

UNIVERSITATEA TEHNICĂ “GH. ASACHI” IAȘI
Departamentul de Pregătire a Personalului Didactic

Maria I. CARCEA

PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

- suport de curs pentru I.D.D. –

IAȘI - 2001

UTILIZAREA MANUALULUI I.D.D.

MOTTO:

*“Gândeți și interpretați,
nu doar citiți și memorați.”*

REȚINEȚI !

- Manualul de lucru este un instrument de autoformare
- Manualul de lucru nu înlocuiește documente bibliografice
- Bibliografia minimă este obligatorie
- Trebuie să aveți în biblioteca personală cel puțin un tratat de psihologie și unul de pedagogie

MOD DE LUCRU:

- **completați manualul pe margine cu:**
 - ★ schematizarea paragrafelor
 - ★ răspunsuri la întrebări;
 - ★ cuvinte cheie la teme propuse;
 - ★ observații;
 - ★ întrebări; ș.a.
- **țineți un caiet de lucru pentru:**
 - ★ programarea învățării;
 - ★ conspecte bibliografice;
 - ★ schematizarea conținutului pe capitole și paragrafe;
 - ★ dezvoltarea temelor propuse;
 - ★ consemnarea întrebărilor și observațiilor dvs., pe capitole.

VĂ DORIM MULT SUCCES !

PREZENTAREA DISCIPLINEI

Tutore: dr. Maria I. CARCEA
Universitatea Tehnică “Gh. Asachi” Iași
Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic
Tel. 032- 21 23 72
Secretariat: tel. 032 - 21 23 26

Program tutorial - 15 ore la dispoziția dumneavoastră:
Luni, Marți, Miercuri – orele 13-15 – la catedră

Bibliografia obligatorie:

A. Cosmovici, Luminița Iacob – *Psihologie școlară*,
Ed. Polirom, Iași, 1998
Cap. I; II; III; IV; VI; VII; VIII; IX; XI; XIII; XIV

Evaluarea sumativă:

- completarea a 10 fișe școlare (anexa 1) - 10%
- caracterizarea psihopedagogică a unui elev (din cei 10; anexa 2) – 10%
- proiectarea predării a două noțiuni de specialitate prin (1) procedeul concret și (2) procedeul abstract – 20%
- proiectarea predării a unui principiu de specialitate prin (1) procedeul deductiv și (2) procedeu inductiv – 20%
- conspecte: bibliografie obligatorie – 10%

Evaluare finală

- caietul de lucru – 10%
- referat cu tema “Stimularea și întărirea interesului elevilor ... pentru studiul ...” – 20%

C U P R I N S

Utilizarea manualului I.D.D.	3
Prezentarea disciplinei	5
Cuprins	7
Capitolul I	
Personalitatea în context educațional	9
Capitolul II	
Modele teoretice ale personalității	34
Capitolul III	
Grupul didactic - grup psihosocial primar	81
Capitolul IV	
Învățarea – mijloc de educație	107
Bibliografie	177
Anexa 1	180
Anexa 2	185
Anexa 3	186

CAPITOLUL I

PERSONALITATEA ÎN CONTEXT EDUCAȚIONAL

Teoriile referitoare la evoluția ontogenetică a persoanei umane sunt multiple și diversificate. În cele ce urmează se redau acele modele ipotetice ale procesului devenirii personalității, pe care le considerăm a fi complementare și compatibile între ele, în descrierea aceleiași realități din perspective diferite.

Delimitări conceptuale

Vasile Pavelcu (1970) prezintă o schemă a treptelor de existență a lumii în care diferențiază următoarele categorii: materialul – care există, vegetalul – care există și trăiește, animalul – care există, trăiește și simte, iar în vârful piramidei așează omul, care trăiește, simte și gândește.

Corespunzător particularităților fiecărei categorii, pentru elementele singulare ale acestora se folosesc noțiuni diferite; elementul material este un obiect, elementul biologic, vegetal și animal este un individ, iar elementul uman este o persoană.

Obiect,
individ,
persoană

P.1. Elevul A.C. a slăbit din nou șuruburile panopliei din laborator.

Este de netolerat ce face acest / această

a) persoană; b) individ.

Categoriile menționate pot fi organizate în *sisteme naturale* sau *sisteme artificiale*; de exemplu, un lac sau o stâncă pot fi naturale, zămislite într-o evoluție îndelungată, necontrolată de om, sau pot fi

artificiale, realizate de om cu un anumit scop urmărit de acesta; o floare sau un pom pot fi rezultatul unei evoluții controlate de om, la fel și animalele pot fi sălbatice (naturale) sau domestice (“artificializate” de intervenția controlată a omului). Orice sistem natural în evoluția sau organizarea căruia a intervenit controlul uman, are diferite grade de artificializare; astfel, păsările domestice care cresc în cvasilibertate într-o gospodărie țărănească sunt mai puțin artificializate decât păsările care cresc într-o hală agro-industrială, a căror evoluție este dirijată de om, de specialist.

Caracteristic sistemelor naturale este faptul că fiecare element este un unicat, fiecare piatră, fiecare munte, fiecare poiană are propria sa identitate. Spre deosebire de sistemele naturale, cele artificiale – din categoria sistemelor materiale – au serii de elemente identice: o anumită unealtă, mașină, instrument, adăpost, îmbrăcăminte etc. pot fi reproduse la infinit. Capacitatea de a reproduce sisteme materiale artificiale este un atribut specific uman; paradoxal, producția de serie este produsul creativității umane. Această capacitate este operantă doar în lumea anorganică, deoarece în sistemele vii, indiferent de nivelul de organizare și gradul de complexitate ale acestora, datorită tendinței inerente spre autoreglare și autoorganizare, reproducerea identică a ființelor este imposibilă.

P.2. Barza împăiată din laboratorul de biologie este un sistem ...

Planșa care redă barza în ambientul ei este un sistem ..

Floarea din clasă, zilnic udată de membrii clubului “Eco” este un sistem

a) natural; b) artificializat; c) artificial

Se poate spune că sistemele din categoria celor naturale și sistemele vii, atât cele naturale cât și cele artificializate, sunt formate din elemente care-și au propria identitate, deci din individualități.

Varietatea infinită a modalităților de structurare a caracteristicilor umane a impus folosirea unor noțiuni diferite de desemnare a elementelor singulare ale speciei, funcție de sistemul de referință în coordonatele căruia este redată problema omului. Astfel, din perspectiva determinării sale biologice, omul este un individ și prezintă aceleași caracteristici structurale și funcționale, variabile doar în limitele particulare speciei.

Din perspectiva psihologică și/sau sociologică, omul și numai el este o persoană ce poate fi încadrată într-o categorie statistică: biologică (vârstă, sex, stare de sănătate), psihologică (categoriile temperamentale, structuri aptitudinale, categorii valorice) sau sociologică (status și rol profesional, familial etc.).

Noțiunea de personalitate are în vedere individualitatea umană unică, irepetabilă, anticipativ modificatoare a mediului, deci creatoare, în integralitatea determinărilor sale bio-psiho-socio-culturale.

P.3. Comentări semnificația alăturării termenilor “unică” și “irepetabilă” în definiția dată personalității.

Finalitatea activității instructiv-educative în epoca contemporană constă în formarea și dezvoltarea personalității creatoare, deoarece, cu toate că lumea există în și prin elementele sale substanțiale, energetice și informaționale, lumea noastră contemporană, în spațiul accesibil omului, este ceea ce

este, are ceea ce are și poate deveni ceea ce va fi, doar prin contribuția creatoare a personalității, care mediază acțiunea forțelor fizice și spirituale la toate nivelurile.

Complexitatea fenomenului “personalitate” ridică foarte mari dificultăți în fața încercărilor de definire a acesteia din perspectiva unei orientări științifice sau a unei discipline. Sunt cunoscute nenumărate demersuri, fiecare focalizând o anumită secvență, o fațetă sau un moment mai mult sau mai puțin integrabil și operațional în cercetările teoretice și aplicațiile din domeniu. În ceea ce privește disciplinele care se ocupă prioritar cu problematica personalității, se pot menționa psihologia personalității, care are în vedere diferențele interindividuale (la vârste comparabile) și psihologia dezvoltării, care urmărește prioritar modificările intraindividuale ale personalității pe parcursul evoluției ontogenetice.

Din perspectiva activității instructiv – educative ambele direcții sunt la fel de importante, deoarece în proiectarea și realizarea activității educative trebuie să se țină seama atât de particularitățile de vârstă ale clasei (grupului) cu care se lucrează, cât și de particularitățile individuale ale fiecărui elev. Profesorul trebuie să cunoască particularitățile individuale ale elevilor nu în vederea minimizării diferențelor pentru a modela o “persoană” eficientă, ci în sensul cultivării acestora pentru a modela o diversitate de personalități creatoare (novatoare) orientate spre dezirabilitate și progres social.

Orientări teoretice

Personalitatea se formează pe parcursul dezvoltării individuale, în relația dintre persoană și mediul complex, pe baza disponibilităților native specifice ale fiecărei individualități. Relația persoană-mediul este văzută diferit de orientări teoretice consacrate în psihologie. Se prezintă în cele ce urmează clasificarea pozițiilor teoretice de pe care a fost abordată problema acestei relații în literatura de specialitate, după K. Riegel (1972, cf. Oerter, Montada, 1982). Conform acestei interpretări, atât persoana cât și mediul pot fi concepute fie ca participanți activi, fie ca participanți pasivi în dezvoltarea personalității. Dihotomizarea factorilor permite identificarea a patru variabile care, combinate două câte două, definesc următoarele orientări teoretice:

Teorii endogenetice – în accepțiunea cărora activismul persoanei și al mediului nu sunt văzute drept condiții necesare pentru dezvoltare. Modificările în timp ale personalității se reduc la fenomenul *maturizării* care, în accepțiunea lui Gesell, este mecanismul reglator, care menține balanța și direcția evoluției în fața condiționărilor externe ale mediului salvând tiparele de bază ale evoluției individuale. Dintr-o asemenea perspectivă, persoana s-ar dezvolta într-un mod predeterminat de particularitățile sale constructive native, indiferent de caracteristicile intervențiilor educaționale (durată, intensitate, conținut, orientare etc.); mediul oferă doar sarcinile pentru realizarea corespunzătoare a competențelor și motivelor, conform programului nativ.

