*, 130, 690-701.
241. Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74, 769-782.
242. Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 125-135.
243. Bandura, A., Caprara, G. V., & Zsolnai, L. (2000). Corporate transgressions through moral disengagement. *Journal of Human Values*, 6, 57-63.
244. Bandura, A., Caprara, G. V., & Zsolnai, L. (2002). Corporate transgressions. In L. Zsolnai (Ed.), *Ethics in the economy: Handbook of business ethics* (pp. 151-164). Oxford: Peter Lang Publishers. [Expanded version of Bandura, A., Caprara, G. V., & Zsolnai, L. (2000). Corporate transgressions through moral disengagement. *Journal of Human Values*, 6, 57-63.]
245. Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017-1028.

246. Bandura, A., & Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38, 92-113.
247. Bandura, A., & Cervone, D. (2000). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms of governing the motivational effects of goal systems. In T. E. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Motivational science: Social and personality perspectives. Key readings in social psychology* (pp. 202-214). Philadelphia: Psychology Press.
248. Bandura, A., Cioffi, D., Taylor, C. B., & Brouillard, M. E. (1988). Perceived self-efficacy in coping with cognitive stressors and opioid activation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 479-488.
249. Bandura, A., Grusec, J. E., & Menlove, F. L. (1966). Observational learning as a function of symbolization and incentive set. *Child Development*, 37, 499-506.
250. Bandura, A., Grusec, J. E., & Menlove, F. L. (1967). Some social determinants of self-monitoring reinforcement systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 449-455.
251. Bandura, A., Grusec, J. E., & Menlove, F. L. (1967). Vicarious extinction of avoidance behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 16-23.
252. Bandura, A., & Harris, M. B. (1966). Modification of syntactic style. *Journal of Experimental Child Psychology*, 4, 341-352.
253. Bandura, A., & Huston, A. C. (1961). Identification as a process of incidental learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 311-318.
254. Bandura, A., & Jeffery, R. W. (1973). Role of symbolic coding and rehearsal processes in observational learning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, 122-130.
255. Bandura, A., Jeffery, R. W., & Bachicha, D. L. (1974). Analysis of memory codes and cumulative rehearsal in observational learning. *Journal of Research in Personality*, 7, 295-305.
256. Bandura, A., Jeffery, R. W., & Gajdos, E. (1975). Generalizing change through participant modeling with self-directed mastery. *Behaviour Research and Therapy*, 13, 141-152.
257. Bandura, A., Jeffery, R. W., & Wright, C. L. (1974). Efficacy of participant modeling as a function of response induction aids. *Journal of Abnormal Psychology*, 83, 56-64.
258. Bandura, A., & Jourden, F. J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941-951.
259. Bandura, A., & Kupers, C. J. (1964). Transmission of patterns of self-reinforcement through modeling. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69, 1-9.
260. Bandura, A., Lipsher, D. H., & Miller, P. E. (1960). Psychotherapists' approach-avoidance reactions to patients' expression of hostility. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 1-8.

261. Bandura, A., & Locke, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87-99.
262. Bandura, A., & Mahoney, M. J. (1974). Maintenance and transfer of self-reinforcement functions. *Behaviour Research and Therapy*, 12, 89-97.
263. Bandura, A., Mahoney, M. J., & Dirks, S. J. (1976). Discriminative activation and maintenance of contingent self-reinforcement. *Behaviour Research and Therapy*, 14, 1-6.
264. Bandura, A., Mahoney, M. J., Dirks, S. J., & Wright, C. L. (1974). Relative preference for external and self-controlled reinforcement in monkeys. *Behaviour Research and Therapy*, 12, 157-163.
265. Bandura, A., & McDonald, F. J. (1963). The influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 274-281.
266. Bandura, A., & McDonald, F. J. (1994). Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments. In B. Puka (Ed.), *Defining perspectives in moral development. Moral development: A compendium, Vol. 1* (pp. 136-143). New York: Garland Publishing, Inc.
267. Bandura, A., & Menlove, F. L. (1968). Factors determining vicarious extinction of avoidance behavior through symbolic modeling. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 99-108.
268. Bandura, A., & Mischel, W. (1965). Modification of self-imposed delay of reward through exposure to live and symbolic models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 698-705. [A pioneering study of the social origins of children's self-motivation and self-regulation]
269. Bandura, A., O'Leary, A., Taylor, C. B., Gauthier, J., & Gossard, D. (1987). Perceived self-efficacy and pain control: Opioid and nonopioid mechanisms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 563-571.
270. Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258-269.
271. Bandura, A., & Perloff, B. (1967). Relative efficacy of self-monitored and externally imposed reinforcement systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 111-116.
272. Bandura, A., Polydoro, R., Azzi, R. (Eds.) (2008). *Social cognitive theory: Basic concepts*. Porta Allegre, Brasil: ARTMED Editora S/A.
273. Bandura, A., & Ribes-Inesta, E. (Eds.) (1976). *Analysis of delinquency and aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

