

Smaranda BUJU

PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

**CURS PENTRU STUDENȚII ȘI CURSANȚII
CU PROFIL TEHNIC**

editura p1m , 2014

Editura pim

Editură acreditată CNCSIS – 66/2010

Șoseaua Ștefan cel Mare și Sfânt nr. 4, Iași – 700497

Tel.: 0730.086.676; Fax: 0332.440.715

www.pimcopy.ro

ISBN 978-606-13-2132-2

Smaranda BUJU

**PSIHOLOGIA
EDUCAȚIEI**

CUPRINS

PREFAȚĂ	7
INTRODUCERE	9
I. PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI CA ȘTIINȚĂ	11
1. Rolul Psihologiei educației în profesia didactică	15
II. FACTORI ȘI STADII ALE DEZVOLTĂRII PSIHICE	19
1. Dezvoltarea psihică.....	19
2. Ereditatea, mediul și educația	20
3. Stadii de dezvoltare psihică	22
3.1 Teoria dezvoltării cognitive.....	23
3.2 Teoria dezvoltării morale.....	28
3.3 Teoria dezvoltării psihosociale.....	31
4. Lectură suplimentară-Fișa nr. 1.....	35
III. PERSONALITATEA ȘI CUNOAȘTEREA EI	39
1. Conceptul de personalitate	39
2. Abordarea personalității din perspectiva teoriei trăsăturilor	40
3. Structura personalității	44
3.1 Temperamentul.....	44
3.2 Lectură suplimentară-Fișa nr. 2.....	48
3.3 Caracterul.....	50
3.4 Aptitudinile.....	53
3.5 Lectură suplimentară-Fișa nr. 3.....	57
IV. ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ	63
1. Aspecte generale.....	63
1.1 Definiții ale învățării.....	63
1.2 Procesualitatea învățării.....	65
1.3 Forme ale învățării	66
1.4 Condiții ale învățării	67
2. Modele ale învățării. Aplicații în educație.....	70
2.1 Modele asociaționiste	70
2.1.1 Condiționarea clasică.....	70
2.1.2 Conexionismul.....	72
2.1.3 Condiționarea instrumentală.....	74
2.2. Modele constructiviste	79

2.2.1 Constructivismul piagetian	79
2.2.2 Constructivismul social	82
2.2.3 Constructivismul socio-cultural.....	84
2.3 Modele cognitive	85
3. Metode didactice de învățare în grup.....	91
V. MOTIVAȚIA ÎN ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE.....	97
1. Definiție și caracterizare generală.....	97
2. Forme ale motivației.....	98
3. Motivație și performanță.....	100
3.1 Optimumul motivațional.....	102
4. Strategii pentru motivarea elevilor.....	103
VI. GRUPUL EDUCAȚIONAL.....	107
1. Definiții, caracteristici, tipologii.....	107
2. Particularități ale clasei de elevi ca grup social	111
3. Activitatea școlară în grup	113
VII. CREATIVITATEA ELEVILOR	115
1. Definiții, abordări și niveluri.....	115
2. Dimensiunile creativității.....	118
3. Blocaje ale creativității.....	122
4. Dezvoltarea creativității elevilor.....	123
VIII. METODE DE CUNOAȘTERE PSIHOPEDAGOGICĂ.....	133
1. Delimitări conceptuale.....	133
2. Metode de cunoaștere a personalității elevilor	135
3. Fișa psihopedagogică.....	142
BIBLIOGRAFIE.....	155

PREFAȚĂ

Deși în ultimii ani aparițiile editoriale cu tematica specifică *Psihologiei educației* sunt din ce în ce mai multe, apariția cursului dedicat studenților cu profil tehnic este benefică și salutară.

Cursul *Psihologia educației* elaborat de d-na lector dr. Smaranda Bujă, după o experiență de 10 ani de predare a acestei discipline, oferă o privire avizată, de specialist în domeniu și adaptată nevoilor studenților de profil tehnic și nu numai. Tematica cursului este cuprinzătoare- fără a fi excesivă- în așa fel încât să constituie bazele pregătirii psihologice necesare viitorilor profesori și profesori-ingineri. În acest sens, cea mai evidentă preocupare a autoarei este de a accesibiliza informațiile transmise, de a transforma informațiile în cunoștințe, de a explicita noțiunile și legitățile transmise în așa fel încât să fie asimilate și interiorizate de studenții cu o gândire tehnică și pragmatică.

Cursul este structurat pe capitole și subcapitole, subliniază aspectele importante, noutățile și concluziile, ceea ce trebuie reținut și rezolvat. Deși este teoretic-așa cum trebuie să fie- cursul reușește să îmbine metodele teoretice, de sinteză bibliografică cu cele aplicative, de interpretare a textelor suplimentare, de gândire, reflecție și meditație. Prezentarea experimentelor psihologice oferă un bun prilej de interpretare și extragere de către studenți a consecințelor educaționale.

Prima impresie asupra cursului este una figurativă. Cursul are imagini plăcute, colorate, semnificative și stimulative pentru studenți. Caracterul figurativ este dat și de numeroasele scheme care facilitează înțelegerea și memorizarea cunoștințelor. Imaginile, limbajul accesibil și explicit, atașamentul profesorului pentru studenți, care transpare dincolo de cuvinte, transformă un curs care putea fi anost și dificil într-o lectură plăcută, atractivă și lucrativă. Impresia susținută pe parcursul lecturii cursului este de seriozitate și implicare a autoarei, ceea ce sperăm că se poate transmite și studenților, motivându-i pentru viitoarea profesie.

22.09.2014

Conf. univ. dr. Elena Tiron

INTRODUCERE

Cursul de față a fost conceput pentru studenții și cursanții cu profil tehnic, fiind rezultatul unei experiențe de predare de peste 5 ani și a unor studii de cercetare privind învățarea disciplinelor psihopedagogice la studenții cu profil tehnic¹. Este firesc să existe anumite dificultăți la studenții orientați în principal spre domeniul tehnic, care studiază complementar discipline socio-umane.

Încă de la început am remarcat dificultățile și de cealaltă parte, ale profesorului cu formație umanistă care predă viitorilor ingineri. Există adeseori, la intensități diferite neputința de a găsi frecvența cea mai potrivită de comunicare a cunoștințelor, astfel încât să ai sentimentul că ești suficient de inteligibil. Acceptând o astfel de provocare profesională, ajungi treptat să știi unde ai de lucrat și cum să pui în practică schimbările pentru o mai bună receptare a disciplinelor psihopedagogice pentru beneficiarii din mediul academic tehnic. Preocupată fiind de beneficiile predării pentru ambele părți, nu am putut ignora profilul cognitiv și aptitudinal al cursanților și inițierea unui proces de adaptare a discursului academic (scris, oral, teoretic și practic) la specificul și nevoile studenților cu specializare tehnică, care parcurg prima disciplină a modulului. Este evident că Psihologia educației nu poate fi similar predată la cei care aleg specializarea psihologică și la cei ce urmează ingineria. Cum și suporturile de curs nu pot fi întru-totul asemănătoare, sub aspectul formal și informal (al organizării conținuturilor, al temelor pentru acasă, al nivelului de aprofundare, al dificultății aplicațiilor etc.), deși se parcurg aceleași subiecte tematice.

¹ vezi, *Ce dificultati percep studenții cu profil tehnic în studiul disciplinelor psihopedagogice?*, în Volumul Prima Conferință Internațională, Educație-Profesionalizare-Creație în Societatea Cunoașterii, EPC 2013, Performantica, Iași, 28-29 noiembrie, pp.39-48; *The study of psycho-pedagogical subjects for the students of technical field: from empirical perceptions, prejudices, to scientific opinions*, în Scientific Bulletin Education Sciences Series no.2/ 2013, University of Pitești Publishing House, pp.113-129, ISSN 1584-5915.

Într-un studiu empiric efectuat în anul 2013 cu absolvenții de nivel I și II din DPPD UTI Iași, privind dificultățile studierii disciplinelor psihopedagogice s-a constatat că:

Paginile de curs scrise compact, fără scheme, tabele, desene pun în dificultate 48,3% dintre studenți, invocându-se lectura obositoare și/sau plictisitoare, descurajarea/dezorientarea în fața materialului de studiat. Doar 32,2% dintre subiecți nu se simt intimidați de cursurile tip „eseu”. Sugestia de organizare a conținuturilor cursurilor sub forma de tabele, diagrame, desene, casete este susținută de peste jumătate dintre studenți (58%), ca fiind un mijloc de a facilita învățarea disciplinelor complementare.

Cursul de Psihologia educației a fost conceput să răspundă acestor nevoi de organizare vizuală și semnatică a conținuturilor, folosindu-se 22 de casete, 7 tabele, 12 figuri și peste 40 de imagini sugestive, pentru cele 8 mari subiectele tematice. Prezentarea logică, clară și concisă a informațiilor este atributul gândirii logico-matematice, specifică studenților cu profil tehnic. *Maniera inginerească* de structurare a unei discipline umaniste, a determinat o selectare riguroasă a cunoștințelor de predat sub aspectul a ceea ce este cel mai important/ esențial de reținut, care este forma cea mai clară, sintetică și atractivă de prezentare, având în vedere permanent raportul dintre cantitatea și calitatea cunoștințelor propuse. Nu s-a renunțat definitiv la extensii de conținut (mai puțin agreate de 35% dintre studenții chestionați), ci ele apar în curs sub forma fișelor de lectură suplimentară sau prin trimiteri către alte resurse bibliografice.

A face mai *prietenoasă* prima disciplină a modulul psihopedagogic este un câștig de ambele părți, care nu se va încheia cu varianta de față. Eforturile de îmbunătățire vor continua, pentru că generațiile de studenți nu vor înceta să ne surprindă și să ne provoace.

Autorul

I. PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI CA ȘTIINȚĂ

Concepte învățate: *psihologie, structura psihicului, pedagogie, psihologie educațională, psihologie școlară, rolurile profesorului, competențe didactice.*

Psihologia educației reprezintă o ramură științifică a psihologiei, rezultând din combinare a două științe: psihologia generală și pedagogia (știința educației).



Cunoașterea psihologică

Psihologia (de la grecescul *psyche* = suflet; *logos* = cuvânt, teorie, rațiune) este știința care studiază comportamentul uman, fenomenele și procesele psihice (o reflectare subiectivă a realității obiective) în contextul bio-socio-cultural.

Psihicul se manifestă prin *activități, procese și însușiri* (psihice) studiate cu ajutorul **metodelor psihologice obiective**, ce pun în evidență **legile de funcționare ale psihicului** (vezi, tabelul de mai jos).



Știați că?

În anul 1879, la Leipzig se înființează primul laborator de psihologie experimentală, condus de Wilhelm Wundt. Acest moment poate fi considerat anul de naștere al psihologiei ca știință experimentală.

Tabell

Schema psihicului uman		
ACTIVITĂȚI	PROCESE	ÎNSUȘIRI
<p>Totalitatea manifestărilor de conduită exterioară sau mentală care duc la rezultate adaptative.</p> <p>Există 5 tipuri de activități generice în care se manifestă psihicul:</p> <p>jocul, învățarea munca comunicarea creația</p>	<p>Există două categorii de procese:</p> <p>- cognitive (de receptarea și prelucrare a informației):</p> <p>senzații gândire percepții memorie reprezentări limbaj imaginație</p> <p>- reglatorii (de control al energiei psihice):</p> <p>afectivitate motivație voință</p>	<p>Fiecare subiect uman are însușiri psihice specifice.</p> <p>Totalitatea însușirilor /trăsăturilor psihice formează personalitatea unui individ.</p> <p>Personalitatea cuprinde trei mari categorii de însușiri/trăsături psihice:</p> <p>-temperamentale (activ, vorbăreț, lent, nervos etc.) -caracteriale (modest, cinstit, mincinos, generos etc.) -aptitudinale (inteligent, iute, priceput, atent etc.)</p>

Psihologia ca știință are un **aspect practic** ce constă în **cunoașterea, optimizarea și ameliorarea existenței umane** (M. Zlate, 2000).

Complexitatea psihicului este dată de:

- A.** unicitatea fenomenelor psihice în univers;
- B.** concepțiile contradictorii elaborate despre psihic: imaterial, invizibil, spirit divin, localizat temporar în om; o materie identică cu creierul sau o secreție al lui; o materie rarefiată (din punct de vedere religios, filosofic, mitologic);
- C.** natura contradictorie a psihicului se manifestă prin următoarele aspecte:

- **este obiectiv** prin conținutul lui preluat din afară și **subiectiv** din perspectiva cunoașterii personale (fiecare individ se implică în cunoaștere prin însușirile și particularitățile proprii);
- **este material** prin originea lui: se naște din materie și evoluează odată cu ea și **ideal** prin natura lui; este spiritual, având drept conținut imagini, idei dobândite în procesul cunoașterii.
- apare în calitate de **proces** (ca o succesiune de transformări produse în subiectul psihic) și de **produs** (este un rezultat de caracteristici cantitative și calitative ce se obțin în urma interacțiunii subiect – lume);
- este în **stare latentă (ascunsă, interiorizată)** cât și în **stare manifestă (exteriorizată)**. Nu întotdeauna starea latentă corespunde cu starea manifestă, ceea ce implică multă incertitudine.
- se manifesta **normal, firesc**, surprinzător dar și nefiresc, **patologic**. Este greu de tras o linie de demarcație dintre normal și patologic.
- este **determinat**, cât și **determinant**: el este cauzat, influențat de factori și condiții din afară sau interiorul lui, dar el produce și diferite alte împrejurări;
- este **un dat** în sensul că oamenii sunt încorsetați de propriile deprinderi, comportamente, reacții automatizate care cu timpul capătă un caracter rigid; dar este și **liber**, se autodetermină prin faptul că omul își exprimă voința de acțiune, voința de a-și depăși propria natură prin cultură.

există o relație complexă psihic-trup sau creier-trup.(Exemplu: Absența de serotonină din creier provoacă tendințe de suicid la 40% de persoane dintr-un grup de depresivi. Este greu de estimat dacă depresia provoacă carența de serotonină sau invers.) (M.Zlate, 2000)

Pedagogia este știința care studiază **educația**. **Educația** este modalitatea principală prin care societatea transmite într-o **manieră conștientă și sistematică cunoașterea, valorile, credințele, conduitele umane** cu scopul dezvoltării potențialului individual, necesar adaptării la societate. Educația formală (din instituțiile școlare) se realizează cu ajutorul unor metode de predare-învățare-evaluare, numite **metode didactice** (ce vor fi studiate la disciplina Didactica, din anul II al modulului psihopedagogic).



Mediul educațional

Corelând definițiile celor doi termeni, putem spune că **Psihologiei educației** presupune aplicarea psihologiei în domeniul educației, adică a cunoașterii comportamentului și a proceselor mentale (psihice) din orice activitatea educațională, care presupune un proces de învățare.

Iată o definiție a acestei discipline:

„Psihologia educațională studiază geneza, structura și procesualitatea funcțiilor psihice umane în condițiile specifice ale activității de instruire și educație în scopul sporirii eficienței acesteia.”

(Ion Radu, Psihologia educației și a dezvoltării, 1983)



Știați că?

Una din primele specializări ale psihologiei a constituit-o studiul consacrat psihicului infantil (al copilului). Psihologii au intuit existența unei deosebiri importante între felul copilului de a înțelege lumea și cea a adultului. Urmărind sistematic modificările de comportament ale copiilor de vârste diferite, s-a ajuns la elaborarea **psihologiei copilului**. Copiii au fost observați și în condițiile vieții școlare: reacțiile lor la diverși factori educativi, la atitudinea profesorilor, la metodele și materialele didactice utilizate, la conținutul diferitelor discipline etc...și astfel s-a constituit **psihologia școlară**, din care derivă și cea educațională.

Există și alte ramuri aplicative ale psihologiei precum: psihologia muncii, psihologia medicală, psihologia judiciară, psihologia sportului,

psihologia socială, iar în direcția pedagogică sunt cele două: psihologia educațională și psihologia școlară.

„Psihologia școlară studiază din punct de vedere psihologic, procesul instructiv-educativ desfășurat în școală cu scopul de a spori eficiența acestuia.”

(A. Cosmovici, Psihologie școlară, 1999)

1. Rolul Psihologiei educației în profesia didactică

În calitate de profesor trebuie să fii un bun cunoscător al aspectelor psihologice implicate în instruirea și educarea elevilor.



Un mediu fizic, ideal pentru învățare

Psihologia cotidiană însușită de fiecare din noi, prin intuiție personală și experiență socială nu este suficientă pentru a cunoaște problemele specifice ale elevului (ale celui care învață), profesorului sau ale procesului instructiv-educativ. (De exemplu: modul cum percep și memorează elevii de diferite vârste, condițiile care stimulează învățarea eficientă, motivarea elevilor etc.).



Fără cunoștințe de psihologia educației nu poți deveni profesor, pentru că nu vei reuși:

- Să definești obiectivele și să adaptezi conținuturile de predat la particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor, ca ei să fie capabili apoi să aplice sau să transfere informațiile și deprinderile achiziționate.

- **Să folosești eficient metode didactice. Pedagogia și didactica ne pun la dispoziție diverse strategii didactice** (o combinație dintre metode, procedee, mijloace de învățământ, forme de organizare) ce pot fi utilizate în procesul instructiv-educativ. Dar ele trebuiesc folosite având în vedere specificul clasei, uneori al unui elev sau unei situații de învățare.

De exemplu:

Introducerea filmului ca metodă de predare la lecție implică anumite **avantaje** psihologice: imaginea în mișcare favorizează concentrarea atenției, prin încetinirea sau accelerarea mișcării; apar aspecte noi, care într-o observație directă pot scăpa neobservate; mărirea imaginii face din film un microscop; cunoașterea perceptivă este puternic favorizată mai ales când imaginile sunt însoțite de explicații. Investigațiile realizate pe o perioadă de timp mai lungă au arătat că există și unele **dezavantaje**. Filmul ca și televizorul pune elevul în situația de spectator pasiv: creează o stare de lenevire a minții, micșorând efortul de înțelegere și aprofundare, reduce timpul de exprimare verbală prin propriile cuvinte, periclitând calitatea comunicării. (Mai multe informații despre acest subiect găsești în cartea lui *Virgiliu Gheorghe "Efectele televiziunii asupra minții umane și despre creșterea copiilor în lumea de azi"*, Editura Evanghelistos, 2005).

- **Să ai o comunicare bună cu clasa și cu fiecare elev în parte.** Nu poți răspunde la întrebări ca: Ce a motivat o reacție sau alta a clasei? Ce și cât au înțeles elevii din mesajul transmis? Ce i-a interesat în mod real?

-**Să te adaptezi permanent la diferite clase de elevi și la personalitatea fiecărui elev**, la problemele surpriză care apar, să iei decizii în condiții de relativă incertitudine.

- **Să ai sentimentul lucrului bine făcut, adică a profesionalismului didactic** care derivă din combinarea a **3 tipuri de competențe: pregătirea de specialitate** (universitară, pe o anumită specializare profesională); **pregătirea psihopedagogică** (parcursarea studiilor psihopedagogice de nivel I și II); **dezvoltarea unor însușiri de personalitate** (ce țin de caracter, aptitudini, atitudini, comunicare etc..) necesare practicii educaționale.



Concluzie:

Psihologia educației este disciplina care are la bază cercetări științifice riguroase care ne permit explicarea fenomenelor observabile ale actului educativ și inițierea unor intervenții eficiente.



Tema nr. 1

Concepe un eseu (de minim 1 pagină) pornind de la unul din aspectele de mai jos:

1. Comunicarea dintre adult (profesorul) și copil/adolescent (elevul) este un aspect important al procesului de instrucție și educație deoarece sunt persoane foarte diferite în ceea ce privește cultura, nivelul de exprimare, înțelegere, experiența, bagajul de cunoștințe etc. Profesorul trebuie să facă un efort deosebit, cu tact pedagogic pentru a lega noile noțiuni predate de cunoștințele sărace și uneori eronate ale elevilor, stimulându-le cunoașterea.
2. Elevii nu diferă de adulți numai prin volumul cunoștințelor, ci se deosebesc și prin mentalitate, prin interese, prin trebuințele firești vârstei. Ignorarea acestor aspecte poate să-l pună pe profesor într-o postură ridicolă. Copiii de aceeași vârstă sunt foarte diferiți, au firi opuse ceea ce ne obligă la procedee variate de predare, relaționare, comunicare.
3. Nu întotdeauna sunt ușor de constatat efectele reale ale unui demers instructiv-educativ. Ce impact psihologic are prezența profesorului asupra elevilor, cu stilul său de predare?

(A.Cosmovici, Psihologie școlară, 1999)

II. FACTORII ȘI STADII ALE DEZVOLTĂRII PSIHICE

Concepte învățate: dezvoltare psihică, factori, ereditate, mediu, educație, stadiu de dezvoltare.

1. Dezvoltarea psihică

În general, prin dezvoltare se înțelege ansamblul schimbărilor de natură biologică, psihologică și socială care au loc la nivelul individului uman, prin **transformări cantitative și calitative**. De exemplu, dezvoltarea personalității se manifestă prin asimilarea de noi conduite și atitudini care permit adaptarea activă la cerințele mediului natural și sociocultural. Dezvoltarea permite și facilitează constituirea unor relații din ce în ce mai diferențiate și mai subtile ale copilului cu mediul în care trăiește. Datorită acestor relații se elaborează și se „construiesc” diferitele subsisteme ale psihicului infantil (de copil) în evoluția sa spre starea de adult.



Spirala dezvoltării

Dezvoltarea are caracter ascendent, asemănător unei spirale, cu stagnări și reveniri aparente, cu reînnoiri permanente. Ca proces ascendent, dezvoltarea este rezultatul contradicțiilor dintre capacitățile pe care le are la un moment dat copilul și cerințele din ce în ce mai complexe pe care le solicită factorii materiali și socioculturali cu care se confruntă în devenirea sa.

În cadrul dezvoltării psihice, caracteristicile individuale, particularitățile diferitelor procese psihice imprimă o notă specifică dezvoltării, un ritm propriu de creștere și transformare, diferit de la un

individ la altul, cu nuanțe personale ce își află originea în potențialul său biopsihic, precum și în condițiile de mediu în care trăiește.

2. Ereditatea, mediul și educația

Factorii dezvoltării psihice sunt influențe **constante, profunde și esențiale** în devenirea ființei umane. Dezvoltarea psihică este rezultatul interacțiunii factorilor interni sau naturali (ereditatea) și externi sau sociali (mediul și educația).

FACTOR INTERN

Caseta 1

EREDITATEA
Definiție: <i>Este însușirea fundamentală a materiei vii de a transmite de la o generație la alta informații genetice ale speciei, grupului și individului.</i>
Este premisa naturală a dezvoltării umane.
Cum influențează factorul ereditar dezvoltarea psihică? -Unicitatea psihică a individului este o consecință a unicității biologice (ereditatea psihologică este mai puțin cunoscută decât cea biologică); -Moștenirea ereditară se traduce printr-o serie de predispoziții sau potențialități (care prin acțiunea factorilor externi se pot activa, altfel rămân în stare latentă sau ascunsă); -Ereditatea oferă un <i>program</i> al proceselor de creștere și maturizare, precum și intervale optime de intervenție a mediului; -Unele aspecte ale vieții psihice au puternic amprenta eredității (temperamentul, aptitudinile, emotivitatea), iar altele nu au legătură directă cu acesta (atitudini, caracter, voință, interese).
Ereditatea acționează probabilist asupra dezvoltării psihice a individului în sensul că nu se cunoaște cu exactitate influența ei.

FACTOR EXTERN

Caseta 2

MEDIUL
Definiție: <i>Totalitatea elementelor cu care individul interacționează, direct sau indirect pe parcursul dezvoltării sale.</i>
Mediul este cadrul social și natural al dezvoltării.
Pentru o definiție mai restrânsă a factorului de mediu, Super și Harkness în 1986 propun conceptul de nișă de dezvoltare ca totalitate a elementelor cu care un copil intră în relație la o vârstă dată (De exemplu: anumite activități specifice vârstei, cerințele adultului față de copil, obiectele și locurile accesibile copilului la vârste diferite, reacțiile anturajului față de copil etc.)

Mediul acționează probabilist asupra dezvoltării psihice a individului în sensul că nu se cunoaște cu exactitate influența lui.

FACTOR EXTERN

Caseta 3

EDUCAȚIA

Definiție: *Activitatea conștientă, organizată, desfășurată în cadrul unor instituții speciale, cu scopul dezvoltării potențialului individual și adaptativ la mediul socio-cultural.*

Este factorul principal, conducător al dezvoltării psihice.

Educația nu poate compensa o ereditate precară și nici nu poate suplini un mediu (social, familial) neprielnic dezvoltării. Pentru a stimula dezvoltarea, cerințele educative depășesc într-o măsură optimă ceea ce poate, vrea sau știe un individ.

Acțiunile educative formale sunt proiectate conștient și organizat, de aceea le putem determina influențele asupra dezvoltării psihice umane.

Există dispute teoretice cu privire la alegerea unui factor cu rol predominant în dezvoltarea umană. Trei modele explicative s-au conturat în acest sens:

- modelul ereditarist** care susține că dezvoltarea aparține vieții, iar mediul și educația nu sunt cauze ci doar condiții care pot grăbi sau încetini dezvoltarea.
- modelul ambientalist** (reactiv) care arată că dezvoltarea este o reacție la stimulii externi, un rezultat exclusiv al stimulării și învățării prin/în diferite contexte.
- modelul interacționist** (al dublei determinări) care vede dezvoltarea ca o interacțiune firească între ereditate și mediu, educația având rolul de mediator între cele două.

Adoptarea unuia dintre modelele teoretice generează o anumită atitudine pedagogică față de educabilitatea ființei umane. La întrebarea: „Este educabilă ființa umană?” se conturează trei răspunsuri potrivit celor trei atitudini de mai sus: a. „Da”(optimism pedagogic); b. „Nu”(scepticism pedagogic); c. „Depinde” (realism pedagogic).



Tema nr. 2

Identifică câte un exemplu pentru cele trei răspunsuri pedagogice.



Concluzie:

Nici unul dintre cei trei factori nu dispune de posibilități nelimitate în dezvoltarea umană, rolul fiecăruia fiind dependent de al celorlalți. Educația poate interveni până la contrabalansarea și substituirea unor influențe negative de mediu și poate stimula sau valorifica optim premisele ereditare, de aceea considerăm că **educația este factorul principal și conducător al dezvoltării psihice umane.**

3. Stadii de dezvoltare psihică



Stadii ale dezvoltării umane

Dezvoltarea are un caracter discontinuu, are loc în salturi și cuprinde mai multe **stadii** sau perioade distincte, caracterizate printr-un set de caracteristici (ale comportamentului, relaționării, emoțiilor, inteligenței/gândirii). De exemplu, psihologul român A. Chircev a propus următoarele perioade/etape ale dezvoltării:

- a. perioada prenatală;
- b. perioada sugarului (0-12luni);
- c. perioada antepreșcolară(1-3 ani);
- d. perioada preșcolară (3-6/7 ani);
- e. vârsta școlară mică (7-11 ani);
- f. vârsta școlară mijlocie (11-15 ani)(pubertatea);
- g. vârsta școlară mare (15-18 ani)(adolescența);
- h. adultul tânăr (20-40 ani);
- i. adultul matur (40-65 ani);
- j. perioada vârstei a treia (peste 65 ani).

În cadrul fiecărui stadiu au loc **acumulări cantitative** (ale unor elemente din aceeași categorie: limbaj, comportament etc.) și **salturi calitative** (dezvoltarea de noi structuri psihice care integrează elementele achiziționate). De exemplu, nivelul calitativ al dezvoltării limbajului oral sau scris depinde de acumulările realizate la nivelul vocabularului, al morfologiei și sintaxei.

3.1 Teoria dezvoltării cognitive (a cunoașterii) după J. Piaget

Concepte învățate: dezvoltare cognitivă, asimilare, acomodare, starea de echilibru, operație mentală, constructivism, inteligență senzoriomotorie, inteligență preoperațională, inteligență operațional-concretă, inteligență operațional-formală.



Jean Piaget (1896-1980)

În general, activitățile cognitive apar din preocuparea individului de a-și ajusta acțiunile la constrângerile realității. Cunoașterea este mai mult decât o colecție de fapte înregistrate în memorie. *Mintea omului prin gândire sau inteligență are capacitatea de a structura experiența.* Primele cercetări despre dezvoltarea intelectului la copil au fost realizate de J.Piaget, reprezentantul unui recunoscut institut de cercetare de la Geneva.

Teoria lui Jean Piaget arată cum se dezvoltă inteligența sau cunoașterea (cei doi termeni fiind sinonimi la acest autor) de la stadiul infantil (de sugar) la stadiul adultului. Omul percepe realitatea, dar o și construiește prin intermediul operațiilor mentale (analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea etc.). Ele s-au format prin acțiunile subiectului, fiind ele însele obiecte de construcție. Realitatea este percepută și înțeleasă în funcție de nivelul de dezvoltare cognitivă al fiecărui individ și presupune o învățare progresivă.

Conform teoriei lui se remarcă următoarele aspecte importante:

- ❖ **Cunoștințele se construiesc prin interacțiunea individului cu mediul** în care trăiește; **inteligenta este o formă superioară de adaptare la mediu** ce presupune un echilibru între două procese complementare care nu pot fi separate: **asimilarea** (integrarea de noi informații în modul propriu de a acționa și de a gândi, numite scheme acționale și cognitive) și **acomodarea** (modificarea schemelor cognitive în funcție de caracteristicile noii situații). A acomoda înseamnă a accepta o provocare; a recunoaște că schemele pe care le ai, în contact cu realitatea neprevăzută sunt insuficiente și deci trebuie transformate. De exemplu, copilul asimilează raporturile umane (scheme de asimilare) și spune că persoanele adulte de sex masculin sunt toate tați și cele de sex opus sunt toate mame; cei mici sunt toți copii. Lucrurile se complică când descoperă că mama sa are și ea o mamă, și este deci și fiica unei femei, pe care i se sugerează să o numească bunică. (M. Crahay, 2009, p.256)
- ❖ **Starea de echilibru** dinamic între asimilare și acomodare este indispensabilă pentru activitatea cognitivă fiind considerată un **stadiu în dezvoltare**. Aceasta este urmată de o stare de dezechilibru, care prin noi asimilări și acomodări antrenează o nouă stare de echilibru, adică un nou stadiu în dezvoltarea inteligenței. Ca urmare, **progresul inteligenței** poate fi considerat rezultatul unor echilibrări progresive. O reechilibrare reușită, după M. Crahay (p.261) are următoarele însușiri: acoperă lacunele echilibrului precedent; integrează elementele care asigură echilibrul precedent într-o nouă structură; creează o deschidere către noi posibilități. În virtutea acestor trei caracteristici, **dezvoltarea este un proces în care nimic nu se pierde, ci dimpotrivă totul se îmbunătățește**.
- ❖ **Operația mentală prin intermediul căreia se construiește inteligența este în primul rând o acțiune interiorizată**. A gândi înseamnă a executa în plan simbolic, mental o acțiune asupra obiectelor. Prin urmare procesele intelectuale nu se reduc la asocieri de imagini sau aglomerare de informații.
- ❖ **Interiorizarea unei acțiuni concrete conduce la conceptualizare**. De exemplu, schemele senzorio-motorii (vezi stadiul I din tabelul 2) se transformă în noțiuni, mai întâi rudimentare (preconcepțe) până devin elaborate și organizate în sisteme conceptuale. O conceptualizare implică un **proces de abstractizare** care presupune în a adăuga relații informației respective, cât și a extrage informații din ea. Se creează astfel cadrele logice necesare gândirii (categoria de clase, număr, spațiu, timp, cauzalitate, inferențe) prin care se formează operațiile

gândirii (logico-matematice și infralogice, ce vizează poziții și stări).