Interpre-
tări,
perspec-
tive

P.4. Reflectați asupra puterii profesorului de a modela personalitatea din perspectiva acestei teorii.

Alegeți analogia corespunzătoare acestei teorii pentru cuvântul “profesor”:

- a) dresor;
- b) supraveghetor;
- c) formator-creator;
- d) stimulator, catalizator.

Teoriile exogenetice – au în vedere activismul mediului și pasivitatea persoanei. Întregul univers conceptual și acțional al persoanei se dobândește prin experiență, după modelul reproducerii pe plan intern a lumii exterioare. Pe plan mental apar reproduceri ale realității, cu obiectele, fenomenele și relațiile sale; chiar și “legăturile” mentale sunt reflectări ale contiguității externe a elementelor. Personalitatea ar fi “efectul” influențelor externe, trecerea de la o stare la alta, o evoluție continuă care înregistrează, neselectiv, toate modificările din mediu. Dintr-o asemenea perspectivă, prin condiționare externă se poate obține orice modificare internă. Intervenția instructivă ar avea deci puteri nelimitate; condiții externe identice ar duce la efecte identice și astfel ar fi posibilă realizarea unor personalități “standard”.

P.5. Reflectați asupra puterii profesorului de a modela personalitatea din perspectiva acestei teorii.

Alegeți analogia corespunzătoare acestei teorii pentru cuvântul “profesor”:

- a) dresor;
- b) supraveghetor;
- c) formator-creator;
- d) stimulator, catalizator.

Teoria stadială constructivistă – a cărei exponent principal este psihologul elvețian Jean Piaget – vede omul în interacțiunea lui activă cu

mediul. Omul influențează mediul prin acțiunile sale și este la rândul lui influențat de acesta, dar nicio dată mecanic, direct, ci întotdeauna mijlocit de propriile experiențe și interpretări despre relațiile mediale. Dezvoltarea devine într-o asemenea accepțiune o autoconstruire; omul are nevoie de mediul extern, de “provocările” acestuia, dar mediul nu determină dezvoltarea personalității, doar o influențează, mai mult, mediul extern este construit de om ca model intern. În fiecare stadiu (etapă) al dezvoltării sale, omul înțelege (reprezintă, modelează pe plan intern) realitatea în măsura posibilităților individuale specifice de cunoaștere și acțiune; mediul are un rol pasiv oferind doar posibilitatea exersării instrumentelor psihice de cunoaștere și acțiune specifice vârstei. Pentru dezvoltare, omul nu are nevoie de motivare externă, instrumentele de cunoaștere însele tind spre exersare și transformare, astfel declanșează și orientează “din interior” acțiunea. Rezolvarea sub aspect instrumental a problemelor specifice unui anumit stadiu (prin acumulări cantitative) duc automat la stadiul următor de dezvoltare (prin salt calitativ). Orice competență câștigată își cere dreptul la manifestare și se manifestă indiferent de obiectul activității, determinând evoluția într-un anumit stadiu și trecerea la unul superior, adică dezvoltarea. Autoconstruirea este în același timp evoluție și dezvoltare realizate prin forțe proprii.

Implicațiile unei asemenea accepțiuni asupra activității instructiv-educative este benefică, deoarece aduce în atenție următoarele probleme: necesitatea înțelegerii modalităților de acțiune ale persoanei în raport cu mijloacele de cunoaștere specifice vârstei și rolul activismului personal în dezvoltare (autoformare).

P.6. Reflectați asupra puterii profesorului de a modela personalitatea din perspectiva acestei teorii.

Alegeți analogia corespunzătoare acestei teorii pentru cuvântul “profesor”:

- a) dresor; b) supraveghetor; c) formator-creator;
- d) stimulator, catalizator.

Teoriile interacționiste – atribuie rol activ în procesul de evoluție a individualității, atât persoanei, cât și mediului. Acest lucru devine posibil deoarece sistemul psihic nu este privit izolat de celelalte sisteme mediale, ci într-o unitate integrală. Din perspectiva acestor teorii, între dezvoltarea persoanei și transformările mediului nu este o legătură unilaterală; modificările unui element produc restructurări de diferite dimensiuni la nivelul celorlalte elemente și al ansamblului. Caracterizarea sistemului psihic într-un capitol ulterior este prezentat din perspectiva acestei interpretări.

Intervenția instructiv-educativă realizată dintr-o asemenea perspectivă nu va mai vedea în persoana asupra căreia se exercită un “obiect” imperfect ce trebuie modelat prin anumite demersuri algoritmizate pentru a realiza transformările urmărite, nici un subiect care se autoconstruiește independent de contextul în care evoluează, ci un subiect viu, sensibil și creativ, care cere o tratare diferențiată și specifică.

P.7. Reflectați asupra puterii profesorului de a modela personalitatea din perspectiva acestei teorii.

Alegeți analogia corespunzătoare acestei teorii pentru cuvântul “profesor”:

- a)dresor; b)supraveghetor; c)formator-creator;
- d) stimulator,catalizator

Dezvoltarea este în același timp creație (socială) și autocreație realizată pe seama relațiilor de complementaritate între sistemul psihic și cel social, de asemenea a relațiilor de compensare intrasistemice, la nivelul superior de integrare a sistemelor, cel socio-cultural, în tendința acestuia spre echilibru intern și extern. *Trecerea de la o stare la alta a sistemului de personalitate este o permanentă devenire, ea fiind determinată nu numai de ceea ce este sistemul actual, fizic, psihic sau social, nu numai de ceea ce a fost experiența complexă a persoanei și societății, ea este determinată și de ceea ce vrea, persoana și societatea, să fie acea personalitate în viitor.*

Dacă se formulează întrebarea “Care este rolul profesorului în activitatea instructiv-educativă din perspectiva fiecăreia dintre aceste teorii?”, răspunsurile care se impun pot contribui semnificativ la alegerea unei poziții teoretice care să structureze atitudini profesionale în activitatea educativă.

Tema 1:

Formulați 10 probleme pe marginea textului parcurs.

Abordarea sistemică a personalității

Caracterizarea generală a sistemului psihic

În definiția lui Ludwig von Bertalanffy (1968), pionier al teoriei generale a sistemelor, sistem este “orice ansamblu de elemente aflate într-o interacțiune ordonată” (neîntâmplătoare). Într-o definiție mai sugestivă din punct de vedere didactic, prin sistem se înțelege “orice grupare de elemente (indiferent de

natura lor) circumscrise în limitele anumitor coordonate spațio-temporale și caracterizată printr-o anumită finalitate”. Menționarea explicită a necesității raportării ansamblului la anumite coordonate (repere), sugerează relativitatea calităților de sistem și element; ceea ce este sistem într-o anumită referință poate deveni element la un nivel mai ridicat de generalizare și invers. De exemplu, un organism viu este sistem în raport cu țesuturile și organele sale interne, dar devine element în raport cu realitatea biologică a speciei sale; un elev este un sistem în raport cu corpul, simțămintele, sarcinile și acțiunile sale, dar devine element în raport cu clasa de elevi din care face parte. În cazul sistemelor complexe, la nivele superioare ale organizării materiei vii se poate vorbi despre subsisteme, ansamble de elemente cu funcții proprii, integrate în realizarea finalității sistemului de ansamblu.

Tema 2: Enumerati varietatea sistemelor sociale.

Legătura dintre elementele sistemului se realizează printr-o transmisie de energie (mecanică, electrică, termică), sau la un nivel superior de organizare prin comunicație semantică. Legăturile de natură energetică și informațională dintre elemente permit delimitarea sistemului de mediul său.

Sistemul poate fi descris și prin legăturile sale externe cu mediul; condiția funcționării acestor legături constă în realizarea unui grad minim de compatibilitate care să permită comunicația energetică sau informațională.

Datorită legăturilor sale interne, corelative, sistemul psihic este un *sistem integral*, spre

deosebire de sistemele mecanice de exemplu, care sunt sisteme aditive, în care elementele își păstrează identitatea în condițiile coparticipării la funcționarea ansamblului. Specific sistemelor integrate este independența relativă a ansamblului în raport cu elementele componente, datorită proprietății de autoreglare care permite “menținerea unei stări de echilibru în anumite condiții de mediu și refacerea acestuia în cazul perturbațiilor, compensarea prin mecanisme și forțe proprii a unor legături sau elemente deteriorate, tendința antientropică (opозиția față de acțiunea legii transformărilor ireversibile)” (M. Golu, A. Dicu, 1972).

P.8. Elevii A.D. și R.P. sunt liderii disciplinei “matematica”, disputându-și de peste doi ani primul loc; media generală a lui R.P. este constant puțin mai mare. rezultatele unui test psihologic aplicat clasei arată că A.D. are un coeficient de inteligență (QI) mai ridicat decât al lui R.P.

Notăți explicația plauzibilă...

- a) rezultatele testului sunt greșite;
- b) performanța la matematică nu depinde de inteligență;
- c) calitățile voluntare compensează cele cognitive.

Datorită autoreglării, sistemele integrale devin *stabile* – continuă să-și mențină echilibrul în condițiile instabilității elementelor – și *adaptabile* – continuă să-și mențină echilibrul în condițiile instabilității mediului. Stabilitatea și adaptabilitatea alături de fiabilitate, care desemnează durata funcționării eficiente a sistemului, contribuie la calitățile generale ale sistemului. Între anumite limite ele se exprimă în măsură diferită la persoane diferite.

P.9. Notați litera corespunzătoare calității sistemului care explică următoarele fenomene:

1. elevul R.P. obține aceleași performanțe la disciplina “fizica” ca și anul trecut, chiar dacă profesorul actual are un stil cu totul diferit (...).
2. Fără un motiv aparent elevul N.C., performant în anii trecuți, riscă acum repetarea anului (...).
3. Vă surprindeți că evitați constant comunicarea directă cu un coleg de cancelarie (...).
4. Elevul C.D. este suspectat în clasă de un act imoral; observați cu surprindere că la disciplina dv. este la fel de activ și implicat ca și înainte (...).

a) stabilitate; b) adaptabilitate; c) fiabilitate

Specific sistemului psihic uman este *integritatea de gradul trei*, ceea ce înseamnă că, la legăturile primare existente între elementele componente și la cele secundare elaborate în cursul existenței biologice prin mecanismul condiționării, se adaugă ansamblul legăturilor de ordinul al treilea, structurate pe baza sensurilor condiționate social-istoric și instrumentate de limbaj, adică a semnificațiilor.