274. Bandura, A., Reese, L., & Adams, N. E. (1982). Microanalysis of action and fear arousal as a function of differential levels of perceived self-efficacy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 5-21.
275. Bandura, A., & Rosenthal, T. L. (1966). Vicarious classical conditioning as a function of arousal level. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 54-62.
276. Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582. [This is a classic article in the history of psychology. In it, Bandura introduces the Bobo Doll experiments.]
277. Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). A comparative test of the status envy, social power, and secondary reinforcement theories of identificatory learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 527-534.
278. Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11. [This is a classic article in the history of psychology.]
279. Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Vicarious reinforcement and imitative learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 601-607.
280. Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
281. Bandura, A., & Simon, K. M. (1977). The role of proximal intentions in self-regulation of refractory behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 1, 177-193.
282. Bandura, A., Taylor, C. B., Williams, S. L., Mefford, I. N., & Barchas, J. D. (1985). Catecholamine secretion as a function of perceived coping self-efficacy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 406-414.
283. Bandura, A., Underwood, B., & Fromson, M. E. (1975). Disinhibition of aggression through diffusion of responsibility and dehumanization of victims, *Journal of Research in Personality*, 9, 253-269 .
284. Bandura, A., & Walters, R. H. (1958). Dependency conflicts in aggressive delinquents. *Journal of Social Issues*, 14, 52-65.
285. Bandura, A., & Walters, R. H. (1959). *Adolescent aggression*. New York: Ronald Press.
286. Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). Aggression. In *Child psychology: The sixty-second yearbook of the national society for the study of education, Part I*. Chicago: The National Society for the Study of Education.

287. Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
288. Bandura, A., & Whalen, C. K. (1966). The influence of antecedent reinforcement and divergent modeling cues on patterns of self-reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 373-382.
289. Bandura, A., & Winder, C. L., Ahmad, F. Z., & Rau, L. C. (1962). Dependency of patients, psychotherapists' responses, and aspects of psychotherapy. *Journal of Consulting Psychology*, 26, 129-134.
290. Bandura, A., & Wood, R. E. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 805-814.
291. Benight, C. C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 1129-1148.
292. Bussey, K., & Bandura, A. (1984). Influence of gender constancy and social power on sex-linked modeling. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1292-1302.
293. Bussey, K., & Bandura, A. (1992). Self-regulatory mechanisms governing gender development. *Child Development*, 63, 1236-1250.
294. Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation, *Psychological Review*, 106, 676-713.
295. Bussey, K., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of gender development and functioning. In A.H. Eagly, A. Beall, & R. Sternberg (Eds.). *The psychology of gender* (2nd ed., pp.92-119) New York: Guilford.
296. Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Caprara, M., Gerbino, M., Pastorelli C., Regalia, C., & Bandura, A. (1998). Social cognitive determinants of psychological and social development: Beliefs of personal efficacy. *Adolescenza*, 9, 182-207.
297. Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302-306.
298. Caprara, G. V., Camillo, R., & Bandura, A., (2002). Longitudinal impact of perceived self-regulatory efficacy on violent conduct. *American Psychological Association*, 7, 63-69.
299. Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100, 525-534.