(M. Crahay, 2009, p. 265-267)



Formarea operațiilor mentale

Există **patru stadii succesive** de dezvoltare a inteligenței expuse în tabelul de mai jos:

Tabel 2

Stadiile dezvoltării cognitive (a inteligenței)	Caracteristici principale
I. Inteligența senzoriomotorie (0-2 ani)	-este o inteligență practică ce presupune percepții senzoriale (stimul) și acțiuni motorii (răspuns); -are algoritmi sau scheme simple care se transferă la realități diferite; Ex: apucarea, lovirea, aruncarea unui obiect; <u>Achiziția importantă: permanența obiectului</u> (capacitatea de a-și reprezenta obiectele când dispar din câmpul vizual).
II. Inteligența preoperațională (2-6/7 ani)	-gândirea are un caracter prelogic (operațiile gândirii nu sunt suficient de funcționale) ceea ce explică caracterul ei contradictoriu. Ex: copilul nu are logica timpului, al desfășurării unor acțiuni. „M-am născut

	<p>Operațiile gândirii sunt acțiuni interiorizate caracterizate prin reversibilitate (Ex. operațiile logico-matematice). -poate să conserve suprafața și volumul;</p>
<p>IV. Inteligența operațional-formală (11/12-18 ani)</p>	<p>-este gândirea abstractă, generală detașată de realitatea imediată; -raționamentul și stocarea informației se realizează cu concepte abstracte și legități; -are loc integrarea operațiilor mentale în noi sisteme; -operează în planul posibilului;</p>



Concluzii la teoria dezvoltării cognitive:

- ✓ Structurile operatorii ale inteligenței nu sunt native (înnăscute) ci se elaborează în etape, achizițiile fiecărei etape reprezentând premisele pentru construcția cunoașterii din stadiul următor.
- ✓ Sistemul de învățământ ține cont de această stadialitate prin structurarea nivelelor de studii în funcție de particularitățile de vârstă ale elevilor.
- ✓ Pentru Piaget cei trei factori ai dezvoltării psihice (ereditatea, mediul și educația) și combinarea lor, este insuficientă pentru geneza psihologică a indivizilor. Al patrulea factor este **echilibrarea** care reglează influența și interacțiunea celor trei, adăugând o determinare specifică. (M. Crahay, 2009, p. 279)
- ✓ Dezvoltarea psihosocială este subordonată dezvoltării spontane psihologice, deoarece motorul dezvoltării se situează în subiect.
- ✓ Teoria lui Piaget este numită *constructivism*, fiind o teorie a subiectului care se străduiește să optimizeze schimburile cu mediul, care se autoconstruiește integrând atât produsele, cât și mecanismele gândirii sale. Modelul pedagogic inspirat din teoria lui presupune că achiziționarea de cunoștințe este rezultatul unui act creativ în care copilul este angajat într-un proces de elaborare activă a propriei gândiri. De exemplu, sarcinile educative sunt concepute în termeni de obstacole cognitive ce trebuiesc depășite; elevii mobilizează

cunoștințe nu pentru a reuși la examen ci pentru a rezolva probleme; elevii nu sunt consumatori de cunoștințe ci constructori ai cunoașterii).

(M. Crahay, 2009, p. 307-310)

3.2 Teoria dezvoltării morale după J. Piaget și L. Kohlberg

Concepte învățate: dezvoltare morală, moralitate heteronomă, moralitate autonomă, hedonism moral, moralitate convențională, moralitate postconvențională.



L. Kohlberg (1927-1987)

Jean Piaget (1896-1980)

J. Piaget (figura din dreapta) consideră că dezvoltarea morală a copilului depinde de capacitatea de a judeca în plan moral, aspect legat de dezvoltarea sa cognitivă.

J. Piaget indică două etape în dezvoltarea morală a copilului:

-moralitatea heteronomă sau moralitatea constrângerii (până la 9 ani) când copilul preia reguli, norme, valori din mediu fără o analiză proprie;

-moralitatea autonomă sau moralitatea coperării (10-18 ani) când copilul își interiorizează propriul sistem de valori și devine mai cooperant în schimbarea regulilor;

Lawrence Kohlberg a continuat cercetările lui Piaget în studiul judecății morale și a elaborat șase stadii, după cum se poate observa în tabelul 3:

Tabel 3

PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

Nivel/Stadii ale dezvoltării morale	Caracteristici
<p style="text-align: center;"><u>I. Nivel preconvențional</u> (4-10 ani)</p> <p>1. moralitate heteronomă</p> <p>2. hedonismul moral</p>	<p>-copilul nu conștientizează nivelul convențional al regulilor;</p> <p>-lucrurile sunt bune sau rele (morală alb-negru);</p> <p>-acceptă autoritatea adulților și preia regulile;</p> <p>-respectă regulile pentru evitarea pedepsei sau obținerea unei recompense;</p> <p>- respectă regula este ca o „monedă de schimb” sau pentru satisfacerea unor plăceri.</p>
<p style="text-align: center;"><u>II. Nivelul convențional</u> (10-18 ani)</p> <p>3. conformismul interpersonal</p> <p>4. orientarea spre sistemul social</p>	<p>-înțeleg caracterul convențional al regulii;</p> <p>-binele și răul este definit în funcție de grupul de apartenență;</p> <p>-înțelege societatea ca loc lărgit, care necesită respectarea legilor și ordinii sociale;</p>
<p style="text-align: center;"><u>III. Nivelul postconvențional</u> (după 18 ani sau niciodată)</p> <p>5. contractul social</p> <p>6. propriile principii morale</p>	<p>-persoana adultă urmează regulile când acestea coincid cu propriile principii morale;</p> <p>-acceptă că fiecare grup sau societate are reguli proprii ce trebuie respectate;</p> <p>-aspectul moral și cel legal sunt mai mult sau mai puțin integrate;</p> <p>-interioarizează principii morale care devin repere ale propriei conștiințe morale (convingeri morale);</p> <p>-instanța morală este propria conștiință și nu una de natură exterioară (adultul, grupul de prieteni, societatea);</p>
<p>Nivelul 6 este specific unei elite alcătuite din lideri morali. (Kohlberg)</p>	



Tema nr.3

Describe în 10 rânduri un lider moral, recunoscut la nivel național sau internațional care te-a inspirat.

Cercetările lui L.Kohlberg au pornit de la dileme morale cum este și cea de mai jos:

“Soția lui Heinz este foarte bolnavă și poate să moară. Ea ar putea fi salvată dacă primește un medicament rar și foarte scump. Heinz încearcă să împrumute bani, dar nu găsește toată suma necesară. El merge la farmacistul care deține medicamentul util soției sale și încearcă să-l convingă să-i vândă acest medicament cu mai puțini bani, dar nu reușește. Ce trebuie să facă Heinz: să spargă farmacia și să ia medicamentul pentru soție sau să-și lase soția să moară?”



Tema nr.4

Analizează faptele personajului central din dilema de mai sus și argumentează alegerea din opțiunile de mai jos. Describe propriul mod de acțiune în aceeași situație.

Heinz trebuie să fure:

Stadiul 1. Pentru că Dumnezeu îl va pedepsi dacă își lasă soția să moară.

Stadiul 2. Pentru că vrea ca soția lui să-i pregătească masa.

Stadiul 3. Pentru că nu va fi acceptat de colegi dacă nu își salvează soția.

Stadiul 4. Pentru că a nu acorda asistență persoanelor aflate în pericol este pedepsit de lege.

Stadiul 5. Pentru că sănătatea este un principiu al stării de bine.

Stadiul 6. Pentru că dreptul la viață este un principiu universal.

Heinz nu trebuie să fure:

Stadiul 1. Pentru că polițiștii îl vor duce la închisoare.

Stadiul 2. Pentru că poate să-și găsească altă soție.

Stadiul 3. Pentru că nu va fi acceptat de colegi dacă fură.

Stadiul 4. Pentru că este interzis să furi.

Stadiul 5. Pentru că respectul proprietății este înscris în Constituție.

Stadiul 6. Pentru că dreptul la proprietate este un principiu universal.

3.3 Teoria dezvoltării psihosociale a personalității la E. H.Erikson

PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

Concepte învățate: dezvoltare psihosocială, criză de dezvoltare, achiziții esențiale, rezolvare pozitivă, compensare.

Teoria lui Erik Homburger Erikson evidențiază următoarele aspecte importante:

- ❖ Dezvoltarea eului unei persoane nu se oprește la un anumit moment al vieții (sfârșitul adolescenței) ci trece prin mai multe stadii;
- ❖ Maturizarea personalității se realizează prin valorificarea contactelor sociale și rezolvarea tensiunilor afective;
- ❖ Există o relație strânsă dintre atașament (ca legătură emoțională) și relaționarea socială (de exemplu, prima relație formată va fi un model de relaționare socială pe tot parcursul vieții);



E.H.Erikson (1902-1994)

- ❖ În fiecare etapă există o anumită criză de dezvoltare, soluționată pozitiv sau negativ, cu câștigarea sau nu, a unor achiziții esențiale. Fiecare achiziție oferă persoanei un mare adevăr despre sine, o nouă dimensiune psihosocială.

Tabel 4

Stadii	Principala achiziție (+) sau (-)	Factori sociali determinați	Caracteristici
1. infantil (0-1 an)	<i>(+) încredere în sine, în ceilalți/ (-) neîncredere</i>	<i>mama sau substitutul matern</i>	-relația cu mama este un prototip pentru relațiile sociale ulterioare, pentru încrederea în sine și în ceilalți; -copilul învață să suporte absența mamei și alte nemulțumiri generate de aceasta dacă există o relație afectivă pozitivă cu mama; -în caz contrar apare

			neîncrederea, reținerea în relație/cu ceilalți, adaptare greoaie în societate;
2. copilăria mică (1-3ani)	(+) <i>autonomie</i> / <i>dependență</i> (-)	<i>părinții</i>	-autonomia se referă la capacitatea de autocontrol și control flexibil al lumii; -tipul relației cu părinții este decisiv pentru realizarea achiziției pozitive; -autoritatea exagerată, supraprotecția formează dependența și sentimentul amenințării autonomiei; -persoana dependentă este permanent încordată, centrată pe dorința de a controla tot ce i se întâmplă, trăiește sentimentul neputinței.
3. copilăria mijlocie (3-6 ani)	(+) <i>inițiativă</i> / (-) <i>retragere</i> , <i>vinovăție</i>	<i>mediul familial</i>	-apare fenomenul de <i>adultrism</i> (admirația necondiționată a adulților); -atitudinea părinților față de inițiativele comportamentale ale copilului este decisivă pentru achiziția pozitivă; -reprimarea, interdicția, pedepsirea inițiativelor copilului duce la interiorizarea vinovăției.
4. copilăria mare (6-12 ani)	(+) <i>hărnicie</i> (<i>competență</i>) / <i>inferioritate</i>	<i>școala și grupul de joacă</i>	-copilul care reușește să facă bine ceea ce face (prin identificare sau recunoaștere) își dezvoltă o imagine de sine pozitivă și o atitudine de

PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

			<p>sârquintă;</p> <p>-copii care nu se conving pe sine și pe ceilalți că pot îndeplini bine sarcinile au o stimă scăzută de sine și sentimentul de incompetență, inferioritate (mai ales după eșecuri repetate).</p>
5. adolescența (12-18/20 ani)	(+)identitate/ (-)confuzie	grupul și modelele	<p>- integrează pozitiv rolurile anterioare și ajunge la o identitate personală (fidelitate, empatie, toleranță);</p> <p>-poate ajunge și la o identitate negativă (contradictorie) manifestată prin confuzia rolurilor, vulnerabilitatea personalității, lipsa unui sentiment unitar de sine.</p>
6. tânărul adult (20-35 ani)	(+)intimitate/ (-)izolare	pritenii, relația de cuplu	<p>-intimitatea personală ca și capacitate de a iubi o persoană fără sentimentul pierderii proprii identități este achiziția pozitivă;</p> <p>-intimitatea socială ca și implicare în relații de prietenie sincere, în viața comunității, împărtășirea propriei cunoașteri celorlalți;</p> <p>-izolarea este eșecul în dobândirea capacității de a iubi care se manifestă prin încercarea încordată de a-și păstra independența; (în grup se manifestă prin tendința de a se impune).</p>

7. adultul matur (35-60 ani)	(+) <i>realizare/(-) rutină-stagnare</i>	<i>familia și profesia</i>	-preocupat pentru dezvoltare familială și profesională; -lipsa căutării de noi resurse, de deschidere, flexibilitate duce la rutină în familie și blazare profesională.
8. bătrânețea (peste 60 ani)	(+) <i>integritate /disperare</i>	<i>pesionarea, îmbătrânirea</i>	-integritatea eului presupune încrederea în sensul propriei vieți, în relativitatea vieții și acceptarea morții; -înțelepciunea este cea care echilibrează gândirea și trăirea persoanei;-disperarea înseamnă neacceptarea propriei vieți, a schimbărilor fizice, psihice trăite (a neputințelor) și a morții.

Precizări importante privind dezvoltarea psihosocială (cf.C.M Mecu, 2003):

- ✓ Dacă o criză s-a soluționat, nu înseamnă că tendințele opuse nu vor continua să se manifeste pe parcursul întregii vieți. Achiziția realizată intervine ca premisă esențială în rezolvarea tensiunilor din aceeași categorie, care vor apărea la alt nivel pe parcursul întregii vieți.
- ✓ Rezolvarea pozitivă a unei crize creează premisele rezolvării pozitive și a conflictelor din stadiile ulterioare și consolidează achizițiile anterioare.
- ✓ Soluționarea negativă a unei crize se reflectă negativ și asupra achizițiilor ulterioare.
- ✓ Este posibilă compensarea unei soluționări negative de la o vârstă prin rezolvarea pozitivă a unei crize la altă vârstă



II.4 Lectură suplimentară. Fișa nr. 1

Preadolescența și Adolescența. Caracteristici și recomandări pedagogice

Preadolescența (12-15 ani)

Pentru preadolescent *regulile grupului* devin sursa generală a regulilor de comportament. Dorința de conformare la normele vârstei tinde spre un apogeu. Dezvoltarea unui cod comportamental specific trebuie văzută ca o tentativă de câștigare a independenței, obligatorie statutului de adult și care merită încurajată. Conformismul la normele grupului îmbracă forme diverse, de la îmbrăcăminte până la jargo-ul verbal sau gestual. Această caracteristică îi poate face pe preadolescenți extrem de virulenți în raportarea la cei aflați în minoritate - devine deficilă menținerea limitelor bunului simț într-o interacțiune de grup.

În această perioadă are loc tranziția de la *moralitatea constrângerii* la cea a *cooperării*, discuțiile privind regulile, legile sau etica fiind extrem de furtunoase, cu diferențe de opinii crâncen susținute. Impunerea unor norme exterioare preadolescenților nu are șanse de izbândă.

În ciuda aparențelor, la această vârstă elevii sunt preocupați foarte mult de ceea ce gândesc ceilalți despre ei. Prietenii, supărările, certurile sunt mai intense și cu urmări mai profunde. Profesorul nu mai poate controla autoritar interacțiunile sociale din clasă, dar poate fi un observator delicat, deoarece autoritatea irită ușor și îndepărtează relațional pe tineri.

Unii adolescenți pot trăi ceea ce St. Hall a denumit în urma studiilor sale, ca fiind "furtună și stres". Fie că sunt stări depresive sau de confuzie și anxietate este cert că perioada nu este una a păcii și calmului. Cei mai mulți cercetători au încercat să stabilească întinderea și profunzimea acestui fenomen de bulversare psihică. Concluziile unor cercetări realizate independent (E.Douvan,1966; Offer D.1975; Rutter M.,1980) au indicat faptul că în realitate, trăirea acestei vârste este mai puțin alarmantă decât reprezentarea ce i se atribuie. Offer a ajuns la următoarele concluzii:

- majoritatea subiecților investigați au probat un traseu evolutiv în limitele crizelor normale ale vârstei - față de problematica sexualității, a raporturilor cu părinții sau cu vârstnicii, fără perturbări sau tumult emoțional.

- raportul celor care reclamă probleme este de 1 la 5 subiecți investigați și este cazul acelor adolescenți a căror probleme s-au manifestat încă din copilărie.

Impulsivitatea necenzurată suficient stă la originea fenomenelor de vandalism cu care școala începe să se confrunte într-o mai mare măsură. Activitățile centrate pe interesele reale ale vârstei, inițiate de educatorii care renunță la formalism și dominare prin autoritate, atitudinea deschisă spre înțelegere, tactul relațional vor fi percepute benefic și apreciate de elevi. Elevii preadolescenți nu sunt atât de “nesimțitori” după cum par la prima vedere sau după cum afișează în mod ostentativ. Metafora cea mai potrivită a acestei etape ar fi cea a *cactusului extrem de țepos*, care a ajuns să îmbrace această haină “nesuferită” pentru a-și apăra fragilitatea interioară. Problema la care un educator al acestei vârste este obligat să răspundă afirmativ este: “Poate și acceptă să îmbrățișeze acest cactus”?

Adolescența (16-18 ani)

Există două opinii privind adolescența:

- **Opinia tradițională** conform căreia această perioadă este dominată de agitație și revoltă; este caracterizată prin transformări fizice, emoționale și cognitive extreme (dezvoltarea imboldurilor sexuale, trebuința de a face alegeri profesionale și de alte tipuri, controlul tensiunilor pentru a se conforma așteptărilor grupului de aceeași vârstă). Toți acești factori exercită o presiune și contribuie la agitația trăită de majoritatea adolescenților.

- **Opinia sociologică** sugerează că atât socializarea cât și transformările rolului sunt mai semnificative în timpul adolescenței decât în oricare altă perioadă a dezvoltării (creșterea independenței față de părinți și alte persoane importante, implicarea ridicată în relațiile cu adolescenții de aceeași vârstă, sensibilitatea sporită față de evaluările din partea altor persoane etc.).

Transformările importante din mediu (schimbarea școlii, admiterea la universitate, părăsirea familiei, angajarea într-un job, un aturaj nou, mass media) necesită formarea unui set nou de relații, care conduc la reevaluări majore ale sinelui, alegeri ale valorilor și idealurilor, de aici rezultând nesiguranța și conflictul.

Identitatea în adolescență

Potrivit lui E.H. Erikson (1968) adolescența este stadiul de dezvoltare în timpul căruia individual își caută o identitate. Criza confuzia identității versus confuzia rolului este considerată de către mulți psihologi ca fiind criza dominantă în întreaga perioadă. Obiectivul major al adolescentului este formarea unei identități, durabile și sigure. Identitatea are trei componente importante: -un simț al unității sau acordului între percepțiile sinelui; -un simț al continuității percepțiilor sinelui în timp; - un simț al reciprocității între propriile percepții ale sinelui și modul în care este perceput individual de către ceilalți.

Pentru a ajunge la un simț coerent al identității, adolescenții încearcă diferite roluri, implicându-se mai mult superficial. Astfel, atitudinile și valorile stabile, alegerea ocupației, căsătoria și stilul de viață se integrează gradual și fac posibilă simțirea propriei personae și a celor din jur. Eșecul în dobândirea unei identități ferme, confortabile și durabile are ca rezultat difuziunea rolului sau simțul confuziei despre cine este ca individ. Presiunile puternice din partea părinților pot cauza tânărului dezorientare și disperare, având ca rezultat înstrăinarea fizică sau mentală față de ceilalți (sau în cazuri extreme adoptarea unei identități negative). Convins că nu poate trăi cu cerințele impuse de părinți, tânărul se poate răzvrăti și comporta într-o manieră inacceptabilă față de persoanele care-l ocrotesc și le iubește.

Marcia (1966,1980) a extins și aprofundat ideile lui Erikson și a identificat patru tipuri de statut identitar la adolescenți:

- a. **Difuziunea de identitate**, absența angajării și indecizia cu privire la problemele de viață importante, cum ar fi opțiunile ocupaționale, religia etc.
- b. **Conturarea identității** prin acceptarea ezitantă a valorilor celorlalți și nu din nevoia de autodeterminare.
- c. **Criza de identitate extremă**. Tânărul își reevaluează valorile și scopurile, dar are dificultăți în a le duce la bun sfârșit.
- d. **Dobândirea identității** prin rezolvarea crizelor și adoptarea fermă a unor valori particulare sau opțiuni de viață.

Stilurile parentale și identitatea adolescenților

Părinții joacă un rol semnificativ pentru adolescent în dobândirea unui simț al identității autentic și durabil. Adolescenții slab adaptați la

mediu, cu o gamă largă de probleme psihologice, au trăit mai des situații de respingere sau ostilitate din partea părinților, decât de acceptare și dragoste.

Părinții democratici, dar severi, au adolescenți cu o apreciere înaltă de sine, independenți și încrezători în sine. Deși respectă dreptul tânărului de a lua decizii, așteaptă de la el un comportament disciplinat și îi oferă motive pentru a proceda astfel.

Părinții autoritari se așteaptă la o anumită obediență (ascultare) indiscutabilă din partea copiilor și nu simt nevoia de a-și explica motivele acestei pretenții. Adolescenții cu părinți autoritari sunt mai puțin independenți și nu au încredere în sine, considerând că părinții lor sunt absurzi și lipsiți de afecțiune prin așteptările lor.

Tinerii care soluționează cu greu sau deloc acest conflict, provin din familii dezorganizate, în timp ce tinerii care dobândesc un simț solid al identității provin din familii care le-au asigurat căldură, susținere, independență și inițiativă. Dar procesul dezvoltării identității nu reprezintă un proces de scurtă durată, ci unul care se extinde dincolo de adolescență, până în perioada adultă tânără.

(A. Cosmovici, Psihologie școlară, p.46-52)

III. PERSONALITATEA ȘI CUNOAȘTEREA EI

Concepte învățate: *personalitate, persoană, globalitate, coerență, permanență, trăsătură psihică, tipuri psihologice, factori de personalitate.*

1. Conceptul de personalitate

Termenii de *persoană* și *personalitate* sunt atât de utilizați în limbajul cotidian, încât fiecare are sentimentul folosirii lor corecte, în cele mai diverse situații. Utilizarea lor ca termeni științifici au pus atâtea probleme, încât parafrazându-l pe P. Fraisse, am putea spune că istoria psihologiei se confundă (între anumite limite) cu istoria răspunsurilor la întrebarea „*Ce este personalitatea?*”.



Cine sunt eu?

Se impune mai întâi să deosebim **persoana** de **personalitate**:

- Termenul de **persoană** desemnează **individul uman concret**.
- Termenul de **personalitate** este o **construcție teoretică, elaborată de psihologie** în scopul înțelegerii și explicării – la nivelul teoriei științifice a persoanei umane.

Această precizare ne permite să diferențiem **sensul științific** al termenului de **personalitate** (categorie, construcție teoretică), de **sensul comun al acestuia**, ca însușire sau calitate pe care cineva o poate avea sau nu.

O privire asupra mai multor **definiții ale personalității** evidențiază **câteva caracteristici** generale (Perron, R., 1985) :

- **Globalitatea:** ansamblul de însușiri care permite descrierea persoanei, identificarea ei printre celelalte.
- **Coerența:** personalitatea presupune o anumă organizare și interdependență a elementelor ei componente.
- **Permanența (stabilitatea temporală).** O persoană se transformă, se dezvoltă de a lungul vieții sale, ea nu își pierde identitatea psihică.

Aceste trei caracteristici (globalitate, coerență și permanență) evidențiază faptul că **personalitatea este o structură de trăsături relaționate**.

2. Abordarea personalității din perspectiva teoriei trăsăturilor

Din această perspectivă, personalitatea este considerată **ansamblul trăsăturilor psihice** ale unei persoane.

Trăsătura psihică este conceptul ce evidențiază **însușiri sau particularități relativ stabile** ale unei persoane sau ale unui proces psihic.

Exemplu:

În plan comportamental, o trăsătură este indicată de predispoziția de a răspunde în același fel la o varietate de stimuli. **Timiditatea** este un mod relativ stabil de comportare, marcat de stângăcie, hiperemotivitate, mobilizare energetică exagerată etc.

Personalitatea este **un sistem** de trăsături (bio-psihi-socio-culturale) în sensul că orice modificarea al unui element duce la modificări la nivelul celorlalte componente. **G.Allport** definește personalitatea din perspectiva structuralist-sistemică:

„Personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea și comportamentul său caracteristic”.

El consideră personalitatea alcătuită din:

- **2-3 trăsături cardinale** (cele mai evidente);
- **10-15 trăsături principale;**
- **sute de trăsături secundare** (care apar accidental).

Aceste trăsături dau posibilitatea de a prevedea comportamentul persoanei: cele cardinale sunt cele mai predictibile, iar cele secundare sunt cele mai puțin predictibile. Structurile sau configurațiile formate din

mai multe trăsături psihice se numesc **tipuri psihologice** (introvertit, extravertit etc.).

Nevoia de a cunoaște personalitatea în mod riguros științific a condus la gruparea multitudinilor de trăsături de personalitate în **factori** (folosind prelucrări statistice de analiză factorială). Unele trăsături de personalitate **au legătură între ele sau corelează** atunci când trebuie să explicăm performanța într-un domeniu, de aceea sunt organizate în factori. De exemplu: Dacă notele obținute de elevi la matematică corelează semnificativ (au legături pozitive și intense) cu cele de la fizică, adică cei care obțin note mari la matematică obțin și note mari la fizică, spunem că aceste performanțe sunt explicate **prin existența unui factor comun** numit **raționament logico-matematic**. În baza acestei constatări, putem anticipa că un elev bun la matematică va avea note bune și la fizică și invers. Desigur pot exista și excepții care infirmă această corelație. Există un slab consens între cercetători în ceea ce privește numărul de factori de personalitate identificați, organizarea și denumirea lor.

Exemplul 1:

H.Eysenck definește 4 factori, completând cu o explicație psihologică teoria clasică a temperamentelor a lui I.P.Pavlov: **Extraversiune-Introversiune, Dispoziție nevrotică-Stabilitate**.

- a. Extravertiții tipici sunt sociabili, impulsivi, optimiști, își asumă riscuri, preferă să-și exprime emoțiile chiar zgomotos;
- b. Introvertiții tipici sunt serioși, rezervați, pesimiști, solitari, ordonați, cu autocontrol, precauți;
- c. Nevroticii tipici sunt neliniștiți, anxioși, iritabili, ultrasensibili;
- d. Stabili sunt mai puțin emotivi, calmi, temperați, controlați.

Exemplul 2:

O altă teorie factorială a personalității îi aparține lui **B.Cattell** care a identificat **16 factori de personalitate (16PF)**. Acești factori ca și cei de mai sus sunt organizați în dimensiuni bipolare la două niveluri: **factorii primari (cei 16)** și **factorii de ordin II** ce rezultă din gruparea celor primari (adaptabilitate-anxietate, introversie-extraversie, dinamism-inhibiție, independență-supunere) utili în situații de orientare profesională.

Modelul factorial 16PF oferă un tablou amplu al personalității, făcând posibilă realizarea unui profil diferențiat pentru orice persoană (vezi, tabelul 5).

Exemplul 3:

Cel mai cunoscut model factorial utilizat astăzi este **modelul Big Five** cu următorii cinci factori: **extraversiune**, **agreabilitate** (bunăvoință, toleranță, altruism, simpatie), **conștiinciozitate** (responsabilitate, organizare, autodisciplină, seriozitate), **stabilitate emoțională** (calm, încredere în sine, destindere, fire cumsecade), **deschiderea spiritului** (imaginație, curiozitate, cultură, vivacitate, perspicacitate).

Trăsăturile de personalitate sunt identificate cu ajutorul chestionarelor. În completarea unui chestionar se cere subiectului să-și exprime atitudinea, sub forma acordului sau dezacordului față de anumite propoziții evaluative sau să evalueze pe scale (de la 1 la 5; de la 1 la 7; de la 1 la 10) măsura în care recunoaște că posedă anumite însușiri.



Tema nr. 5

Mai jos poți vizualiza o variantă scurtă a chestionarului 16PF. Listează acest chestionar și exprimă-ți părerea despre însușirile care le ai, bifând în căsuța corespunzătoare. Poți bifa o singură dată pe linia cu factorul A mai aproape sau mai departe de cele două extreme: rezervat și deschis. La fel procedează și pentru următorii factori. Acest chestionar conține 16 factori, grupați în perechi opuse, de la litera A la litera Q4. *Păstrează acest chestionar completat și vino cu el la seminarul indicat de profesor pentru a analiza profilul tău!*

Tabel 5

Factori	Scoruri mici	Scoruri	Scoruri mari
A	rezervat, detașat, critic	1- 2- 3- 4- 5- 6 - 7- 8- 9- 10	deschis, înțelegător, cald, colaborativ
B	mai puțin inteligent, raționament concret	1- 2- 3- 4- 5- 6 - 7- 8- 9- 10	inteligentă vie, capacitate de abstractizare
C	stabilitate emoțională scăzută	1- 2- 3- 4- 5- 6 - 7- 8- 9- 10	stabilitate emoțională puternică, calm, echilibrat, puternic
E	caracter docil, blând, amabil, conciliant, supus	1- 2- 3- 4- 5- 6 - 7- 8- 9- 10	caracter afirmat agresiv, încăpăținat, autoritar, dominator
F	moderat, prudent, taciturn, închis în sine	1- 2- 3- 4- 5- 6 - 7- 8- 9-	impulsiv, entuziast, vesel

PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

		10	
G	nepăsător, indiferent, oportunist	1- 2- 3- 4- 5- 6 - 7- 8- 9- 10	conștiincios, stăruitor, serios, cu simțul datoriei
H	timid, timorat, neîncrezător	1- 2- 3- 4- 5- 6 - 7- 8- 9- 10	cutezător, întreprinzător, sociabil
I	dur și realist, contând pe el însuși	1- 2- 3- 4- 5- 6 - 7- 8- 9- 10	delicat, tandru, sensibil, dependent afectiv
L	încrezător, înțelegător, delăsător	1- 2- 3- 4- 5- 6 - 7- 8- 9- 10	neîncrezător, îndărătnic, sociabil
M	spirit practic, corect, convențional	1- 2- 3- 4- 5- 6 - 7- 8- 9- 10	nepreocupat de convenții
N	drept, sentimental, naiv, spontan, repezit, nediplomat	1- 2- 3- 4- 5- 6 - 7- 8- 9- 10	abil, șiret, perspicace, clarvăzător, lucid
O	calm, încredere, siguranță	1- 2- 3- 4- 5- 6 - 7- 8- 9- 10	neliniștit, îngrijorat, depresiv
Q1	conservatorism, conformism, opoziție față de schimbare	1- 2- 3- 4- 5- 6 - 7- 8- 9- 10	deschis, sincer, spirit critic, liberal, tolerant la schimbare
Q2	dependent, atașament față grup, preferință pentru muncă și decizii colective	1- 2- 3- 4- 5- 6 - 7- 8- 9- 10	independent, nu are nevoie de alții, se pe bazează pe sine, resurse personale
Q3	lipsa de autocontrol, imprudență, neadaptare	1- 2- 3- 4- 5- 6 - 7- 8- 9- 10	autocontrol ridicat
Q4	destindere, liniște, apatie, mulțumire, nepăsare	1- 2- 3- 4- 5- 6 - 7- 8- 9- 10	încordare, frustrare, surmenaj, iritare

3. Structura personalității: temperament, caracter și aptitudini

3.1 Temperamentul, latura dinamico - energetică a personalității

Concepte învățate: *temperament, dimensiune dinamico-energetică, tipuri de activitate nervoasă, forța, mobilitatea, echilibrul, tipuri temperamentale.*

Trăsăturile temperamentale:

-Sunt cele **mai accesibile, ușor de observat și identificat** trăsături de personalitate.

-Se referă la **dinamismul și energia unei persoane**, la **modul de descărcare a energiei psihofizice** când aceasta acționează.



Stări temperamentale

-Se exprimă prin particularități observabile ale **activității intelectuale** (ritmul, tempoul desfășurării proceselor gândirii, rezistența la efort intelectual, la stres), **afective** (modul cum își exprimă sentimentele) și **comportamentale** (modul cum vorbește, relaționează, se comportă în situații tensionate).



Știați că ?

Temperamentul are o strânsă legătură cu sistemul nervos central și cu cel endocrin. Determinismul endocrin a fost observat de foarte multă vreme, încă din antichitate. Prima clasificare a temperamentelor, deși naivă a rezistat până în zilele noastre fiind cea propusă de cunoscuții medici ai antichității, Hipocrate (460 î.e.n.) și Galenus (150 e.n.). În concordanță cu filosofia epocii, considerau că întreaga natură este compusă din patru elemente fundamentale – aer, pământ, foc și apă. Asemenea naturii, corpul omenesc are „umori” (hormones) ce reprezintă aceste elemente și în amestec determină temperamentele. În funcție de dominantă una din cele patru „umori” (sânge, bilă neagră, bilă galbenă, flegmă) temperamentul poate fi: sanguin, melancolic, coleric, flegmatic.

Fiziologul rus I.P.Pavlov propune o explicație științifică a tipurilor temperamentale:

- punând accent **pe tipurile de activitatea nervoasă superioară;**
- **evidențiind raportul dintre două procese** de bază: **excitația** (activarea unor zone din sistemul nervos, manifestată comportamental prin imboldul de a acționa) și **inhibiția** (inactivarea unor zone, manifestate prin blocarea, amânarea sau anularea imboldului de a acționa).

Cele două procese de bază ale sistemului nervos au următoarele trei caracteristici:

- *forța* sau *energia* cu care se manifestă. Este dependentă de metabolismul celulei nervoase și se exprimă prin rezistența la solicitări a sistemului nervos. Există procese nervoase de excitație sau inhibiție, **puternice sau slabe.**
- *mobilitatea* este rapiditatea cu care excitația nervoasă lasă locul inhibiției și invers. Procesele nervoase vor fi **mobile sau inerte.**
- *echilibrul* se exprimă prin raportul existent între excitație și inhibiție, dezechilibrul avantajând, de regulă excitația. Există procese nervoase de excitație și inhibiție, **echilibrate și dezechilibrate.**

Baza fiziologică a temperamentelor, după Pavlov este constituită de cele **patru tipuri de sistem nervos** ce rezultă din combinarea celor trei însușiri fundamentale (forța, mobilitatea și echilibrul):

- **tipul puternic, neechilibrat, excitabil** corelează cu temperamentul **coleric** ;
- **tipul puternic, echilibrat, mobil** se exprimă prin temperamentul **sangvinic**;
- **tipul puternic, echilibrat, inert** este manifestat prin temperamentul **flegmatic**;
- **tipul slab (luat global)** este pus la baza **temperamentului melancolic**.