Sistemul psihic uman poate fi caracterizat ca *un sistem deschis, hipercomplex, dinamic și probabilist, capabil de autoreglare conștientă și transformare creatoare a mediului extern și intern. Sistemul psihic uman tinde spre autoorganizare pentru menținerea stabilității interne și a echilibrului cu mediul său, întregul comportament mediat de acest sistem fiind inscriptibil activității adaptative.*

Sistemul de personalitate

Abordarea sistemică a personalității implică descrierea acestuia prin caracteristicile generale ale sistemelor (I.Moraru, Gh. Iosif, 1976), anume:

- caracteristicile de intrare;
- caracteristicile de ieșire;
- structura elementelor – sub aspectul componentelor și al organizării lor unele în raport cu altele;
- funcția generală realizată de sistem în acțiune.

Intrările sistemului psihic sunt asigurate de elementele informaționale recepționate de către analizatori (subsisteme de recepție ale sistemului psihic) specializați pentru decodificarea anumitor forme de energii și transformarea lor în impuls nervos, purtător de informație. Aceste informații au rolul de a declanșa sau modifica activitatea psihică, fiind stimuli ai acesteia. Ele pot fi de origine externă, stimulând sistemul pe cale vizuală, auditivă, olfactivă, sau pot veni din interior sub forma unor impresii tactil-kinestezice, gustative, a unor senzații fiziologice (foame, sete, durere), cognitive (curiozitate) sau afectiv-voluntare (doriște, intenții).

P.10. Stimulii (declanșatorii) activității psihice sunt de natură ...
a) materială; b) substanțială; c) energetică; d) informațională,

La nivelul sistemului, informația suferă o prelucrare complexă la diferite niveluri de organizare, unde se stochează în structuri diferite, mai mult sau mai puțin stabile. Sistemul psihic este un uriaș rezervor informațional, genetic și dobândit, din care nimic nu se pierde, tot ce intră se transformă intra-

sistemic; calitatea sistemului psihic de a stoca informația intrată și de a se folosi de ea în activitatea de autoreglare stă la baza educabilității. Nu trebuie ignorat faptul că odată intrată în sistemul psihic, informația suferă aceeași procesare independent de valoarea ei, pozitivă sau negativă, în raport cu evoluția sistemului; nimeni nu poate garanta că un eveniment aparent nesemnificativ nu va produce vreodată modificări comportamentale majore, sau că o trăire ori informație “uitată”, independent de modalitate (naturală sau artificială), nu va fi actualizată vreodată, în activitatea persoanei sau produsele activității sale.

P.11. Un profesor trebuie să acorde atenție mai degrabă formării principiilor de ...
a) prevenire a învinovățire hazardate a unui elev;
b) a-și cere scuze dacă a învinovățit pe nedrept un elev.

Între comportament și psihismul subiectiv există o strânsă unitate, în sensul că, actele comportamentale (acțiunile efective ale unei persoane, observabile din exterior) sunt interiorizate și transformate în acte subiective, de asemenea, actele subiective, interne, se exteriorizează și devin acte comportamentale. Interiorizarea și exteriorizarea se realizează la diferite niveluri de profunzime și intensitate; funcție de starea psihismului subiectiv unele acte comportamentale produc prin interiorizare restructurări semnificative care influențează instantaneu observabil comportamentul, altele au nevoie de repetări și doar prin cumulare produc restructurări semnificative.

P.12. Elevul A.C. formulează o întrebare îndrăzneță la ora de dirigenție. Reacționați pozitiv, răspundeți firesc la întrebarea respectivă.

Elevul va formula observabil mai frecvent asemenea întrebări ?

a) da; b) nu

Structurile psihice sunt inaccesibile cunoașterii directe; ele se dezvăluie în actele comportamentale. În majoritatea situațiilor, stările subiective sunt ușor descrietibile pe baza actelor comportamentale, dar sunt situații în care acest lucru se poate realiza numai printr-o analiză psihologică înalt specializată.

Tema 3:

Explicați semnificații psihice posibile ale fiecărei manifestări comportamentale:

- elevul pleacă capul și tace la întrebarea profesorului
- elevul privește profesorul drept în față și tace la întrebarea acestuia.

Important de reținut pentru profesori este diversitatea stărilor interne și a modalităților de manifestare ale acestora; stări asemănătoare pot lua forme de manifestare diferite, de asemenea, stări diferite se pot exterioriza prin comportamente asemănătoare, la aceeași persoană funcție de situația externă și de la o persoană la alta, funcție de particularitățile acestora.

Tema 4:

Arătați posibile semnificații comune ale celor două comportamente diferite.

Ieșirile sistemului psihic sunt reprezentate de comportamentele concrete (sistemul comportamental) ce iau naștere prin traducerea impulsului nervos în acte motorii, de la mișcări imperceptibile, la modificări mimice, gestuale, ale poziției corporale, sau fiziologice ca expresii afective, în vorbe purtătoare de gânduri, idei, programe sau acțiuni psiho-motorii complexe.

Elementele sistemului psiho-comportamental pot fi exprimate printr-o noțiune generală ca fenomene psihice. Pe plan conceptual elementele întregului pot fi diferențiate, în vederea cunoașterii structurii lor specifice, a rolului pe care îl dețin și a modalității lor de interacțiune în funcționarea ansamblului. În accepțiunea lui Popescu Neveanu, P (1987) fenomenele psihice cuprind procese și însușiri psihice.

Tema 5:

Reprezentați grafic, într-o schemă logică poziția elementelor structurale ale sistemului psihic.

Procesele psihice reprezintă modalități ale conduitei specializate sub raportul conținutului informațional, al structurilor operaționale și al formei de realizare subiectivă. Procesele sunt activități psihice interne, complexe, cu o desfășurare discursivă, plurifazică, implicând coordonarea unor variabile independente și a altora dependente, de natură cognitivă, afectivă sau voluntară. Ele sunt definite de următoarele elemente:

- ◆ conținutul informațional – de exemplu percepția sau reprezentarea operează cu un conținut figural, gândirea cu unul simbolic, pe când afectivitatea operează cu semnificații indi-

- viduale;
- ◆ mecanismele fiziologice și operatorii prin care se realizează;
 - ◆ forma subiectivă specifică – exprimată prin “parametrii” concreți-individuali ai modelului teoretic.

Efectele desfășurării procesuale – produsul psihic – pot fi luate în considerare secvențial, atunci când chiar procesul constituie obiectul analizei, sau integrate într-un produs final, dacă se discută o activitate complexă; astfel se vorbește despre percept (imaginea mentală a obiectului perceput) ca efect al percepției, gând ca efect al gândirii, emoție sau sentiment ca efect al afectivității, ori, despre oricare dintre aceste produse drept condiții ori rezultate ale unor activități complexe, ca învățarea, jocul sau munca.

P.13. Un proces psihic este ...

a) o calitate a sistemului psihic; b) o funcție operațională (de transformare); c) calea de la stimul la reacție.

Însușirile psihice sunt “formațiuni sintetice ce derivă din procesualitatea psihică, dar sunt ireductibile la un singur proces psihic; structurări stabile, manifestându-se relativ constant în conduită; invarianți sau particularități ale unui proces ca ansamblu de personalitate, caracteristice pentru un anumit individ, ce se impun similar în cele mai variate împrejurări” (idem, pg. 19). Conceptualizate în diferite forme (trăsături, caracteristici), însușirile psihice în interacțiunea lor specifică definesc personalitatea la un moment dat ca structură unică și unitară.

Principalele categorii de însușiri de personalitate

privesc calitățile dinamice ale persoanei (temperamentul), calitățile instrumentale (atitudinale) și calitățile valorice (caracterul). Aceste categorii de însușiri au grade diferite de determinare funcție de procedura eredității în structurarea lor. Cea mai puternică determinare ereditară o are temperamentul și cea mai slabă caracterul.

Însușirile psihice se manifestă în anumite condiții de motivație și atenție, în activități psihice concrete ca jocul, învățarea, munca, activități dominante în diferite etape de vârstă. Condițiile subiective definesc starea psihică a persoanei, fiind expresia integrală a unui “moment” din desfășurarea vieții psihice, condensarea sintetică a diferitelor procese și funcții psihice în jurul unei dominante individuale. Însușirile și starea psihică explică diferențele interpersonale de comportament în aceeași situație externă.

P.14. Ordonăți însușirile de personalitate descrescător funcție de sensibilitatea lor la influențele educative.

Starea psihică explică diferențele intrapersonale, varietatea modalităților de acțiune în situații asemănătoare de către aceeași persoană, în aceeași etapă a dezvoltării sale. Diferențele de acțiune ale aceleiași persoane în etape diferite de dezvoltare sunt explicate prin niveluri diferite, specifice vârstei, de conținut și operaționalitate a proceselor psihice.

P.15. Doi elevi cu structură temperamentală predominant coleric sunt acuzați de aceeași vină. Ei vor reacționa probabil: a) asemănător, b) diferit dacă:
1. sunt vinovați (...); 2. numai unul este vinovat (...);
3. ambii sunt vinovați(..); 4. numai unul este vinovat(...)

Organizarea și dinamica sistemului psihic.

Prin termenul de “organizare” se desemnează raporturile care se stabilesc între elementele structurii psihice în timpul funcționării sale. Specifică sistemului psihic este autoorganizarea continuă prin feed-back (dinamică), evolutivă care se elaborează și se dezvoltă prin asimilarea experienței de viață. Organizarea sistemului psihic uman respectă principiile generale de organizare ale sistemelor dinamice cu autoreglare, în strânsă interacțiune cu propriile principii specifice (M. Golu, A. Dicu, 1972).

Deduțiile teoretice realizate pe baza unor observații empirice și constatări experimentale (hipnoza, analiza viselor, analiza greșelilor, conversația psihanalitică) au pus în evidență organizarea ierarhică a sistemului psihic uman. S. Freud, inițiatorul teoriei și metodei psihanalitice, a definit trei niveluri structurale ale psihismului, anume conștientul, inconștientul și subconștientul. Nu se insistă aici asupra definițiilor freudiene (acum ușor accesibile celor interesați chiar în limba română), vom reda însă accepțiunile actuale ale acestor structuri în descrierea lui Paul Popescu Neveanu (1987).