300. Caprara, G. V., Pastorelli C., & Bandura, A. (1995). La misura del disimpegno morale in et` evolutiva [The measurement of moral disengagement in children]. *Eta Evolutiva*, 18-29.
301. Caprara, G.V., Regalia, C., & Bandura, A. (2002). Longitudinal impact of perceived self-regulatory efficacy on violent conduct. *European Psychologist*, 7, 63-69.
302. Caprara, G. V., Regalia, C., Scabini, E., & Bandura, A. (2005). Impact of adolescents' filial self-efficacy on quality of family functioning and satisfaction. *Journal of Research on Adolescence*, 15, 71-97.
303. Caprara, G. V., Regalia, C., Scabini, E., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2004). Assessment of filial, parental, marital, and collective family efficacy beliefs. *European Journal of Psychological Assessment*, 20, 247-261.
304. Caprara, G. V., Scabini, E., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Bandura, A. (2000). Autoefficacia percepita emotiva e interpersonale e buon funzionamento sociale [Emotional and interpersonal perceived self-efficacy and social well-being]. *Giornale Italiano di Psicologia*, 26, 769-789.
305. Caprara, G. V., Scabini, E., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Regalia, C., & Bandura, A. (1998). Impact of adolescents' perceived self-regulatory efficacy on familial communication and antisocial conduct. *European Psychologist*, 3, 125-132.
306. Caprara, G. V., Scabini, E., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Regalia, C., & Bandura, A. (1999). Perceived emotional and interpersonal self-efficacy and good social functioning. *Giornale Italiano di Psicologia*, 26, 769-789.
307. Carroll, W. R., & Bandura, A. (1982). The role of visual monitoring in observational learning of action patterns: Making the unobservable observable. *Journal of Motor Behavior*, 14, 153-167.
308. Carroll, W. R., & Bandura, A. (1985). Role of timing of visual monitoring and motor rehearsal in observational learning of action patterns. *Journal of Motor Behavior*, 17, 269-281.
309. Carroll, W. R., & Bandura, A. (1987). Cognitive determinants of observational learning: A casual analysis. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 25, 352. [brief abstract for papers presented at the annual meetings of the Psychonomic Society]
310. Carroll, W. R., & Bandura, A. (1987). Translating cognition into action: The role of visual guidance in observational learning. *Journal of Motor Behavior*, 19, 385-398.
311. Carroll, W. R., & Bandura, A. (1988). Effect of factors and motor rehearsal on observational learning. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 26, 492. [brief abstract for papers presented at the annual meetings of the Psychonomic Society]

312. Carroll, W. R., & Bandura, A. (1990). Representational guidance of action production in observational learning: A causal analysis. *Journal of Motor Behavior*, 2, 85-97.
313. Clark, M., Ghandour, G., Miller, N. H., Taylor, C. B., Bandura, A., DeBusk, R. F. (1997). Development and evaluation of a computer-based system for dietary management of hyperlipidemia. *Journal of the American Dietary Association*, 97, 146-150.
314. Debowksi, S., Wood, R., & Bandura, A. (2001). Impact of guided exploration and enactive exploration on self-regulatory mechanisms and information acquisition through electronic search. *Journal of Applied Psychology*, 86, 1129-1141.
315. DeBusk, R. F., Miller, N. H., Parker, K. M., Bandura, A., Kraemer, H. C., Cher, D. J., et al. (2004). Care management for low-risk patients with heart failure: A randomized, controlled trial. *Annals of Internal Medicine*, 141, 606-613.
316. DeBusk, R. F., Miller, N. H., Superko, H. R., Dennis, C. A., Thomas, R. J., Lew, H. T., Berger III, W. E., Heller, R. S., Rompf, J., Gee, D., Kraemer, H. C., Bandura, A., Ghandour, G., Clark, M., Shah, R. V., Fisher, L., & Taylor, C. B. (1994). A case-management system for coronary risk factor modification after acute myocardial infarction. *Annals of Internal Medicine*, 120, 721-729.
317. Epel, E. S., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (1999). Escaping homelessness: The influences of self-efficacy and time perspective on coping with homelessness. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 575-596.
318. Fernández-Ballesteros, R., Díez-Nicolás, J., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2002). Determinants and structural relation of personal efficacy to collective efficacy. *Applied Psychology: An International Review*, 51, 107-125.
319. Jourden, F. J., Bandura, A., & Banfield, J. T. (1991). The impact of conceptions of ability on self-regulatory factors and motor skill acquisition. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8, 213-226.
320. Lorig, K. R., Ritter, P., Stewart, A. L., Sobel, D. S., Brown, Jr., B. W., Bandura, A., Gonzales, V. M., Laurent, D. D., & Holman, H. R. (2001). Chronic disease self-management programs: 2-year health status and health care utilization outcomes. *Medical Care*, 39, 1217-1223.
321. Lorig, K. R., Sobel, D. S., Stewart, A. L., Brown, Jr. B. W., Bandura, A., Ritter, P., Gonzalez, V. M., Laurent, D. D., & Holman, H. R. (1999). Evidence suggesting that a chronic disease self-management program can improve health status while reducing hospitalization: A randomized trial. *Medical Care*, 37, 5-14.