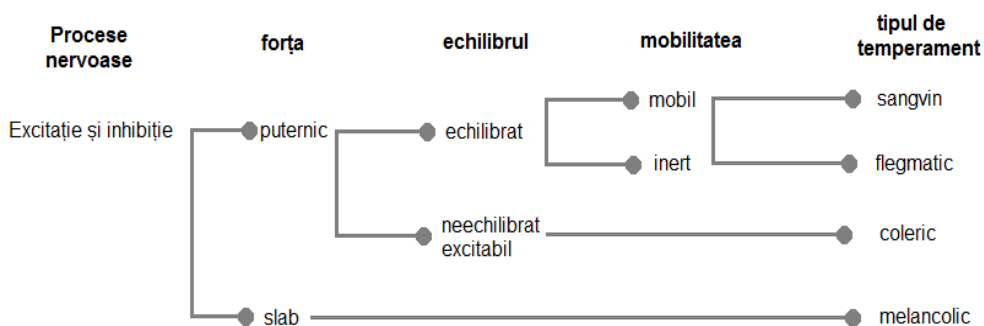


Figura 1. Caracteristicile proceselor nervoase și tipurile temperamentale



Important

Nu trebuie pus semnul egalității totale între tipurile de sistem nervos și tipurile temperamentale deoarece:

- Temperamentul este **expresia manifestării particulare în plan psihic și comportamental** al tipurilor de activitate nervoasă superioară, mediată de factori socio-culturali.
- Temperamentul **nu se schimbă pe parcursul vieții ci poate fi modelat** prin învățare. Temperamentul are o dominantă puternic ereditară, este înăscut, dar în anumite limite se modelează în cadrul interacțiunii individului cu mediul fizic și socio-cultural, suportând în același timp și influențele celorlalte subsisteme ale personalității;

- Nu există **temperamente pure**, ci un amestec de temperamente cu o dominantă temperamentală;
- Nu există **temperamente bune sau rele**, deoarece temperamentul este neutru valoric. Energia poate fi orientată de caracter (cea de-a două dimensiune a personalității) spre activități valorizante moral sau devalorizante.

Există patru tipuri temperamentale pe care le descriem mai jos și le prezentăm schematic în figura 2.

- **Melancolicul** este lent, emotiv, sensibil și are o viață interioară agitată datorită unor exagerate exigențe față de sine și a unei încrederi reduse în forțele proprii.
- **Flegmaticul** este lent, calm, perseverent, meticulos în munca de lungă durată. Puțin comunicativ, stabil emoțional, orientat spre trecut, cu o adaptabilitate redusă.
- **Sangvinicul** este rapid echilibrat, cu un bun autocontrol, capabil de adaptare rapidă, comunică ușor, sociabil și vesel.
- **Colericul** este emotiv, irascibil, oscilează între entuziasm și decepție, cu tendință spre exagerare în tot ceea ce face, expresiv, ușor „de citit”, foarte comunicativ, nestăpânit, orientat spre prezent și viitor.

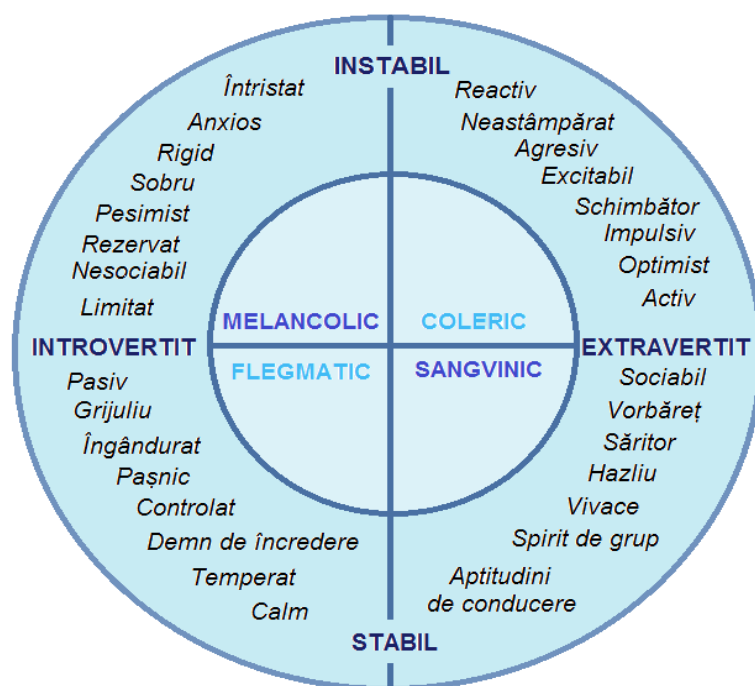


Figura 2. Clasificarea tipurilor temperamentale după H.Eysenck



III.3.2 Lectură suplimentară. Fișa nr. 2

Tipuri temperamentale după R. Le Senne și G.Berger

Există și o altă descriere a tipurilor temperamentale după școala caracteriologică franceză (Rene Le Senne; Gaston Berger). Pentru Le Senne, caracterul este ceea ce înțelegem astăzi în mod obișnuit prin temperament, adică „ansamblul dispozițiilor înnăscute, care formează scheletul mental al individului” (Debesse, M.,1970, p.223).

În baza cercetărilor efectuate de psihologii olandezi Heymans și Wiersma, caracteriologii descriu opt tipuri comportamentale, prin combinarea a trei factori: *emotivitatea, activitatea și „răsunetul”* (ecoul). Astfel, oamenii pot fi caracterizați conform acestor dimensiuni ale căror extreme sunt:

1. - emotivitate (E) – non-emotivitate (nE); 2. - activitate (A) – inactivitate (nA); 3.- primaritate (P) (tendința de a trăi puternic prezentul) – secundaritate (S), (tendința de a rămâne sub influența impresiilor trecute, introversive).

Opt tipuri temperamentale rezultă din combinarea acestor dimensiuni: **tipul pasionat (E.A.S.), tipul coleric (E.A.P), tipul sentimental (E.nA.S), tipul nervos (E.nA.P), tipul flegmatic (nE.A.S), tipul sangvinic (nE.A.P), tipul apatic (nE.nA.S), tipul amorf (nE.nA.P).**

Pe baza acestei concepții, G.Berger a elaborat un chestionar pentru identificarea tipurilor temperamentale.

Emotivitatea și activitatea, strâns legate de „forța” și „echilibrul” proceselor nervoase, sunt caracteristici evidente și relativ ușor de diagnosticat. Reținând doar emotivitatea și activitatea, putem reduce cele 8 tipuri la jumătate :

Emotivii inactivi - adică *nervoșii*, care reacționează rapid la evenimente și *sentimentalii*, care reacționează lent.

Emotivii activi - în care se încadrează *colericii*, cu reacții rapide, explozive, și *pasionații*, au reacții lente.

Neemotivii activi - adică *sangvinicii*, cu reacții echilibrate, rapide și *flegmaticii* cu multă forță, dar lenți.

Neemotivii inactivi - care îi cuprinde pe *amorfii*, cu mai puțină energie, dar bine ancorați în prezent și pe *apatici*, a căror lipsă de energie este dublată de un ritm lent al reacțiilor.

Cunoașterea temperamentului: implicații pedagogice

Pentru un educator (părinte, profesor) este important să stabilească dacă un copil este *activ* sau nu, dacă este *emotiv* sau nu. Astfel, dacă un copil este activ, el ar putea fi harnic, energic, indiferent de gradul de emotivitate, iar dacă este inactiv, ar putea fi lent, leneș, fără inițiativă. De asemenea, dacă este emotiv, poate avea reacții emoționale puternice, fiind implicat efectiv în tot ceea ce face, iar dacă este non-emotiv, astfel de manifestări vor fi minime.

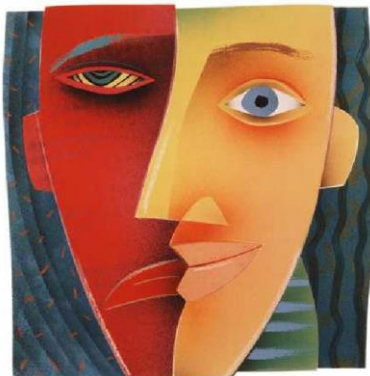
Deoarece aceste caracteristici sunt destul de evidente în comportamentul copiilor încă de la vârste mici, educatorii pot lua măsurile necesare stimulării, utilizării și controlului lor. Astfel, pentru copii *activi* este necesară orientarea spre activități utile, valorizate social și temperarea tendinței de a lua hotărâri pripite, în timp ce pentru copiii *inactivi* este nevoie de o stimulare constantă, bine dozată și de un program de lucru strict supravegheat. De asemenea, putem reține observația lui Le Gall, care subliniază valoarea muncii în grup pentru temperamentele neemotive și inactive, în timp ce pentru alte tipuri, efectele muncii în echipă sunt discutabile. Sentimentalii, de exemplu, se integrează mai greu în grup și preferă să lucreze singuri.

(A.Cosmovici, 1999, p.60-61)

3.3 Caracterul, latura relațional-valorică a personalității

Concepte învățate: *caracter, dimensiune socio-morală, standard moral, atitudini, trăsătură de caracter, educarea caracterului.*

3.3.1 Definiție și caracteristici



Caracterul vizează dimensiunea socio-morală a personalității, calitatea de ființă socială a omului.

Principalele caracteristici ale caracterului sunt:

Care este fața mea?

- Termenul caracter provine din greaca veche și înseamnă *tipar, pecete*, iar aplicat la om, se referă la *sisteme de trăsături sau stilul de viață*.
- Implică un **standard moral sau o judecată de valoare** (Allport, 1981) de aceea este considerat **nucleul personalității**;
- Vizează **aspectul profund al personalității**, nu atât de ușor de surprins prin/în comportamente;
- Are în structura sa **atitudini stabile și generalizate** față de sine, față de ceilalți, față de activități și lume.

Ce este atitudinea?

Atitudinea este un mod constant de raportare la realitate prin intermediul setului de valori personale, ce implică reacții afective, cognitive și comportamentale.

Nu totdeauna între cele trei tipuri de reacții există un acord deplin; uneori ceea ce simțim nu e în acord cu ceea ce gândim despre ceva, și nu totdeauna acționăm conform sentimentelor noastre. Însă, când toate

aceste manifestări sunt congruente, atitudinile devin stabile și relativ greu de schimbat.



Important

Nu orice atitudine devine trăsătură de caracter. Atitudinile circumstanțiale (de context) nu devin trăsături de caracter!!!!

Pentru a deveni trăsătură de caracter, o atitudine trebuie **să ocupe un loc dominant** în structura personalității (să fie trăsătură cardinală sau principală) și **să fie constantă** în comportamentul persoanei. De exemplu, a fi generos cu ceilalți poate fi un stil de viață, dominant caracterial. A fi generos la Paști și la Crăciun este o trăsătură accidentală, contextuală.

3.3.2 Structura caracterului

Știm, de pildă, cu o anumită probabilitate, cum va reacționa un



elev în caz de eșec sau succes, dacă va putea rezista la o anumită tentație sau dacă, într-un moment de răgaz, va prefera să citească o carte sau să se joace. O bună cunoaștere psihologică trece dincolo de comportamentele direct observabile și pornește de la întrebarea „De ce?”. Pentru a cunoaște caracterul cuiva trebuie să ne întrebăm în legătură cu motivele, cu valorile ce explică comportamentele manifeste.

Un puzzle caracterial

„Caracterul este acea structură care exprimă ierarhia motivelor esențiale ale unei persoane, cât și posibilitatea de a traduce în fapt hotărârile luate în conformitate cu ele” afirmă A. Cosmovici, subliniind două dimensiuni fundamentale ale caracterului – *una axiologică sau orientativ-valorică*, alta *executivă, voluntară și de autoreglaj*.

Persoana umană își stabilește scopurile în funcție de dimensiunea valorică a propriei personalități și le pune în aplicare prin voință, dublată

de o serie de însușiri caracteriale (perseverență, autocontrol, disciplină) ce țin de dimensiunea executivă a caracterului.

Din cele de mai sus rezultă:

✓ două dimensiuni structurale ale caracterului:

1. axiologică sau orientativ-valorică

2. executivă, voluntară și de autoreglaj

✓ Prima dimensiune se referă la relațiile pe care le stabilește persoana cu lumea și valorile morale la care se raportează și care se exprimă prin atitudini.

În structura caracterului se pot distinge **patru grupe fundamentale de atitudini**:

- **atitudinea față de sine** (se manifestă în însușiri ca: modestie, orgoliu, demnitate, sentimente de inferioritate, culpabilitate, etc);
 - **atitudinea față de ceilalți** (altruism, sinceritate, egoism etc.)
 - **atitudinea față de societate** (spirit civic, umanism, patriotism, atitudini politice etc.);
 - **atitudinea față de muncă** (respect, conștiințiozitate, lene, neglijență etc.)
- ✓ A doua dimensiune arată faptul că deși trăsătura de caracter exprimă întotdeauna o evaluare morală ea implică și anumite **calități ale voinței** (hotărâre, curaj, încredere în sine) care susțin energetic manifestarea ei.

3.3.3 Educarea caracterului

Însușirile caracteriale nu sunt înnăscute, ci ele se formează prin educație și/sau învățare.

Formarea atitudinilor implică metode și tehnici specifice:

- *metode directe: comunicarea de tip persuasiv, sistemul de întăriri și pedepse;*

- *metode indirecte* (bazate pe mecanismele învățării sociale): imitația, identificarea cu anumite persoane, exemple etc.

Aceste metode vor fi descrise în capitolul IV al acestui curs.

Adolescența este perioada în care încep să se cristalizeze principalele trăsături de caracter. De aceea, cu greu pot fi făcute afirmații categorice privind personalitatea unui elev (mai ales a celui de vârstă mică). De cele mai multe ori asistăm la comportamente convenționale ce alcătuiesc o „mască”, ce poate varia în funcție de situație. Doar situațiile neobișnuite pot provoca reacții care ne pot ajuta să diferențiem între

atitudinile circumstanțiale, reacțiile convenționale și cele care exprimă „nucleul” stabil și autentic al personalității în formare.

De asemenea, motivele (unele foarte diferite) ce fundamentează atitudinile și comportamentele elevilor cresc dificultatea interpretării și valorizării lor morale.

Având în vedere plasticitatea viitorului adult, școala trebuie să-și asume, într-o manieră sistematică, mai susținută responsabilități formative. Educatorii să fie capabili să creeze situații în care elevii să-și cunoască nu numai resursele personale, ci și limitele pentru a conștientiza nevoia lor de îmbunătățire.

Prin formarea unei imagini de sine echilibrate, a demnității și respectului de sine și de ceilalți, se ajunge la acceptarea diferențelor firești dintre oameni, la creșterea spiritului de toleranță, la evitarea etichetărilor globale, care adesea marginalizează unii elevi spre periferia grupului școlar.

3.4 Aptitudinile, latura instrumental - operațională a personalității

3.4.1 Definiție și caracteristici

Concepte învățate: *aptitudine, dimensiune instrumental-operațională, aptitudini generale și specifice.*



Nu confundați aptitudinile cu atitudinile!

Aptitudinea este însușirea generală care determină efectuarea cu succes a unei anumite activități. (Leontiev)

Principalele caracteristici ale aptitudinilor :

- Permite persoanei să obțină **performanțe peste valoarea medie;**

Performanțele școlare sau într-un domeniu de activitate se pot datora nu numai aptitudinilor, ci și altor factori (voință, motivație, pregătire suplimentară, conștiinciozitate, oportunități etc.)

- Se referă la posibilitatea de a **desfășura mai ușor activități, de o calitate mai înaltă**, dacă există condițiile contextuale specifice;
- Presupune **dotare ereditară și dezvoltare prin asimilare** de cunoștințe, priceperi și deprinderi;

- Permite diferențierea între indivizi (elevi cu talent, supradotați, cu geniu).

3.4.2 Clasificarea aptitudinilor

În tabelul de mai jos, se pot observa două tipuri de clasificări ale aptitudinilor.

Tabel 6

Criteriul clasificării	Tipuri de aptitudini	Exemple
A. După nivelul de performanță	<p>1. elementare sau simple (sunt proprietăți ale unor procese psihice care nu asigură reușita în activități complexe).</p> <p>2. complexe (rezultă din interacțiunea aptitudinilor elementare și permit realizarea de activități complexe).</p>	<p>1. acuitatea vizuală, percepția spațială, rapiditatea fixării cunoștințelor etc.</p> <p>2. aptitudini sportive, tehnice, științifice, artistice, organizatorice, lingvistice etc.</p>
B. După domeniul de aplicație	<p>1. specifice (unui domeniu restrâns)</p> <p>2. de grup (permite realizarea unui grup de activități)</p> <p>3. generale (prezente în aproape toate domeniile)</p>	<p>1. aptitudini pentru chirurgia mâinii, chirurgia estetică; aptitudini de explorator acvatic; dresură balene, elefanți etc..</p> <p>2. aptitudini numerice, perceptivă, dexteritatea manuală, reprezentare spațială, fluiditate verbală etc.</p> <p>3. inteligența, aptitudini verbale, numerice etc.</p>
Tipurile de aptitudini enunțate mai sus se suprapun și nu există o delimitare strictă a lor.		



Știați că?

Charles Spearman(1863-1945) a identificat în urma unor teste de performanță, un factor intelectual fundamental numit **inteligență generală sau factorul g**. Acesta determină aptitudinile speciale, cum ar fi cele artistice, matematice, sportive etc.

Louis Leon Thurstone (1887-1955) a distins șapte aptitudini primare sau factori primari ai inteligenței: **rapiditate perceptivă, operare spațială, aptitudinea numerică, înțelegerea cuvintelor, fluiditate verbală, memoria, raționamentul**.

Howard Gardner teoretizează despre existența a șapte inteligențe: **muzicală, kinestezică, logico-matematică, spațială, lingvistică, interpersonală și intrapersonală**.

E.L. Thorndike distinge între: **inteligență abstractă sau conceptuală în folosirea limbajului și a simbolurilor; inteligență practică regăsită în planul manipulării obiectelor și inteligență socială specifică în relațiile interumane**.



Concluzii:

- ✓ În activitatea psihică **personalitatea se exprimă ca o unitate** și doar în scop didactic s-a apelat la maniera de a o trata separat ca suma a trei dimensiuni (temperament, caracter, aptitudini);
- ✓ **Trăsăturile de caracter se formează diferit în funcție de dominantă temperamentală**. De exemplu, stăpânirea de sine este mai ușor de format la un flegmatic și sanguinic decât la un coleric; dezvoltarea răbdării este mai facilă la un flegmatic decât la un coleric și chiar la un sanguinic; flexibilitatea adaptării la o sarcină/mediu este mai dificil de dezvoltat la un flegmatic decât la un coleric;
- ✓ **Aptitudinile se exersează diferit în funcție de tipul temperamental**. De exemplu, abilitățile de comunicare în public speaking sunt mai ușor de dezvoltat la tipurile extravertite decât la cele introvertite;
- ✓ **Valoarea personalității este dată de modul în care caracterul influențează celelalte două laturi**. De exemplu, energia temperamentală va fi canalizată pozitiv sau negativ, în funcțiile de

valorile predominante ale persoanei. O aptitudine prin rezultatele ei poate fi orientată spre a face bine sau rău. De exemplu, descoperiri științifice care reflectă aptitudini înalte, pot fi utilizate în scopuri distructive. Există persoane cu talente deosebite dominate de vicii sau cu mari probleme relaționale.



Tema nr. 6

Priviți schema de mai jos și explicați influența eredității, al mediului și educației asupra celor trei dimensiuni ale personalității. Formulați și câteva exemple.

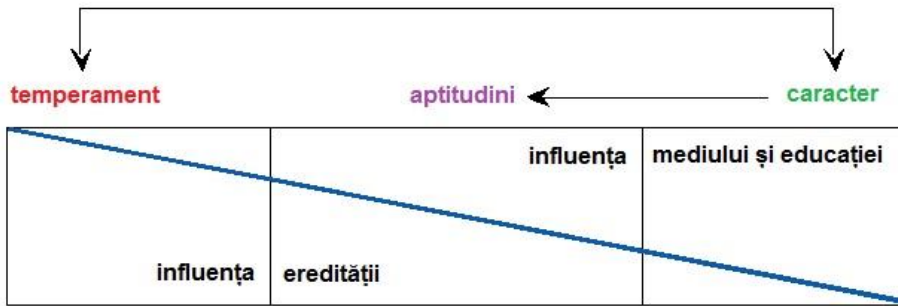


Figura 3. Relația dintre personalitate și factorii dezvoltării psihice



Tema nr. 7

Construiește o schemă recapitulativă a personalității în formatul sugerat mai jos.

TEMPERAMENT	CARACTER	APTITUDINI
-definiție -caracteristici -tipuri	-definiție -caracteristici -structura	-definiție -caracteristici -tipuri -exemple



III.3.5 Lectură suplimentară. Fișa nr. 3

Cunoașterea personalității: Alte teorii ale personalității

Termenul de personalitate este o noțiune cu o sferă foarte largă, căruia i s-au dat multiple definiții, ceea ce a stârnit numeroase controverse în literatura de specialitate. Ceea ce este general acceptat ca element definitoriu al personalității, privește **unicitatea și irepetabilitatea** sa la nivelul persoanelor umane. Interpretarea unui comportament se poate realiza empiric, cu mai mult sau mai puțin „bun simț”, pricepere, inspirație, având sau nu la bază unul sau mai multe modele teoretice. Demersul de cunoaștere a elevului poate avansa în direcția utilă pentru educație, dacă are în vedere și unele aspecte importante din teoriile personalității. Iată o prezentare succintă a principalelor teorii ale personalității:

1. Teoriile tipologice (Hipocrate și Galenus, Pavlov) oferă o imagine sumară, limitată asupra persoanei umane. Chiar dacă constatăm că putem încadra o persoană în zeci de **tipuri/tipologii** posibile nu înseamnă că surprindem ceea ce o face unică. Principalele limite ale acestor teorii sunt: **tipurile** reprezintă aspecte parțiale ale personalității, cu accent pe aspectele psiho-morfologice, ignorând aspectele socio-culturale; majoritatea tipologiilor sunt insuficiente pentru a-i încadra pe toți oamenii, cei mai mulți având însușiri intermediare; tipologiile vizează structuri de trăsături, dar aspectul și constanța acestora sunt dependente de motivației persoanei (Cosmovici A., Caluschi M., 1985, pp.28-31).

2. Teoriile trăsăturilor (C.G.Yung, H.J. Eysenck, G.W. Allport, R.B. Catell) Viziunea generală asupra personalității din această perspectivă este că *tipul de personalitate* ca structură reunește indivizii pe baza unor asemănări, este un descriptor prea general pentru surprinderea particularităților individuale. Deși toate persoanele au o structură de personalitate comună, ele diferă prin manifestarea trăsăturilor particulare, prin care persoanele „să nu fie plasate în mod rigid, în câteva categorii.” (S. Hampson, 1988, p.61). Astfel s-a ajuns la impunerea noțiunilor de *trăsătură* și *factor de personalitate*. Abordarea lui Allport și Catell au influențat puternic modul de înțelegere a personalității, existând diverse controverse asupra noțiunii de trăsătură în ceea ce privește valoarea ei explicativă și predictivă pentru comportament. *Termenul de trăsătură va descrie dimensiunea bazală a personalității cu o relativă stabilitate, indicând mai degrabă diferențele interpersonale.* Pentru Allport *constructul teoretic de trăsătură* realizează o descriere calitativă a personalității, fiind cea care explică cauza comportamentului individual. Definiția lui Allport asupra personalității: „Personalitatea este organizarea dinamică a sistemului psiho-fizic care determină adaptarea unică a individului la mediu” ne indică câteva

note relevante pe care le amintim sumar fără a le dezvolta: personalitatea are aspectul unui sistem psiho-fizic cu o structură unitară, stabilă, consistentă și dinamică (în care elementele sale se află într-o permanentă mișcare, procesualitate, evoluție, dezvoltare și flexibilitate); personalitatea prin ceea ce este ea, determină adaptarea individului la mediu; răspunsul adaptativ este unic și cel mai important determinant sau motiv al constituirii personalității. Catell și Eysenck vor surprinde în abordarea personalității măsura sau gradul în care o persoană posedă o anumită trăsătură, vizibilă în plan comportamental, propunând conceptul de **factor de personalitate**. Acesta va avea un grad de generalitate mediu fiind situat între *tipul psihologic* (categorie generală ce reunește indivizii pe baza asemănărilor) și *trăsătură* (categorie psihologică care individualizează). Catell va realiza o serie de clasificări ai factorilor de personalitate și va evidenția corelațiile dintre ei, încercând o determinare multiplă a personalității dar și una predictivă. Teoria și metodologia lui de cercetare (chestionare și inventare de personalitate, analiza factorială) va inspira alți psihologi (Tupes și Christal în 1961) care vor elabora instrumentul Big Five al personalității ce măsoară 5 dimensiuni majore (extraversiune, agreabilitate, conștiinciozitate, stabilitate emoțională, cultura). Principalele critici la aceste teorii au fost: confuzia frecventă a noțiunii de trăsătură cu adjectivele care caracterizează personalitatea; analiza factorială caută să desprindă trăsăturile de ambianță, ceea ce constituie o forțare a realității (A.Cosmovici, 1992, p.16-24); teoriile trăsăturilor nu prezintă interacțiunea diferitelor aspecte psihologice a persoanei, nu exprimă influența mediului în formarea personalității, și deși se declară dinamice, par statice. (C.Hăvârneanu, 2000, p.22).

3. Teoriile comportamentului (I.P.Pavlov, E.L. Thorndike, B.S.Skinner, Tolman, C.L Hull, G.A.Muller, E.Galantor, K.H.Prihrom) includ teorii behavioriste și neobehavioriste ce consideră **comportamentul** ca fiind determinat de factori situaționali și folosesc pentru cunoașterea acestuia metoda observației și testele de aptitudini. J.B Watson (1878-1958) a considerat că o psihologie științifică nu poate fi numită decât aceea care are ca obiect de studiu comportamentul, psihologia conștientului și inconștientului fiind declarate neștiințifice. Psihologul american a declarat că fenomenul de conștiință nu există, ci există doar acte comportamentale ce trebuiesc atent observate și descrise obiectiv în termeni precum: stimul, răspuns, formarea, integrarea deprinderii. Cercetările asupra comportamentului animal au fost folosite pentru predicția și controlul comportamentului uman, Watson adoptând fără rezerve principiul evoluționist. Imaginiile mentale, emoțiile, gândirea au fost reduse la comportamente observabile, chiar dacă observarea lor va fi una dificilă. Fundamentele personalității, credea Watson se reduc la câteva reacții înnăscute, instinctuale: frica, furia și răspunsul sexual, celelalte emoții fiind versiuni condiționate ale acestor manifestări instinctuale, primare. În locul

introspecției considerată de el o metodă subiectivă, neștiințifică a fost acceptată ca fiind suficientă numai observația directă. Câteva critici la adresa behaviorismul watsonian: studiul comportamentului ține mai degrabă de biologie decât de psihologie în maniera în care îl tratează Watson (Titchner); observarea comportamentului este necesară, dar și aspectele interne, subiective, motivaționale sunt la fel de importante; teoria lui Watson nu lasă nici o șansă voinței libere, speranțelor și idealurilor umane deoarece consideră că totul este strict determinat de evenimentele trecute. (McDougall).

4. Teoriile psihanalitice și neopsihanalitice (S. Freud, C.G. Jung, A. Adler, E. Erikson). Concepția lui Jung asupra înțelegerii personalității este una holistă, referindu-se la totalitatea calităților și capacităților personale, conștiente și inconștiente, accentuând pe echilibrarea lor permanentă sau compensativă și nu pe starea conflictuală dintre ele, așa cum o va prezenta S. Freud. Personalitatea ca întreg integrează polaritățile existente în natura umană. Astfel că, dezvoltarea normală a personalității implică cunoașterea și reintegrarea potențialităților inconștiente în Selful total, proces pe care Jung îl numește *individuație*. Ego-ul, diferit de restul psihicului (Self-ul) are un potențial de dezvoltare nu numai în conștientul ci și în inconștientul personal (ce conține impulsuri, dorințe, reprezentări și experiențe uitate) și inconștientul colectiv (o memorie latentă a experienței acumulate de generațiile trecute, sub forma emoțiilor și imaginilor mentale, numite *arhetipuri*). Unul din arhetipurile principale ale lui Jung este cel de *persona*, având sensul de mască pe care și-o pune un individ când vine în contact cu ceilalți, facilitându-și comunicarea și adaptarea. În urma eșuărilor adaptative apare alt arhetip, numit *umbra*, ce cuprinde aspectele întunecoase ale personalității, de natură mai ales emoțională, greu controlabile, sursa diferitelor manifestări patologice. Sinele (Self-ul) devine cel mai important arhetip pentru Jung deoarece el conferă unitate și stabilitate personalității (simbolul sinelui prezent în mai multe culturi fiind simbolul totalității). Integrarea și armonizarea aspectelor inconștiente (ca sedimente trecute) în conștient și realizarea de sine, ca perspectivă de viitor îl distanțează pe Jung nu o omite așa cum o va face părintele său spiritual (S. Freud).

A. Adler va conserva în concepția sa unele constructele majore ale psihanalizei clasice (inconștientul, importanța experienței trecute sau timpurii) aducând și elemente noi, cum ar fi rolul factorilor socio-culturali în dezvoltarea personalității, evidențiind rolul influențelor educative în formarea Eului. Tendința spre perfecționare va fi înțeleasă ca trecerea de la „un minus al situației la o pozitivare a acesteia, de la sentimentul de inferioritate, la totalitate și integrare socială” (A. Adler, 1996, p. 37). Alături de cele două aspecte, în care se concretizează influența socială asupra personalității: **adaptarea** (schimbarea parametrilor personali în funcție de

mediu) și **modelarea** (schimbarea parametrilor mediului în funcție de ecuația personală), Adler așează și concepția persoanei despre propriul Eu, despre viață, relații și societate, care toate definesc noțiunea de *stil de viață*. Această realitate va da consistență și unitate personalității, devenind un criteriu a ei de clasificare (tipul dominant, dependent, evitant, social), ceea ce ne permite să afirmăm că la Adler dezvoltarea personalității va echivala cu formarea și consolidarea unui stil de viață. Pentru E.Erikson personalitatea umană este o construcție în timp, cu desfășurare stadială (8 stadii) ce conțin fiecare un conflict (între posibilitățile de moment ale persoanei și solicitările mediului social restrâns) sau o criză de dezvoltare care devine un moment critic în evoluția personalității. Karen Horney o altă descendentă a viziunii neopsihanalitice (alături de Adler, Erikson și Fromm) va indica ca noțiune centrală în descrierea personalității, conflictul de origine interpersonală (care este „efectul existenței a două atitudini fundamentale contradictorii față de altă persoană”) (K.Horney,1945, p.41.)ce este însoțit de sentimentul de anxietate și ostilitate care favorizează personalitatea nevrotică.