Sistemul psihic uman se caracterizează prin bipolaritatea dintre conștient și inconștient...

Conștiința implică întreg sistemul psihic uman și presupune un câmp în care se suprapun imagini și semnificații rezultând efecte de iluminare sau depășire a fenomenului (observabil) prin esențial, a întâmplătorului prin necesar. Câmpul de conștiință se organizează pe verticală, în vârf se detașează un nucleu de conștiință clară, asemenea figurii într-un câmp estompat. Integrările conștiente se exprimau

în înțelegere sau decodificare semantică și manipulare verbală a semnificațiilor; ele cunosc un dinamism legat de fluctuațiile și concentrațiile atenției și se dezvoltă procesual în forma conștientizării.

Conștiința dispune de următoarele funcții: de reflectare sau de cunoaștere; de orientare spre scop; anticipativ-predictivă; proiectivă; reglatorie, în care principiul acțiunii se manifestă plenar.

Principiul de organizare al conștientului este cel al rațiunii.

P.16. Elevul F.E. manifestă un comportament potrivit într-o situație nouă, neobișnuită și neașteptată. Reacția este semnul unei deliberări conștiente dacă ...
a) are argumente logice; b) invocă inspirația.

Inconștientul nu este reductibil la pulsunile instinctive, ci are o structură intelectuală analogică celei ce aparține conștiinței, întrucât se formează și el odată cu sistemul psihic uman.

Inconștientul este centrat egotist, cunoaște dominante pulsionale, se subordonează mai degrabă unei logici afective decât uneia cognitive, nesocotește sistemele de referință spațială și temporală.

Principiul de organizare al inconștientului este cel al plăcerii.

P.17. Elevul F.E. manifestă un comportament potrivit într-o situație nouă, neobișnuită și neașteptată. Reacția este semnul unei manifestări inconștiente dacă ...
a) are argumente logice;
b) invocă o regulă învățată în familie;
c) invocă inspirația.

Între conștient și inconștient, *subconștientul* ocupă o poziție intermediară, deținând fapte de memorie, deprinderi, disponibilități operaționale și deserving activitatea conștientă în mod adecvat, aceasta și pentru că este organizat în mod analog conștiinței.

Principiul de organizare este cel al normei sociale.

P.18. Elevul F.E. manifestă un comportament potrivit într-o situație nouă, neobișnuită și neașteptată. Reacția este semnul unei deprinderi dacă ...

- a) are argumente logice;
- b) invocă o regulă învățată în familie;
- c) invocă inspirația.

Aceste niveluri structurale se caracterizează prin permeabilitate, mai mare între conștient – subconștient, mai mică între conștient – inconștient, care permite circulația intrasistemică a informației, eliberarea conștientului de sarcina controlării pas cu pas a unor acțiuni algoritmice (mers, scris, citit, socotit etc.), de informații redundante sau inoperante, de asemenea permite pătrunderea unor structuri informaționale subiectiv prelucrate la niveluri profunde, proiecții ale nucleului bazal al personalității (intuiție, creație). *Comunicarea intrasistemică este permanentă, ceea ce-i conferă un caracter dinamic.*

Fenomenul este esențial de reținut pentru cei ce realizează intervenția instructiv – educativă, cu atât mai mult cu cât integritatea sistemului psihic duce la recepționarea globală a situațiilor; selectivitatea procesuală (a percepției, memoriei, gândirii) se

referă la nivelurile diferite la care are loc acest proces. Astfel, obiectul perceput se reflectă la niveluri superioare ale conștientului, iar elementele de fond la diferite niveluri ale inconștientului, mai mult sau mai puțin controlabile de conștient. Acest lucru face ca în procesul de învățare la fel de importante să fie atât modalitățile de structurare sistematizată a cunoștințelor, cât și forma de prezentare a acestora, semnificația cognitivă, cât și rezonanța afectivă, subiectivă.

P.19. Vă adresați preponderent nivelului

a) conștient; b) subconștient; c) inconștient

atunci când:

1-folosiți inflexiuni calde ale vocii

2-folosiți sunete-semnal “deci”, “în concluzie”, “prin definiție”

3- redați o schemă de funcționare

4-prezentați un exemplu relevant

5-prezentați un exemplar ludic (hazliu).

De regulă, cumulara trăirilor pozitive asimilate cresc potențialul energetic autocreator și creator al persoanei, pe când cea a trăirilor negative demobilizează, dezorganizează.

Trăirile afective ce însoțesc activitatea umană, indiferent de nivelul la care sunt recepționate, se difuzează în sistem și produc modificări de stare într-o evoluție lentă sau explozivă, cu manifestări imediate sau ulterioare, sistematice sau întâmplătoare.

Funcția sistemului psiho-comportamental.

Funcția unui sistem se referă la rolul pe care ansamblul unitar de elemente îl are de îndeplinit în direcția integrării sale în unități structurale ierarhic

superioare. Rolul sistemului psihic este acela de a asigura echilibrul dintre individualitatea subiectivă și mediul ambiant în fiecare moment al coevoluției celor două subsisteme. *Funcția de maximă generalitate a sistemului psiho-comportamental constă în asigurarea adaptării ființei umane la mediu.*

Adaptarea poate fi privită din două perspective diferite, dar interdependente; ea poate desemna o stare de moment sau un proces prin care se tinde către o anumită stare. Astfel, se folosește termenul de adaptare pentru a desemna starea de potrivire, de armonie a unei persoane cu mediul, sau acordul dintre conduita personală și modelele de conduită caracteristice ambianței.

În sens procesual, prin adaptare se desemnează succesiunea de operații (acțiuni, activități) prin care o persoană devine capabilă să trăiască într-un mediu fizic, social și cultural dat ajustându-și comportamentul după cerințele acestuia, sau modificând ambianța în raport cu propriile nevoi.

P.20. Notați cu “a” aspectul “stare de adaptare” și cu “b” aspectul “proces de adaptare” în următoarele situații:

1. elevul inteligent are rezultate bune la învățătură (...)
2. elevul cu rezultate slabe la matematică rezolvă din ce în ce mai multe exerciții corect (...)
3. elevul comunicativ formulează întrebări într-o situație conversativă (...)
4. elevul retras are din ce în ce mai multe intervenții în situații conversative (...)

Funcția adaptativă poate fi realizată la diferite niveluri de eficiență, atât din punctul de vedere al persoanei, cât și al mediului. Aceeași persoană se adaptează diferit în contexte mediale diferite: se integrează mai ușor mediului școlar decât celui familial, este mai eficient într-un mediu cu activități practice decât într-altul cu activități teoretice.

Nivelurile evolutive ale adaptării sunt următoarele:

– Adaptarea confortabilă, în exprimarea constructivă – atunci când activitatea psihică se concretizează în intervenții asupra mediului, conforme cu propriile trebuințe și aspirații, dar și cu valorile sociale esențiale – sau homeostatică – atunci când persoana se identifică cu cerințele și condițiile impuse de mediu, conformându-se la ele.

Tema 6:

Pe baza experienței dvs. exemplificați stări de adaptare confortabilă atât prin exprimare constructivă cât și homeostatică.

– Adaptarea tensionată constă în adecvarea comportamentului la cerințe, fără ca persoana să se identifice cu criteriile de valoare impuse de mediu. Comportamentul de conformare rezultat are un cost psihologic crescut, presupune efort voluntar nerăsplătit de satisfacții autentice, esențiale pentru persoană. Prelungirea unor astfel de stări sau multiplicarea în roluri diferite face ca o astfel de adaptare să echivaleze cu o dezadaptare psihică latentă și devine un potențial factor determinant al dezadaptării manifeste.

Tema 7:

Pe baza experienței dvs. exemplificați stări de adaptare tensionată în context școlar.

– Dezadaptarea comportamentală (“stricarea” stării de adaptare) constă în manifestări la niveluri de performanță sub posibilitățile persoanei, sau nepotrivite condițiilor mediului fizic, exigențelor mediului social, valorilor culturale (E. Albert-Lorincz și M.I. Carcea, 1998).

Tema 8:

Pe baza experienței dvs. exemplificați stări de dezadaptare în context școlar.

Tema 9:

Formulați 10 probleme pe marginea textului parcurs.

CAPITOLUL II

MODELE TEORETICE ALE PERSONALITĂȚII

1. Modele factoriale ale personalității

Persona-
litatea –
structură
relativ
constantă

În accepțiunea unor cercetători care au folosit analiza factorială în investigarea personalității (Cattel, Eysenck, Guilford), diferențele interpersonale constau în varietatea structurală a trăsăturilor care se pot atribui unei persoane, pe baza interpretării manifestărilor sale comportamentale relativ constante.

Trăsăturile nu sunt entități interne ale sistemului psihic, ci constructe convenționale utilizate în știință sau în vocabularul curent pentru abstractizarea și interpretarea unor comportamente. Astfel, dacă la un copil se constată că își pregătește temele la fiecare disciplină, că studiază constant pe tot parcursul anului, se spune despre el că este silitor; dacă vorbește și se joacă cu copiii în timpul pauzelor, dacă răspunde frecvent solicitărilor și inițiativelor profesorilor, dacă întreabă și comentează evenimentele din clasă, se spune despre el că este sociabil, comunicativ. Asemenea trăsături desemnează manifestări relativ constante ale persoanei și în structura lor specifică, definesc personalitatea; ele permit chiar anticiparea unor modalități de acțiune sau a unor performanțe.

Tema 1:

Consultați un dicționar de psihologie pentru a cunoaște semnificația convențională, științifică a unor termeni care desemnează trăsături de personalitate pe a căror semnificații nu sunteți siguri.

Caracteristic modelelor factoriale este faptul că privesc evoluția personalității ca modificări cantitative ale trăsăturilor în timp. Structura de bază a trăsăturilor de personalitate integrate se conturează relativ timpuriu – în prima copilărie – și rămâne constantă pe tot parcursul evoluției individuale.