322. Mahoney, M. J., & Bandura, A. (1972). Self-reinforcement in pigeons. *Learning and Motivation*, 3, 93-303.
323. Mahoney, M. J., Bandura, A., Dirks, S. J., & Wright, C. L. (1974). Relative preference for external and self-controlled reinforcement in monkeys. *Behaviour Research and Therapy*, 12, 157-163.
324. McAlister, A. J., Bandura, A., & Owen, S. V. (2006). Mechanisms of moral disengagement in support of military force: The impact of September 11. *Journal of Social and Clinical Psychology*.
325. Osofsky, M. J., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2005). The role of moral disengagement in the execution process. *Law and Human Behavior*, 29, 371-393.
326. Ozer, E. M., & Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: A self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 472-486.
327. Pastorelli, C., Caprara, G. V., & Bandura, A. (1998). The measurement of self-efficacy in school-age children: A preliminary contribution. [Italian]. *Eta evolutiva*, 61, 28-40. [preliminary piece on assessment of self-efficacy]
328. Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., & Bandura, A. (2001). Structure of children's perceived self-efficacy: A crossnational study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 87-97.
329. Rosenthal, T. L., & Bandura, A. (1978). Psychological modeling: Theory and practice. In S. L. Garfield & A. E. Bergin (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change: An empirical analysis* (2nd ed., pp. 621-658). New York: Wiley.
330. Rudd, P., Miller, N. H., Kaufman, J., Kraemer, H. C., Bandura, A., Greenwald, G., et al. (2004). Nurse management for hypertension: A systems approach. *American Journal of Hypertension*, 17, 921-927.
331. Steffen, A. M., McKibbin, C., Zeiss, A. M., Gallagher-Thompson, D., & Bandura, A. (2002). The Revised Scale for Caregiving Self-Efficacy: Reliability and validity studies. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 57B, 82-86.
332. Taylor, C. B., Bandura, A., Ewart, C. K., Miller, N. H., & DeBusk, R. F. (1985). Exercise testing to enhance wives' confidence in their husbands' cardiac capabilities soon after clinically uncomplicated acute myocardial infarction. *American Journal of Cardiology*, 55, 635-638.
333. Telch, M. J., Bandura, A., et al. (1982). Social demand for consistency and congruence between self-efficacy and performance, *Behavior Therapy*, 13, 694-701.

334. White, J., Bandura, A., & Bero, L. A. (2009). Moral disengagement in the corporate world. *Accountability in Research*, 16, 41-74.
335. Wiedenfeld, S. A., O'Leary, A., Bandura, A., Brown, S., Levine, S., & Raska, K. (1990). Impact of perceived self-efficacy in coping with stressors on components of the immune system. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1082-1094.
336. Wood, R. E., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407-415.
337. Wood, R. E., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14, 361-384.
338. Wood, R. E., Bandura, A., & Bailey, T. (1990). Mechanisms governing organizational performance in complex decision-making environments. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 46, 181-201.
339. Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.
340. Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

Teoria și metodologia învățării sociale

Obiective generale și specifice

1. Obiectiv general: Aprofundarea teoriilor psihologice ale învățării din perspectiva resurselor acestora care permit promovarea unui model social de învățare eficientă bazat pe teoria socială a învățării a lui Albert Bandura.

2. Obiective specifice:

Identificarea conceptelor de bază – metodologice și operaționale – promovate de A. Bandura în teoria socială a învățării, valorificabile la nivel de curs universitar cu statut opțional.

Dezvoltarea unei metodologii de cercetare a problematicii învățării sociale plecând de la viziunea paradigmatică și experimentală promovată de A. Bandura în teoria socială a învățării.

Conținuturi de bază (7 cursuri care asigură baza teoretică și metodologică pentru realizarea unor seminarii cu caracter aplicativ)

Contribuții de bază ale cursului cu statut opțional construit la nivel intensiv (7 cursuri / semestru, un curs la două săptămâni).