5. Teorii umaniste ale personalității. Considerată „a treia forță” în psihologie perspectiva umanistă propune o întoarcere a atenției de la individul psihologic la persoana psihologică, pentru care dinamica personalității nu se identifică în exclusivitate cu dinamica conflictului (sexual, sau de altă natură), iar dezvoltarea personalității nu este echivalentă cu dezvoltarea individuală a comportamentelor dobândite. Pornind de la conceptul de *identitate experiențială*, propus de Maslow și de la metodele non-directive de abordare a personalității sau „centrate pe persoană” (ale lui C.Rogers), viziunea umanistă aduce o restructurare notabilă asupra înțelegerii personalității prin aspecte ca: -înțelegerea și valorificarea experienței individuale (în legătură cu lumea, cu sine și cu ceilalți) ca sursă nu numai pentru dezvoltarea personalității, ci pentru împlinirea potențialului uman, a autorealizării; - minimalizarea determinismului social prin accentuarea importanței voinței și a responsabilității personale; - utilizarea unei metodologii predominant subiective cu intenția surprinderii unicității ființei umane. La A.Maslow ceea ce explică dinamica personalității sunt structurile motivaționale. Ele au o dispunere ierarhică a trebuințelor (biologice, de securitate, de afiliere, de stimă și respect, de autorealizare). Dar concepția lui despre personalitate se rezumă la descrierea *personalității actualizate sau auto-realizate* (sau mature ce integrează într-un tot nivelurile motivaționale amintite mai sus) printr-o serie de caracteristici intuite de autor: *percepție realistă* (abilitatea de a evalua corect comportamentul unei persoane); *acceptare de sine* (conștientizarea abilităților proprii și toleranța limitelor); *spontaneitate* (însușirea de a te manifesta natural, degajat, non-premeditat și de a păstra contactul cu experiența subiectivă); *nevoia de intimitate* (prin solitudine); *nevoia de autonomie, deschiderea către experiențe* (pentru experimentarea unor noi perspective); *capacitatea de*

relaționare interpersonală (comunicare emoțională și empatică); *conștiință morală, creativitate, rezistența la enculturație* (calitatea de a fi universal prin a împărtăși valorile unei culturi dar a rămâne în același timp cu o doză de detașare). (A.H.Maslow,1987, p.128-131). Carl Rogers va sublinia, ca și Maslow rolul factorilor motivaționali în dinamica și dezvoltarea personalității, accentuând pe capacitatea de auto-determinare a ființei umane, prin ceea ce el numește *tendință de actualizare* sau *de realizare* (realistă a propriului eu, care este forța ce impulsionează creșterea și maturizarea personalității). El este de părere că orice act uman nu este total nemotivat și că persoana umană nu este un „recipient” care primește condiționări în mod pasiv (cum susțineau behavioriștii) sau o marionetă în mâna unor forțe inconștiente (așa cum explicau psihanaliztii), ci motivația sa fundamentală se manifestă spre dezvoltare personală sau auto-împlinire. (C.R. Rogers, 1961, p.353). Specificul persoanei umane, după Rogers este dat de unicitatea experienței sale interioare, subiective ce nu poate fi cunoscută direct de altă persoană. Pentru a avea acces la personalitatea unui individ va trebui descoperit modul în care acesta își interpretează propria experiență. Astfel că personalitatea se forma și dezvolta datorită capacității introspective naturale a omului, spre autocunoaștere, autoanaliză și autocontrol. Modul cum fiecare persoană va uza de aceste abilități introspective poate conduce nu numai la dezvoltarea potențialului de autorealizare, ci și la configurarea unei personalități dezadaptate, delivente sau incongruente, care reflectă incapacitatea persoanei de autocunoaștere și autoanaliză, de acceptare a propriilor limite sau de folosire adecvată spre creșterea sa personală ceea ce are ca dat natural (diferite însușiri psihologice). Avem de a face la Rogers cu deplinul înțeles psihologic al noțiunii de persoană umană caracterizată prin *libertatea de a se autodetermina, prin conștiința responsabilității și nevoii de a comunica și a se comunica*. Iată caracteristicile persoanei actualizate: *deschiderea* în egală măsură către experiența interioară și exetrioară care va conduce la o percepție realistă a eului și a lumii evitând distorsiunile; *încrederea în sine* care echivalează cu o receptare sinceră a nevoilor, sentimentelor, emoțiilor, fără proiecții idealiste; *independența voinței*, ca și capacitate de a lua hotărâri pe baza propriilor judecăți; *creativitatea* manifestată prin flexibilitatea și originalitatea gândirii, rezistența la absurd, toleranța la ambiguitate, gândire divergentă.

6. Teorii cognitive: Teoria lui G. Kelly este una complexă și bine articulată fiind o combinație inedită între umanism și cognitivism. Ea va susține importanța proceselor cognitive în dezvoltarea personalității, simultan cu aspectele motivaționale și emoționale. El consideră personalitatea într-o continuă autoconstrucție sau reconstrucție a lumii în funcție de modul cum persoana percepe, înțelege, prezice și interpretează lumea și actele sale, propunând conceptul de *construct personal*.

Constructele personale se nasc în urma experiențelor repetate, fiind o ipoteză, o posibilă cale de construire a mediului social și personal într-o manieră unică de interpretare, semnificare și structurare. Nevoia de a realiza predicții sau de a prevedea efectele unui comportament crește odată cu experiența de viață și conduce la revizuirea sistemului de constructe (echivalente în psihologia cognitivă contemporană cu cea de *categorie* și nu cu simpla etichetare verbală), care atunci când sunt incompatibile duc la inconsistențe comportamentale (Irina Macsinga, 2003, p. 182). Persoana este liberă de a-și construi propriul destin, propria lume interioară care este la fel de reală și importantă ca lumea fizică, pe baza constructelor care au poziție și permeabilitate diferită în structura personalității (constructe centrale și periferice). Personalitatea se construiește pornind de la ceea ce crede omul că este, de la credințele sale care configurează constelații de constructe supuse într-o măsură mai mare sau mai mică schimbării. Pretenția psihologiei cognitive de a explica întregul comportament uman prin regulile formale ale procesării informației va fi moderată de unele critici privind funcționalismul, automatismul și mecanicismul acestor teorii (care au conceput viața psihică ca o mașină extrem de sofisticată, supralicitând natura informațională a proceselor psihice în explicarea personalității).



Tema nr.8

Exprimă-ți părerea în 10-15 rânduri despre una din teoriile personalității.

IV. ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ

Concepte învățate: *învățare, învățare școlară, rezultatele învățării, stocare, actualizare, proces ierarhic, condiții interne și externe, factori cognitivi, factori socioafectivi.*

1. Aspecte generale



Un proces de învățare

Analiza mecanismelor învățării și a condițiilor în care se produce învățarea constituie una din temele centrale ale psihologiei educației care poate îmbogăți și eficientiza practica educațională.

A descrie, explica și prevedea anumite conduite de învățare ale elevilor, a preciza în ce condiții apar dificultățile de învățare și cum pot fi ele depășite devin premise esențiale ale unui proces de predare-învățare-evaluare de bună calitate. Chiar dacă nu există o rețetă de învățare general valabilă, în realitatea complexă și variabilă a situațiilor de învățare se pot identifica anumite elemente comune care ne pot ghida spre înțelegerea, facilitarea și realizarea calitativă a acestui proces.

Prezentăm succint câteva definiții ale învățării:

1.1 Definiții ale învățării:	
În sens larg (în general)	„Învățarea este procesul dobândirii experienței individuale de comportare.” <i>A.N.Leontiev</i> „Învățarea este o modificare în comportament, realizată prin soluționarea unei probleme care pune individul în relație cu mediul”. <i>A. Clausse</i> „Învățarea reprezintă acea modificare a dispoziției sau a capacității umane care poate fi menținută și care nu poate fi atribuită procesului de creștere”. <i>R. Gagne</i>
În sens restrâns (în contextul procesului de instruire)	„Învățarea este o activitate sistematică, dirijată, desfășurată într-un cadru organizat (instituții specializate de instruire și educație), orientată în direcția asimilării de cunoștințe și a formării structurilor psihice și de personalitate.”(...)

Învățarea desfășurată într-un sistem instituționalizat – sistemul de învățământ poartă numele de **învățare școlară**. Ea este forma dominantă de activitate pe perioada școlarității obligatorii și chiar mai târziu la diferite niveluri de profesionalizare, fiind organizată gradual și diferențiat pe cicluri și profiluri, cu finalități (scopuri, obiective) precise pentru fiecare nivel.

Rezultatele învățării școlare pot fi privite sub două aspecte: **unul informativ**, care constă în extragerea și stocarea unui conținut informațional util, a unor scheme de acțiune, a unor algoritmi intelectuali și **altul formativ** care se exprimă în formarea și transformarea proceselor cognitive ale elevului, în formarea și dezvoltarea personalității sale.

În condițiile exploziei informaționale, a multiplicării canalelor de comunicare și informare, **organizarea învățării școlare se referă nu atât la conținuturi de transmis, ci mai ales la procedeele, modalitățile de orientare și dobândire independentă a cunoștințelor.**



Important

Ceea ce contează este nu numai ceea ce învățăm, ci cum învățăm, cum ne organizăm învățarea pentru a conduce la dezvoltarea capacităților cognitive, a aptitudinilor creative și întregii personalități.

1.2 Procesulitatea învățării

R. Gagne a pus în evidență principalele faze ale unui act complet de învățare:

Caseta 5

Fazele procesului învățării	Definirea fazelor învățării	Exemplificări
I. Receptarea	Perceperea informației transmise sub formă de imagini sau text.	-Simpla lecturare a materialului de învățat.
II. Însușirea cunoștințelor	Asimilarea materialului presupune interacțiunea noilor informații cu cele vechi, conducând la noi structuri cognitive sau la restructurări a schemelor cognitive anterioare.	- Transferul sau interacțiunea pozitivă dintre cunoștințe (unele cunoștințe favorizează învățarea altora); - Interferența sau interacțiunea negativă dintre cunoștințe (când cunoștințele vechi împiedică asimilarea celor noi sau cele noi determină uitarea celor vechi);
III. Stocarea	Intrarea informațiilor însușite în structurile memoriei de scurtă durată și apoi de lungă durată.	-Memorarea informațiilor pentru 10 minute, o oră, câteva zile, luni, ani etc.
IV. Actualizarea	Folosirea unui set de strategii de reproducere a cunoștințelor în vederea fixării lor temeinice (printr-un număr optim de repetiții informațiile rămân în memoria de	-Repetiția după anumite reguli sau în diferite variante; -Realizarea de desene, scheme, diagrame, tabele, hărți conceptuale; -Construirea unor

	lungă durată și pot fi actualizate ușor).	scheme mentale de reactualizare.
--	---	----------------------------------

1.3 Forme ale învățării

După criteriul intenționalității (J.Linhart) învățarea se clasifică în:

Caseta 6

Forme ale învățării	Caracteristici . Exemple
<ul style="list-style-type: none"> • î. directă • î.indirectă (spontană) <p>După complexitatea ierarhică a învățării (de la învățarea simplă la învățarea complexă) (R. Gagne):</p> <p>a. învățarea de semnale</p>	<p>-sarcina de învățare joacă un rol important;</p> <p>-individul învață să dea un răspuns general, difuz, la un semnal; este o î. involuntară, direct legată de emoții și nevoi; Ex. culoarea roșie a semaforului, claxonul, soneria ceasului deșteptător.</p>
b. învățarea stimul-răspuns (S-R)	- individul este capabil de a discerne și de a da un răspuns specific la un stimul determinat; după un număr de repetiții răspunsul corect devine din ce în ce mai probabil; Ex. așezarea cuburilor într-o anumită poziție; ținerea corectă a unui creion în mână sau a biberonului;
c. învățarea prin înlănțuire (î. de secvențe)	- învățarea unei serii de legături S-R înlănțuite într-o ordine determinată; Ex. pornirea motorului unei mașini; pornirea de pe loc a mașinii; încheierea nasturilor unei haine, împăturirea unei hăinuțe; înotul, mersul pe bicicletă, dactilografierea.
d. învățarea de asociații verbale	- presupune serii de legături S-R de natură verbală; memoria joacă un rol important în constituirea asociațiilor verbale (mai ales în memorarea unor silabe lipsite de sens). Ex. legarea cuvintelor în propoziții;

PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

e. învățarea prin discriminare	- individul învață să răspundă diferențiat acelor caracteristici ale obiectelor care servesc la distingerea acestora: forme, mărimi, culori. Ex. elevul diferențiază literele de tipar, literele de mână, cifrele, culorile, fenomenele, animalele, plantele.
f. învățarea noțiunilor	-individul poate să clasifice obiectele pe baza unor proprietăți comune și diferențe specifice (ce duc la formarea conceptelor).
g. învățarea regulilor	-se bazează pe î. noțiunilor, regula fiind un lanț de relații dintre două sau mai multe concepte; Ex. obiectele rotunde se rostogolesc.
h. învățarea prin rezolvarea de probleme	-regulile combinate corespunzător pot conduce la găsirea unor soluții; conferă aplicabilitate regulilor învățate anterior.

Conceperea învățării ca un proces ierarhic, cumulativ, în care o formă superioară de învățare se bazează pe formele inferioare, poate oferi sugestii interesante pentru instruirea școlară. Punctul inițial din care pornește învățarea pentru orice elev este cunoașterea de către profesor a nivelului de cunoștințe, algoritmi de lucru, reguli pe care le posedă fiecare. Învățarea de la simplu la complex, de la ușor la greu, de la concret la abstract, devine astfel un principiu implicit al învățării temeinice.

1.4 Condiții ale învățării

Învățarea nu este doar un eveniment natural ce se produce de la sine, ci implică prezența anumitor condiții ce pot fi observate și chiar controlate. A identifica, descrie și optimiza condițiile învățării, reprezintă momente importante pentru un educator/profesor.

R. Gagne distinge două categorii de condiții pe care le prezentăm mai jos:

<p>1. Condiții interne (sau variabile intrapersonale după D. Ausubel)</p>	<p><i>Sunt particularitățile și disponibilitățile subiectului care învață.</i></p>	<p>Exemple: - potențialul ereditar (dispoziții înnăscute); - nivelul dezvoltării intelectuale; - cunoștințe; - motivație; - voință; aptitudini; - tehnici de muncă intelectuală.</p>
<p>2. Condiții externe (sau variabile situaționale, după D. Ausubel)</p>	<p><i>Sunt independente de subiectul care învață și țin de contextul exterior al situației de învățare.</i></p>	<p>Exemple: - sistemul de cerințe școlare; - structura și gradul de dificultate a materiei de învățat; - competența cadrului didactic; - calitatea instruirii (metode, procedee, strategii didactice); - relațiile profesor-elev; - caracteristicile clasei de elevi (ambianța psihosocială).</p>



Important

Reușita sau nereușita în învățare se datorează influenței combinate a celor două categorii de condiții. Prezența optimă a condițiilor externe este necesară, dar nu suficientă pentru a produce învățarea. Existența factorilor interni poate declanșa și susține învățarea un timp mai îndelungat, în absența unei stimulări externe.

Psihologul american David Ausubel identifică factorii care influențează învățarea, care corespund în alți termeni delimitării lui R. Gagne prezentate anterior (se observă în coloana 1 din caseta 7).

O altă distincție pe care o realizează Ausubel, o putem urmări în mai jos:

<p>I. Factorii cognitivi ai învățării</p>	<p>Exemple: -stadiul dezvoltării cognitive; -structura cognitivă; -capacitatea intelectuală; -gradul de dificultate al conținuturilor; -exersarea;</p>
<p>II. Factorii socioafectivi ai învățării</p>	<p>Exemple: -stări afective și emoționale; -dispoziții, atitudini; -clasa de elevi, familia, nomele, tradițiile, atitudinile grupului social, etnic și religios.</p>

În clasificarea lui Ausubel:

- **Structura cognitivă este cel mai important factor** care influențează învățarea. Ea cuprinde „cunoștințele existente, constituite din fapte, noțiuni, propoziții, teorii și date perceptuale brute, de care cel ce învață poate dispune în orice moment”.
- **Cunoștințele noi nu pot fi învățate în mod conștient** decât dacă în structura cognitivă există idei la care aceste cunoștințe să se poată raporta.
- **Starea de pregătire cognitivă** sau „adecvarea bagajului de cunoștințe de care dispune la un moment dat elevul, în așa fel încât el să facă față cerințelor învățării unei teme noi” influențează randamentul elevului în activitatea de învățare.
- **Variabilele afective acționează în primul rând în faza inițială a învățării**, moment în care ele îndeplinesc o funcție de energizare sau inhibare.



Concluzie

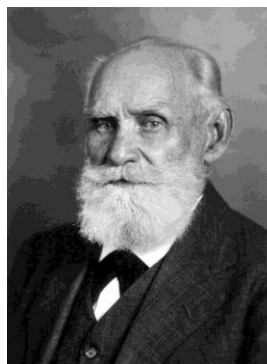
Organizarea și armonizarea tuturor acestor condiții și factori, înainte ca elevul să fie introdus în situația de învățare constituie o sarcină de bază a profesorului.

2. Modele ale învățării. Aplicații în educație

Cunoașterea teoretică a modelelor învățării permite înțelegerea unor aspecte și situații cu care profesorul se confruntă în clasă, permițându-i acestuia **să anticipeze, să faciliteze și să controleze** în mod adecvat procesul instruirii.

2.1 Modelele asociaționiste ale învățării susțin că învățarea este produsă prin existența unor relații, asociații într două aspecte: S (stimul) - R(răspuns).

Exemplul tipic al învățării bazate pe asociere S-R îl oferă **condiționările** care pot fi de două feluri: a. **condiționări clasice (pavloviene)**; b. **condiționări instrumentale (skinneriene)**.



I.P. Pavlov (1849-1936)

2.1.1 Condiționarea clasică a fost descrisă și explicată de fiziologul rus Ivan Petrovici Pavlov. Ea se referă la producerea reflexelor condiționate care definesc fundamentele generale ale învățării. Celebrul experiment al lui Pavlov este prezentat mai jos:

Exeperiment 1

O bucată de carne arătată unui câine flămând va produce în mod constant o reacție salivară, care este una necondiționată, naturală (RN-reflex necondiționat). În schimb alți stimuli, de ex. un sunet sau lumina unui bec nu va produce salivația, câinele putând rămâne indiferent la acestea. Dacă sunetul/lumina se asociază în mod repetat cu hrana animalului, sunetul poate deveni capabil, atunci când apare singur să producă salivația (adică un stimul condiționat va produce un reflex necondiționat).

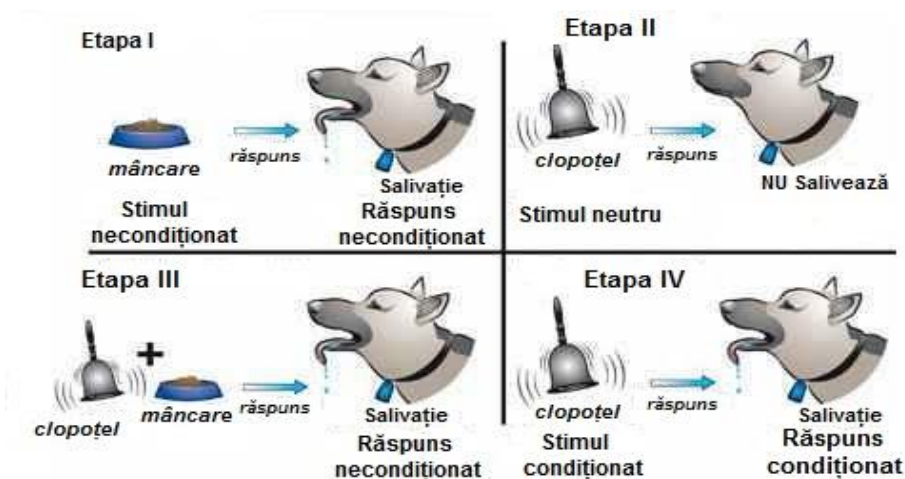


Figura 4. Imagine experiment 1



Concluzii ale experimentului:

- ✓ Aceste experimente demonstrează că **un animal poate crea o asociere între un stimul, inițial neutru (sunetul) și un răspuns comportamental (salivația)**, această asociere fiind o cunoștință nouă stabilită prin experiență.
- ✓ Pentru ca salivația să se producă la apariția sunetului (sau luminii) este necesar să existe **contiguitate (apropiere) temporală între cei doi stimuli**, dar și **o anumită ordine**: SC - sunetul va fi primul și imediat SN-carnea va urma. Ordinea inversă sau asocierea aleatorie nu va produce o condiționare. Sunetul căruia îi urmează hrana conține în sine o informație: prezice sau poate prezice apariția SN (carnea).

Procesul condiționării clasice a fost utilizat de psihologii americani J.B.Watson și R. Rayner pentru a demonstra modul în care se dezvoltă unele răspunsuri emoționale și mai ales fobiile (frici de locuri deschise/închise, de animale, înălțimi etc.). Watson a militat pentru o psihologie strict obiectivă, observând numai stimulii (situațiile) și răspunsuri (comportamentele), de aceea s-a numit behaviorism (de la engl. *behavior*, comportament).

Experiment 2

Watson a demonstrat apariția unei reacții de frică la un copil de nouă luni care se juca bucuros cu un șoricel. Copilul **a învățat să se teamă de animal** prin asocierea repetată a prezenței șoricelului cu un

zgomot puternic care venea din spatele lui. După câteva asocieri copilul manifesta o frică evidentă doar la vederea animalului. În mod similar copilul care trăiește o experiență înfricoșătoare asociată cu prezența unui câine poate dezvolta o teamă durabilă față de câini.



Important

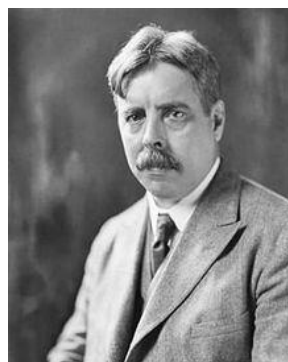
Condiționarea reacțiilor emoționale reprezintă un aspect important pentru activitatea educațională, deoarece calitatea emoțiilor și a sentimentelor trăite de elevi în școală nu este deloc o problemă neglijabilă.



Tema nr. 9

Enumerați câteva fobii școlare și explicați mecanismul lor de apariție, folosind teoria condiționării clasice.

2.1.2 Conexiunismul sau învățarea prin încercare și eroare a fost descrisă de psihologul american E.Thorndike, care și-a realizat experimentele tot pe animale. El pleacă de la ideea că **cel care învață se confruntă cu o situație problemă** care se rezolvă prin **selectarea răspunsului potrivit** dintr-un număr de răspunsuri posibile.



E.Thorndike (1874-1949)

Experiment 3

O pisică flămândă, închisă într-o cușcă în apropierea căreia se află o bucată de pește va încerca diferite comportamente pentru a ieși din ea. Se izbește de pereții, se zbate etc. Va ajunge, din întâmplare să apese o pârghie din lemn prin care se deschide ușa cuștii și astfel ajunge la hrană. Dacă experimentul se repetă pisica efectuează mișcărilor necesare pentru a deschide ușa, cu mai multă rapiditate și precizie. De aici

cercetătorul a tras concluzia că tentativele încununate de succes sunt reținute, iar cele care duc la eșec sunt inhibitate.

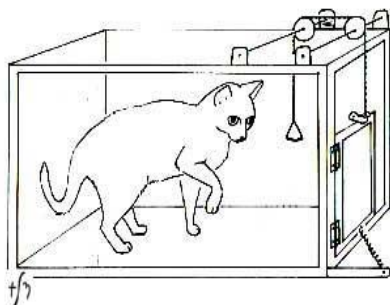


Figura 5. Imagine experiment 3

E.Thorndike a formulat **legile conexionismului**:

- a) **Legea stării de pregătire** se referă la nivelul de maturizare necesar achiziționării unui anumit conținut sau pentru desfășurarea unei anumite activități de învățare;
- b) **Legea exercițiului** exprimă faptul că întărirea unei asociații depinde de numărul repetițiilor;
- c) **Legea efectului** privește întărirea sau slăbirea unei legături (asociații) ca rezultat al consecințelor pe care aceasta le are.

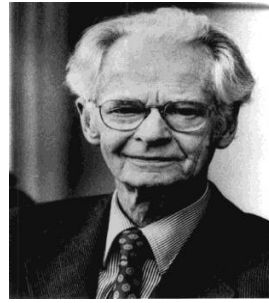
Învățarea prin încercare și eroare la om este una din formele învățării care are loc doar până la o anumită vârstă psihologică. E.Thorndike prin teoria sa nu poate să explice toate formele de învățare umană. Omul concepe strategii de rezolvare a problemelor, își imaginează și evaluează consecințele acțiunilor sale, învață din experiențele celorlalți evitând cele mai multe erori sau greșeli.



Tema nr.10

Dați exemple de situații de învățare, în care omul aplică învățarea prin încercare și eroare. Indicați și vârsta psihologică.

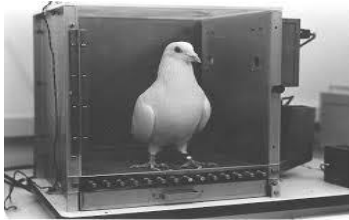
2.1.3 Condiționarea instrumentală are ca principal promotor tot un psiholog de origine americană B.F.Skinner a inversat relația S-R din condiționarea clasică cu relația R (C-comportament)-S (E-evenimentul). Obținerea hranei ca E (eveniment) se produce după inițierea unui comportament (apăsarea pârghiei, a butonului), altfel animalul nu se hrănește.



B.F.Skinner (1904-1990)

Experiment 4 (Exemplu de întărire pozitivă)

Un porumbel închis într-o colivie putea primi mâncare numai dacă lovea cu ciocul într-un buton care automat deschidea un vas cu semințe. Porumbelul a încercat de multe ori, ciocănind în diferite părți ale coliviei, dar nu a găsit hrana.

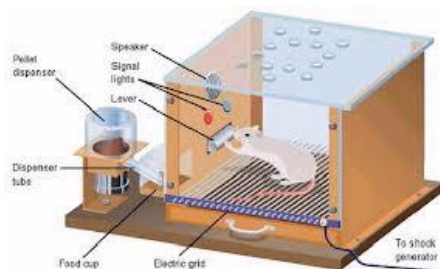


Imagine experiment 4

Din greșeală, porumbelul a apăsat butonul alb și automat s-a declanșat un sertăr cu semințe. Treptat, el a învățat să identifice din ce în ce mai repede reperul declanșator. Hrana a reprezentat o recompensă, cu efect de întărite a comportamentului realizat.

Experiment 5 (Exemplu de întărire negativă)

Într-un alt experiment, un șoarece închis într-o cușcă, nu putea ajunge la hrană deoarece primea un șoc electric, în timp ce atingea cu lăbuța o pârghie conectată la curent. Prin mai multe încercări șoarecele învață să nu mai atingă pârghia, sărind peste ea și evitând șocul electric. Acest comportament a fost numit *comportament operant sau instrumental* întrucât acționează asupra mediului înconjurător pentru a obține consecințele dorite.



Imagine experiment 5



Concluzii ale experimentelor lui Skinner:

- ✓ Se evidențiază **activismul** animalului (care nu așteaptă să se producă un semnal, explorează mediul în căutarea hranei);
- ✓ Comportamentul este modelat prin consecințele sale, consecințe ce pot influența apariției sau dispariției lui. Un comportament apare mai frecvent, dacă este urmat de consecințe pozitive și tinde să dispară dacă este urmat de consecințe negative.
- ✓ B.F.Skinner a acordat un rol important **întăririi** în învățare ce poate fi utilizată în două moduri: **întărirea pozitivă** permite obținerea a ceea ce se dorește (apăsarea butonului duce la o recompensă-hrana); **întărirea negativă** permite evitarea consecințelor neplăcute ale comportamentului sau a unei pedepse (șocul electric);

Principiile condiționării operante au fost aplicate în educație pentru **îmbunătățirea comportamentului elevilor dificili și pentru apariția învățării programate**. (Despre învățământul programat vei învăța la disciplina Pedagogie II din anul II de studiu).

Cercetările efectuate de W. Becker, D.Thomas, M. Armstrong au arătat eficiența tehnicilor ce au la bază principiile întăririi comportamentale. Într-o școală mixtă din punct de vedere rasial, situată într-o zonă defavorizată, cu un număr mare de comportamente deviante, aplicarea tehnicilor au determinat o scădere a comportamentele deviante de la 63% la 29% .

Aplicarea greșită ori aleatorie a întăririlor din parte profesorilor, duce la lipsa de control asupra comportamentelor elevilor. De aceea,

profesorii trebuie învățați să „programeze” întăririle pentru efectuarea modificărilor dorite în comportamentul individual și de grup. Tehnicile utilizate pentru modificarea comportamentelor deviate ale elevilor operează pe baza ignorării comportamentului inddezirabil (nedorit), determinând stingerea lui și întărirea comportamentului dezirabil (de dorit).

L. Cohen și L. Manion indică **etapele** ce trebuie parcurse **pentru modificarea comportamentului deviant** al unui elev:

Caseta 9

ETAPE	SUBETAPE
1. Identificarea comportamentului ce urmează a fi redus sau înlăturat.	-Studierea atentă a naturii comportamentului; - Stabilirea frecvenței lui; -Stabilirea condițiilor curente în care se manifestă;
2. Definirea comportamentului dezirabil (de dorit, așteptat) care îi va lua locul.	-Identificarea elementelor esențiale care definesc comportamentul dorit;
3. Identificarea întăririlor care susțin comportamentul nedorit pentru a putea fi evitate.	- Identificarea întăririlor care pot contribui la sporirea frecvenței comportamentului dezirabil (din familie, grupul de prieteni);
4. Evitarea sistematică a întăririlor ce susțin comportamentul deviant, simultan cu aplicare întăririlor pentru comportamentul acceptat, dorit.	- Pe întreaga durată a acestui proces se înregistrează schimbările din comportament.



Tema nr. 11

Studiați recomandările din tabelul de mai jos, privind administrarea **întăririlor** în mediul școlar și formulați câteva exemple, observații, sugestii, critici, aprecieri.

Caseta 10

Recomandări privind aplicarea întăririlor în școală	Exemple, observații, critici, sugestii,
--	--

	aprecieri
a) Întărirea trebuie administrată imediat după producerea comportamentului a cărei consolidare este vizată, pentru ca elevul să știe clar ce comportament este întărit.	
b) Întăririle pozitive (notele, premiile, diplomele, aprecierile publice, prietenia profesorului etc.) sunt mai eficiente pentru îmbunătățirea comportamentului elevilor decât cele negative (ridiculizarea, dojana, sarcasmul, criticile, suplimentarea temelor, suprimarea unor privilegii, izolarea, amenzile, pedeapsa etc.).	
c) Comportamentul așteptat trebuie să fie întărit cât mai mult posibil , în timp ce contrariul său nu trebuie să aducă nici un beneficiu.	
d) La începutul intervenției se aplică o întărire continuă, iar pe măsură ce comportamentul se stabilizează, întărirea va fi una intermitentă.	
e) Întăririle trebuie administrate consecvent după aceleași reguli din parte profesorilor, a părinților, a colegilor.	
f) O activitate plăcută, preferată poate fi utilizată ca întărire pentru o activitate mai puțin plăcută, dacă o facem pe prima dependentă de săvârșirea celei de a doua. (Cf. Dorina Sălăvăstru, 2004, p.29)	

Învățarea programată constă în faptul că materia de învățat este segmentată în unități mici, prezentate pe rând elevului, conform unei organizări logice, riguroase. După ce și-a însușit informația, acesta primește o întrebare la care trebuie să formuleze un răspuns independent sau să aleagă unul din cele deja formulate.

Imediat primește informații despre corectitudinea răspunsul său și trece la următoarea secvență de învățare sau se întoarce pentru a relua învățarea. Acest tip de învățare se realizează în ritmul fiecărui elev, dirijându-l continuu.

Principiile învățământului programat se regăsesc astăzi în instruirea asistată de calculator (IAC), o disciplină pe care o vei studia în anul III.



Tema nr. 12

Studiați recomandările de mai jos privind utilizarea **pedepsei ca întărire negativă** în mediul școlar și formulați câteva observații, sugestii, critici, aprecieri.

Caseta 11

Recomandări privind aplicarea pedepsei în școală	Observații, critici, sugestii, aprecieri
1. Pedeapsa trebuie aplicată când comportamentul este persistent și alte metode nu dau rezultate.	
2. Pedeapsa trebuie să înceteze imediat după ce comportamentul sancționat nu mai apare.	
3. Pedeapsa trebuie asociată cu comportamentul nedorit și nu cu persoana.	
4. Elevul trebuie să știe exact pentru care comportament este sancționat (pedeapsa se aplică imediat ce apare comportamentul, nu se amână).	
5. Este recomandat să se discute despre natura greșelii și despre comportamentul corect astfel încât elevul să-și poată evalua comportamentul ulterior.	
6. Pedeapsa nu trebuie combinată cu răsplata.	
7. Pedepsele colective pentru greșeli individuale pot genera setimente puternice de frustrare (nemulțumire).	
8. Este contraindicat să fie utilizată activitatea școlară drept	

pedeapsă.	
9. Înainte de a se aplica o pedeapsă este recomandat să se recurgă doar la amenințarea cu pedeapsa.	
10. Sunt total contraindicate pedepsele corporale sau cele care produc umilirea elevului. (Cf. Dorina Sălăvăstru, 2004, p.30)	



Avantajele și limitele modelelor asociaționiste ale învățării sunt redată pe scurt:

Caseta 12

AVANTAJE	LIMITE
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificarea mecanismelor simple ale învățării; ➤ Cunoașterea principiilor care guvernează învățarea elementară; ➤ Aplicații în educație a condiționării (sistemul de recompense și pedepse, întăriri pozitive și negative; tehnici de modificare a comportamentului). ➤ Învățământul programat. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Învățarea complexă este strâns legată mai degrabă de gândire și înțelegere, decât de întărirea răspunsurilor comportamentale; ➤ Trebuie să ținem cont și de variabilele intermediare situate între stimul și răspuns (conștiința, întreaga personalitate a celui care învață).

2.2 Modele constructiviste ale învățării

Concepte învățate: *constructivism piagetian, zona proximei dezvoltări, constructivism socio-cultural.*

2.2.1 Constructivismul piagetian

Jean Piaget consideră că a explica mecanismele de achiziție și utilizare a cunoștințelor (ceea ce numim învățare) înseamnă a explica

modalitatea în care se construiește inteligența umană. **Inteligența**, după psihologul elvețian reprezintă **o formă superioară de adaptare** optimă, eficientă, la situații noi, problematice, prin restructurarea datelor experienței, fiind rezultatul interdependenței a două procese complementare: **asimilarea și acomodarea**.