Modelul Eysenck

H.J. Eysenck (cf. Oerter, R., Montada, L., 1982) consideră că noțiunea de personalitate desemnează “algoritmul de îmbinare a indicatorilor energetici, intelectuali și atitudinali la nivelul unui individ”. Pentru diagnosticarea trăsăturilor energetice și atitudinale a elaborat un inventar de personalitate care identifică patru categorii structurale de personalitate, comparabile cu tipurile temperamentale clasice. Eysenck folosește drept criteriu două variabile, continue, fiecare în polaritatea tendințelor:

- intraversiune - extraversiunea – variabila exprimă orientarea predominantă a persoanei spre sine sau spre ceilalți, sociabilitatea, gradul de comunicativitate, originea valorilor de referință;
- stabilitate – instabilitate – variabila exprimă dinamica internă a persoanei, reactivitatea față de intensitatea schimbărilor percepute, tendința de perseverare chiar dincolo de evidențe sau trecerea de la o activitate la alta, de la o stare la alta, înaintea consumării valențelor unei situații.

Categoriile identificate de Eysenck sunt

următoarele:

- extravertit, instabil (coleric) – descriptibil prin următoarele trăsături: reactiv, neastâmpărat, agresiv, excitabil, schimbător, impulsiv, optimist, activ;

Tema 2:

Descrieți succesiunea de manifestări comportamentale probabile ale unui elev extravertit, instabil, aflat în fața unui afișier unde întârzie să apară informația așteptată.

P.1. La elevul extravertit – instabil se observă frecvent manifestări comportamentale ca:

a) pleacă capul; b) gesticulează; c) ridică tonul; d) privește celelalte persoane în față; e) își schimbă culoarea feței (pălește sau roșește); f) arată, explică; g) tace

– extravertit, stabil (sanguinul) – sociabil, deschis, vorbăreț, disponibil (pentru alții), vivace, vesel, comod, cu spirit de conducere;

Tema 3:

Descrieți succesiunea de manifestări comportamentale probabile ale unui elev extravertit, stabil, aflat printre cei care s-au rătăcit de grupul de excursioniști.

P.2. La elevul extravertit – stabil se observă frecvent manifestări comportamentale ca:

a) pleacă capul; b) gesticulează; c) ridică tonul; d) privește celelalte persoane în față; e) își schimbă culoarea feței (pălește sau roșește);

– introvertit, stabil (flegmaticul) – liniștit, constant, tolerant, controlat, pașnic, reflexiv, prudent, pasiv;

Tema 4:

Descrieți succesiunea de manifestări comportamentale probabile ale unui elev introvertit, stabil, aflat într-o intersecție necunoscută și nesemnălizată, rămas în urmă, singur, cu prilejul unei drumeții.

P.3. La elevul introvertit – stabil se observă frecvent manifestări comportamentale ca:

- a) pleacă capul; b) gesticulează; c) ridică tonul;
- d) privește celelalte persoane în față; e) își schimbă culoarea feței (pălește sau roșește);
- f) arată, explică; g) tace

– introvertit, instabil (melancolicul) – liniștit, retras, rezervat, pesimist, anxios, nemulțumit, indispus.

Tema 5:

Descrieți succesiunea de manifestări comportamentale probabile ale unui elev introvertit, instabil, aflat în mijlocul unui grup de elevi în care fiecare se grăbește să-l felicite pentru o performanță deosebită.

P.4. La elevul introvertit – instabil se observă frecvent manifestări comportamentale ca:

- a) pleacă capul; b) gesticulează; c) ridică tonul;
- d) privește celelalte persoane în față; e) își schimbă culoarea feței (pălește sau roșește); f) arată, explică;
- g) tace

Aceste trăsături, alături de inteligență – pentru evaluarea căreia Eysenck a construit o mare varietate de probe – sunt suficiente, în opinia autorului, pentru cunoașterea personalității.

Tema 6:

Reflecțați asupra importanței cunoașterii manifestărilor comportamentale posibile ale elevilor în perspectiva întăririi celor dezirabile și prevenirii celor indezirabile.

Tema 7:

Identificați și argumentați dominantă dvs. dinamică și de orientare !

Tema 8:

În condițiile în care nu există temperamente pure, nici temperamente bune sau rele, precizați “amestecul” probabil care vă caracterizează !

Modelul Guilford

În definiția lui Guilford, J.P. “personalitatea unui individ este structura *unică* a unor trăsături de personalitate”. Autorul s-a ocupat prioritar de capacitățile cognitive, studiile efectuate finalizându-se într-un model tridimensional al intelectului. Cu ajutorul acestui model sunt descriabile 120 de aptitudini intelectuale, unele definite altele încă nu, ale căror structură specifică determină stilul mental (intelectual) al personalității.

Criteriile luate în considerare privesc structura intelectului pe trei dimensiuni, fiecare în exprimări variabile:

Procesele de cunoaștere identificate, interdependente, evoluează de la formele directe la cele indirecte, alternativele reținute fiind: *cunoașterea* (percepția), *memoria*, *gândirea divergentă* (imaginația), *gândirea convergentă* (inteligenta) și *evaluarea*, aceasta din urmă constând în atribuirea unor însușiri pe baza unor aproximări (subiective).

Conținuturile pe care procesele amintite le prelucrează, independente unele în raport cu altele, se pot concretiza în variante: *figurale* (iconice), *simbolice* (semne convenționale care înlocuiesc anumite realități), *semantice* (semnificația unor ansambluri de semne în contexte date) și *comportamentale* (fenomene evolutive, schimbă-toare).

Produsele mentale rezultate din “procesarea” anumitor conținuturi pot lua diferite forme, independent de procesele sau conținuturile pe care le implică, dar putând fi puse în relație de interdependență între ele. (Interdependențele în general, pot fi exploatate în sensul diversificării activității didactice.) Variantele produselor activității intelectuale sunt: *unitățile* (rezultate singulare dar integrale), *clasele* (mulțimi de obiecte de același fel), *relații* (raporturi între unități distincte, între unități și clase, între clase distincte), *sisteme* (ansambluri integrate de unități cu funcții definite în realizarea unui scop), *transformări* (modificări intrasistemice) și *implicații* (transformări intersistemice).

Tema 9:

Pentru cunoașterea mai profundă a modelului se poate consulta bibliografia în limba română: Al. Roșca “Creativitatea”, E. Landau “Psihologia creativității” ș.a.

* * *

Guilford a definit principalele aptitudini ale creativității pornind de la acest model, anume:

Fluiditatea, dimensiune productivă (cantitativă) a creativității, constând în capacitatea persoanei de a realiza un număr de asociații mentale distincte într-o unitate de timp. Sub aspect procesual este implicată gândirea divergentă (g.d) care poate opera pe conținuturi simbolice (si) sau semantice (se), generând produse sub formă de unități (u), raporturi (r) sau sisteme (s). Se prezintă formele cunoscute ale fluidității și se exemplifică tipul de problemă (sarcină de rezolvat) prin care această aptitudine poate fi diagnosticată și/sau exersată în vederea dezvoltării.

◆ Fluiditatea cuvintelor – structura aptitudinii: g.d., si, u.

Problemă tip: “Alcătuți cât mai multe cuvinte cu ajutorul literelor...” (exemplu.: a; t; m).

Se apreciază performanța după numărul de răspunsuri corecte date în timp limitat (trei minute).

◆ Fluiditatea ideilor – structura aptitudinii: g.d; se; u.

Problemă tip: “Menționați cât mai multe obiecte care să aibă următoarele însușiri: să fie ...” (exemplu: rotunde, dure și mai mici decât o minge de baschet).

Se apreciază performanța după numărul de răspunsuri corecte date în timp limitat (trei minute).

◆ Fluiditatea asociațiilor – structura aptitudinii: g.d, se, r.

Problemă tip: “Precizați cât mai multe ... – ... lucruri asemănătoare cu...” (se menționează obiectul); “... – cuvinte care vă vin în minte la auzul cuvântului...” (se precizează un cuvânt).

Se apreciază performanța după numărul de răspunsuri corecte date în timp limitat (trei minute).

◆ Fluiditatea expresiilor – structura aptitudinii:
g.d, se, s.

Problemă tip: “Alcătuți cât mai multe ... – ... propoziții cu ajutorul cuvintelor”... (se precizează 4 cuvinte); “... – ... ansambluri unitare cu ajutorul următoarelor obiecte: ...” (exp. conductor, baterie, bec, sonerie).

Se apreciază performanța după numărul de răspunsuri corecte date în timp limitat (trei minute).

Tema 10:

Formulați sarcini de forme asemănătoare cu un conținut specific disciplinei pe care o predați.

Flexibilitatea reprezintă un aspect calitativ al creativității, constând în diversitatea *categorială* a perspectivelor de abordare a aceleiași realități. Produsele obținute prin flexibilitate vor fi clase (cl) sau transformări (tr). Flexibilitatea apare în formă spontană sau adaptată.

◆ Flexibilitatea spontană – structura aptitudinii:
g.d, se, cl.

Problemă tip: “Indicați cât mai multe posibilități de utilizare a ...exp. unei cărămizi.”

Se apreciază performanța după numărul răspunsurilor corecte, categorial diferite, date în timp limitat la trei minute. (Exp. A construi o casă, un gard, un turn, sunt răspunsuri care aparțin aceleiași categorii; a construi o casă, a bloca o roată, a desena pe asfalt... sunt răspunsuri categorial diferite).

◆ Flexibilitatea adaptată – structura aptitudinii:
g.d, se, tr.

Problemă tip: Se cere transformarea unui sistem dat (precizat) în condiții date (precizate). Exemplu: “Uniți nouă puncte echidistante distribuite în formă pătrată (3x3) cu ajutorul a patru drepte, fără a ridica creionul de pe hârtie și fără a trece de două ori pe aceeași dreaptă”.

Se apreciază performanța după găsirea soluției corecte.

Tema 11:

Formulați sarcini de forme asemănătoare cu un conținut specific disciplinei pe care o predați.

Originalitatea reprezintă tot o dimensiune calitativă a creativității și desemnează capacitatea persoanei de a realiza asociații îndepărtate, surprinzătoare. Originalitatea se poate aprecia pe baza raportării răspunsurilor unei persoane (un elev) la una din problemele anterioare sau la răspunsurile date la aceeași problemă de către alte persoane aparținând aceleiași colectivități (ceilalți elevi din clasă). Originalitatea este cu atât mai mare cu cât frecvența răspunsului respectiv este mai mică. Structura aptitudinii este descriptibilă prin g.d; se;tr.