Cursul 1: Perspectiva paradigmatică a teoriei și metodologiei sociale a învățării

1.1 Critica paradigmei behavioriste

1.2. Importanța situațiilor contextuale în analiza raporturilor dintre comportamente și situațiile de învățare.

1.3 Importanța comportamentului complex (rolul, locul și importanța simbolurilor, ritualurilor, recompensei, metodei)

Cursul 2: O teorie extinsă a comportamentului psiho-social

2.1 Conceptul de interacțiune

2.2 Înțelegerea tipurilor de comportament social

2.3 Valorificarea funcțiilor autoreglatorii

2.4 Susținerea multidimensională a funcțiilor autoreglatorii în plan extern și în plan intern, subiectiv

Cursul 3: Tipuri și modele de instruire în teoria și metodologia socială a învățării

3.1 Modelul învățării prin consecințe

3.2 Modelul învățării prin întărire

3.3 Modelul învățării prin modelare

3.4 Modelul învățării prin observație

3.5 Modelul învățării creative, inovative

Cursul 4: Factori determinanți în evoluția modelelor de instruire promovate în cadrul teoriei și metodologiei sociale a învățării

- 4.1 Factorul emoțional
- 4.2 Factorul comportamental defensiv
- 4.3 Factorul învățării simbolice prin întărire directă și indirectă
- 4.4 Factorul de autostimulare

Cursul 5: Stimularea motivațională și cognitivă a învățării sociale

- 5.1 Învățarea socială prin întărire externă, directă și întărire internă, indirectă
- 5.2 Învățarea socială prin autoîntărire
- 5.3 Învățarea socială prin reprezentare cognitivă
- 5.4 Învățarea socială prin rezolvare de probleme în context deschis

Cursul 6: Procese componente ale autoreglării comportamentale prin stimuli autodeterminați. Implicații la nivelul corelației profesor – elev, educator – educat.

- 6.1 Dimensiuni evaluative la nivel de performanță școlară
- 6.2 Aprecieri valorice de ordin pedagogic ale performanțelor individuale și sociale ale elevilor și profesorilor
- 6.3 Analiza răspunsurilor comportamentale ale profesorilor și elevilor în contexte cognitive și motivaționale deschise

Cursul 7: Interdependența dintre acțiunile și influențele pedagogice și mediul social

- 7.1 Importanța determinismului reciproc
- 7.2 Activarea selectivă a acțiunilor și influențelor pedagogice și de mediu
- 7.3 Autodirecționarea activităților de educație în mediul social deschis

Metodologia necesară. Îmbinarea prelegerii demonstrative cu studiul de caz și experimentul și natural de laborator

Metode de realizare

- prelegeri demonstrative
- Observația socială
- Studiu de caz
- Analiză de text

Evaluarea prin îmbinarea probelor orale, scrise, practice

Evaluare de tip continuu

- Prin chestionare și interviuri în contexte didactice și extradidactice
- Realizarea de proiecte pe bază experimentală

Evaluare finală – la nivel de colocviu

Bibliografie recomandată pentru cursul Teoria și metodologia învățării sociale

- a. Allport G.W. Structura și dezvoltarea personalității. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1991. 580 p.
- b. Atkinson R. Introducere în psihologie. București: vol. II, partea a VI, Ed. Tehnică, 2002. 98 p.
- c. Bandura A. Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977. 247 p.
- d. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York, Ed. Freeman, 1997. 592 p.
- e. Bandura A. Analysis of modeling processes. In A. Bandura (Ed.), Psychological modeling: Conflicting theories. Chicago: Aldine-Atherton, 1971. 220 p.
- f. Bandura A. and Walters, R. H. Social learning and personality development. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1963. 329 p.
- g. Bandura A. Social cognitive theory. Annals of Child Development, 6. Six theories of child development. Greenwich, CT: JAI Press, 1989. p. 1-60
- h. Bârzea C. Arta și știința educației. Ediția a II a, București: E.D.P., 1998. 226 p.
- i. Bolboceanu A. Impactul comunicării cu adultul asupra dezvoltării intelectuale în diferite perioade ale ontogenezei. Teză de doctor habilitat în psihologie. Chișinău, 2004. 286 p.
- j. Callo T. Școala științifică a pedagogiei transprezente. Chișinău: Pontos, 2010. 319 p.
- k. Callo T. O pedagogie a integralității. Chișinău: CEP USM, 2007. 171 p.
- l. Cojocaru V. Calitatea în educație. Managementul calității. Chișinău: Tipografia Centrală. 2007. 268 p.
- m. Cojocaru V. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Chișinău: Lumina, 2004. 336 p.
- n. Cojocaru-Borozan M. Tehnologia dezvoltării culturii emoționale. Chișinău: Tipografia UPS "Ion Creangă", 2012. 239 p.
- o. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Grupul editorial Litera. Litera Internațional, Chișinău-București, 2003
- p. Cristea S. Teoria învățării. Modele de instruire. E:D.P. RA, București 2005
- q. Cristea S, Teorii ale învățării, E.D.P., București, 2005
- r. Cuznețov L. Filosofia educației. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2004.
- s. Dandara O. Proiectarea carierei. Dimensiuni ale procesului educațional. Chișinău: CEP, USM, 2009. 96 p.
- t. Drămnescu M. Fundamentele Educației, Vol. I (coord. F. Stanciu, S. Cristea), București: Pro Universitaria, 2010. p. 112-124, 146-153, 168-170
- u. Drămnescu M. Fundamentele Educației, Vol. I (coord. F. Stanciu, S. Cristea), București: Pro Universitaria, 2010. p. 112-124, 146-153, 168-170