Jocul, o experiență de învățare

Asimilarea este un proces de integrare, prin care un individ încorporează noi informații în schemele operatorii și în experiența cognitivă de care dispune deja. **Acomodarea** presupune modificarea schemelor existente în funcțiile de caracteristicile noii situații. O conduită adaptată la un moment dat al dezvoltării și într-un anumit mediu, presupune existența unei stări de echilibru între cele două procese, care poate fi considerată un stadiu în dezvoltarea copilului. Trecerea de la un stadiu la altul va fi marcată prin stări de dezechilibru, care prin jocul celor două procese antrenează o nouă stare de echilibru, adică un nou stadiu în dezvoltarea inteligenței.

Modelul piagetian al dezvoltării inteligenței umane este o construcție progresivă a inteligenței ce depinde atât de **factori interni** (capacitățile inițiale ale individului) cât și de **factorii externi** (caracteristicile mediului în care evoluează ființa umană).

Structurile operatorii ale inteligenței nu sunt înnăscute, ci se eleborează în primele două decenii ale dezvoltării psihice.

În tabelul de mai jos sunt prezentate sintetic stadiile dezvoltării sau construirii inteligenței și caracteristicile lor.

Caseta 13

Stadiile inteligenței	Caracteristici
--------------------------	----------------

PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

I.Inteligența senzorio-motorie 0-2 ani	<p>-inteligența își are originea în percepție și acțiune, fiind una trăită, practică;</p> <p>-se produce o decenterare de sine care îl face pe copil să se distingă de lumea înconjurătoare;</p> <p>-principala achiziție: permanența obiectului (înseamnă capacitatea de a-și reprezenta obiectele în absența lor).</p>
II.Stadiul preoperațional 2-7/8 ani	<p>- posibilitatea de a-și reprezenta simbolic lucrurile, capacitate regăsită în cinci conduite: imitația amânată, jocul de ficțiune, desenul, imaginea mentală (imitație interiorizată), limbajul, care permite evocarea verbală a unor evenimente.</p> <p>-raționament primitiv, preconceptual.</p> <p>-gândirea este influențată de intuiție;</p> <p>- mărimea și forma sunt elementele sesizate și mai puțin ceea ce rămâne constant (conservarea substanței, greutateii și a volumului este precară).</p>
III.Stadiul operațiilor concrete 7/8-11/12 ani	<p>-reversibilitatea gândirii este prezentă (capacitatea de a executa mental aceeași acțiune în două sensuri);</p> <p>-surpinde și invarianța, adică ceea ce este constant și identic în lucruri (conservarea substanței, a greutateii, volumului);</p> <p>-prezența operațiilor concrete (ca acțiuni interiorizate sau interiorizabile, reversibile și coordonate în structuri). Ex. deformarea bilei de plastelină nu a modificat cantitatea; deformarea este reversibilă; adunarea, scăderea se realizează numai cu numărătoarea sau elementele unei mulțimi;</p>
IV.Stadiul operațiilor formale 11/12-18/20 ani	<p>-gândirea se eliberează de concret devine una formală, ipotetico-deductivă (pornește de la ipoteze);</p> <p>-crește numărul operațiilor (de gradul II - permutări și combinații).</p>

Teoria piagetiană aplicată în educație:

- A arătat că nivelul **dezvoltării inteligenței determină gradul și calitatea învățării**. Structura intelectuală trasează limite pentru

posibilele interacțiuni dintre subiect și mediu, care afectează ritmul învățării și implicit pe cel al dezvoltării copilului.

- **Are implicații asupra organizării planului de învățământ și al programelor analitice** (documente școlare), în sensul că ea impune armonizarea materiilor de învățământ cu structurile de gândire ale elevilor pentru a le facilita înțelegerea și asimilarea.
- Dacă este cunoscută de profesorul care predă, **îi va înlesni procesul de accesibilizare a materiei** (a o face pe înțelesul elevilor).
- Are **aplicații pentru ciclul primar** în care suporturile empirice trebuie combinate cu cele verbale; precum și pentru **nivelul liceal sau chiar universitar**. Utilizarea adecvată a metodelor, diagramelor, exemplelor concrete facilitează înțelegerea conținuturilor și sporește viteza de rezolvare a unor probleme.
- Arată că raționamentul presupune un permanent dute-vino între gândire și acțiune, ceea ce are un rol important în învățarea matematicii. A gândi înseamnă a opera.
- Susține că **profesorul este un mediator între cunoștințe și cel care învață**: trebuie să-l învețe să gândească, să experimenteze, să manipuleze concret și mental lucruri/cunoștințe

2.2.2 Constructivismul social al lui L. Vîgotski



S.Vîgotski(1896-1934)

Lev Semionovici Vîgotski insistă asupra **rolului interacțiunii sociale** în dezvoltare. **Capacitățile copilului se manifestă mai întâi într-o relație interindividuală**, când mediul social asigură ghidajul copilului (asistența sau colaborarea între copil și adult) și abia apoi are loc declanșarea și controlul individual al activităților, ca urmare a unui proces de interiorizare.

De exemplu, limbajul este mai întâi mijloc de comunicare în mediul copilului și apoi se transformă în limbaj interiorizat.

- Dezvoltarea cognitivă este rezultatul unei duble formări: **externă și apoi internă, de la social la individual și nu invers**. Dacă în concepția

piagetiană dezvoltarea cognitivă condiționa învățarea, la Vîgotski există un **raport invers de cauzalitate**: „*Învățarea poate să se transforme în dezvoltare; procesele dezvoltării nu coincid cu cele ale învățării, dar le urmează pe acestea, dând naștere la ceea ce am numit **zona proximei dezvoltări**.*”

- **Învățarea este condiția dezvoltării.** Psihologul rus vrea să atragă atenția asupra unui lucru foarte important: capacitățile de învățare ale unui copil nu trebuie confundate cu nivelul cognitiv pe care el l-a atins la un moment dat. Întodeauna va exista un „spațiu potențial de progres”, în care capacitățile individuale vor putea fi depășite, dacă sunt îndeplinite anumite condiții.

- Acest potențial de învățare în interacțiunea socială definește unul din conceptele majore ale teoriei lui Vîgotski, cel de **zonă a proximei dezvoltări (aria dintre nivelul actual de dezvoltare a copilului și nivelul de dezvoltare potențial, care poate fi atins cu ajutorul adulților sau ale altor persoane mai experimentate)**. „Ceea ce copilul este capabil să facă astăzi cu ajutorul adulților va putea mâine să realizeze singur”.

- **Zona proximei dezvoltări** ne ajută să cunoaștem viitori pași ai copilului, dinamica dezvoltării sale, luând în calcul nu numai rezultatele deja obținute ci și pe cele în curs de achiziție. Pentru psihologul rus **învățarea precede dezvoltarea, iar zona proximei dezvoltări asigură legătura dintre ele.**

Aplicații în educație a teoriei lui L. Vîgotski

- ✓ **Profesorul este un agent al dezvoltării elevilor** în măsura în care el ghidează, planifică, reglează și perfecționează acțiunile acestora. Profesorul nu trebuie să aștepte ca elevul să-și dezvolte competența mentală exclusiv prin acțiuni proprii, chiar dacă aceasta ar fi o experiență importantă. Intervenția profesorului este esențială în procesul de învățare.
- ✓ Este important pentru **profesor să estimeze progresele** de care este capabil elevul în condiții de tutoriat, pentru a-i crea condițiile unei instruirii eficiente.
- ✓ Copilul nu trebuie să fie „apt” pentru a fi capabil să învețe ceva nou, ci trebuie să i se asigure experiențe deasupra nivelului său de dezvoltare, ca să-l stimuleze, fără a-i crea confuzii sau demoralizare.

2.2.3 Constructivismul sociocultural al lui J.S Bruner

J.S Bruner aplică în educație ideile lui Vîgotski, considerând efortul de sprijinire a adultului, ca mediator al culturii, vital pentru a ajuta copilul să învețe. Procesul de sprijinire implică șase elemente interdependente:

- ❖ Angajarea subiectului în sarcina de învățare;
- ❖ Reducerea dificultăților;
- ❖ Menținerea orientării în raport cu obiectivele;
- ❖ Semnalarea caracteristicilor determinante;
- ❖ Controlul frustrării;
- ❖ Demonstrarea sau prezentarea de modele.

El distinge trei modalități de prezentare a cunoștințelor astfel încât acestea să fie înțelese de orice elev:

- a) *modalitatea activă*, bazată pe acțiuni adecvate obținerii unui anumit rezultat;
- b) *modalitatea iconică*, bazată pe folosirea unui ansamblu de imagini sau grafice;
- c) *modalitatea simbolică*, în care locul imaginilor este luat de simbolurile lor (cuvinte sau alte forme de limbaj) comprimând realitatea;

Bruner a considerat că orice conținut poate fi prezentat copilului, indiferent de vârstă și depinde de organizarea corespunzătoare a celor trei modalități. Educatorii nu trebuie să aștepte pasivi apariției capacității de asimilare a unor cunoștințe, ci să creeze condițiile și să folosească metode adecvate (metoda descoperirii, problemtizării).



Tema nr.13

Reamintiți-vă câteva subiecte de lecții, indiferent de disciplină, care se reiau și se predau în clase diferite. Cum s-a put predă lecția....
.....în clasa a II a, aVI a și apoi a X a? Cum s-ar putea organiza conținutul lecției „Sarea” pentru clasele a II-a, a VI a și a Xa?

2.3 Modele cognitive ale învățării



Mecanismele învățării

Procesul de învățare nu este unul integral observabil. El implică mai mult decât o modificare a comportamentului extern pe baza unor întăriri sau pedepse. *Psihologia cognitivă studiază activitatea de învățare, respectiv modul în care subiectul uman prelucrează informația prin intermediul unor procese ca: memoria, gândirea, luarea de decizii, metacogniția și medierea.*

Învățarea devine astfel, în primul rând un proces intern, iar cunoștințele asimilate depind în bună măsură de capacitatea de procesare a elevului, de efortul depus în timpul învățării, de adâncimea de procesare și de modul de organizare și de structurare a cunoștințelor

Teoriile cognitive încearcă să răspundă la următoarele întrebări:

- ✓ Cum funcționează mintea umană sau cum procesează informația?
- ✓ În ce fel dobândește elevul cunoștințe, strategii de operare și implicit abilitatea de-a le aplica în contexte diferite?
- ✓ Odată aceste elemente achiziționate, ce se întâmplă la nivelul mecanismelor mintale?
- ✓ Cum sunt receptate, selectate și stocate informațiile?
- ✓ Cum sunt puse în corespondență informațiile noi achiziționate cu cele anterioare?
- ✓ Cum sunt reactualizate și cunoștințele?

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

modului în care poate fi prezentată informația în structuri mai eficient organizate.

Potrivit teoriei procesării de informație, sistemul cognitiv dispune de două proprietăți de bază: **de reprezentare** și **de calcul** (Newell și Simon, 1972). Adică există o serie de **reprezentări mentale** ale realității (și implicit ale sarcinilor sau conținuturilor studiate) și diferite **mecanisme de procesare**, care **operează** asupra acestor reprezentări (le manipulează pe baza unor reguli, algoritmi sau strategii). Conținuturile sistemului cognitiv sunt **reprezentările mentale**, iar activitatea cognitivă se realizează prin intermediul **mecanismelor de procesare**.

Mintea umană semnifică și interpretează conținuturile pe care le manipulează.

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

Perspectiva cognitivă:

- ✓ Are la bază **teoria procesării informației** și prezintă **o perspectivă activă** asupra învățării.
- ✓ Conform **teoriei procesării informaționale**, procesul de învățare se referă la receptarea informației din mediu și utilizarea unor strategii cognitive pentru transferul acesteia din **memoria de scurtă durată** în **memoria de lungă durată**.

Atenția și utilizarea strategiilor de memorare constituie mecanismul fundamental al învățării în teoria procesării informației.

Psihologia cognitivă încearcă să evedențieze mecanismele procesării mentale, prin care subiectul uman formulează ipoteze, ia decizii, utilizează informațiile pentru a face față diferitelor situații problematice, exploatează cunoștințele.

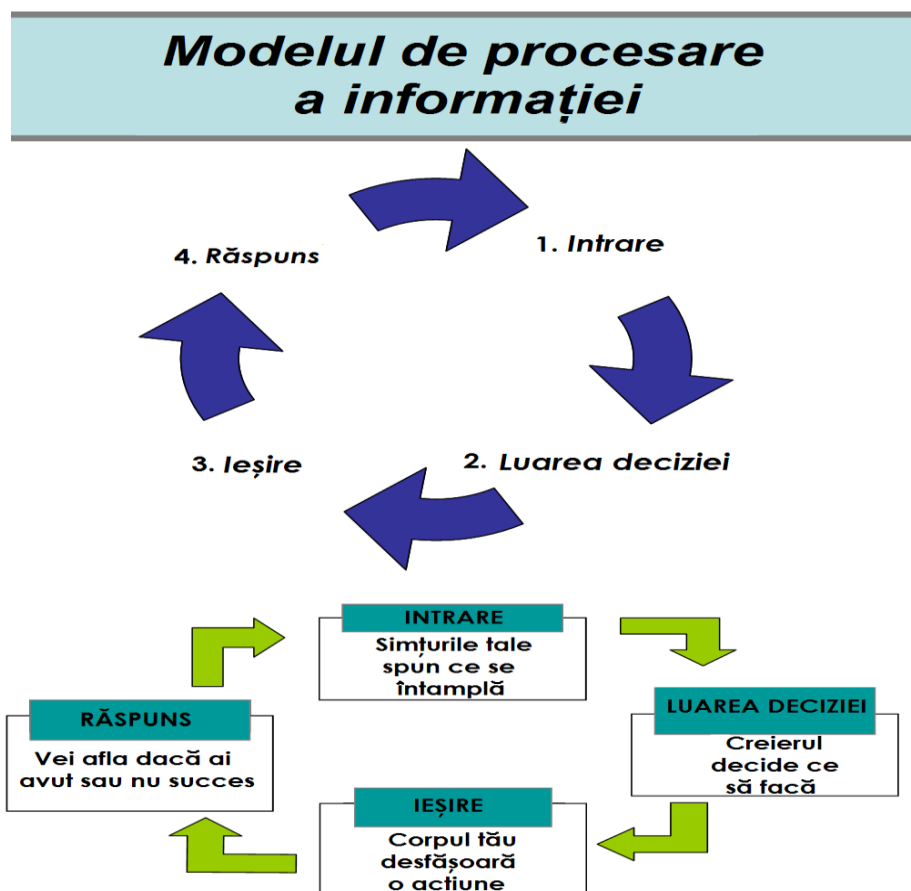


Figura 6. Modelul general de procesare a informației

În acest scop reprezentanți ai paradigmei cognitive utilizează o diversitate de sarcini de învățare și evaluează variabile implicate în procesul învățării, prin diferite metode, cum ar fi: înregistrarea mișcărilor oculare și a fixării privirii, măsurarea timpului de reacție, analiza protocoalelor gândirii cu voce tare. Pe baza unor astfel de măsurători pot fi evidențiate operațiile implicate pe parcursul rezolvării unei sarcini de învățare. Pornind de la aceste date, se fac predicții privind relațiile dintre conținuturile învățate și procesările care au loc. Una din aceste predicții susține că, un timp de inspecție și de procesare a unor secvențe de conținut mai mare implică o procesare mai laborioasă.

Unul din procesele cognitive, care joacă un rol cheie în învățare este **memoria**. Ea reprezintă mecanismul mental care ne ajută să reținem și să utilizăm informațiile stocate (Baddley, 1999; Crowder, 1976). Pentru ca procesul de învățare să aibă loc – respectiv pentru ca schimbările de la nivelul gândirii sau comportamentului să fie „relativ permanente” – elevii trebuie să-și amintească experiențele anterioare. Pentru a răspunde la întrebarea: „Cum învață și memorează elevii?” vom analiza **modelul procesării de informație**.

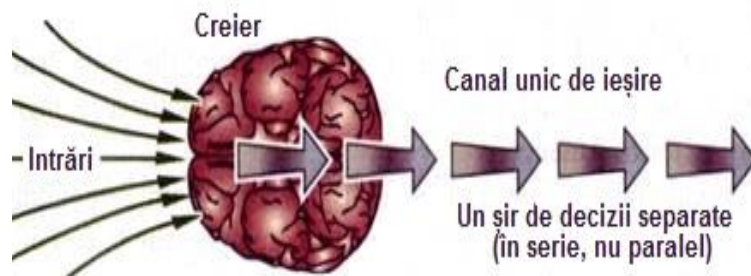


Figura 7. Rolul creierului în procesare a informației

Deși are un caracter relativ mecanicist poate constitui un cadru valoros de informare și problematizare, privind aplicațiile prelucrării de informație în domeniile învățării și a diferențelor individuale privind învățarea. El a fost dezvoltat de către Schiffrin și Anderson în anul 1968 și a dominat teoriile cognitive ale învățării și memorării începând din anii '70.

Bazele modelului au fost puse în perioada 1950-1960, o dată cu dezvoltarea accelerată a tehnologiilor informaționale. În articularea modelului s-a pornit de la analogia dintre memoria umană cu cea a calculatoarelor. Pe parcursul rezolvării diferitelor sarcini calculatorul decodifică informațiile provenite din mediul extern (input), le stochează, le reactualizează și oferă răspunsul (output). În toate aceste operații, memoria joacă un rol decisiv, constituind astfel esența proceselor de prelucrare a informațiilor. Pe baza analogiei cu calculatorul, cognitiști consideră că sistemul cognitiv uman este un mecanism de procesare de informație, care receptează, transformă și stochează diferite tipuri de input-uri (stimulii externi) în forme simbolice. În vederea soluționării de probleme asupra simbolurilor stocate inițiază o serie de operații.

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

existente. Modelul procesării de informație conceptualizează activitatea mentală ca manipulare de informație, care începe cu detectarea informației la nivelul simțurilor și se finalizează cu formularea răspunsului. Înțelegerea funcționării sistemului cognitiv presupune urmărirea cursului informațional pe tot acest traseu și identificarea naturii mecanismelor care intervin la diferite niveluri.

De exemplu, când unor elevi de clasa a VII a li se prezintă pentru prima oară, la ora de biologie structura sistemului circulator, este interesant de urmărit cum își reprezintă și asimilează conceptele și principiile subscrise unei astfel de teme. Cum procesează informațiile noi și cum le relaționează cu cele deja cunoscute?

Modelul procesării de informație presupune prelucrarea informațiilor receptate din mediu, la nivelul sistemului cognitiv, pe parcursul a mai multor secvențe succesive (analog cu procesarea în serie a memoriei calculatoarelor). Modelul este constituit din trei componente/structuri de bază și explică modul în care sunt codate, stocate și interpretate informațiile în memorie. Cele trei componente sunt: **memoria senzorială sau registrul senzorial, memoria de scurtă durată și memoria de lungă durată** (vezi figura 11).

Memoria senzorială (MS) permite menținerea unor sutimi de secunde a informației primite de la analizatori (organe de simț) până când sunt preluate de alte procese cognitive, pentru analiză și prelucrare. Ex. memoria vizuală, memoria auditivă, memoria tactilă etc.

Memoria de scurtă durată (MSD) (*memoria operațională sau memoria de lucru*) asigură stocarea informației 15-20 de secunde, după care informația trece în memoria de lungă durată sau este uitată. Cantitatea de informații este și ea limitată la 7 plus/minus 2 elemente (cifre, litere, imagini). Informațiile sunt codate preponderent fonologic (acustic). Prelungirea duratei de păstrare se poate realiza prin *repetiția de menținere*. De exemplu, pentru a reține un număr de telefon sau un nume îl repetăm continuu până reușim să-l notăm.

Memoria de lungă durată (MLD) cuprinde o multitudine de informații pe o perioadă nelimitată, care se reactivează în funcție de necesitățile subiectului. Codarea informațiilor în MLD se realizează preponderent semantic. Informațiile necesită o organizare pentru a fi accesibile reactualizării prin *repetiția elaborativă* care presupune formarea asociațiilor și organizarea lor în rețele, scheme, scenarii.

Există *cunoștințe declarative*, legate de situații, fapte, stări de lucru și *cunoștințe procedurale* legate de acțiune (reguli de execuție, deprinderi motorii sau cognitive, algoritmi). De aceea, alături de structurile de mai sus întâlnim și o serie de procese care sunt activate pe măsură ce informația e procesată. Aceste procese variază de la o persoană la alta și se adaptează în

funcție de circumstanțele cu care se confruntă individul (Schaffer, 2004). Ele generează și reglează fluxul informațional prin stabilirea scopului, selectarea strategiilor, monitorizarea progresului specific fiecărei sarcini individuale.

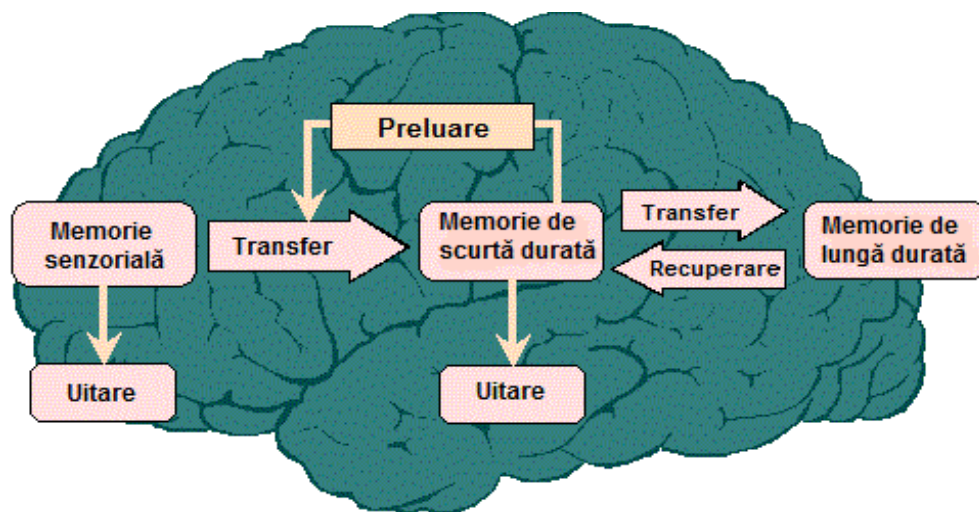


Figura 8. Modelul procesării de informație după Schiffrin și Anderson

Aplicații în educație

În practica educativă teoria cognitivă ne ajută:

➤ **Să înțelegem rolul activ al elevului în învățare** prin utilizarea strategiilor de memorare. Aceste strategii pot fi simple, cum ar fi repetarea materialului (ceea ce presupune de cele mai multe ori o prelucrare superficială) sau strategii complexe, de elaborare și organizare (însotite de o prelucrare de profunzime).

➤ Să avem în vedere că nu este suficientă **intenția de a învăța** pentru a ajunge la performanțe în învățare. **Profunzimea procesării este mai importantă decât intenționalitatea** (Hyde și Jenkins, 1973 și Craik și Tulving, 1975). Prin asocierea celor două aspecte (intenționalitatea și procesarea elaborată) se obțin rezultate superioare în învățare.

➤ **Să vedem importanța autoreglării în învățare. Metacogniția** este dată de cunoștințele pe care le are un individ despre propriul sistem cognitiv (știe ce știe, știe când știe, știe ce are nevoie să știe, știe când nu știe) și de modul de gestionare a propriei activități mentale (control, reglare, apreciere, autoperfecționare). Metacogniția trebuie să facă obiectul unei învățări explicite. De exemplu, **protocolul gândirii cu voce tare**, face ca elevul să gândească cu voce tare toți pașii pe care i-a parcurs în rezolvarea unei probleme (D. Sălăvăstru, 2004, p.66).

➤ **Să conștientizăm diferențele individuale dintre elevi.** O eroare în rezolvarea unei sarcini se poate datora nu doar lipsei anumitor structuri cognitive (conform teoriei lui Piaget), ci unei varietăți de factori: neatenție, capacitate redusă a MSD (memoria de lucru), lipsa unor strategii eficiente de memorare, capacitatea redusă de reactualizare, de monitorizare și control al învățării.

➤ **Să fim convinși de rolul profesorului în a facilita învățarea prin organizarea materialului** de predat (scheme de organizare, modele conceptuale, modele ierarhice); prin **elaborarea** lui (sugerarea unor analogii sau mnemotehnici); prin **implicarea activă a elevilor** în sarcini reale de învățare (problematizări, întrebări care solicită prelucrarea superioară a materialului, furnizare de exemple și aplicații, testare a cunoștințelor pe bază de proiecte). Ausubel vorbește de conceptul de „advance organizers”, de *organizatori prelabili* (ansambluri de idei mai complexe, rezumate) pregătite de profesor și prezentate elevilor înainte de predarea noilor cunoștințe (D. Sălăvăstru, 2004, p.62)

➤ Să ne dăm seama că este **insuficient ca elevul să dispună de cunoștințe anterioare** necesare integrării celor noi, dacă nu este capabil să le mobilizeze în momentul învățării. Stăpânirea cunoștințelor declarative reprezintă un prim pas în învățare și continuă cu cele procedurale (a ști să faci) care se dezvoltă prin mult exercițiu. (J.R. Anderson, 1983)

3. Metode didactice de învățare în grup

Învățarea este un proces care se desfășoară nu numai individual ci și în grup. Grupul poate favoriza învățarea cu condiția ca profesorul să organizeze procesul în acest scop. Profesorul nu este doar cel care predă și elevii învață. Profesorul este cel care creează, organizează, conduce și evaluează experiențele de învățare.



Învățarea în grup

În grup, învățarea nu se produce de la sine sau prin contagiune de la cei ce știu mai mult către cei care știu mai puțin. Învățarea nu este un

proces pasiv, ci unul care presupune acțiune, implicarea în anumite experimente, experiențe ce implică un efort intelectual mai mare sau mai mic. Grupul școlar este un grup de învățare prin excelență, dar nu este obligatoriu ca învățarea să se producă pentru toți, ci depinde cum sunt stimulați elevii în acest sens. Există metode didactice moderne care stimulează învățarea în grup, care au rezultate benefice pentru ambele părți.

a). Mozaicul (Metoda Jigsaw)

Jigsaw (în engleză, *jigsaw puzzle* înseamnă mozaic) sau „metoda grupurilor interdependente” este o strategie bazată pe învățarea în echipă (team-learning). Fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină *expert*. El are în același timp și responsabilitatea transmiterii informațiilor asimilate celorlalți colegi. În cadrul acestei metode, rolul profesorului este mult diminuat. El intervine semnificativ la începutul lecției când împarte elevii în grupurile de lucru și trasează sarcinile, precum și la sfârșitul activității când prezintă concluziile activității.

Există mai multe variante ale metodei mozaic, iar aici prezenăm varianta standard care se realizează în șase *etape*.

- Pregătirea materialului de studiu

- Profesorul stabilește tema de studiu și o împarte în 4 sau 5 *sub-teme*. Opțional poate stabili pentru fiecare sub-temă elementele principale pe care trebuie să pună accentul elevul, atunci când studiază materialul în mod independent. Acestea pot fi formulate fie sub formă de întrebări, fie afirmativ, fie un text eliptic care va putea fi completat numai atunci când elevul studiază materialul.
- Realizează o *fișă-expert* în care trece cele 4 sau 5 sub-teme propuse, care vor fi oferite fiecărui grup.

- Organizarea colectivului în echipe de învățare de câte 4-5 elevi (în funcție de numărul lor)

- Fiecare elev din echipă, primește un număr de la 1 la 4-5 și are ca sarcină să studieze în mod independent sub-tema corespunzătoare numărului său.
- El trebuie să devină expert în problema dată. De exemplu, elevii cu numărul 1 din toate echipele de învățare formate vor aprofunda sub-tema cu numărul 1. Cei cu numărul 2 vor studia sub-tema cu numărul 2 și așa mai departe.

- Studiul independent. Fiecare elev citește textul corespunzător și notează elementele importante. Acest studiu poate fi făcut în clasă sau poate constitui o temă pentru acasă, realizată înaintea organizării mozaicului.

- Constituirea grupului de experți

- După ce au parcurs faza de lucru independent, experții cu același număr se reunesc, constituind grupe de experți pentru a dezbate problema împreună. Astfel, elevii cu numărul 1, părăsesc echipele de învățare inițiale și se adună la o masă pentru a aprofunda subtema cu numărul 1. La fel procedează și ceilalți elevi cu numerele 2, 3, 4 sau 5. Dacă grupul de experți are mai mult de 6 membri, acesta se divizează în două grupe mai mici.
- Faza discuțiilor în grupul de experți: elevii prezintă un *raport individual* asupra a ceea ce au studiat independent. Au loc discuții pe baza datelor și a materialelor avute la dispoziție, se adaugă elemente noi și se stabilește modalitatea în care noile cunoștințe vor fi transmise și celorlalți membrii din echipa inițială.
- Fiecare elev este membru într-un grup de experți și face parte dintr-o echipă de învățare. Din punct de vedere al aranjamentului fizic, mesele de lucru ale grupurilor de experți trebuie plasate în diferite locuri ale sălii de clasă, pentru a nu se deranja reciproc.
- Scopul comun al fiecărui grup de experți este să se instruiască cât mai bine, având responsabilitatea propriei învățări și a predării și învățării colegilor din echipa inițială.

Reîntoarcerea în echipa inițială de învățare

- Faza raportului de echipă: experții transmit cunoștințele asimilate, reținând la rândul lor cunoștințele pe care le transmit colegii lor, experți în alte sub-teme. Modalitatea de transmitere trebuie să fie scurtă, concisă, atractivă, putând fi însoțită de suporturi audiovizuale sau diverse materiale.
- Specialiștii într-o sub-temă pot demonstra o idee, citi un raport, folosi computerul, pot ilustra ideile cu ajutorul diagramelor, desenelor, fotografiilor. Membrii sunt stimulați să discute, să pună întrebări și să-și noteze, fiecare realizându-și propriul plan de idei.

Evaluarea

- Faza demonstrației: grupele prezintă rezultatele întregii clase. În acest moment elevii sunt gata să demonstreze ce au învățat. Profesorul poate pune întrebări, poate cere un raport sau un eseu ori poate da spre rezolvare fiecărui elev o fișă de evaluare. Dacă se recurge la evaluarea orală, atunci fiecărui elev i se va adresa o întrebare la care trebuie să răspundă fără ajutorul echipei.

Ca toate celelalte metode de învățare prin cooperare și aceasta presupune următoarele **avantaje**:

- ✓ stimularea încrederii în sine a elevilor;
- ✓ dezvoltarea abilităților de comunicare argumentativă și de relaționare în cadrul grupului;
- ✓ dezvoltarea gândirii logice, critice și independente;

- ✓ dezvoltarea răspunderii individuale și de grup;
- ✓ optimizarea învățării prin predarea achizițiilor altcuiva.



Important

Trebuie remarcată calitatea metodei de a anihila manifestarea *efectului Ringelmann* sau al **lenei sociale**. Aceasta apare cu deosebire atunci când individul își imaginează că propria contribuție la sarcina de grup nu poate fi stabilită cu precizie. Interdependența dintre membri și individualizarea activității fac din metoda Jigsaw un remediu sigur împotriva acestui efect frecvent întâlnit.

b). Metoda cubului

Presupune explorarea unui subiect, a unei situații din mai multe perspective, permițând abordarea complexă și integratoare a unei teme.

- Sunt recomandate următoarele etape:
 - Realizarea unui cub pe ale cărui fețe sunt scrise cuvintele: *descrie, compară, analizează, asociază, aplică, argumentează*.
 - Anunțarea temei, subiectului pus în discuție.
 - Împărțirea clasei în 6 grupe, fiecare dintre ele examinând tema din perspectiva cerinței de pe una din fețele cubului.
 - **Descrie:** *culorile, formele, mărimile, etc.*
 - **Compară:** *ce este asemănător? Ce este diferit?*
 - **Analizează:** *spune din ce este făcut, din ce se compune!*
 - **Asociază:** *la ce te îndeamnă să te gândești?*
 - **Aplică:** *ce poți face cu aceasta? La ce poate fi folosită?*
 - **Argumentează:** *pro sau contra și enumeră o serie de motive care vin în sprijinul afirmației tale.*
 - Redactarea finală și împărțirea informațiilor celorlalte grupe.
 - Afișarea formei finale pe tablă sau pe pereții clasei.

c). Turul galeriei

Este o metodă interactivă de învățare bazată pe colaborarea între elevi, care sunt puși în ipostaza de a găsi soluții de rezolvare a unor probleme. Presupune evaluarea interactivă și profund formativă a produselor realizate de grupuri de elevi.

- Etapele sunt următoarele:
 - Elevii, în grupuri de trei sau patru, rezolvă o problemă (o sarcină de învățare) susceptibilă de a avea mai multe soluții (mai multe perspective de abordare).

- Produsele muncii grupului se materializează într-o schemă, diagramă, inventar de idei etc. notate pe o hârtie (un poster).
- Posterele se expun pe pereții clasei, transformați într-o veritabilă galerie.
- La semnalul profesorului, grupurile trec pe rând, pe la fiecare poster pentru a examina soluțiile propuse de colegi. Comentariile și observațiile vizitatorilor sunt scrise pe posterul analizat.
- După ce se încheie turul galeriei (grupurile revin la poziția inițială, înainte de plecare) fiecare echipă își reexaminează produsul muncii lor comparativ cu ale celorlalți și discută observațiile și comentariile notate de colegi pe propriul poster.