Tema 12:

Sarcini posibile care relevă / antrenează originalitatea:

- titluri personale pentru un text metaforic, alegoric ș.a.
- denumiri personale pentru un aparat nou, necunoscut elevilor
- interpretări fanteziste “ce s-ar întâmpla dacă ...”
exemplu: “n-ar mai ploua pe pământ”; “omul ar învăța să zboare”; etc.

Tema 13:

Formulați sarcini de forme asemănătoare cu un conținut specific disciplinei pe care o predați.

Elaborarea este o aptitudine intelectuală creativă care desemnează capacitatea persoanei de a obiectiva o imagine mentală nouă. Elaborarea reprezintă în esență calea de la idee (accesibilă doar persoanei care a imaginat-o) la materializarea ei în imagini grafice, sonore, cuvinte etc. (accesibile și altora) sau obiecte concrete, substanțiale (modele, machete, prototipuri). Este o aptitudine esențială implicată în orice activitate de concepție, de conducere, în general de anticipare. Structura aptitudinii este desemnată de g.d; se; imp. Elaborarea este cu atât mai performantă cu cât elementele descriptive sunt mai variate, mai reprezentative și redundanța mai mică.

Probleme tip: “Desenați un ...obiect / fenomen / eveniment / o acțiune etc.”; “Descrieți o imagine / expresie / un obiect etc.”

Se apreciază performanța după numărul de elemente grafice, respectiv de atribute corecte date în timp limitat (trei – zece minute).

Tema 14:

Elaborarea este una din aptitudinile creative mai intens antrenate de învățământul clasic. Argumentați această aserțiune.

Tema 15:

Formulați sarcini de forme asemănătoare cu un conținut specific disciplinei pe care o predați.

Sensibilitatea față de probleme constituie aptitu-

dinea creativă care desemnează capacitatea persoanei de a surprinde disfuncții, incoerențe, oportunități de înnoire acolo unde situația pare firească majorității. Persoanele cu o bună sensibilitate față de probleme observă ușor cele mai mici greșeli, perturbări, inadvertențe structurale sau contradicții. Structura aptitudinii este descriptibilă prin ev; se; imp.

Probleme tip: “Indicați cât mai multe neajunsuri structurale ale... se precizează un obiect”; “Precizați cât mai multe riscuri funcționale ale ... se precizează un obiect”; “Ce s-ar întâmpla dacă... se prezintă o situație ipotetică”; Ce ar fi necesar pentru... se prezintă o situație ipotetică”.

Se apreciază performanța după numărul de răspunsuri plauzibile.

Tema 16:

Formulați sarcini de forme asemănătoare cu un conținut specific disciplinei pe care o predați.

P.5. Din perspectiva teoriilor factoriale modificările de comportament observabile pe parcursul evoluției ontogenetice sunt de natură ...

a) calitativă b) cantitativă

P.6. Teoriile factoriale promovează ideea ... a personalității pe parcursul vieții.

a) aceleiași identități psihice
b) modificării identității psihice

S-au prezentat problemele tipice de evaluare-antrenare a creativității pentru a veni în sprijinul profesorilor în organizarea jocurilor didactice care pot accentua caracterul agreabil al activității didactice concomitent cu activarea creativității în vederea creșterii potențialului creativ la elevi.

Tema 17:

Formulați 15 probleme pe marginea textului parcurs.

2. Modele procesuale ale personalității

Persona-
litatea –
structură
dinamică

Modelul psihosocial

E. Erikson (cf. Oerter, R., Montada, L., 1982) inițiatorul teoriei dezvoltării personalității din perspectivă psiho-socială este de formație psihanalitică, dar se abate de la aceasta considerând că relațiile sociale (interpersonale) pe care le implică dobândirea “obiectului” dorințelor caracteristice vârstei este hotărâtoare în evoluția acesteia. Erikson acceptă forțele psiho-sexuale ca factori de influență a dezvoltării, dar numai în corelație cu factorii sociali care mijlocesc satisfacerea nevoilor și dorințelor individuale.

În concepția eriksoniană, dezvoltarea personalității are loc pe tot parcursul vieții, în opt stadii distincte, fiecare fiind caracterizat de particularitatea relației dintre nevoia internă și ordinea socială. Cu alte cuvinte, în fiecare stadiu al dezvoltării sale, persoana trebuie să rezolve o criză psiho-socială (nevoie de stimulare, dorință individuală - cerință socială), proces în care se va dezvolta o tendință specifică vârstei. Potențial, aces-

te tendințe se prezintă în alternative polare. În acest proces evolutiv, mediul, prin componenta socială, are un rol activ în formarea personalității.

P.7. Nevoile și dorințele individuale la care se referă teoria sunt

- a) aceleași la persoane de aceeași vârstă
- b) diferă de la o persoană la alta.

În primul stadiu, cel *oral – senzorial*, se dezvoltă însușirea de personalitate pe dimensiunea încredere – neîncredere determinată de calitatea îngrijirii materne (sau a oricărui adult care se ocupă în mod constant de copil). Consistența și continuitatea în satisfacerea nevoilor bazale ale sugarului (hrană, căldură, igiena corporală, confort), un atașament afectiv stabil, favorizează dezvoltarea unei atitudini de încredere în ceilalți, constituie de asemenea sâmburele încrederii în sine. Dimpotrivă, o îngrijire inconsecventă, formală, sau neafectuoasă, duce la instalarea neîncrederii; copilul devine neîncrezător și suspicios cu cei din jur.

Cu cât o tendință se dezvoltă mai devreme, cu atât se interiorizează mai profund și se integrează la nivelul structurilor bazale ale sistemului psihic, deci va fi greu modificabilă prin intervenții educative ulterioare.

Tema 18:

Aprofundați semnificația noțiunilor care desemnează tendințele. Căutați definiții și explicații în mai multe surse (de exemplu DEX, Dicționar de psihologie, manuale).

În stadiul *muscular-anal* (1-3 ani) se dezvoltă ca trăsătură de personalitate tendința spre autonomie sau spre opusul acesteia, simțul rușinii, dependență în puterile proprii. În această perioadă apar primele elemente de autocontrol muscular, copilul face singur o serie de acțiuni ce-i conferă plăcerea reușitei: apucă, aruncă, se târăște, merge, determină acțiuni ale celorlalți, cheamă, cere.

Dezvoltarea optimă a autonomiei presupune un control al “experiențelor” copilului; un grad mare de libertate dezvoltă această calitate, dar eventualele nereușite trebuie evitate, deoarece eșecul ascute simțul rușinii, durerea (în cazul unor acțiuni periculoase) induce apărare, defensă, evitare, dezvoltă îndoiala în posibilitățile proprii. Un accentuat simț al rușinii sau îndoială în sine apar și în cazul în care copilul este înconjurat de adulți supraprotectori sau dacă “reușitele” lui nu sunt lăudate.

Tema 19:

Observați elevii dvs. și descrieți câteva comportamente determinate de însușirile de “autonomie” respectiv de “dependență” așa cum se manifestă ele în adolescență în context școlar.

Inițiativa sau opusul ei vinovăția se dezvoltă în stadiul următor (*locomotor-genital*) până la vârsta de 4-5 ani, când copilul tinde să pună stăpânire pe ființele și lucrurile din jurul lui. Este vârsta cunoașterii concretului, în mod activ, întreprinzător; acum copilul desface, reface, clădește, mută obiectele, adesea cu un anumit scop asemănător adultului, ajută, imită adulții în activitățile lor; pe plan socio-afectiv tinde să aibă anumite persoane numai pentru el așa cum are jucăria preferată sau un

obiect tabu.

Erikson consideră că bogăția interacțiunilor obiectuale și sociale la această vârstă dezvoltă inițiativa, care se va regăsi ca dominantă strategică a comportamentului adaptativ individual; dimpotrivă, accesul limitat la spațiu (închis, strâmt, îngrădit, mic), sărăcia de stimuli (puține obiecte accesibile, monotone, compacte, mult prea simple sau mult prea mari) ca și o ambianță socială săracă în interacțiuni, frânează dezvoltarea inițiativei.

Socialul răspunde cerinței de diversificare și lărgire a mediului fizic accesibil copilului de această vârstă prin organizarea interacțiunilor comunicaționale complexe, în instituții preșcolare. Grădinița este o ofertă socială de ambient complementar familiei, înzestrată cu mijloace materiale (spațiu corespunzător, mobilier adecvat, jucării stimulative) și personal specializat care să conducă activitățile specifice vârstei în sensul dezvoltării.

Activismul autonom al copilului de această vârstă poate avea uneori efecte nedorite: distrugerea jucăriei preferate, vătămarea unui animal de casă, supărarea unui adult, agresarea altui copil etc. care vor dezvolta sentimentul vinovăției, accentuat sau diminuat de modul de reacție a adultului la efectele faptelor sale.

În conflictul inițiativă-vinovăție domeniul sexual primește o anumită semnificație: copilul dorește să-și “cucerească” unul dintre părinți numai pentru sine și în acest sens forțează fără șovăire limitele; dar, la un moment dat, află că atinge un tabu, ceea ce duce la instalarea sentimentului de vinovăție, care se consolidează dacă reacția celor din jur nu este adecvată.

Pentru evitarea trăirilor conflictuale prea intense, copilul trebuie ajutat în explorarea oportunităților actuale și orientat în năzuințele sale spre obiective progresive, dar accesibile, aspirații realizabile.

Tema 20:

Observați elevii dvs. și descrieți comportamente care relevă niveluri ale “inițiativei” respectiv “vinovăției”.

Stadiul de *latență* (6-12 ani) întărește caracteristicile de sârguință sau inferioritate datorită preocupărilor copilului de a-și însuși bunurile culturale ca: scrisul, cititul, socotitul, modalități de funcționare ale obiectelor, explicații ale fenomenelor realității etc.

Reacția mediului social este esențială pentru dezvoltarea acestor caracteristici. Minimizarea rezultatelor, interpretarea negativistă a activităților copilului, duc la întărirea sentimentului de inferioritate.

Este perioada celor mai mari acumulări instrumentale, a mijloacelor cognitive fundamentale care facilitează adaptarea viitoare, comparabilă cu autonomia motorie a fazei anale.

Tema 21:

Observați elevii dvs. și stabiliți ierarhia lor în raport cu însușirile de “sârguință” respectiv “inferioritate”. Notați argumentele care justifică diferențele.