- v. Drămnescu M. Reforma învățământului între proiectare și realizare (coord. S. Cristea), București: E.D.P. R.A., 2012. p. 177-193.
- w. Eysenck H. Eysenck P. Descifrarea comportamentului uman, București: Teora; 1998. 254 p.
- x. Garștea N. Formarea competențelor profesionale la studenții pedagogi în contextul noilor educații. Chișinău: Garamond-Studio SRL, 2009, 200 p.
- y. Goraș-Postică V. Formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive de predare-învățare-evaluare. În: T. Cartaleanu O., Cosovan V., Goraș-Postică (coord.). Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău, 2008. 204 p.
- z. Guțu V. Teoria și metodologia curriculum-ului universitar. Chișinău: CEP USM, 2003. 235 p
- aa. Ioan Negreț D. Pânișoară I. Știința învățării. Iași: Polirom, 2005. 256 p.
- bb. Iucu, R.B. Managementul și gestiunea clasei de elevi. Iași: Polirom, 2000. 271 p.
- cc. Neacșu I. Instruire și învățare, Ed. Științifică, București, 1990 pp 23-24
- dd. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară, București: E.D.P., 1996 / 2000. 480 p.
- ee. Papuc L. Epistemologia și praxiologia curriculumului pedagogic universitar. Studiu monografic. Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, Tipografia Centrală, Chișinău, 2005
- ff. Pâslaru VI. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Civitas, 2003. 320 p.
- gg. Popovici D.V. ș.a. Consiliere școlară între provocări și paradigme. Constanța: Editura Newline, 2009. 587 p.
- hh. Rotter J. B. The development and applications of social learning theory. New York: Praeger, 1982. 367 p.
- ii. Vlăsceanu L. Sociologie și modernitate. Iași: Polirom, 2007. 304 p.
- jj. Vroom V. Work and motivation. New York: Wiley, 1964. 397 p.
- kk. Zlate M. Eul și personalitatea București: Editura Trei, 1997. 142 p.
- ll. Marele dicționar al psihologiei, trad. Aliza Ardeleanu, ș.a., Paris, Larousse. 2006. 1360 p.

CHESTIONAR

Chestionarul de față constituie instrumentul de bază al unui studiu cu intitulat “Modelul de succes și rolul lui în formarea personalității”. Chestionarul este preluat și adaptat după cel utilizat de Institutul de Științe ale Educației, Laboratorul management educațional, pentru studiul Motivația învățării și reușita socială și va fi folosit pentru cercetarea unei problematici similare la Universitatea Europei de Sud-Est, Lumina din București. Răspunsurile dumneavoastră sunt anonime, iar datele rămân confidențiale.

Îți mulțumim pentru implicare și te rugăm să răspunzi la toate întrebările.

Fiecare dintre voi a identificat la un moment dat un model de succes, o persoană, un ideal, în care a observat elemente de reușită pe care și-a dorit să le atingă.

Completează acest chestionar subliniind modelul de succes pe care ai vrea să îl urmezi!

1. Indicați o persoană pe care o considerați model de succes:

1.1 Aș vrea să fiu ca:

1.2 Motivați alegerea:.....

2. Indicați o persoană pe care NU o considerați model de succes:

2.1 Nu aș dori să fiu ca:

2.2 Motivați alegerea:.....

3. Am fost influențat în alegerea modelului meu de: (*încercuiți o singură căsuță pentru fiecare rând*)

	INFLUENTA	Redusă	Medie	Mare
1.	Familie	1	2	3
2.	Colegi/prieteni din școală	1	2	3
3.	Prieteni din afara școlii	1	2	3
4.	Profesori	1	2	3
5.	Consilierea și orientarea organizate de școală	1	2	3
6.	Televiziune	1	2	3
7.	Reviste/ziare	1	2	3
8.	Internet	1	2	3
9.	Altele	1	2	3

4. Peste 10 ani:

5.1 îmi doresc cel mai mult să fiu

5.2 îmi doresc cel mai mult să am.....