V. MOTIVAȚIA ÎN ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE

Concepte învățate: motivație, motivația învățării, motiv, motivație intrinsecă și extrinsecă, piramida lui Maslow, performanța școlară, nivel de aspirație, optimul motivațional, motivarea elevilor.

1. Definiție și caracterizare generală



Două motivații diferite

Studiul motivației ne poate ajuta să înțelegem de ce un elev învață, iar altul nu, de ce unii dintre ei se angajează și perseverează până la atingerea scopului, în timp ce alții se descurajează la primul obstacol și abandonează **activitatea** didactică.

În sens larg, motivația reprezintă „ansamblul factorilor dinamici care determină conduita unui individ.” (Sillamy, 1996)

În sens restrâns prin motivație „înțelegem totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conștientizate sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte”. (Al. Roșca, 1943)

Motivația este dimensiunea personalității care determină organismul să acționeze și să urmărească anumite scopuri, prin ceea ce numim *motive*. Prin **motiv** se înțelege acel mobil care stă la baza unui comportament sau al unei acțiuni concrete.

Prin urmare, **motivația are rolul de activare și de mobilizare energetică, de orientare, de direcționare a conduitei** într-un anumit sens, de aceea este considerată „motorul” personalității.

Motivația învățării se referă la totalitatea factorilor care îl mobilizează pe elev spre o activitate de asimilare a cunoștințelor, de formare a unor priceperi și deprinderi. Elevii motivați sunt mai perseverenți și învață mai eficient. În același timp, motivația poate fi efectul activității de învățare. Reușitele școlare susțin eforturile ulterioare ale elevului și invers, *relația cauzală dintre motivație și învățare fiind una reciprocă* (vezi figura 9).

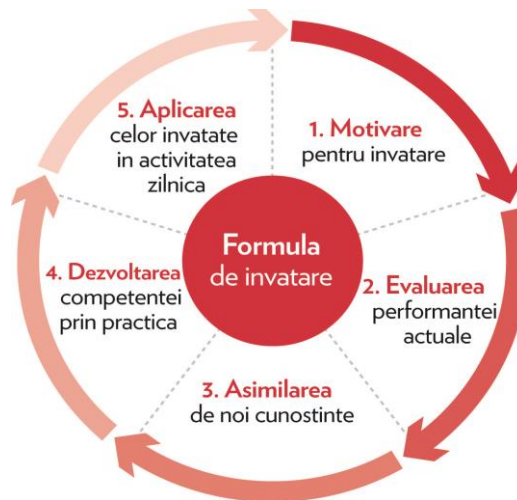


Figura 9. Relația învățare-motivație

2. Formele motivației

Principalele forme ale motivației sunt:

Caseta 14

<p>A. Motivația intrinsecă este cea în care sursa motivațională a acțiunii este chiar acțiunea realizată. (Elevul învață pentru că își dorește să învețe).</p>	<p>Motivația extrinsecă în care sursa motivațională a acțiunii este diferită de acțiunea însăși. (Elevul învață pentru recompense, pentru ca părinții să nu-l certe).</p>
<p>Motivația extrinsecă primează la vârsta școlarității mici, deoarece atunci sunt importante aprecierile celorlalți (în funcție de care își construiesc competența).</p> <p>Motivația intrinsecă este superioară celei extrinseci la vârstele școlarității mijlocii și mari. Cele două forme ale motivației apar și se completează reciproc, în proporții diferite la vârste diferite.</p>	
<p>B. Motivația pozitivă prin recompense.</p>	<p>Motivația negativă prin pedepse.</p>

<i>Pedeapsa aplicată corect nu are doar un caracter punitiv (de constrângere sau limitare a libertății,) ci și unul formativ.</i>	
C. Motivație superioară cuprinde trebuințe specifice umane (nivelul 4-8 din piramida lui Maslow).	Motivație inferioară asigură starea de conservare și sănătate (nivelul 1 și 2 din piramidă lui Maslow) (se întâlnește și la animale).

Abraham Maslow este cel care a elaborat modelul ierarhic al trebuințelor umane. Conform acestei teorii, trebuințele umane sunt organizate într-o structură ierarhică, la bază fiind plasate trebuințele fiziologice, iar în vârful piramidei trebuințele de autorealizare.

Modelul cuprinde 5 niveluri de nevoi (trebuințe) la care au fost adăugate încă trei:

- a) **Nevoi fiziologice** (hrană, aer, sete, mișcare etc.);
- b) **Nevoia de securitate** (apărare, protecție, echilibru emoțional);
- c) **Nevoi sociale** (iubire și apartenență la grup);
- d) **Nevoia de stimă și statut** (de prestigiu, de a beneficia de aprobare și prețuire a celorlalți);
- e) **Nevoia de autorealizare** (necesitatea de dezvoltare personală și valorificare a potențialului personal);
- f) **Nevoi epistemice** (de a înțelege, de a cunoaște, de a explora, de a descoperi);
- g) **Nevoi estetice** (de frumos, de ordine, de simetrie, de armonie);
- h) **Nevoia de concordanță** (nevoia de coerență a eului în unitatea dintre cunoaștere, simțire și acțiune).



Piramida lui Maslow

Figura 10

Precizări privind piramida lui Maslow:

- Primele două clase au fost denumite nevoi *de deficiență* (care apar în urma lipsei de satisfacere) și ultimele șase clase, nevoi *de creștere sau dezvoltare*.
- O nevoie superioară se exprimă doar atunci când au fost satisfăcute, măcar parțial nevoile de nivel imediat inferior. Există și excepții de la această regulă, deoarece vârsta și trăsăturile de personalitate pot determina modificări în ceea ce privește prioritățile motivaționale.
- Întrucât motivele inferioare se manifestă mai intens/mai puternic nu înseamnă că sunt mai importante decât cele superioare; ele funcționează pe principiul homeostaziei, se reduc ca intensitate prin satisfacerea lor;
- Cu cât o nevoie se află mai spre vârful piramidei, cu atât e mai specific umană;
- Nevoile superioare sunt legate de valori elevate și nu dispar odată cu satisfacerea lor.

3. Motivație și performanță



Recunoașterea performanțelor

Performanța este *o consecință* (un efect) al motivației, deoarece cu cât un elev este mai motivat, cu atât performanța sa va fi mai bună. Performanța poate fi și *cauza* unei motivații puternice. Ea nu reprezintă o simplă demonstrație de rezultate superioare, ci este un eveniment prin care elevul se evaluează, se valorizează ca persoană.



Tema nr.14

Analizați efectul performanței și apoi al eșecului repetat asupra percepției de sine a elevului.

Reglarea relației dintre motivație și performanță se realizează și prin intermediul *nivelului de aspirație*. Când un elev îndeplinește o sarcină de învățare, el poate avea un sentiment de reușită sau de nereușită, adică **un nivel de aspirație care reflectă așteptările, scopurile ori pretențiile lui** în legătură cu consecințele pozitive sau negative ale prestației din acea situație.

Nivelul de aspirație este o modalitate prin care individul își fixează în general valoarea, posibilitățile de reușită sau ștacheta scopurilor în raport cu diferite categorii de sarcini.

Nivelul de aspirație are o componentă motivațională, dar și una cognitiv-evaluativă, deoarece el se fixează în funcție de imaginea pe care o are un individ despre propria persoană și despre rezultatele anterioare în învățare.

Unii cercetători au introdus o distincție între *nivelul de aspirație* și *nivelul de expectanță*. Primul vizează o realizare mai îndepărtată, iar cel din urmă exprimă rezultatul concret, la care subiectul se așteaptă în urma rezolvării unei sarcini.



Tema nr.15

Succesul determină o creștere a nivelului de aspirație, iar insuccesul are un efect invers. Cum explicați că unele persoane nu renunță la scopurile lor, chiar dacă au trecut prin eșecuri repetate?



Important

Este recomandat ca nivelul de aspirație să fie în concordanță cu posibilitățile individului, de aceea cunoașterea propriilor posibilități (aptitudini, trăsături de caracter, interese, motive etc.) este foarte importantă.

Un nivel de aspirație mult prea înalt în raport cu posibilitățile reale este dăunător conducând la frustrare, resemnare și pierderea încrederii în sine.

Un nivel de aspirație prea scăzut în raport cu posibilitățile reale este la fel de dăunător, deoarece împiedică progresul individual al elevului și nu-și mai valorifică la maximum propriul potențial.

Se consideră **optim acel nivel de aspirație** care corespunde posibilităților maxime ale elevului, ceea ce îl mobilizează la un efort susținut și îi asigură obținerea succesului.

3.1 Optimul motivațional

Cât de puternică trebuie să fie motivația pentru a obține performanțe școlare?

Cercetările au arătat că atât motivarea prea intensă - **supramotivarea** cât și motivarea prea scăzută-**submotivarea** pot conduce la rezultate slabe sau chiar eșec.

Supramotivarea determină o mobilizare energetică maximă și o tensiune emoțională ce pot avea drept consecințe blocajul psihic, stresul, dezorganizarea conduitei și în final eșecul.

Submotivarea conduce la o insuficientă mobilizare energetică, la tratarea cu superficialitate a sarcinilor, iar în cele din urmă rezultatul este nerealizarea scopului propus.

Cercetătorii (Yerkers și Dodson) au ajuns să elaboreze *legea optimului motivațional*, **conform căruia creșterea performanței este proporțională cu intensificarea motivației numai până la un punct, dincolo de care urmează stagnarea și chiar regresul.**

Momentul în care începe declinul depinde de complexitatea și dificultatea sarcinii:

- **pentru sarcini simple**, de rutină zona critică a motivației apare la un nivel mai ridicat;
- **pentru sarcini complexe**, zona critică se situează la un nivel mai scăzut (vezi, figura 14).

Nivelul optim al motivației depinde nu numai de dificultatea sarcinii, ci și de particularitățile psihice individuale: emotivitate, echilibru, stăpânirea de sine. Persoanele care aparțin tipurilor temperamentale sanguinic și flegmatic sunt capabile să suporte tensiuni psihice semnificative, provocate de stări emoționale mai intense sau de sarcini mai dificile.

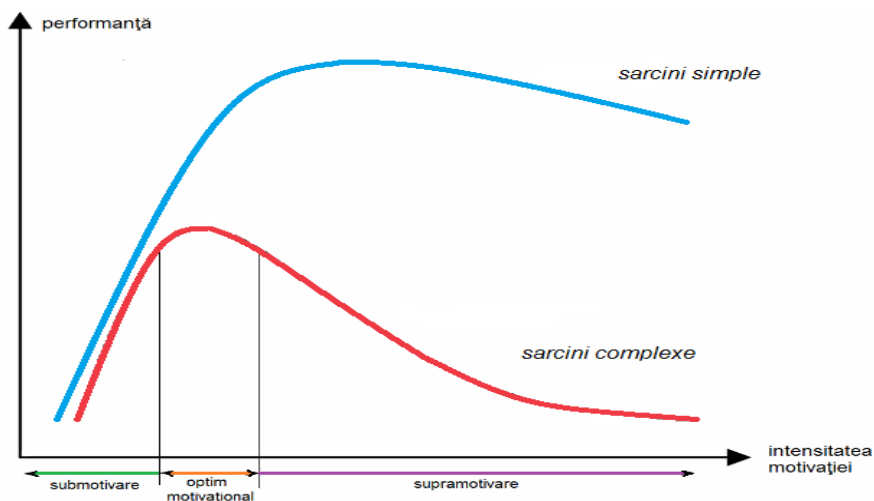


Figura 11. Schema optimului motivațional

Profesorul are un rol important în atingerea nivelului optim al motivației elevilor, dacă îi obișnuiește să aprecieze corect dificultatea sarcinii didactice și dacă ia în calcul particularitățile psihologice individuale, atunci când concepe strategia lecției de predat.



Știați că?

Psihologii au arătat că există și o învățare a neputinței (neajutorare învățată). Aceasta survine după încercări nereușite de a depăși un obstacol. Este o stare de renunțare care nu se întâlnește numai la om, ci și la mamifere. Ea se manifestă prin absența totală a motivației (amotivație).

4. Strategii pentru motivare a elevilor

Motivația elevilor poate fi stimulată și dezvoltată prin **patru strategii educaționale** (după D. Crețu, 2003, p.21):

- 1) **stimularea intereselor cognitive**, a curiozității elevilor pentru cunoaștere (prin crearea de situații de contact cu diferite obiecte, realități; folosirea de paradoxuri, contradicții, exemple neobișnuite, exemple-surpriză; folosirea jocului de rol și a dezbaterii; pasiunea cu care profesorul predă lecția).
- 2) **relaționarea conținuturilor învățării cu utilitatea lor practică**, din viața de zi cu zi;

- 3) **implicarea elevilor în activități variate** prin oferirea oportunității de reflectare, exprimare a opiniilor și argumentare a lor;
- 4) **comunicarea unor așteptări clare din partea profesorului** (pentru ca elevul să știe cum să obțină succes la disciplina respectivă).



Atitudinea optimă pentru a motiva

La aceste strategii pot fi adăugate și altele (după D. Schipor):

- 5) **construirea unei relații netensionate** profesor-elev;
- 6) **dezvoltarea încrederii în sine a elevilor** (prin gândirea pozitivă, stabilirea de standarde realiste de reușită, a obiectivelor de învățare, evitarea judecării excesive, culpabile);
- 7) **atenția și atitudinea apreciativă** a profesorului;
- 8) **combinarea competiției cu cooperarea** în clasa de elevi.



Important

Sistemul de recompense și pedepse, precum și cel al întăririlor pozitive pot fi utilizate ca strategii de motivare a elevilor. **Recompensa nu este o întărire pozitivă** ci un efect plăcut al ei, iar pedeapsa nu este o întărire negativă ci un efect neplăcut care face să dispară un comportament greșit. Întărirea pune accentul pe comportamentul elevului, informându-l ce trebuie să facă și ce trebuie să evite. În tabelul 18 sunt expuse mai multe exemple:

Caseta 15

Exemplu de recompensă	Exemplu de întărire pozitivă
<i>Bravo, ești un elev conștient!- laudă Îți pun nota 10 pentru că astăzi ai știut să răspunzi la toate întrebările- nota</i>	<i>Mi-a plăcut că nu ai vorbit în timpul orei cu colegii, că ai fost atent la mine, că ai scris și ai încercat să rezolvi exercițiile- se indică comportamentul specific dorit și</i>

	se apreciază pentru a încuraja reapariția lui, prin întărirea motivației pentru acest comportament.
Exemplu de pedeapsă	Exemplu de întărire negativă
<i>Vei scrie de 10 ori cuvântul pe care l-ai greșit-temă suplimentară</i> <i>Ești un elev dezordonat-apreciere negativă</i>	<i>Nu-mi place cum scrii. Vorbești cu colegul, te întorci și te întrerupi de multe ori, nu te concentrezi și nu te corectezi – se descurajează, dezaprobă comportamentul nedorit.</i> Se indică apoi, comportamentul dorit și se stimulează motivația pentru acel tip de comportament.



Important

Pentru a avea un efect motivațional, pedeapsa trebuie aplicată cu grijă, respectând principiile enumerate la pagina nr. 76.



Tema nr.16

Consemnează sub forma unui eseu o situație în care un profesor a reușit să te motiveze să înveți. Evidențiază clar strategia lui și aprecierile tale!

VI. GRUPUL EDUCAȚIONAL

Concepte învățate: *grupul, grupul școlar, grup de apartenență, grup de referință, status, rol, norme explicite, norme implicite, grad de coeziune, dinamica grupului, facilitare socială, lenea socială, conformismul.*



Clasa de elevi

Omul este o ființă socială care învață individual, dar și în grup. Nu întâmplător învățarea școlară este organizată sub formă de grup-clasa de elevi, în care interacțiunile dintre elevi sub formă de colaborare, competiție sau lucru în echipă, le marchează decisiv performanțele.

Cercetările psihologiei sociale (W.Doise, J.Cl.Deshamp, G.Mugny) arată că între interacțiunea socială și dezvoltarea cognitivă individuală există o legătură cauzală, adică individul progresa prin interacțiune cu alții, ceea ce îi provoacă o depășire a capacităților cognitive individuale. Copilul sau elevul în grup, pe lângă schimbările din planul cognitiv își însușește norme, valori, comportamente, își asumă responsabilități, realizează exercițiul cunoașterii de sine și al celorlalți.

Toate elementele care privesc grupul școlar, cu sistemul său de interacțiuni, cu influențele exercitate asupra individului, ca premise și consecințe asupra învățării școlare, trebuie cunoscute și utilizate de profesori în procesul de instruire și educare.

1. Definiții, caracteristici și tipologii (clasificări) ale grupului

Cercetările sistematice a problematicii grupurilor sunt legate de nume precum: C.H. Cooley, R.H. Merton, K.Lewin, E.Mayo,

J.L.Moreno. Definiții ale grupului în sens larg le prezentăm în caseta de mai jos:

Caseta 16

Autorul definiției	Definiția grupului
Dicționarul Webster (1989)	Grupul reprezintă un număr de indivizi reuniți care au un număr de relații unificatoare.
K.Lewin (1948)	Esența uni grup nu este similaritatea sau lipsa de asemănare a membrilor săi, ci interdependența lor.
Donelson Forsyth (1983)	Grupul reprezintă două sau mai multe persoane care interacționează între ele, în asemenea manieră, încât fiecare persoană influențează și este influențată de celelalte persoane.
Psihologia cognitivă	Grupul este o colecție de persoane care au interiorizat aceeași identitate drept componentă a imaginii de sine.
Pierre de Visscher (2001)	Prin grup social se înțelege o formațiune socială în interiorul căreia indivizii interacționează conform unor legi fixe (criteriu obiectiv) și împărtășesc sentimentul de a constitui o entitate aparte (un prim criteriu subiectiv), astfel încât membrii s-ar putea recunoaștea ca atare (al doilea criteriu subiectiv).

Psihologul francez De Visscher consideră că pentru **a califica mai multe persoane drept grup restrâns** este necesar să luăm în considerare următoarele **caracteristici**:

- distanță interindividuală minimală sau „un aici și un acum”;
- rațiunea de a fi împreună fără a se impune obiective identice sau experiențe comune;
- trăirea în comun a evenimentelor sau experiențelor;
- posibilitatea perceperii și a reprezentării fiecărui membru de către ceilalți;
- posibilitatea de instaurare al unui proces interactiv efectiv;
- durată suficientă pentru a permite un proces de instituționalizare (structuri de relații, funcții, roluri, norme, procese).

Principalele tipuri de grupuri sunt:

Tipuri de grupuri	Caracteristici
Mulțimea	Grad de organizare foarte scăzut; un număr mare de participanți care se reunesc mai mult sau mai puțin întâmplător, cu ocazia unui eveniment.
Banda	Grad de organizare scăzut; un număr mic de participanți cu preocupări asemănătoare și care se reunesc voluntar pentru plăcerea de a fi împreună.
Gruparea	O reuniune de persoane cu un număr variabil care se întâlnesc din când în când și manifestă o relativă permanență a scopurilor; grad de organizare mediu și relații umane superficiale.
Grupul primar <i>(Familia, grupul de prieteni, clasa de elevi)</i>	Grad de organizare ridicat; număr mic de membrii; scopuri asumate de toți membrii și relații afective strânse, directe, față în față ceea ce facilitează cunoașterea reciprocă a membrilor grupului; comunicarea directă, împărtășirea ideilor, sentimentelor.
Grupul secundar <i>(Școala, colectivele de muncă mari)</i>	Un grup social mare, instituționalizat, cu grad de organizare ridicat prin acțiuni și scopuri bine definite și planificate; predomină organizarea formală și nu cea afectivă, relații sunt reci, distante, mijlocite prin diferite norme; structura oficială a grupurilor secundare este adesea impusă și influențată de relațiile dintre membrii.



Știați că?

Kurt Lewin (1890-1947) este considerat unul dintre părinții psihologiei sociale. El are contribuții importante în studierea dinamicii grupurilor. Lewin a studiat comportamentul copiilor în situații de grup cu conducere autoritară, democratică sau permisivă și a arătat cum variază comportamentul lor.

Spațiul social este populat de **mai multe tipuri de grupuri** pe care D. Anzieu și J.Y. Martin le clasifică astfel:

H. Hyman și R. Merton propun diferențierea dintre **grupul de apartenență și grupul de referință**.

Caseta 18

Grup de apartenență	Grup de referință
Grupul primar căruia îi aparține un individ și la viața căruia participă.	Grupul de unde își împrumută opiniile, valorile, comportamentul; întruchipează aspirațiile individului respectiv sau individul se identifică cu el.

Atunci **când grupul de referință coincide cu grupul de apartenență** este o dovadă de integrare a individului în cadrul grupului. Când **grupul de referință nu coincide cu grupul de apartenență** există conflicte sau/și respingerea individului din grupul de apartenență.



Tema nr.17

Dați exemple de situații concrete în care cele două tipuri de grupuri (de referință și de apartenență) nu coincid și analizați consecințele lor.

O altă distincție a grupului este aceea dintre grupul formal și cel informal:

Caseta 19

Grup formal	Grup informal
Ansamblu de persoane cu o organizare explicită (structură formală), instituționalizată, ierarhică în care relațiile sunt oficiale, reglementate prin norme, legi, ordine, decizii.	Grup constituit spontan, fără organizare explicită (structură informală), în care relațiile dintre membrii exprimă modul de distribuire a simpatiei și antipatiei în grup, membrii populari și cei respinși.
Un grup funcționează eficient când structura sa formală nu este pusă în pericol de organizarea sa informală. Este necesară o adecvare reciprocă și permanentă a celor două niveluri.	

O tipologie (H.Jennings, K.Lewin) care ia în considerație scopul sau rațiunea de a fi a grupului diferențiază între *psihogrupuri* și *sociogrupuri*:

criterii	Psihogrup: grup centrat pe persoane	Sociogrup: grup centrat pe sarcină
Scopuri	Grupul însuși. Relațiile cu alte persoane	A executa, a îndeplini o sarcină, a se organiza.
Motivație	A satisface nevoile sale afective.	Atracție pentru sarcină. Competență
Structură	Informală: puține reguli de funcționare; norme implicite.	Formală: președinte, secretar. Reguli impuse, mandat, limite de timp.
Membrii	Voluntari, omogeni ca vârstă și preocupări.	Voluntari sau angajați, eterogeni ca vârstă, statut, profesie.

Cele două tipuri de grupuri se regăsesc rareori în stare pură, cel mai adesea ele fiind prezente combinate, ceea ce conduce la anumite avantaje. De exemplu: integrarea variabilelor afective în grupul centrat pe sarcină poate crește eficiența grupului în realizarea sarcinii.

2. Particularități ale clasei de elevi ca grup social

Unul din grupurile semnificative din viața copilului este clasa de elevi, care se perpetuează de-a lungul mai multor ani (8-10-12 ani), având o imensă influență asupra membrilor săi. Prin intermediul clasei, elevii își satisfac nevoia de afiliere, de participare, de cunoaștere, comunicare, de protecție și securitate.

Clasa de elevi este:

- Un grup de muncă specific, compus dintr-un număr de membrii egali (elevii) și dintr-un animator (profesorul), ale căror raporturi sunt reglementate de tipul sarcinii (Neculau, 1983, p.105).
- Un grup școlar formal, constituit pe bază de reglementări școlare, prin distribuirea unor roluri diferite educatorilor și educaților;
- Un grup mic prin numărul membrilor (25-35 persoane);
- Un grup educațional prin natura scopurilor, un grup de formare, de modelare a unor capacități și trăsături de personalitate, de învățare a unor comportamente, de însușire a cunoștințelor și a abilităților.

Clasa de elevi posedă toate caracteristicile generale ale unui **grup primar**:

- Membrii sunt **în interacțiune directă** (elev-elev, elev-profesor, elev-grup, grup-grup), față în față, atunci când comunică, stabilesc relații ierarhice, preferențiale;
- Acțiunea este susținută de **scopuri și motive** care conduc la progresul grupului. Fiind un grup formal, scopurile clasei școlare sunt prescrise de persoane exterioare grupului și vizează procesul de instrucție și educație. Acest fapt nu anulează scopurile individuale care trebuiesc armonizate și integrate cu cele formale.
- Grupul are o structură ce **reprezintă o rețea de roluri și statusuri**. **Statusul** definește locul pe care îl ocupă un individ într-un sistem la un moment dat sau poziția sa socială într-o ierarhie dată. **Rolul este aspectul dinamic al status-ului**, totalitatea conduitelor adoptate din perspectiva deținerii unui status. Clasa de elevi are o structură organizată, impusă, ce investește membrii cu diferite roluri pentru atingerea obiectivelor școlare și rezolvarea diferitelor sarcini propuse. Liderul clasei se distinge prin *autoritate* și *capacitatea de a-i stimula* pe ceilalți. Ca lider oficial, profesorul trebuie să respecte cerințele grupului, să cunoască tensiunile existente în grup, precum și cazurile de deviere de la normele de grup. Structura informală (neoficială, liber consimțită) bazată pe relații de simpatie, antipatie, indiferență pot influența coeziunea și productivitatea grupului școlar sau pot acționa pentru a proteja membrii grupului contra practicilor autoritare ale liderilor formali. Apar lideri informali (persoane preferate) care concură într-un fel cu cei formali, de aceea profesorul trebuie să cunoască dacă calitățile celor doi converg sau diferă și dacă influențele exercitate de ei asupra grupului sunt benefice.
- Există **un sistem de norme cu rol reglator** ce determină coeziunea și unitatea în clasa de elevi, iar grupul la rândul său exercită presiuni asupra membrilor pentru respectarea lui. În felul acesta se ajunge la o standardizare și uniformizare a comportamentelor. Grupul școlar cuprinde două categorii de norme: *norme explicite* (care reglementează activitatea de învățare a elevilor, decurgând din specificul instituțiilor școlare ca instituții de instruire și educație) și *norme implicite* (care iau naștere din interacțiunea membrilor, sunt o emanație a grupului, un fel de rezumat al experiențelor colective ale elevilor). Neconcordanța dintre cele două seturi de norme poate conduce la conflicte normative, deteriorarea climatului de grup, agresivitate sau devianță normativă.

- Are un anumit **grad de coeziune**, care este rezultatul tuturor forțelor care îi determină pe indivizi să rămână în grup, conferind unitate și rezistență la destructurarea grupului.



Coeziunea în grupul de elevi

Grupurile cu un nivel scăzut de *coeziune* pot fi doar cu indulgență numite grupuri. Sursele coeziunii pot fi: atracția interpersonală, măsura în care membrii grupului se simpatizează unii pe alții, climatul de încredere mutuală, consensul cognitiv și afectiv al membrilor, succesul și satisfacțiile generale în viața de grup, cooperarea în cadrul grupului, măsura în care grupul satisface aspirațiile membrilor săi.



Important

Câteva sugestii pentru profesor în vederea **măririi coeziunii grupului școlar**:

- să ofere elevilor mai multe experiențe de cunoaștere;
- să practice un stil de conducere democratic;
- să stimuleze inițiativa elevilor în a-și organiza singuri activitățile;
- să organizeze activități de învățare bazate pe cooperare;
- să presteze evaluări nu numai a prestațiilor individuale, ci și ale grupului în ansamblu.

3. Activitatea școlară în grup: avantaje și dezavantaje

Se consideră în general că performanțele într-o sarcină școlară depind de capacitățile individuale care interacționează cu caracteristicile sarcinii. Dar cercetările au arătat că, anumite tipuri de probleme/sarcini

sunt rezolvate mai bine de persoanele care lucrează în grup și că prezența unui public poate influența performanțele indivizilor, fenomen numit *facilitare socială*.

Avantajele și dezavantajele activității în grup au devenit o problemă de cercetare complexă.

Avantajele lucrului în grup:

- ✓ *Stimularea individului datorită prezenței celorlalți* crește nivelul de motivare și concentrarea atenției, fapt ce se va reflecta în performanțele obținute. Cercetările au arătat că publicul sau coacțiunea îmbunătățesc acele reacții care sunt bine fixate, însă învățarea elementelor noi este adesea îngreunată. Prin interacțiunea și combinarea ideilor, aptitudinilor se nasc rezultate inedite.
- ✓ *Resursele acumulate* de membrii grupului împreună cresc potențialul de performanță, deși se întâmplă ca grupul să nu utilizeze pe deplin capacitățile membrilor săi, din cauza dificultăților de comunicare, organizare etc.
- ✓ Grupul oferă *feed-back* soluțiilor propuse de membrii săi, soluțiile greșite fiind eliminate mai ușor, deoarece e mai ușor să observi greșelile sau erorile celorlalți. Prin acesta se dezvoltă capacitatea de a critica constructiv și de a argumenta.

Dezavantajele activității în grup vin de la o serie de factori pe care îi amintim mai jos:

- ✓ *Mărimea grupului* poate afecta productivitatea de soluții deoarece crește diversitatea opiniilor și scade consensul. Este recomandat ca un grup de învățare orientat spre performanță să aibă un număr de 5-12 membrii.
- ✓ *Opoziția de scopuri și interese* între membrii grupului scade cooperarea, coeziunea, gradul de angajare în sarcină și în consecință eficiența grupului.
- ✓ *Dificultățile de comunicare* cresc pe măsură ce grupul crește numeric.
- ✓ *Dependența excesivă de ceilalți* apare la cei care lasă îndeplinirea unor sarcini pe seama celor mai capabili, evitând să-și asume responsabilități (lenea socială).
- ✓ *Tendința conformismului* față de opinia majoritară poate rata prezentarea unor opinii creative, originale.

VII. CREATIVITATEA ELEVILOR

Concepte învățate: *creativitate, procesul creației, persoana creativă, produsul creației, mediul creației, gândire creativă, blocaje, dezvoltarea creativității.*

1. Definiții, abordări și niveluri ale creativității

Termenul de **creativitate** a fost introdus în vocabularul psihologic de psihologul american Gordon Allport (în anul 1937) și este sinonim cu termenii de *spirit inovator, inventivitate, talent*. Dacă până în anii 50 studiile despre creativitate erau reduse în literatura de specialitate, după un deceniu ele vor crește semnificativ. În intervalul 1960-1998 conform Enciclopediei creativității (Runco, 1999, p.XV) au apărut 10.000 de lucrări despre creativitate. Cele mai extinse studii fiind realizate de G. Walls, J.P. Guilford, C.W.Taylor, E.P.Torrance. Contribuții deosebite ale cercetătorilor români sunt legate de nume precum Alexandru Roșca, Paul Popescu-Neveanu, Ursula Șchiopu, Mihaela Rocco, Grigore Nicola, Ana Stoica Constantin.



Ingredientele creativității

Există mai multe definiții ale creativității care pun accentul pe un anumit aspect important, așa cum se poate observa în caseta de mai jos:

Caseta 21

Autorul	Definiția creativității
I.A. Taylor (1959)	Capacitatea de a modela experiența în forme noi și diferite, de a percepe mediul în mod plastic și de a comunica altora experiența unică rezultată.
E.P.Torrance (1962)	Procesul modelării unor idei sau ipoteze, al testării acestora și al comunicării rezultatelor.
H.Jaoui (1975)	Procesul de asociere și de combinare în ansambluri noi a unor elemente preexistente.
P.Popescu Neveanu (1978)	Interacțiunea optimă dintre atitudini și aptitudini generatoare de nou.
Alexandru Roșca (1981)	Complex de însușiri și aptitudini psihice, care în condiții favorabile, generează produse noi și de valoare pentru societate.
E.Limbos (1988)	Capacitatea de a imagina răspunsuri la probleme, de a elabora soluții inedite și originale.

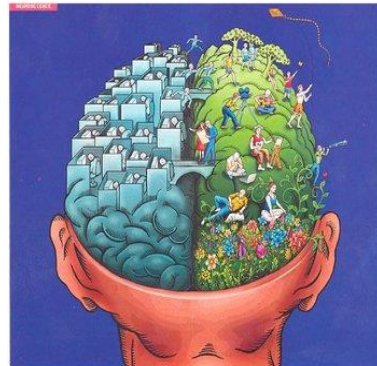


Știați că?

Psihologul american Gordon W.Allport a observat că o persoană se manifestă creativ, nu numai datorită unor aptitudini speciale, ci a unei complexe organizari a proceselor psihice, o constantă deschidere a personalității spre nou.

Există două atitudini distincte în abordarea creativității:

A. Ca însușire a oamenilor de geniu, specifică unei minorități. Aceasta a orientat cercetarea spre studierea activității persoanelor înalt creative (F.Galton, J.M. Catell, 1903, C.Cox, 1926). Cercetările savantului englez Francis Galton (1869) s-au concentrat pe arborele genealogic al unui număr mare de familii celebre, din care au provenit de-a lungul mai multor generații, personalități creatoare.



Creierul unui geniu

Concluziile au arătat că ereditatea este un factor determinant al creativității –“trebuie să te tragi din oameni de geniu ca sa fii geniu și deci creativ.” M. Fryer, în anul 1990, chestionează în Anglia peste 1000 de profesori dintre care 70% consideră creativitatea un har care nu este dat fiecărui om.