Stadiul *pubertății și adolescenței* – 13-18 ani – se caracterizează prin rezolvarea conflictului psihosocial dintre identitate și confuzia rolurilor. Începutul pubertății, aduce cu sine necesitatea reevaluării imaginii de sine. Dacă copilăria este caracterizată de năzuința de a deveni adult prin imitarea acestuia (puternic, cunoscător, priceput), adolescentul tinde spre găsirea propriei identități, mai ales prin evidențierea a ceea ce deosebește persoana de toți ceilalți, ceea ce-i dă unicitatea. În această perioadă, adolescentul va câștiga o identitate sexuală mai bogată în semnificații, o identitate socială lărgită (prin cunoașterea locului și rolului său în grupuri sociale cu funcții diferite: culturale, sociale, politice, profesionale), o pregnantă identitate profesională, imagini ale căror integrare va defini sinteza și esența identității personale.

Deruta, unilateralitatea în urmărirea unor obiective limitate sau izolate, radicalitatea ideologică, evadarea într-o lume ireală, dar și preocupările “multilaterale” în activități contradictorii, cu o implicare superficială sunt simptome ale confuziei de rol: tânărul nu știe de fapt ce-și dorește, ce i se potrivește, care ar fi rolul în care poate fi performant pentru a obține satisfacții.

Tema 22:

Reflecții asupra semnelor comportamentale posibile ale “identității” de rol profesional, respectiv “confuzie” de rol profesional la adolescentul tipului de unitate școlară la care funcționați.

Tinerețea – 19-24 ani – este confruntată cu deprinderea **intimității**, opusă **izolării**. Tânărul care-și cunoaște identitatea personală este pregătit pentru o relație strânsă și efectivă pe plan sexual, emoțional, sau integral personal. Erikson vede în intimitate o fuzionare între două identități, fără lezarea integrității partenerilor. Incapacitatea de a renunța la tendințe personale neintegrabile cuplului, imposibilitatea găsirii și acceptării unor soluții comune la probleme majore, intoleranța, eșuarea încercării de sintetizare a tendințelor diferite într-o nouă identitate de cuplu, duce la izolare, la însingurare mascată sau efectivă.

Tema 23:

Enumerați câteva elemente ale identității personale (cunoștințe, priceperi, valori) care pregătesc formarea deprinderilor de coabitare, a intimității.

Vârsta adultă – 25-40 ani – se caracterizează prin generativitate (productivitate) sau stagnare a activității de adaptare. În alte formulări sunt utilizate pentru aceste însușiri sintagme ca: “adaptare constructivă” respectiv “adaptare homeostatică”, “tendințe spre autodepășire” respectiv “suficiență”, “altruism”, respectiv “egocentrism”.

Persoana adultă care și-a găsit propria identitate și intimitate tinde spre autodezvoltare. Erikson descrie generativitatea ca o dorință sau tendință a unei persoane de a da altora, descendenților sau societății în general, viață, iscusință, cunoștințe, valori materiale. Energii psihice pot fi investite acum în persoane, idei și acțiuni pentru a crea valori socialmente recunoscute.

Tema 24:

Reflecțați asupra propriilor dv. tendințe de încredere (Ic); autonomie (A); inițiativă (Iț); sârguință (S=; identitate (Id); intimitate (In) și generativitate (G). Construiți o figură alcătuită din trei cercuri concentrice și înscrieți în cercul central simbolul tendințelor accentuate, în cercul din mijloc simbolul tendințelor moderate, iar în cercul marginal simbolul tendințelor slabe.

Maturitatea – peste 41 de ani – este caracterizată prin consolidarea integrității eului sau prin instalarea disperării.

Dacă în copilărie dezvoltarea este asigurată de trăirea prezentului, în tinerețe și la vârsta adultă de perspectiva viitorului, satisfacția maturității constă în valoarea pe care persoana o poate atribui evoluției proprii în trecutul apropiat și din ce în ce mai îndepărtat. Persoana care controlează cu bună știință atât efectele posibile, naturale ale trecerii anilor, cât și schimbările permanente ale realității socio-economice, politice, tehnologice, culturale ... prin învățare continuă și autocorecție permanentă controlează integritatea eu-lui. Dacă la vârsta la care apar primele semne ale declinului, biologic, psihic, sau pe plan social o persoană poate să recunoască apariția altora care fac mai bine ceva în care ea excela, dacă poate accepta acest lucru și totuși poate fi mulțumit de ceea ce a făcut considerând că “a fost bine așa”, integritatea eului va putea asigura energia psihică necesară depășirii îndoielilor sau temerilor, a identificării unor noi sensuri ale existenței. Cel care se lasă copleșit de propriile stagnări sau disfuncții, de amploarea schimbărilor sau noutatea provocărilor externe riscă disperarea.

P.8. Reprezentați-vă profesorul performant. Numerotați în paranteză însușirile în ordinea importanței lor pentru această profesie.
a) încredere (); b) autonomie (); c) inițiativă ();
c) sârguință (); e) identitate (); f) intimitate ();
g) generativitate; h) integritatea eului ().

Tema 25:

Efectuați același exercițiu pentru meseriile / profesiile accesibile elevilor dvs. prin specificul școlii / secției de specializare, mai ales dacă sunteți interesat de activitățile de orientare școlară sau profesională.

Tema 26:

Observații. Comentarii.
Formulați 3 întrebări referitoare la modelul prezentat.

Modelul stadial constructivist

Dezvoltarea inteligenței

Jean Piaget a reiterat la începutul secolului necesitatea cercetării și cunoașterii științifice a proceselor de cunoaștere. Alternativa metodologică pe care o propune în acest sens este cea genetică, deoarece este convins că înțelegerea cunoașterii este posibilă numai în accepțiunea evoluției istorice și ontogenetice a acesteia. Considerând că toate constructele cognitive au o anumită dezvoltare – reprezentarea perceptuală, categoriile de spațiu, de timp, conceptele de cantitate și număr, legăturile logice, strategia inducției și a deducției, conceptul de cauzalitate etc. – apreciază succesiunea nivelurilor calitativ diferite ale operaționalității acestora ca

fiind definatorii pentru stadiile de dezvoltare ale personalității. Datorită acestui criteriu, teoria dezvoltării psihice elaborată de Piaget este considerată drept intelectualistă.

Înțelegerea teoriei piagetiene presupune definirea unor concepte prin intermediul cărora este descris procesul evolutiv.

Piaget utilizează noțiunile înrudite de schemă și structură, care se referă la diferite aspecte ale activității. *Schema reprezintă modelul intern al acțiunii, programul psihic care permite realizarea activității, iar structura reprezintă modalitatea deductibilă, forma de realizare a acesteia.* Schema este deci o entitate inerentă sistemului psihic, pe când structura, în terminologia autorului, este un construct ipotetic abstract de explicare a operațiilor mentale. Structura activității dezvăluie schema acesteia, dar rămâne o abstracțiune atâta timp cât nu se ia în considerare conținutul concret al acțiunii respective, conținut ce este determinat de: obiectul acțiunii, subiectul care o realizează și situația contextuală.

P.9. Sugarul mic “strânge” obiectul care-i excită palma. Reflexul necondiționat care stă la baza acestei acțiuni constituie ... acțiunii.

a) structura b) schema

Activitatea de cunoaștere are întotdeauna un sens **adaptativ** și se realizează prin două procese complementare: **acomodarea** și **asimilarea**. Piaget consideră că o acțiune sau operație mentală este caracterizată de structura ei. De exemplu, apucarea unui obiect (prehensiunea) constă în cuprinderea acestuia (schema de acțiune) realizabilă în diferite

moduri: cu toate degetele și palma, cu două-trei degete, cu brațul, cu picioarele, cu tot corpul; structura acțiunii va fi diferită de la o situație la alta. Potrivirea acțiunii la particularitățile obiectului sau situației se realizează prin acomodare, adică combinarea și utilizarea schemelor de acțiune existente la nivelul sistemului psihic așa cum o cere realitatea complexă, situația. Acomodarea la realitate, însă, nu reușește întotdeauna; uneori, ea presupune o schemă de acțiune modificată în măsură mai mare sau mai mică. De exemplu, un sugar care dispune de schema de acțiune pentru apucare va încerca să “prindă” firul apei ce curge la robinet; bineînțeles, nu va reuși, ceea ce îl va face să “caute” alte modalități de acțiune, până când reușește să-și construiască o schemă de acțiune adecvată. Intervenția activă asupra realității care se soldează cu modificarea unor scheme de acțiune anterioare sau cu elaborarea altora noi se numește asimilare.

P.10. Învățarea acțiunii de “înfiletarea șuruburilor”, “caligrafierea literelor”, “pornirea motorului unei mașini” presupune preponderent:

a) acomodarea b) asimilarea

1. ... unor scheme de acțiune cunoscute subiectului conform cu cerințele unei situații (sarcini) noi.
2. ... unei scheme de acțiune, nouă pentru subiect, potrivită cerințelor unei situații (sarcini) tipice.

Orice acțiune, cât de simplă, realizează ambele funcții: modificarea schemei funcție de situație și modificarea situației până la accesibilitatea ei prin schemele de acțiune existente și interiorizarea acestei acțiuni, interiorizare ce va duce la una din următoarele consecințe: întărirea schemei de acțiune existente; modificarea unor scheme de acțiune existente; elaborarea unei scheme noi.

P.11. 1. A descoperi că un obiect “ciudat” (de exemplu un ornament) se montează într-un anumit loc, într-un anumit mod (de exemplu prin înfiletare) este un act de adaptare preponderent

2. A realiza montajul respectiv cu precizie din ce în ce mai mare, sau din ce în ce mai repede este un act de adaptare preponderent

a) acomodativ b) asimilativ

P.12. Asimilarea se realizează prin ... experienței personale.

a) exteriorizarea b) interiorizarea

După cum s-a arătat anterior, Piaget conferă structurii statut de construct ipotetic. Acest lucru este valabil în măsura în care diferite modalități de acțiune, descriabile prin elemente structurale identice, se manifestă constant în aceeași etapă de dezvoltare.