5.3 îmi doresc cel mai mult să fac.....

5. Școala mă ajută să ajung ca persoana aleasă ca model la punctul 1:

1. Da, prin.....

2. Nu, deoarece.....

		Mult	Putin	Deloc
1.	Profesori	1	2	3
2.	Disciplinele școlare	1	2	3
3.	Activități extrașcolare	1	2	3
4.	Lucrurile învățate	1	2	3
5.	Diploma obținută	1	2	3
6.	Cercuri studentești	1	2	3
7.	Conducerea universității	1	2	3
8.	Consiliul studenților	1	2	3
9.	Consiliere și orientare	1	2	3
10.	Altele	1	2	3

6. Școala mă ajută să am succes în viață prin: (*încercuți o singură căsuță pentru fiecare rând*)

7. Consilierea și orientarea din școală au fost realizate de către (*încercuiește variantele reale*):

1.Consilier 2.Psiholog 3.Alte persoane sau instituții. 4.Nu știu 5. Nu am avut consiliere în școală

8. Descrie rolul consilierii școlare în constituirea setului de valori și asupra deciziilor luate

.....

9. Cred că succesul modelului meu se datorează școlii: 1. DA 2. NU 3.Nu pot aprecia

10. Cred că persoana pe care o consider model a avut succes deoarece:

.....

11. Ce reviste/ziare citești de obicei?

12. Ce emisiuni TV urmărești?

13. Dacă te-ai întâlni pentru o oră cu persoana-model identificată la punctul (1), ce ai discuta cu ea?

.....

Te rog să răspunzi la următoarele întrebări privitoare la tine și familia ta:

14. Profilul facultății în care înveți: 1.Sociouman. 2. Tehnic

15. Sex: 1.Masculin. 2. Feminin

16. Nivelul educațional al părinților (*încercuiește varianta corespunzătoare, pentru fiecare părinte*):

Ultima școală absolvită de:	Școala generală / profesională	Liceu/școală tehnică	Universitate/ colegiu	Altele
Mama	1	2	3	4
Tata	1	2	3	4

17. Domiciliul părinților se afla într-o localitate din mediul:

1.Urban. 2.Rural

Îți mulțumim pentru colaborare.

DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnatul, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Numele de familie, prenumele: DRĂMNESCU AUREL-MARIN

Semnătura:

Data:

CURRICULUM VITAE

Numele și prenumele: DRĂMNESCU AUREL-MARIN

Data nașterii: 02. 03. 1964 / Densuș, județul Hunedoara, România

Cetățenia: Română



Funcția didactică actuală: Cadru didactic universitar – Lector universitar, Universitatea Europei de Sud-Est, Lumina, București. Director Departament Științe ale Educației, Facultatea de Științe ale Educației și Limbi Străine.

Studii/Data absolvirii/Instituția

Studii doctorale:

2008 - Doctorand la Universitatea de Stat “Ion Creangă” Chișinău.

2012 - Doctorand la Universitatea din București, Domeniu: Științe politice.

Studii postuniversitare:

Master – Educație integrată – Universitatea București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, 2000.

Studii superioare, licență:

Facultatea de Sociologie, Psihologie și Pedagogie, Universitatea București 1999,
Școala Militară de Ofițeri MApN, Brașov, 1985.

Cursuri formare personală:

- Programare Neurolingvistică – International NLP Foundation 2003
- Bazele terapiilor scurte, colaborative, orientate pe soluție – EQ Nex Agency – Consulting, Training and Research 2004
- Formare Continuă Managerială – “Intelligence Competitiv” – Assebus
- The Skilled Presenter – Interact Development
- Think on your Feet – Interact Development
- Cursuri de Carieră Militară - Avansați
- Manageri Unități Militare
- Cursuri și specializări militare

Lista de lucrări în domeniul de studii universitare

1. Teza de doctorat

Modelul pedagogic al instruirii sociale în baza teoriei lui Albert Bandura

2. Cărți/cursuri (manuale) publicate în edituri recunoscute.

2.1 Universitatea într-o nouă lumină..., Universitatea Europei de Sud-Est, Editura Universitară, București, 2001 (coautor);

2.2 Sorin Cristea, Filip Stanciu (coordonatori) *Fundamentele Educației*, Vol. I, Editura Pro Universitaria, București 2010, (coautor) .