B. Ca însușire ce poate fi dezvoltată la majoritatea indivizilor

J.P. Guilford susține că fenomenul creativității reprezintă o trăsătură general umană și că toți oamenii pot fi distribuiți la niveluri diferite pe o scală continuuă a creativității.

Cele două atitudini coroborate ne conduc la acceptarea existenței unei *creativități cotidiene, obișnuite* manifestată ori de câte ori oamenii rezolvă o situație problematică și o *creativitate de nivel înalt* care are drept finalitate invenții sau inovații în diverse domenii.

I.A.Taylor consideră că există **cinci nivele ale creativității**:

Tabel 7

Niveluri	Tipul de creativitate (TC)	Definirea TC	Exemple
I	Creativitate expresivă	Forma fundamentală care nu este condiționată de nici o aptitudine, care se manifestă prin spontaneitate și libertatea de exprimare.	În desenele copiilor.
II	Creativitatea productivă	Presupune însușirea unor deprinderi care permit îmbunătățirea modalităților de exprimare a creației.	În domeniul tehnic.
III	Creativitatea inventivă	Capacitatea de a sesiza relații noi și neobișnuite, căi noi de interpretarea a realității cunoscute.	Invenții și descoperiri.
IV	Creativitatea inovativă	Presupune înțelegerea profundă a principiilor	Inovații.

		fundamentale ale unui domeniu și apoi modificarea decisivă a abordării unui anumit fenomen.	
V	Creativitatea emergentă	Descoperirea unui principiu sau a unei idei care să revoluționeze un domeniu al cunoașterii.	Teoria relativității a lui Einstein; Principiul evoluționist al lui Darwin.

Tema nr.18



Documentați-vă și explicați cum teoria relativității a lui Einstein și teoria evoluționistă a lui Darwin au revoluționat diferite domenii ale cunoașterii.

2. Dimensiunile creativității

Creativitatea este un fenomen extrem de complex. S-a propus (1963, R.L. Mooney) un model conceptual care integrează patru perspective:

- A. Procesul creației
- B. Persoana (personalitatea) creativă
- C. Produsul creației (performanța creativă)
- D. Mediul creației

A. Procesul creației

Cea mai cunoscută analiză a fazelor procesului de creație aparține psihologului Graham Walls care s-a bazat pe relatări autobiografice, pe mărturiile ale unor persoane creative. În caseta de mai jos sunt prezentate sintetic fazele procesului de creație cu caracteristicile lor:



Laboratorul minții creative

Fazele procesului de creație	Caracteristici
I. Prepararea	Fază inițială și obligatorie ce presupune o pregătire intensă, minuțioasă, bogată în informații, de lungă durată în legătură cu aspectul de interes. Are următoarele subetape : -sesizarea problemei și formularea ei în termeni foarte clari; -analiza datelor problemei; - testarea diferitelor ipoteze rezolutive.
II. Incubația	Se petrece în inconștient, cu o durată variabilă (minute, ore zile, ani). Pare o etapă pasivă, de abandonare a efortului sau de distanțare de problemă, dar inconștientul face conexiuni multiple și ia în considerare ipotezele neglijate. Această etapă depinde de cât de susținut și eficace a fost efortul în faza de preparare.
III. Iluminarea (inspirația, intuiția, insight-ul)	Este momentul în care soluția problemei apare brusc în câmpul conștiinței în situații dintre cele mai inedite.
IV. Verificarea	Soluția găsită este testată, examinată pentru eliminarea unor posibile erori sau lacune.



Important

Nu întotdeauna fazele procesului de creație se succed în ordinea amintită mai sus. Unele faze pot fi comprimate sau eludate (ascunse), iar durata fiecărei faze poate diferi de la o persoană la alta.

Pentru a surprinde esența procesului de creație o serie de cercetări s-au preocupat de **identificarea factorilor cognitivi implicați în acest proces**:

➤ În mod tradițional **creativitatea a fost asociată cu imaginația**. Th.Ribot (1900) și A.Osborn (1959) se pronunță pentru imaginația creatoare sau constructivă ca proces predilect al creativității. F.Baron în 1989 va delimita noțiunile de imaginație și de creativitate: “Imaginația este o funcție universală a creierului uman. Creativitatea este un rezultata mai mult al

evoluției sociale care presupune un tip de comportament și are o valoare utilitară”.

- **Procesul creației a fost considerat analog celui de rezolvare de probleme.** J.P Guilford (1967) elaborează un model al structurii intelectului care cuprinde și dimensiunea creativității. Conform acestui model fiecare capacitate intelectuală se definește prin trei parametri: *operații* (cunoaștere, memorie, gândire convergentă, gândire divergentă, evaluare), *conținuturi* (figurative, simbolice, semantice, comportamentale) și *produse* (unități, clase, relații, sisteme, transformări, implicații). Distincția dintre *gândirea convergentă* (algoritmă, în care se pornește de la informația dată pentru a da un răspuns unic, într-o manieră unică) și *gândirea divergentă* (gândirea care se canalizează în multe direcții și caută soluții variabile, inedite de rezolvare a problemelor **și pe care Guilford o asociază cu creativitatea**) va avea implicații importante în psihologia învățării. Psihologul american a elaborat baterii de teste menite să măsoare comportamentul creativ.

Gândirea creativă este definită prin următoarele caracteristici (Torrance, 1974):

- **Fluența** este rapiditatea și ușurința de a produce, în anumite condiții, cuvinte, idei, asociații, propoziții sau expresii;
- **Flexibilitatea** este capacitatea de a modifica și restructura eficient mersul gândirii în situații noi, de a opera transferuri, de a renunța la vechile ipoteze și a adopta altele noi;
- **Originalitatea** este capacitatea de a emite idei noi, soluții ingenioase, neconvenționale, neobișnuite, ieșite din comun. **Indicele de originalitate semnifică raritatea statistică al răspunsului.**
- **Elaborarea** este capacitatea de a planifica o activitate ținând seama de cât mai multe detalii;
- **Sensibilitatea la probleme** este capacitatea de a remarca cu multă ușurință fenomenele neobișnuite, sesizând prezența unor aspecte acolo unde majoritatea nu le observă;
- **Redefinirea** (sau restructurarea) vizează abilitatea de a folosi într-o manieră nouă, neobișnuită, un obiect sau o parte a acestuia.



Important

Creativitatea nu poate fi limitată doar la factorii

intelectuali (gândirea divergentă și imaginația creatoare), ci ea interacționează și cu factori non-intelectuali (motivația, afectivitatea, atitudinile creative).

B. Personalitatea creativă



Profilul creativului

Procesul creației nu poate fi separat de persoana implicată în acest proces. În urma mai multor cercetări s-au obținut date privind **caracteristicile personalității creative**.

E.P. Torrance, T.Tardif și R.Sternberg au obținut următoarea listă de trăsături: *curajos în convingeri, curios, cercetător, independent în judecată, intuitiv, idealist*

spirit de aventură, perseverență, deschis spre experiențe noi, toleranță la ambiguitate, interese multiple, nonconformist în comportament, nevoia de "experiențe de vârf", profund absorbit de munca sa, încredere în capacitățile proprii, putere de caracter.

Teresa Amabile mai adaugă și alte calități: *abilități specifice domeniului de interes (cunoștințe de specialitate, abilități tehnice, talent special în domeniul respectiv), motivația intrinsecă, abilități creative (caracteristici ale stilului cognitive-spargerea tiparelor, suspendarea judecății, gândire deschisă, percepție inedită, caracteristici ale stilului de lucru-perseverență, dăruire totală).*

C. Performanța creativă

Reprezintă unul din cei mai siguri indici ai creativității care ne permite **să delimităm activitatea creatoare de cea reproductivă**.

Cele mai frecvente criterii pentru a aprecia că un produs este creativ sunt: *noutatea, unicitatea, originalitatea, valoarea, utilitatea socială.*

Sunt importante aceste criterii, **dar și cine evaluează**. Grupul de experți clasifică creațiile pe baza criteriilor amintite, dar există și situații când juriul nu reușește să înțeleagă sau să aprecieze un produs/ o lucrare și astfel poate ignora o operă de valoare. Cunoașteți astfel de cazuri?

D. Contextul creației

Mediul social (familia și școala) intervine ca un factor susținător sau inhibitor al creativității. Nu este ușor să construiești un mediu care să stimuleze resursele de talent.

A.J. Copley (1967) prin cercetările sale a arătat că mulți dintre copiii înalt creativi vin din familii care încurajează acest comportament. Părinții care stimulează independența copiilor, care nu sunt excesiv de protectori și autoritari, care îi încurajează în exprimarea opiniilor, au copii mai creativi decât cei ale căror relații cu copiii lor sunt reci și dominante.

În mod paradoxal există și excepții: personae înalt creative provenite din familii cu regim spartan de educație. O explicație ne-o oferă Mark Runco: „un anumit grad de stare negativă (generată de frustrare, de conflict) este importantă pentru a motiva o persoană, astfel încât aceasta să obțină rezultate creative”.



Important

Creația nu poate fi apreciată în afara unui mediu cultural de referință. Există multe creații originale, dar numai un procent din ele ajung să fie recunoscute și apreciate ca valoroase, adică integrate în valorile culturale ale societății sau ale lumii.

3. Blocaje ale creativității



Pentru ca un act educațional să stimuleze creativitatea elevilor un prim pas îl reprezintă identificarea **obstacolelor exterioare și interioare** ale individului care sunt cunoscute sub numele de **blocaje sau factori inhibitori ai creativității**.

Nu am nici o idee!

Mai mulți autori (A.I.Osborn, A. Simberg, S.Shore) fac distincție între:

- ✓ **Blocaje perceptivă.** Se referă la faptul că familiarizarea cu un anumit mediu ne împiedică de cele mai multe ori să vedem anumite

semnificații, relații sau idei noi din cauza unei obișnuințe de a percepe lucrurile într-un anumit fel. Automatismele cotidiene „amorțesc” capacitatea de a percepe elementele de noutate.

Exemple: dificultatea de a identifica problema de rezolvat și de a percepe relații neobișnuite între idei și obiecte; incapacitatea de a distinge între cauză și efect; percepția devalorizantă de sine („nu sunt creativ”).

- ✓ **Blocaje emoționale.** Evidențiază rolul important al afectivității în creativitate. Din starea de insecuritate și anxietate se pot naște diverse atitudini care pot inhiba procesul creației. **Exemple:** teama de ridicol, de a se face de râs, de a fi diferit de ceilalți, de a greși, de dezaprobare, de suspiciune, perfecționismul, oprirea la prima soluție, lipsa de perseverență, descurajarea rapidă, incapacitatea asumării riscului intelectual.
- ✓ **Blocaje culturale și sociale.** Conformismul sau tendința de a se alinia valorilor, ideilor celorlalți pentru a nu „părea” diferit inhibă tendința de a exprima idei mai neobișnuite. Accentul pus în școală pe reproducerea sau memorarea cu orice preț a informațiilor într-o anumită formă, scade tendința spre o exprimare și o gândire independentă care poate favoriza asociațiile creative. De asemenea, lipsa curajului de a pune întrebări și chiar întrebări incomode profesorului, conduc la cultivarea comportamentelor conformiste.
- ✓ **Blocaje care rezultă din insuficiența resurselor materiale** mai ales pentru domeniul tehnic, artistic și sportiv.

4.Dezvoltarea creativității elevilor



Pictez în stilul meu!

Deoarece fenomenul creativității **nu** aparține exclusiv unei minorități s-au realizat cercetări în vederea stabilirii căilor de dezvoltare a acestei capacități: cursuri de creativitate, școli de inventică, activități și exerciții creative pentru diferite discipline de învățământ.

Profesorii prin **atitudinea lor pozitivă** (de încredere și prețuire pentru elevi) și stilul de predare pot stimula creativitatea elevilor. **Tactul profesorului** față de elevii nonconformiști, care pun întrebări incomode, care au uneori o curiozitate supărătoare sau propun alte căi valide de rezolvare a problemelor (decât cele ale profesorului) este foarte important în acest sens.

Profesorii suedezi, într-un studiu realizat de A. Eriksson îi caracterizau astfel pe elevii creativi: „(...) niște indivizi enervanți, doritori de a face totul altfel, care tulbură liniștea în clasă, egocentrice și egoiști, care vin cu idei ciudate, prea plini de idei, prea pretențioși și prea nerăbdători în raport cu condițiile oferite de școală”.



Vreau să fiu diferit!

Profesorii au tendința de a aprecia elevii conformiști, disciplinați. De aceea, elevii creativi pot fi etichetați greșit, marginalizați de profesor și de clasă, ceea ce le poate inhiba exprimările creative. **Stilul democratic** al profesorului și chiar **creativitatea lui** pot fi **sursele prime** de cultivare și dezvoltare a creativității elevilor. Schimbarea modului de evaluare, trecerea de la verificarea volumului de cunoștințe, priceperi, deprinderi la evaluarea competențelor funcționale (gândirea critică, independentă, originală, aplicarea cunoștințelor în contexte noi, rezolvarea de probleme teoretice și practice) pot reduce tensiunea și frustrarea, care însoțesc de obicei actul evaluativ, fiind dăunătoare exprimării creativității.

4.1 Metode de cultivare a creativității elevilor

Există **metode de dezvoltare a creativității** care pot fi utilizate cu succes la clasă. Iată câteva dintre acestea:

- a) Brainstorming (Asaltul de idei)
- b) Sinectica
- c) Metoda Philips 6-6
- d) Metoda Frisco
- e) Metoda 6-3-5
- f) Discuția Panel
- g) Ciorchinele

a) *Brainstorming-ul* (Asaltul de idei)

O problemă complexă de cercetare sau temă de studiu care prezintă dificultăți de rezolvare, poate fi abordată prin metoda asaltului de idei. Asaltul de idei este modalitatea de a elabora în grup, în mod spontan și în flux continuu, anumite idei, modele, soluții teoretice sau practice etc., cerute de rezolvarea unei teme sau probleme teoretice ori practice. Funcționează după principiul: asigurarea calității se realizează prin cantitate, prin suspendarea autocriticii și criticii celorlalți.

Aceasta metoda de stimulare a creativității a fost elaborată în 1948 de către Alex Osborn. Metoda are la origine o metoda similară folosită în India cu peste 400 de ani în urmă denumită "Prai – Barshana" ("Prai" = în afara de voi înșivă, iar "Barshana" = problema), metoda care nu admitea nici o critică la soluțiile elaborate de către un grup.

Există 7 reguli de bază:

- Să nu judeci ideile celorlalți.
- Să încurajezi ideile nebunești, exagerate, trăznite, neobișnuite, absurde, fanteziste.
- Să cauți cantitatea, nu calitatea de la început.
- Să notezi tot.
- Fiecare elev/student este la fel de important.
- Să continui ideea celui alt.
- Să nu-ți fie frică să exprimi ceea ce gândești.

Folosirea acesteia comportă mai multe etape și anume:

- anunțarea temei și a obiectivelor ei;
- emiterea de către participanți a numeroase idei, soluții etc., fără nici o restricție.
- închiderea ședinței după ce s-a acumulat un număr relativ suficient de date; evaluarea ideilor și a soluțiilor propuse; formularea de concluzii.

Ședința de brainstorming este condusă de către profesor. Pentru reușita ședinței este bine ca la aceasta să participe elevi bine pregătiți în ceea ce privește tema abordată. Este interzisă aprecierea critică imediată.

Aprecierea se face după ce s-a terminat ședința, de aceea metoda este denumită și "evaluarea amânată". Această strategie înlătură inhibiția elevilor și dinamizează elaborarea de idei, date, soluții, algoritmi, în număr cât mai mare. Când este necesar profesorul intervine și dinamizează elaborarea de noi date. După ședință profesorul ierarhizează ideile, soluțiile preconizate, clasificându-le în: strălucite, cele care servesc rezolvării temei discutate; valoroase, cele care mai necesită prelucrare, utilizabile pentru rezolvarea altor teme avute în evidență și neutilizabile. În timpul ședinței și al evaluării datelor se folosesc operațiile logice ale gândirii, raționamentul inductiv, deductiv și analogic, dezbateră, masa rotundă etc.

Se observă că în această metodă, în faza inițială de rezolvare a problemelor, se separă în mod conștient gândirea creativă de gândirea critică. În felul acesta se elimină frica de greșeală și de critică în elaborarea ideilor, iar cursul liber al ideilor poate da naștere la asociații care pot duce la intuirea unor soluții inspirate pentru rezolvarea problemei. Din aceste motive, indicația care se dă participanților este de a enunța spontan cât mai multe idei și păreri, fără a încerca să le evalueze, rămânând ca ulterior toate ideile care au fost enunțate (și notate) să fie examinate critic și selecționate.

Asaltul de idei este completat de variante ca: **idea engineering și sinectica. Ingineria ideilor** (Idea engineering) se deosebește de asaltul de idei prin aceea că profesorii dirijează dezbaterile spre anumite obiective și probleme precise. Are avantajul că activitatea elevilor este concentrată spre ceva precis, fapt care scurtează eforturile intelectuale și timpul de elaborare a ideilor și soluțiilor.

b) Sinectica numita și metoda asocierii libere de idei sau metoda analogiilor este o metoda de creativitate în grup care a fost elaborată de profesorul Williams I. Gordon de la Universitatea Harvard – SUA în anul 1961. Etimologic cuvântul provine de la cuvântul grecesc "Synectikos", care are semnificațiile de unire, combinare, analogie fără legătură evidentă între componente.

Sinectica urmărește să îmbine în actul creației situații aparent eterogene și din diferite domenii așa cum ar fi: trecerea de la concret la abstract și invers; trecerea de la sistemele biologice la cele tehnice; imaginarea unor soluții ce depășesc limitele controlului rațional imediat etc.

Metoda presupune parcurgerea următoarelor etape de bază:

1. Enunțarea problemei în forma dată;
2. Analiza problemei;
3. Sugestii imediate sau "purjare";
4. Enunțarea problemei așa cum a fost ea înțeleasă;
5. Creșterea "distanței metaforice" utilizând analogia directă, analogia personală sau conflictul condensat;

6. Eventuala repetare a etapei 5 în alt context;
7. Adaptarea forțată a fanteziei;
8. Generarea unor soluții posibile.

În **prima etapă**, participanților li se explică tema printr-o enunțare generală a problemei, după care urmează o analiză, pornind de la general la particular. Pe timpul analizei, persoana care a prezentat problema va răspunde la toate întrebările care vor apărea în cursul detalierii. În timpul **analizei** pot apărea soluții imediate la problemă. În acest sens, noile idei pot fi definite ca idei de principiu, idei fundamentale sau idei pilot. Aceasta etapă este tocmai cea de ”**purjare**” deoarece este destinată eliberării minții participanților de orice idei preconcepute, care ar putea influența în mod negativ găsirea de soluții originale, viabile.

După această etapă, problema poate fi redefinită, profesorul preluând sarcina de a o **dirija către o ”excursie creativă”**, unde va predomină analogia, inversia, empatia, fantezia, metafora, precum și alte tehnici intuitive.



Călătorie în creația mea

Punând accent pe tehnica analogiilor directe, personale sau al conflictului condensat se produce o **distanțare de problema de față**, ”forțând” în acest fel adaptarea fanteziei.

Sinectica folosește două idei de bază:

- să faci ca un lucru ciudat să-ți devină familiar;
- să faci ca obișnuitul să devină ciudat;

Prima operație implică înțelegerea problemei în esență ei, aceasta fiind faza analitică. Cea de a doua reprezintă o orientare complet nouă, o privire total diferită asupra problemei de rezolvat, încât să se obțină o nouă imagine din problema veche. În acest fel apar idei noi, soluții mai elegante de rezolvare a problemelor, caracterizate printr-un înalt grad de utilitate și simplitate. Pentru a face straniu familiar, cât și familiarul straniu, este

necesară utilizarea sistematică a analogiei. Se utilizează patru tipuri de analogii: personală, simbolică, directă, fantastică.

Conform tehnicii **analogiei personale**, membrilor grupului (în condiții practice legate de viață) li se sugerează să încerce să se simtă ca parte a problemei considerate sau a obiectului implicat în problemă, să se substituie cu obiectul sau cu o componenta a problemei. **Analogia simbolică** utilizează imagini poetice și simbolice, înlocuiește obiectul printr-o imagine, comprimă elementele problemei într-un cuvânt sau o frază. În cazul **analogiei directe** este vorba de înlocuirea obiectului problemă cu un obiect analog sau de căutarea de procese comparabile într-un domeniu. În **analogia fantastică**, magicul se substituie realului. Se insistă asupra îndeplinirii dorințelor, îgnorându-se legile naturii.

Sinectica este prin excelență o metodă de grup, care admite asociații de idei, continuarea ideilor altora, aprecierea critică a ideilor și a soluțiilor elaborate în timpul ședinței, fapt pentru care mai este denumită și "evaluarea critică imediată". Spre deosebire de asaltul de idei, care se limitează la folosirea imaginației și gândirii creatoare doar în ședință, sinectica realizează și alte etape, cum ar fi: elaborarea modelului, experimentarea și confruntarea cu practica, cu realitatea domeniului respectiv.

b) Metoda Philips 6-6

Metoda Philips a fost elaborată de către J. Donald Philips de la Universitatea din Michigan. În cadrul acestei metode, numărul de **participanți** este de **șase**, iar durata discuțiilor este limitată doar la **șase minute**.

Obiectivele principale ale metodei sunt:

- ✓ abordarea mai multor aspecte ale unei probleme, într-un timp limitat;
- ✓ facilitarea comunicării și exprimării în grupe mari;
- ✓ posibilitatea colectării deciziilor, care reprezintă diverse tendințe conturate, într-un interval foarte scurt;
- ✓ favorizarea confruntării percepțiilor și creativității individuale cu munca în grup.

Metoda Philips 6-6 este menită să consulte pe o problemă dată grupe eterogene mari (30-40 persoane) care se împart în grupe mici de șase persoane la întâmplare, având un lider.

Desfășurarea metodei:

1. Se constituie grupurile de 6 membri dintre care unul este liderul, iar altul are rol de secretar. Liderul dirijează dezbaterile și prezintă concluziile, în timp ce secretarul consemnează ideile emise de către membrii grupului.
2. Se prezintă tema ce urmează a fi dezbătută de către fiecare grup de creație, motivând importanța ei.

3. Timp de șase minute au loc discuțiile. Acestea pot fi libere, în care fiecare participant propune o soluție, care este notată și analizată.
4. Fiecare lider prezintă soluțiile la care s-a ajuns, după care le înmânează cadrului didactic.
5. Profesorul reia soluțiile grupurilor și pe baza unor discuții colective selectează soluția finală.
6. Încheierea se face cu formularea concluziilor activității de creație.

c) *Metoda Frisco*

Metoda are ca scop găsirea unor noi căi de soluționare simplă și eficientă a unei probleme complexe și dificile. Membrii grupului de creație vor aborda problema din mai multe perspective, jucând fiecare pe rând, **rolul tradiționalistului, rolul exuberantului, rolul pesimistului și rolul optimistului**. Metoda are la bază brainstormingul regizat, solicitând grupului de creație capacități empatică, spirit critic, dar și capacități de stimulare a gândirii, a imaginației și a creativității celorlalți. În cazul unei ședințe de creație, este recomandat ca ordinea de luare a cuvântului să fie începută cu tradiționalistul, urmat de exuberant, pesimist și apoi de optimist, urmând ca ședința să se desfășoare după o ordine generată de evoluția discuției și a căutărilor.

Pentru orele de instruire ale elevilor, metoda Frisco presupune parcurgerea următoarelor **etape**:

1. **Etapa punerii problemei.** Profesorul sesizează o situație problemă și o propune spre analiză clasei.
2. **Etapa organizării colectivului.** Se aleg patru persoane care vor juca cele patru roluri. Rolurile pot fi abordate individual sau în echipă (mai mulți participanți pot juca același rol în același timp).
3. **Etapa dezbaterii colective.** Fiecare membru interpretează rolul ales și susține punctul de vedere în acord cu acesta.
 - a. **Conservatorul sau tradiționalistul** are rolul de arbitru imparțial, apreciind meritele soluțiilor vechi, pronunțându-se pentru menținerea lor, dar nu exclude însă posibilitatea unor eventuale îmbunătățiri.
 - b. **Exuberantul** privește către viitor și emite idei aparent imposibil de aplicat în practică, asigurând astfel un cadru imaginativ-creativ, inovator și stimulându-i și pe ceilalți participanți să privească astfel lucrurile. Se bazează pe un fenomen de contagiune.
 - c. **Pesimistul** este cel care nu are o părere bună despre ceea ce se discută, cenzurând ideile și soluțiile inițiale propuse. El relevă aspectele nefaste ale oricărei îmbunătățiri.

- d. **Optimistul** luminează umbra lăsată de pesimist, îmbărbătând participanții să privească lucrurile dintr-o perspectivă reală, corectă și realizabilă. El găsește fundamentări realiste a posibilităților de realizare a soluțiilor propuse de exuberant, stimulând participanții să gândească pozitiv.
4. **Etapa sistematizării ideilor emise și a concluzionării asupra soluțiilor găsite.** În această etapă, ideile emise vor fi sistematizate, iar cele considerate optime vor constitui soluții la problema dată. Profesorul va căuta să asigure o participare activă și echilibrată pentru toți membrii grupului de creație, urmărind păstrarea riguroasă a rolului asumat de fiecare.

e) Metoda 6-3-5 este o metodă de creativitate în grup. Cifra 6 indică numărul elevilor din grup. Fiecare elev împarte o foaie de hârtie în trei coloane. Profesorul enunță problema și fiecare elev din cei șase reține trei idei, pe care le consideră utile pentru rezolvarea problemei și le scrie. În etapa următoare, fiecare elev transmite colegului din dreapta sa foaia și în același timp o primește pe cea a colegului din stânga. Fiecare reia cele trei idei emise de celălalt și le completează, le îmbunătățește, le precizează diferite amănunte, le modifică sau își scrie părerea sa despre ele. Urmează o nouă deplasare a foilor, apoi alta, până când ideile inițiale au trecut pe la toți ceilalți cinci elevi ai grupului. La sfârșit, profesorul strânge foile, după care urmează o discuție. Metoda se numește 6-3-5 pentru că primele 3 idei ale celor șase participanți sunt preluate de alți cinci elevi.

f) Discuția Panel constă în utilizarea unui grup restrâns de elevi, bine pregătiți și reprezentativi pentru studierea unei probleme, în timp ce restul elevilor ascultă în tăcere și intervin prin mesaje scrise. Cinci sau șase elevi constituind panelul (grupul în care se angajează discuția), se așează în jurul unei mese sub conducerea profesorului. Ceilalți elevi se așează în semicerc în jurul panelului, formând auditoriul. Elevii care formează auditoriul primesc foi mici de hârtie, de culori diferite (pentru întrebări, pentru exprimarea propriilor idei, pentru completarea informației etc.). Profesorul prezintă succint scopul reuniunii, lansează discuția, iar membrii panelului schimbă între ei păreri cu privire la tema propusă. Auditoriul rămâne tăcut, dar poate trimite mesaje cu ajutorul bucățelelor de hârtie, pentru a pune întrebări, a-și exprima impresiile, a da sugestii, a aduce informații sau exprima dezacordul.

g) Ciorchinele

- ✓ Este o variantă mai simplă a brainstorming-ului și presupune identificarea unor conexiuni logice între idei;

- ✓ Poate fi folosită cu succes atât la începutul unei lecții pentru reactualizarea cunoștințelor predate anterior, cât și în cazul lecțiilor de sinteză, de recapitulare, de sistematizare a cunoștințelor.
- ✓ Este o tehnică de căutare a căilor de acces spre propriile cunoștințe, evidențiind modul de a înțelege o anumită temă, un anumit conținut.
- ✓ Încurajează elevii să gândească liber și deschis.

Metoda ciorchinelui funcționează după următoarele *etape*:

- Se scrie un cuvânt / temă (care urmează a fi cercetat) în mijlocul tablei sau a unei foi de hârtie.
- Elevii sunt solicitați să-și noteze toate ideile, sintagmele sau cunoștințele pe care le au în minte în legătură cu tema respectivă, în jurul cuvântului din centru, trăgându-se linii între acestea și cuvântul inițial.
- În timp ce le vin în minte idei noi și le notează prin cuvintele respective, elevii vor trage linii între toate ideile care par a fi conectate.
- Activitatea se oprește când se epuizează toate ideile sau când s-a atins limita de timp acordată.

Există câteva *reguli* ce trebuie respectate:

- Scrieți tot ce vă trece prin minte referitor la tema / problema pusă în discuție!
- Nu judecați / evaluați ideile produse!
- Nu vă opriți până nu epuizați toate ideile care vă vin în minte sau până nu expiră timpul alocat!
- Dacă ideile refuză să vină insistați și zăboviți asupra temei până ce vor apărea!
- Lăsați să apară cât mai multe și mai variate conexiuni între idei!
- Nu limitați nici numărul ideilor, nici fluxul legăturilor dintre ele!



Important

La seminarul de Psihologia educației vei participa la aplicarea a cel puțin 3 metode enumerate mai sus, pentru a cunoaște practic valoarea lor.

VIII. METODE DE CUNOAȘTERE PSIHOPEDAGOGICĂ

Concepte învățate: *cunoașterea psihopedagogică, etica cunoașterii, observația, grila de observație, anamneza, ancheta, convorbirea, experimentul, variabilă dependentă, variabilă independentă, ipoteză de lucru, fișă psihopedagogică.*

1. Delimitări conceptuale



Cine suntem noi elevii?

Termenul de *cunoaștere* a devenit frecvent utilizat în context educațional având două accepțiuni:

1. cunoașterea **ca stare de reflectare a realității**, ca imagine mentală (subiectivă) a realității cunoscute, accepțiune cu aplicații în asimilarea cunoștințelor din diverse domenii științifice;

2. cunoașterea **ca proces comunicațional** între subiectul cunoscător și subiectul cunoscut, cu aplicații în stabilirea și controlul funcționalității relațiilor intra- și interpersonale ale situației educaționale.

Înșușirile de personalitate ale profesorului, dinamice (temperamentale), instrumentale (aptitudinale), axiologice (caracteriale) pot influența calitatea cunoașterii psihopedagogice în sensul susținerii sau minimizării, alterării sau deformării ei. Principala problemă a cunoașterii psihopedagogice a elevului rezultă nu numai din complexitatea îmbinării însușirilor anterior menționate, ci din natura vie a subiectului de cunoscut și din necesitatea respectării a două aspecte care limitează utilizarea metodelor de cunoaștere a personalității elevilor:

a. **etica cunoașterii**, a cercetării în domeniul științelor umane care interzice folosirea oricărei metode de cunoaștere/cercetare care ar avea efecte negative asupra persoanei;

b. **autenticitatea comportamentului persoanei** (elevului) atunci când acesta se simte/ se știe observat/ cunoscut pentru că „trebuie”. Procesul de cunoaștere psihopedagogică devine dificil în condițiile în care reacțiile conștiente, de apărare ale elevului față de unele atitudini indiscrete ale profesorului sunt dublate de reacțiile inconștiente ale elevului: de conformare, afirmare, apărare spontană sau sfidare, născute din experiențe de frustrante.

Cunoașterea psihopedagogică, ca și competență cheie de rol profesional, presupune nu doar construirea unei imagini asupra personalității elevului „aici și acum”, ci și reflectarea dinamicii devenirii „până acum” și a evoluției probabile „de acum încolo”. Ca urmare se poate vorbi de 3 tipuri de cunoaștere a elevului:

1. *cunoaștere descriptivă* (cunoașterea obiectivă asupra structurii și nivelului funcțional al însușirilor psihice și al rezultatelor elevului);
2. *cunoaștere explicativă* (identificarea cauzelor care au generat structura, nivelul funcțional potențial și rezultatele în care însușirile de personalitate se concretizează);
3. *cunoaștere predictivă* (anticiparea condițiilor în care structura și nivelul funcțional al însușirilor psihice vor avea o evoluție definită).

Rezultatele cunoașterii psihopedagogice sunt înregistrate în diferite documente ale instituțiilor de învățământ:

- 1) **fișe școlare sau psihopedagogice** (cu datele personale ale elevilor, vezi un model la subcapitolul 3.1);
- 2) **caracterizări psihopedagogice secvențiale** (anuale) sau finale (la sfârșit de ciclu de școlarizare);
- 3) **recomandări**;

- 4) **referințe** solicitate de la instituții administrative, în caz de abateri de la normele sociale și educaționale;
- 5) **raporturi de consiliere**, de orientare sau de informare vocațională și profesională.

2. Metode de cunoaștere a personalității elevilor

Cunoașterea psihopedagogică descriptivă a elevului cuprinde următoarele dimensiuni, având în vedere transformările caracteristice diferitelor etape de vârstă:

Identitatea fizică se referă la vârstă, gen, starea integrității corporale (funcționalitatea analizatorilor, starea de dezvoltare exprimat în raportul înălțime/greutate/vârstă, fizionomie, ținută corporală, starea de sănătate, antecedente medicale relevante, regim de viață, dependențe). Datele sunt colectate prin observație, conversație sau documentare.

Identitatea psiho-comportamentală privește însușirile de personalitate pe dimensiunile: dinamică (temperamentală); instrumentală (nivel funcțional al principalelor procese psihice, aptitudini generale și speciale, cunoștințe și aptitudini speciale); valorică (dominante atitudinale, calități voluntare, interese). Datele privind identitatea psiho-comportamentală se pot constata prin interpretarea datelor de observație sau pot fi interpretate deductiv pe baza analizei rezultatelor activității, a testelor psihologice (utilizate doar de psihologi) sau a testelor/chestionarelor orientative (destinate autoaplicării sau utilizării de către neprofesioniști, dar inițiați în construirea sau utilizarea lor, supervizați de un psiholog).

Identitatea socio-culturală este dată de: statutul instituțional, nivel de școlarizare, comunitatea căreia îi aparține, grupurile de referință din care își selectează valorile, prietenii, modelele sociale, gradul de instruire, condițiile materiale, climatul cultural-educational al familiei, apartenența etnică, religioasă, afilierea organizațională, starea civilă (nume, prenume, domiciliu). Datele identității socio- culturale sunt accesibile prin conversație.

Principalele metode ce pot fi folosite pentru cunoașterea elevului sunt: **A. Observația; B. Metoda biografică (anamneza); C. Analiza produselor activității; D. Ancheta; E. Convorbirea; F. Experimentul.**

A. Observația este o metodă de cunoaștere directă, ce constă în **urmărirea atentă și sistematică a comportamentului** unei persoane, într-un context situațional determinat, cu scopul de a sesiza aspectele sale caracteristice. Este ușor de aplicat și se poate realiza sistematic sau spontan. Utilizarea

corectă a acestei metode de către profesor implică următoarele condiții generale:

- stabilirea conținutului observației;
- identificarea factorilor de care depinde calitatea observației;
- alegerea unor condiții bune pentru observație ;
- cunoașterea depășirii unor obstacole ;
- cunoașterea limitelor și dezavantajelor observației;

Dezavantajele metodei observației sunt:

- + Caracterul subiectiv, dat de limitele percepției observatorului derivate din: selectivitatea atenției, tendința de a observa mai ușor doar ceea ce este contrastant, de a fi influențat de informațiile anterioare despre subiect;



Tendința observatorului de a categoriza sau interpreta imediat aspectele observate, pornind de la experiența personală, tendința de a da semnificații personale faptelor observate, de a se identifica cu persoana observată și de a selecta acele aspecte comportamentale care se subscriu unei teorii sau ipoteze inițiale ale observatorului (tendința observatorului de a observa în special comportamentele așteptate).

Observator echipat

- + Modificarea comportamentului elevului observat, în situația în care acesta conștientizează faptul că este observat.
- + Nevoia de timp. Este posibil ca un comportament ce se dorește a fi observat să nu apară imediat și să fie necesar ca observatorul să aștepte răbdător apariția lui.



Important

Principalul avantaj al observației este că permite surprinderea manifestărilor comportamentale în condițiile obișnuite de viață și activitate, oferind date de ordin calitativ.

Condiții specifice pentru o bună desfășurare a observației:

PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

- ❖ Stabilirea clară a scopului urmărit și operaționalizarea aspectului care urmează a fi observat. **De exemplu**, pentru a observa dacă un elev este sau nu *sociabil* vom enumera principalele comportamente care caracterizează sociabilitatea: comunică, participă cu plăcere la activități de grup, se implică activ în sarcini școlare ce presupun relaționarea, îi ajută din proprie inițiativă pe ceilalți (vezi figura 15) etc.
- ❖ Stabilirea unui plan riguros de observație (pe zile, activități);
- ❖ Perioada de timp și situațiile cât mai diferite (stabilirea perioadei optime);
- ❖ Notarea cât mai rapidă, imediată a informațiilor;
- ❖ Observarea curentă să fie separată de interpretarea psihologică a comportamentelor;
- ❖ Observarea să fie realizată cât mai discret.

Toate aceste condiții pot fi concretizate prin realizarea **unei grile de observație**. Iată un exemplu de grilă de observație care poate fi concepută de profesor. Când se observă unul din comportamentele vizate se trasează o linie.

Comportamente/ Perioada/Timp	Luni		Marți		Miercuri		Joi		Vineri		Interpretarea psihologică
	oră	pauză	oră	pauză	oră	pauză	oră	pauză	oră	pauză	
1. Comunică	lll	1		1	1		1	1		1	
2. Participă cu plăcere la activități de grup			1		1				1		
3. Se implică activ în sarcini școlare ce presupun relaționarea			1		llll				1		
4. Îi ajută din proprie inițiativă pe ceilalți											
5.....											
Total	4		3		6		2		3		

Figura 12. Grilă de observație



Tema nr.19

Construiește o grilă de observație și inițiază un demers de observație

respectând condițiile generale și specifice. Încearcă o interpretare psihologică a datelor obținute.

B. Metoda biografică (anamneza)

Utilizarea observației nu ne permite să avem acces la explicații realiste despre comportamentul elevului. De cele mai multe ori istoria lui ne poate confirma sau infirma anumite ipoteze pe care le avansăm atunci când interpretăm datele observației. În acest sens, se întâmplă să recurgem la date suplimentare care pot completa tabloul observațiilor venind din diferite surse: **analiza unor documente** (documente școlare, fișe medicale etc.), **analiza produselor activității elevului** (caiete de teme, compuneri, jurnale, scrisori, desene, produse realizate în cadrul activităților practice etc.), **analiza cursului vieții** (prin povestirea de către elev a întregii sale vieți), **analiza unor microunități biografice** (descrierea activităților unei zile de școală, a unei zile libere sau a unei zile de vacanță). Pot fi utile și datele pe care le obținem de la alte persoane care cunosc foarte bine elevul.

Metoda biografică presupune analiza sistematică a datelor privind trecutul unei persoane și a modului ei actual de existență. Metoda nu trebuie redusă doar la culegerea de informații, întrucât sursele menționate mai sus, pot da doar informații parțiale. Sistematizarea și interpretare științifică a datelor, precum și concentrarea pe relațiile dintre evenimentele din viața elevului (evenimentele cauză și evenimentele efect) sunt aspectele esențiale ale metodei biografice.

Metoda este mai puțin utilizată în psihologia școlară datorită faptului că elevii nu au o biografie amplă care ar putea furniza date semnificative. Importanța ei crește în investigarea adolescenților și tinerilor. Justificarea teoretico-științifică a metodei este dată de teza potrivit căreia personalitatea copilului, conștiința și comportamentul său se structurează sub acțiunea unor factori și evenimente specifice, încărcate emoțional, frustrante sau stresante. Adeseori biografia ia forma anamnezei, o convorbire amplă purtată cu elevul sau părinții acestuia, focalizată pe depistarea unei situații sau factori patogeni (somatici sau psihici).

C. Analiza produselor activității înseamnă să obținem date cu privire la: **capacitățile psihice** (coerența gândirii, forța imaginației, amploarea intereselor, calitatea cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor, abilităților, etc.), **stilul realizării** (personal sau comun), nivelul dotării (slab, mediu, înalt), **progresele realizate în învățare**. O mare importanță o are fixarea unor criterii după care se evaluează produsele activității: corectitudinea - incorectitudinea, originalitatea - banalitatea, complexitatea - simplitatea, expresivitatea - nonexpresivitatea.

D. Ancheta presupune colectarea sistematică a unor informații despre viața psiho-comportamentală a elevului sau grupului de elevi și interpretarea datelor în vederea desprinderii semnificației lor.

Există două forme: **ancheta pe bază de chestionar și ancheta pe bază de interviu**. Ancheta pe bază de chestionar se folosește la elevii din gimnaziu și liceu deoarece își pot autoadministra chestionarul, în timp ce ancheta pe bază de interviu se utilizează pentru elevii din ciclul primar și copii preșcolari. Ancheta prin chestionar este o metodă laborioasă când se urmărește o abordare științifică. Iată principalele etape:

- a) stabilirea obiectului anchetei;
- b) documentarea;
- c) formularea ipotezei;
- d) determinarea populației țintă;
- e) eșantionarea;
- f) redactarea chestionarului;
- g) pretestarea (verificarea validității chestionarului);
- h) redactarea finală a chestionarului;
- i) alegerea metodelor de administrare a chestionarului;
- j) analiza rezultatelor în raport cu obiectivele formulate;
- k) redactarea raportului final.

Ancheta pe bază de chestionar poate fi folosită și de diriginte în vederea colectării informațiilor despre elev în ceea ce privește opiniile, atitudinile și motivația în legătură cu anumite probleme. Astfel se pot construi **chestionare cu scale de opinii și atitudini (scale de apreciere)** care dau elevilor posibilitatea de a exprima opiniile sau părerile în legătură cu fenomenele supuse cunoașterii, diferențiat sub aspectul intensității. De asemenea, se pot utiliza chestionare cu scale de **apreciere obiectivă a personalității** realizate de elevi asupra diferitelor componente ale personalității colegilor (atitudini, inteligență, caracter, temperament, calități individuale ale proceselor psihice).

E. Chestionarul este un instrument util pentru cunoașterea grupului de elevi, a modului în care normele morale sunt asimilate și integrate în viața internă a colectivului (atitudinea față de învățatură, cinstea, sinceritatea, spiritul organizatoric, colegialitatea, disciplina, ambiția, respectul). Prin **scalele de autoevaluare** elevii pot fi solicitați să se autoaprecieze cât mai obiectiv, astfel putându-se face o comparație între rezultatele evaluării de către colegi, a evaluării de către diriginte a fiecărui elev și al autoevaluării.



Model chestionar

Chestionarul poate cuprinde scale de apreciere și/sau diferite tipuri de întrebări: cu răspunsuri dihotomice, închise (da/nu); răspunsuri deschise; cu răspunsuri în evantai din care subiectul să aleagă 1-2 răspunsuri etc. Construirea unui chestionar presupune evitarea următoarelor greșeli în formularea întrebărilor:

- a. întrebări prea generale;
- b. folosirea unui limbaj greoi, abstract, cuvinte ambigui, cu dublu înțeles sau vagi;
- c. întrebări care sugerează răspunsul;
- d. folosirea de negații sau cuvinte precum: niciodată, deseori, întotdeauna etc.
- e. formulări care încurajează dezirabilitatea socială (tendința de a oferi o imagine de sine bună).

F. Convorbirea este o discuție angajată între diriginte/profesor și elev care presupune: relația directă de tipul față în față, sinceritatea partenerilor implicați, abilitatea inițiatorului de a obține angajarea autentică a subiectului în convorbire, precum și empatia dirigintelui/profesorului. Spre deosebire de observație și experiment, prin intermediul cărora investigăm conduitele, reacțiile exterioare ale subiectului, convorbirea permite sondarea mai directă a vieții interioare, a intențiilor ce stau la baza comportamentului, a opiniilor, atitudinilor, intereselor, convingerilor, aspirațiilor, conflictelor, prejudecăților și mentalităților, sentimentelor și valorilor elevului.

Formele convorbirii:

- **convorbirea standardizată**, dirijată, structurată (bazată pe formularea unui set de întrebări, păstrând ordinea lor, adresate tuturor subiecților, indiferent de particularitățile individuale);

- **convorbirea semistandardizată sau semidirijată** (cu adresarea unor întrebări suplimentare, cu reformularea altora și schimbarea succesiunii lor);
- **convorbirea liberă, spontană** (în funcție de particularitățile situației și momentului în care se desfășoară, dar și de particularitățile individuale ale subiectului).

Convorbirea trebuie să se desfășoare în condiții absolut normale pentru că numai așa pot fi surprinse mecanisme psihice în desfășurarea lor firească. La vârstele mari (pubertate, adolescență) pot fi combinate toate formele prezentate anterior pe o tematică diversă.

G. Metoda experimentului constă în măsurarea efectelor manipulării unei *variabile independente* asupra unei *variabile dependente*, într-o situație în care acțiunea altor factori este redusă la minimum.

Ipoteza de lucru este o judecată, formulată într-o propoziție care exprimă relația posibilă în accepțiunea experimentatorului dintre cele două variabile.

Variabila dependentă este cea a cărei variație este studiată în cursul experimentului. De exemplu, numărul de cuvinte reamintite după citirea unei liste de cuvinte, numărul de erori dintr-un test.

Variabila independentă nu depinde de nici o altă variabilă, ea fiind legată de decizia experimentatorului, care în mod deliberat a introdus-o în experiment (gen, vârstă, clasa etc.)

Tipuri de experiment:

- a) **experiment de laborator** presupune scoaterea subiectului din atmosfera lui obișnuită de viață/ activitate și introducerea într-o ambianță artificială anume creată (camere special amenajate, apartură de laborator) cu condiții și program de desfășurare bine determinat.
- b) **experiment natural** presupune aplicarea probei sau sarcinii declanșatoare într-un cadru obișnuit, familiar subiectului.
- c) **experimentul psiho-pedagogic** poate fi de două tipuri: **constatativ** urmărește consemnarea situației existente la un anumit moment dat; **formativ** are în vedere introducerea în grupul cercetat a unor factori de progres, în vederea schimbării comportamentului, constatat prin compararea situației inițiale cu cea finală. De exemplu, dacă dorim să verificăm eficiența unei metode didactice, predăm la o clasă folosind această metodă (clasa experimentală) și la alta folosim o metodă tradițională (clasa de control). Comparând performanțele elevilor înainte de introducerea noii metode cu cele obținute după utilizarea ei și apoi cu performanțele de la clasa paralelă (de la grupul de control), vom ști dacă noua metodă este eficientă sau nu.

3. Fișa psiho-pedagogică și valoarea ei pentru procesul instructiv-educativ

Informațiile sau datele obținute prin aplicarea metodelor psihopedagogice de cunoaștere a elevului, pot completa un instrument extrem de util pentru profesorul-diriginte numit **fișa psiho-pedagogică**.

Fișa servește organizării și prezentării informațiilor referitoare la o persoană, privită în totalitatea sa. Printr-o bună organizare a informației, ea reprezintă un avantaj deosebit pentru cunoaștere și în același timp îndeplinește un rol de direcționare a activității de cunoaștere a personalității elevului sub diferite aspecte.

Alcătuirea fișei se sprijină pe câteva principii, dintre care menționăm: considerarea unitară a personalității copilului, cercetarea variabilelor de personalitate în interdependența lor, distingerea caracteristicilor dominante și unice de personalitate, de mediu și de educație, abordarea unui punct de vedere dinamic și funcțional în explicarea procesului de formare a elevului.

Iată sintetic câteva caracteristici esențiale ale fișei psiho-pedagogice:

- ✓ **este o fișă de concluzii**, deoarece conține rezultatele prelucrării informației, realizează cunoașterea prin trierea și ordonarea datelor, exprimă generalul și caracteristicul din fapte;
- ✓ are un **caracter sintetic**, privește copilul multilateral: fiziologic, psihologic, pedagogic și social;
- ✓ **evidențiază anumite elemente caracteristice persoanei**: scoate în relief ceea ce este diferențiat de ceea ce este comun, ceea ce este permanent de ceea ce este accidental, explică persoana prin dominantele sale psihologice, pedagogice, sociologice.
- ✓ **permite o prezentare dinamică**: conține date din analiza procesului de adaptare, integrare, din viața de familie, de școală și din societate; urmărește copilul în procesul de formare, sesizând modul de cristalizare a anumitor trăsături, explică structura psihologică prin interrelația dintre dominantele de personalitate ale copilului și factorii externi (de sănătate, de mediu, de școlaritate).
- ✓ **are un caracter direcțional**: permite o acțiune programată în formarea elevului, conține indicații asupra direcțiilor de intervenție prin procesul instructiv-educativ, cât și datele referitoare la orientarea școlară și profesională;
- ✓ **are un caracter explicativ**: este rezultatul acțiunii de înțelegere elevului, conține motivații pentru anumite situații sau conduite;
- ✓ **are un caracter de continuitate**: oglindește permanent situația elevului din toate etapele de învățământ.

- ✓ este **accesibilă**, poate fi completată și utilizată de orice cadru didactic;
- ✓ este **un document care implică un grad de confidențialitate**: comunicarea datelor se face cu grijă, fără a leza persoana elevului sau a părinților.

3.1 Model - FIȘA PSIHOPEDAGOGICĂ

Unitatea școlară (unitatea de învățământ).....

Localitatea.....

DATE BIOGRAFICE

1. Date personale:

Numele și prenumele.....

Clasa la care învață elevul..... Profilul.....

Data nașterii: anul..... luna..... ziua.....

Domiciliul.....

2. Date despre familia elevului:

• *Tipul de familie:*

- Organizată
- Dezorganizată
- Educogenă
- Needucogenă

• *Componența/structura familiei: părinți (tutori), frați/surori, etc*

Nr. crt	Numele și prenumele	Poziția în structura familiei	Vârsta	Pregătirea școlară	Profesia	Ocupația/locul de muncă
1		<i>mama</i>				
2		<i>tata</i>				
3		<i>frate</i>				
4		<i>soră</i>				

Smaranda BUJU

5					
6					

- Rangul elevului în structura familiei.....
- Alte persoane în familie (unde este cazul).....
.....
- Alte situații.....
- Date privind starea de sănătate a membrilor familiei
.....
.....
.....
- *Atmosfera și climatul familial educativ:*
 - Raporturi armonioase, de înțelegere între elevi și părinți;
 - Raporturi punctate de conflicte mici și trecătoare;
 - Dezacorduri puternice, conflicte frecvente;
 - Familie destrămată sau pe cale de destrămare.
- *Condiții de viață (familială) și de muncă ale elevului:*
 - Foarte precare
 - La limită
 - Acceptabile
 - Bune
 - Foarte bune
- *Condiții materiale și spirituale (în familie):*
 - a) Venit:
 - b) Condiții de existență oferite:
.....
 - c) Preocupări spirituale:

-
- *Influențe din afara familiei (vecini, prieteni, colegi, etc):*

- Reduse
- Ample
- Frecvente
- Întâmplătoare

3. Evenimente semnificative din evoluția elevului până în prezent

▪ **Dezvoltarea fizică și starea de sănătate a elevului:**

- Antecedente personale (dacă este cazul)/ îmbolnăviri pe parcursul școlarității:.....

.....

.....

.....

- Starea generală de sănătate (în prezent):

.....

- Mențiuni medicale semnificative pentru activitatea școlară:.....

.....

○ **Performanțe școlare (situația școlară până în prezent):**

- Școli frecventate:

.....

- Rezultate obținute:

a) Media generală

Clasa	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X		
Media generală												

- b) Media de promovare pe semestrul...../ anul în curs

- c) Discipline cu performanțe superioare (rezultate foarte bune):

Nr. crt.	Disciplina (materia)	Media

d). Succese remarcabile (cercuri, olimpiade, concursuri școlare, etc):

- disciplinele:
- tipul performanței (concurs, olimpiadă, etc):

.....
 e). Interese și motivație puternică pentru disciplinele (materile, obiectele de învățământ):

.....
 f). Discipline la care întâmpină dificultăți școlare:

- natura dificultăților:.....
- manifestări:
- motivul:

g). Deficiențe (senzoriale, intelectuale, afective, motorii) – după caz:

.....
 Activități/preocupări extrașcolare (plastice, muzicale, sportive, etc):

4. Profil psihosocial

4.1 Particularități ale proceselor cognitive și stilului de muncă intelectuală

➤ **Caracteristici ale funcției senzorio-perceptive și de reprezentare:**

- Predomină modalitatea vizuală de percepție a informației
- Predomină modalitatea auditivă de percepție a informației
- Percepție difuză, superficială a materiei de învățat

PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

- Percepție complexă, spirit de observație

Enunț	Calificative				
	Exceptional	Foarte bine	Bine	Satisfăcător	Slab
Spiritul de observație					
Capacitatea de reprezentare anticipativă					
Capacitatea de reprezentare reproductivă					

- **Caracteristici ale dezvoltării intelectuale / nivelul de inteligență**

Inteligență foarte bună	Inteligență bună	Inteligență de nivel mediu	Inteligență scăzută	Inteligență sub limită

Enunț	Calificative				
	Exceptional	Foarte bine	Bine	Satisfăcător	Slab
Capacitatea de înțelegere a informațiilor, situațiilor					
Capacitate de înțelegere spontană					
Surprinderea datelor unei probleme					
Surprinderea esențialului					
Capacitate de analiză și sinteză					
Capacitate de abstractizare și generalizare					
Flexibilitate în alegerea soluțiilor pentru rezolvarea problemelor, a situațiilor					
Deprinderi intelectuale					
Învățarea bazată pe înțelegere					
Rezistența la efort intelectual					

➤ **Particularități ale memoriei:**

Foarte bună	Bună	Medie	Slabă	Foarte slabă

Enunț	Calificative				
	Exceptional	Foarte bine	Bine	Satisfăcător	Slab
Memorie predominant mecanică					
Memorie predominant logică					
Utilizarea memotehnicilor					
Rapiditatea memorării					
Trăinicia păstrării					
Exactitatea reactualizării informațiilor					
Promptitudinea reactualizării					
Învățarea reproductivă					

➤ **Particularități ale imaginației**

Enunț	Calificative				
	Exceptional	Foarte bine	Bine	Satisfăcător	Slab
Imaginație reproductivă					
Imaginație reproductiv-creatoare					
Pentru activități tehnice					
Pentru activități artistice					
Creativitate					

➤ **Particularități ale limbajului**

Enunț	Calificative				
	Exceptional	Foarte bine	Bine	Satisfăcător	Slab
Corectitudinea exprimării orale					
Expresivitatea verbală					

PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

Fluența exprimării verbale					
Volumul vocabularului					

➤ **Atenția:**

Enunț	Calificative				
	Exceptional	Foarte bine	Bine	Satisfăcător	Slab
Capacitate de concentrare a atenției					
Distributivitatea atenției					
Mobilitatea atenției					
Fluctuația atenției					

➤ **Caracteristici motivaționale și volitive**

Enunț	Calificative				
<i>Motivația și voința în activitatea de învățare</i>	Excepțional	Foarte bine	Bine	Satisfăcător	Slab
Motivația cognitivă					
Motivația afectivă					
Motivația intrinsecă					
Motivația extrinsecă					
Competitivitate					
Perseverență					
Nivelul aspirațiilor					
Promptitudinea în luarea deciziilor					

➤ **Stilul de muncă**

a). Cum lucrează:

- sistematic, ritmic, organizat;
- inegal, fluctuant, în salturi,
- neglijent, copiază temele de la alții sau așteaptă să i le facă alții;
- alte mențiuni:

b). Sârguința:

Foarte sârguincios	Sârguincios	Puțin sârguincios	Nesârguincios

c). Autonomie, creativitate:

- Inventiv, cu manifestări de creativitate,
- Manifestă uneori inițiativă, independență,
- Nesigur, dependent, fără inițiativă,
- Procedează rutinier, se conformează de regulă modelului,
- Alte caracteristici:

➤ **Particularități ale proceselor afective:**

a). Emotivitate:

- foarte emotiv, excesiv de timid, emoțiile îi perturbă activitatea;
- emotiv, fără reacții dezadaptative;
- îndrăzneț, neemotiv.

b). Dispoziție afectivă predominantă:

- vesel, optimist;
- mai mult trist, deprimat.

4.2. Trăsături de personalitate specifice

➤ **Temperamentul:**

- puternic exteriorizat, impulsiv, nestăpânit, inegal, iritabil, uneori agresiv, activ, rezistent la solicitări, cu tendințe de dominare a altora;
- calm, controlat, reținut, lent, uneori nepăsător, mai greu adaptabil, rezistent la solicitări repetitive;
- hipersensibil, interiorizat, retras, nesigur, anxios;
- tip combinat.....

➤ **Însușiri aptitudinale**

- lucrează repede, rezolvă ușor și corect sarcinile de învățare
- rezolvă corect, dar consumă mai mult timp și investește mai multă energie;
- lucrează greoi, cu erori, nu se încadrează în timp.

➤ **Trăsături de caracter:**

a). Atitudinea față de muncă:

- pozitivă:
- negativă:
.....

b). Atitudinea față de alții:

- pozitivă:
.....
- negativă:.....

c). Atitudinea față de sine:

- pozitivă:.....
- negativă:
.....

Enunț:	Calificative				
<i>Trăsături temperamental- caracteriale</i>	Exceptional	Foarte bine	Bine	Satisfăcător	Slab
- Comunicativ					
- Activ					
- Vioi					
- Cu inițiativă					
- Optimist					
- Impulsiv					
- Disciplinat					
- Încrezător în sine					
- Retras					
- Emotiv					
- Altruist					
- Curajos					
- Sincer					
- Conștiincios					
- Ordonat					
- Introvertit					

5. Conduita elevului la lecție și în clasă

5.1. Conduita la lecție:

- atent, participă activ, cu interes;
- atenția și interesul inegale;
- de obicei pasiv, așteaptă să fie solicitat;
- prezent numai fizic, cu frecvente distrageri.

5.2. Purtarea în general:

- exemplară, ireproșabilă;
- corectă, civiincioasă;
- cu abateri comportamentale relativ frecvente, dar nu grave;
- abateri comportamentale grave, tendințe spre devianță, devianță.

6. Integrarea socială a elevului. Conduita în grup:

6.1 Participarea la viața de grup:

- mai mult redusă, rezervat, izolat, puțin comunicativ;
- participă la activitatea de grup numai dacă este solicitat;
- este în contact cu grupul, se integrează, dar preferă sarcinile executive.
- caută activ contactul cu grupul, sociabil, comunicativ, cu inițiativă, bun organizator și animator al grupului.

6.2. Cum este văzut de colegi:

- bun coleg, sensibil, te înțelege și te împrietenești ușor cu el;
- bun coleg, săritor la nevoie, te poți bizui pe el;
- preocupat mai mult de sine, trăsături individualiste, egoiste.

6.3. Colegii îl apreciază pentru:

- rezultatele la învățătură;
- performanțele extrașcolare;
- pentru că este prietenos, apropiat.

7. Rezultatele examinării psihosociale:
.....
.....
.....

8. Opțiunea școlară/profesională:
.....
.....

9. Alte date semnificative:
.....
.....

10. Asistența psihopedagogică necesară:
.....
.....

11. Aprecieri generale și recomandări:
.....
.....
.....
.....

12. Concluzii:.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Diriginte:

Director:

BIBLIOGRAFIE:

1. Adler A., *Cunoașterea omului*, Editura Trei, București, 1996.
2. Allport G.W., *Structura și dezvoltarea personalității*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
3. Anderson J.R., *The Architecture of Cognition*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1983.
4. Amabile T., *Creativitatea ca mod de viață. Ghid pentru părinți și profesori*, Editura Științifică și Tehnică, București, 1997.
5. Ausubel D., Robinson F., *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
6. Baddley A.D., *Essentials of human memory*, Psychology Press, Hove, 1999.
7. Carcea I.M., *Psihologia educației*, Suport de curs pentru IDD, Editura "Gh.Asachi", Iași, 2001.
8. Cosmovici A. și Iacob L., *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași, 1999.
9. Cosmovici A., *Psihologie generală*, Editura Polirom, 1996.
10. Cosmovici A., Caluschi M., *Adolescentul și timpul său liber*, Junimea, Iași, 1985.
11. Crahay M., *Psihologia educației*, Editura Trei, 2009.
12. Crețu D., *Particularități ale dezvoltării motivației învățării*, Universitatea „Babeș-Bolyai” Cluj–Napoca, 2003.
13. Crowder R.G., *Principles of learning and memory*, Lawrence Erlbaum Associates, Cambridge, 1976.
14. Cucuș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1998.
15. Debesse M., *Psihologia copilului*, EDP, București, 1970.
16. De Visscher P., Neculau A., *Dinamica grupurilor. Texte de bază*, Editura Polirom, Iași, 2001.
17. Deci E.L., *Intrinsic Motivation*, Editura Plenum, New York, 1975.
18. Dorofte T., *Dimensiuni socio-psihologice ale personalității*, Editura Pro-Humanitate, București, 1998.
19. Douvan E., Adelson J., *The Adolescent Experience*, J. Wiley, New York, 1966.
20. Eysenck H., Eysenck M., *Descifrarea comportamentului uman*, Editura Teora, București, 1998.
21. Erikson E.H., *Childhood and Society*, Norton, New York, 1950.
22. Gagne R.M., *Condițiile învățării*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.

23. Gardner H., *Creating Minds. An Anatomy of Creativity*, Basic Books, New York, 1993.
24. Gheorghe V., "Efectele televiziunii asupra minții umane și despre creșterea copiilor în lumea de azi", Editura Evangelismos, 2005.
25. Golu M., *Fundamentele psihologiei*, Editura România de mâine, București, 2000.
26. Golu P., *Învățare și dezvoltare*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1985.
27. Guilford J.P., *The Nature of Human Intelligence*, Bearly Limited, New York, 1967.
28. Hampson S., *The Construction of Personality*, Routledge, London, 1988.
29. Holban I. (coord.), *Cunoașterea elevului- o sinteză a metodelor*, EDP, București, 1987.
30. Horney K., *Our Inner Conflicts: A Constructive Theory of Neurosis*, Norton, U.S.A., 1945.
31. Jurcău Nicolae, *Psihologia educației*, Editura U.T. Pres Cluj Napoca, 2001.
32. Liiceanu A., *Cunoașterea de sine și comportamentul autoevaluativ*, Revista de psihologie, nr.1, 1981.
33. Macsinga Irina, *Psihologia diferențială a personalității*, Editura Mirton, Timișoara, 2003, p. 182.
34. Mamali C., *Balanță motivațională și coevoluție*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1991.
35. Marcus S., *Competența didactică*, Editura All, București, 1999.
36. Maslow A.H., *Motivation and Personality*, Harper & Row, U.S.A., 1987.
37. Mecu C.M., *Eu, profesor?Eu?...Profesor! Introducere în psihologia educației*, Editura Arhiepiscopiei Romano-Catolice, București, 2003.
38. Miclea M., *Psihologie cognitivă*, Editura Polirom, Iași, 1999.
39. Mooney R.L, *A Conceptual Model for Integrating four Approaches to the Identification of Creative Talent*, în Taylor, C.W. Barron F., *Scientific Creativity: Its Recognition and developmen*, New York,- Viley, 1963.
40. Mureșan P., *Învățarea eficientă și rapidă*, Editura Ceres, București, 1990.
41. Neculau A., *A fi elev*, Editura Albatros, București, 1983.
42. Neveanu P.P., *Personalitatea și cunoașterea ei*, Editura Militară, București, 1969.
43. Newell A. si Simon A.H, *Human Problem Solving*, Englewood Cliffs, NJ., Prentice Hall, 1972.

44. Offer D., Offer J.B., *From Teenage to Young Manhood*, Basic Books, New York, 1975.
45. Pavelcu V., *Psihologie pedagogică. Studii.*, EDP, București, 1962.
46. Pavelcu V., *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*, EDP, București, 1982.
47. Piaget J., *Psihologia inteligenței*, Editura Științifică, București, 1965.
48. Piaget J., *Psihologia copilului*, EDP, București, 1970.
49. Popescu-Neveanu P., *Dicționar de psihologie*, Editura albatros, București, 1978.
50. Radu I., *Psihologie școlară*, Editura Științifică, București, 1974.
51. Radu I., *Psihologia educației și dezvoltării*, Editura Academiei, București, 1983.
52. Roco M., *Creativitate și inteligență emoțională*, Polirom, Iași, 2004.
53. Rogers C.R., *A deveni o persoană*, Editura Trei, 2008.
54. Rogers C.R., *On becoming a person*, Houghton Mifflin, Boston, U.S.A., 1961.
55. Roșca Al., *Motivele acțiunilor umane. Studiu de psihologie dinamică*, Editura Institutului de Psihologie a Universității din Cluj, Sibiu, 1943.
56. Runco M., Pritzer S., *Encyclopedia of Creativity*, I (A-H), Academic Press, 1999.
57. Rutter M., *Changing Young in a Changing Society*, University Press, Harvard, 1980.
58. Sălăvăstru D., *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași, 2004.
59. Schipor D., *Psihologia educației –suport de curs*, Suceava, 2004.
60. Sillamy N., *Dicționar de psihologie*, Larousse, Editura univers Enciclopedic, București, 1996.
61. Skinner BF., *Revoluția științifică a învățământului*, EDP, București, 1971.
62. Squirrel G., *Individual action planning: A practical guide*, London: David Fulton Publishers, 1995.
63. Stan E., *Profesorul între autoritate și putere*, Editura Teora, București, 1999.
64. Stoica A., *Creativitatea elevilor*, EDP, București, 1983.
65. Tiron Dumitriu E., *Psihologie educațională. Elemente de socio-psiho-terapie*, Editura „Gh. Asachi” Iasi, 2000.
66. Vrabie D., Știr C., *Psihologia educației*, Editura Sinteze, Galați, 2003.
67. Zlate M., *Eul și personalitatea*, Editura Trei, 2000.
68. Zlate M., *Introducere în psihologie*, Polirom, Iași, 2000.

PRINTED IN ROMANIA

Tipar digital realizat la:



EDITURA ȘI TIPOGRAFIA PIM

Șoseaua Ștefan cel Mare și Sfânt nr. 4, Iași – 700497

Tel.: 0730.086.676; Fax: 0332.440.730

E-mail: editura@pimcopy.ro

www.pimcopy.ro