2.3 Sorin Cristea, (coordonator) *Reforma învățământului între proiectare și realizare*, Ed. Didactică și Pedagogică RA, București, 2012. (coautor)

3. Articole/studii publicate:

Alte reviste de specialitate de circulație națională;

3.1 *Mecanisme cognitive și dezinformarea*, Infocom – revistă militară periodică, decembrie, 2001.

3.2 *Teoria socială a învățării a lui Albert Bandura. Implicații în construirea modelelor Pedagogice*, Revista Studia Universitatis, (seria științe ale educației), Universitatea de Stat din Moldova.

4. Articole/studii publicate în volumele unor manifestări științifice internaționale recunoscute (cu ISSN sau ISBN) din țară și din străinătate.

4.1 *Aspecte teoretice privind mecanismele cognitive ale deciziei*, International Dissertation Session XXith Century Modern Technologies, XXIX Edition Academia Tehnica Militară, București 2001;

4.2 *Influențarea deciziilor, ca scop fundamental al operațiilor informaționale*. Academia de Înalte Studii Militare (Universitatea Națională de Apărare) București 2001;

4.3 International Conference for electronic and psychological warfare, Bruxelles, mai 2001.

4.4 *Educational psychology. Trend and evolution*, 6-th Silk Road International Conference "Globalization and Security in Black and Caspian Seas Region"

4.5. *Rolul modelelor sociale în construirea modelelor pedagogice* Conferința științifică internațională "Asistența Psihologică, Psihopedagogică și Socială ca factor al dezvoltării societății", Ediția a II a, , Vol. I, Chișinău 2011

5. Naționale, inclusiv cotate ISI sau indexate în baze de date internaționale.

5.1 *Educational psychology. north american landmarks*, Scientific Bulletin - Education Sciences Series, University of Pitești Publishing House, Data Base Indexed (DBI), 2011

5.2 *Building pedagogical model based on social theory of learning and other psychological theories of A. Bandura*, Scientific Bulletin - Education Sciences Series, University of Pitești Publishing House, Data Base Indexed (DBI), 2011

5.3 *Modele pedagogice bazate pe teoria învățării sociale Albert Bandura*, Academia de Studii Economice, București, 2011

5.4. *The psychosocial model of cultural learning*, The First International Symposium The Mediterranean pattern and the extended region of the black sea 7-9 June, 2012, Bucharest, Romania

5.5. *Social learning. A pedagogical approach*, 15th International Conference – Educational reform in the 21th century in Balkan countries, 29 – 30 June 2012, Bucharest, Romania

5.6 *Postmodern Society and Individual Alienation*, Proceedings of 4th International Conference on Experiential Psychotherapy and Unifying Personal Development, București, 2013.

6. Proiecte de cercetare-dezvoltare obținute prin competiție pe bază de contract/grant în țară / străinătate;

6.1 *Consolidarea capacității de adaptare a firmei în condiții de criză, prin promovarea unor metode și abordări eficiente de învățare organizațională și în relația cu clienții*. (Contract nr. 8/2010) Academia de Studii Economice, București.

6.2 Programul educațional de formare continuă cu titlul *Management Educațional*, aflat în faza de acreditare a Comisiei Specializare de Acreditare a Centrului Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar.

6.3 Autorizarea Programelor de studii de licență Administrarea Afacerilor (2012) și Pedagogie (2013) - Universitatea Europei de Sud-Est Lumina, prin evaluarea de către ARACIS.

7. Alte realizări semnificative.

- membru în APR - Asociația Psihologilor din România
- membru în Colegiul Psihologilor din România
- membru fondator al Asociației pentru Dezvoltarea Societății Informaționale
- secretar general al Patronatului Întreprinzătorilor cu Dizabilități din România
- interviuri în publicațiile *Prezent*, *7 Plus*, *Ziua*, în calitate de consultant pe probleme de psihologie organizațională.

8. Diverse

- abilități extinse în utilizarea computerului și a rețelelor informatice (Microsoft Office, Grafică digitală – Adobe Photoshop, Corel Draw, Deep Networking)
- analist de conținut pe surse online.
- limbi străine vorbite – engleza, scris, citit, conversațional – nivel bun