Un anumit stadiu de dezvoltare este caracterizat prin structuri formate din acțiuni și operații mintale specifice. Modelele structurale și schematice utilizate de Piaget permit desemnarea identității structurale a unor acțiuni concrete, diferite sub aspectul conținutului și pot demonstra și explica apariția lor pe parcursul dezvoltării, la vârste relativ constante. Specificitatea calitativă a acestor scheme de acțiune

definesc patru stadii de dezvoltare în evoluția inteligenței copilului, anume: senzorio-motor, preoperator, al operațiilor concrete și al operațiilor formale.

P.13. Între stadiile de dezvoltare există diferențe ...
a) cantitative b) calitative

Observarea manifestării evoluției aceluiași scheme de acțiune a arătat că, în mod constant, la diferite vârste există diferențe de operaționalitate a schemelor respective; de exemplu constanța formei (recunoașterea formelor asemănătoare independent de culoarea, mărimea, materialul din care sunt făcute obiectele) dobândește operaționalitate înaintea constanței greutății sau a volumului, cu toate că schemele mintale de bază prin care se realizează sunt aceleași. Constatările arată că la același nivel de dezvoltare (stadiu), schema mintală cunoaște o diversificare crescândă, pe orizontală, în faze (etape, trepte) aflate într-o succesiune relativ ordonată.

P.14. Între etapele de dezvoltare ale aceluiași stadiu există diferențe ...
a) cantitative b) calitative

Sintetizând, se poate spune că în cadrul unui stadiu de dezvoltare se parcurg diferite trepte de evoluție ale căror realizare condiționează trecerea în stadiul următor de dezvoltare, calitativ superior.

P.15. Stadiile de dezvoltare au o succesiune ...
a) predeterminată; b) aleatoare de la o persoană la alta

Parcurgerea treptelor de evoluție este necesară dar nu și suficientă pentru trecerea la stadiul următor. Necesitatea derivă din faptul că stadiile calitativ superioare cuprind într-un sistem integrator elemente (proces) sintetizate, esențializate și aprofundate de treptele anterioare de evoluție. Saturarea, prin exersare, la un anumit nivel al domeniilor categoriale de acțiune psihică duce la constatarea de către persoană a limitelor operaționale ale propriilor scheme. Această experiență generează un conflict cognitiv, care declanșează un proces de echilibrare prin impulsionarea activității psihice spre coordonare internă și elaborarea unor structuri acționale din ce în ce mai complexe. Echilibrul se realizează în continua confruntare dintre asimilare și acomodare, acesta din urmă operând restructurările pe care le impun noile informații asimilate. Astfel, prin echilibru se trece de la o stare la alta în cadrul aceluiași stadiu, sau de la un stadiu la altul pe parcursul dezvoltării.

P.16. Echilibrul dintre asimilare și acomodare se realizează prin

- a) interiorizarea unor acțiuni noi
- b) exteriorizarea unor scheme noi
- c) integrarea unor acțiuni noi schemelor de acțiune anterior existente.

Piaget nu a definit satisfăcător noțiunea de conflict cognitiv, dar din exemplele prezentate, E. Olbrich (cf. Montada, 1982) deduce unele forme de bază ale acestuia: conflict între două scheme de asimilare (informații contradictorii în situații similare); când o constatare empirică contravine unei convingeri teoretice; dezechilibru datorat unei

încercări eșuate de asimilare; dezechilibru indus prin problematizare și întrebare.

Se reține conflictul cognitiv ca o motivație a activității de cunoaștere, care provoacă activitatea intelectuală și care, prin interiorizare, duce la îmbogățirea și creșterea complexității schemelor de acțiune ce stau la baza dezvoltării psihice.

În modelul genetic piagetian dezvoltarea inteligenței se derulează, în principal, în primii 12 ani de viață, în cele patru stadii amintite, caracterizarea lor urmând a fi prezentată în continuare.

Tema 27:

Pentru aprofundarea cunoașterii lor, recomandăm cartea lui J. Piaget și B. Inhelder, "Psihologia copilului" și J. Piaget "Nașterea inteligenței la copil", apărute și în limba română.

Stadiul inteligenței senzorio-motorii

caracterizează vârsta de la 0 la 2 ani. În încercarea de a explica cele mai relevante acțiuni cognitive în și prin devenirea lor, Piaget analizează procesul cognitiv începând cu vârsta sugară. În această perioadă încearcă să identifice rădăcinile gândirii, văzută ca acțiune internă cu obiecte și relații interiorizate, născută din interiorizarea acțiunilor externe, concrete, a experienței personale. Este primul cercetător care postulează existența interacțiunilor inteligente cu mediul înaintea apariției gândirii ca succesiune de operații mintale cu reprezentări, simboluri figurale sau semantice.

Acest prim stadiu este denumit senzorio-motor și cuprinde șase trepte de evoluție:

1. Exersarea reflexelor necondiționate

(înnăscute) – care fac parte din zestrea ereditară a fiecărui copil și care-i permite să realizeze acțiunile adaptative necesare noului născut: supt, deglutiție, prehensiune, multiple mișcări spontane ale membrilor, de asemenea capacitatea copilului de a simți (vede, aude etc.), surâde sau plânge. Acest repertoriu înnăscut este exersat ca modalitate de reacție, mai mult sau mai puțin adecvată, la provocările mediului. Exersarea duce la consolidarea diferențiată a schemelor înnăscute și nuanțarea lor adaptativă crescândă la cerințele mediului; astfel, copilul va învăța foarte curând că suptul la sânul matern, la biberon sau la suzetă sunt lucruri diferite: refuză sânul când este sătul dar acceptă suzeta (jucăria); chiar dacă îi este foame, refuză biberonul (asociat cu mucilagiul de orez, insipid – mâncare de regim pentru sugari și copii mici) și “cere”, prin diferite modalități de comunicare vocală și/sau gestuală, sânul matern, laptele.

2. Reacțiile circulare primare. O acțiune care conduce la un rezultat favorabil va fi reluată. Apar primele “priceperi”; de exemplu, copilul apucă din întâmplare biberonul, îi place senzația, gestul sau efectul, ori toate la un loc, o va face de mai multe ori de acum încolo, în modalități din ce în ce mai perfecționate. Scheme de acțiuni tipice, ca suptul, apucarea, fixarea unui obiect cu privirea, urmărirea unui sunet din ce în ce mai îndepărtat, vor fi aplicate la un număr crescând de obiecte, copilul va lua în stăpânire spații din ce în ce mai largi din mediu.

3. Reacții circulare secundare. Etapa este caracterizată prin diferențierea pe care copilul învață să o facă între mijloc și scop. Sugarul descoperă că o anumită modalitate de acțiune conduce constant la același rezultat, că este un mijloc de a obține ceva.

Copilul de patru luni, de exemplu, nu mai dă din mâini numai fiindcă această mișcare îi face plăcere (etapa exersării reflexelor), ci dorește să audă sunătoarea – mișcările vor fi deci orientate în zona acestuia (întâmplător percepută anterior).

4. Coordonarea schemelor de acțiune și aplicarea lor în situații noi. Tipic pentru această etapă este aplicarea schemelor de acțiune diferite, asimilate de copil, pe același obiect. De exemplu, o jucărie de cauciuc va fi privită, scuturată, lovită de marginea patului, linsă, suptă, mușcată etc. Copilul “explorează” obiectul prin toate mijloacele de care dispune, ceea ce duce la diferențierea continuă a schemelor de acțiune (adaptate la obiect) și apariția primelor combinații coordonate: apucă și aruncă, apucă și duce la gură, privește (analizează) și apucă etc.

5. Reacții circulare terțiale. Caracterizează etapa “descoperirii” unor noi scheme de acțiune prin experimentare activă. Copilul găsește modalități originale de a se adapta unor situații noi prin combinarea și coordonarea schemelor de acțiune, el realizează unele acțiuni urmărind un anumit scop: trage fața de masă pentru a-și apropia un obiect, încearcă diferite posibilități pentru a arunca o jucărie cu o singură mână, cu ambele mâini, de la înălțimea bustului, a umerilor etc.

6. Trecerea la reprezentări. La 15-18 luni copilul poate anticipa în mod evident unele rezultate ale acțiunilor sale. Având în față un turn construit din două cuburi suprapuse, copilul va combina cu ușurință alte două pentru a obține o construcție identică. Fenomenul este posibil prin mecanismul interiorizării acțiunii concrete anterioare, spontane (întâmplătoare) sau coordonate, de manevrare a

obiectelor respective. Interiorizarea acțiunilor concrete marchează trecerea spre gândire.

Tema 28:

Observați cu atenție un sugar și identificați treapta evoluției sale pe baza acțiunilor concrete pe care le realizează.

Condiția apariției gândirii ca proces intern constă în apariția *funcției simbolice*, adică a reprezentării pe plan mintal a obiectelor și acțiunilor. Secvențele dezvoltării funcției simbolice (de reprezentare) sunt următoarele:

- Permanența obiectului – se referă la prezența pe plan mintal a unui obiect și după dispariția acestuia din câmpul perceptiv al persoanei; de exemplu, dacă o jucărie este acoperită în fața unui sugar de 5 luni, acesta n-o va căuta deoarece ea dispăre, mai exact nu persistă în “mintea” lui; dar la 6-7 luni copilul va dezveli jucăria, semn că reprezentarea mintală a acesteia a activat acțiunea de căutare.
- Comportamentul imitativ – reproducerea unei acțiuni observate la altă persoană – este posibilă numai în măsura în care subiectul își poate reprezenta în plan mintal acțiunea respectivă. Se poate vorbi de reprezentare doar când imitațiile sunt neconcomitente cu acțiunea “originală”, de asemenea prin imposibilitatea copilului de a imita sau când acțiunile nu sunt prea complexe pentru capacitatea lui de reținere.
- Acțiuni simbolice – dovadă a reprezentării care se manifestă în jurul vârstei de 12 luni, când se poate observa reproducerea simbolică

a unor acțiuni; de exemplu, deschiderea – închiderea unei cutii în cadrul unui joc, după un număr relativ mic de repetări, este însoțit și pe urmă chiar anticipat de deschiderea – închiderea ochilor, sau a gurii, a mâinii, de flectarea brațelor sau picioarelor

Tema 29:

Observați copilul de 12-15 luni în modalitatea lui de comunicare. Explicați simbolurile pe care le folosește prin reprezentările și experiențele care stau la baza lor.

Observați ! Analizați !

Stadiul preoperator – a gândirii intuitive – este specific perioadei de vârstă între 3-4 și 5-6 ani și se caracterizează prin următoarele particularități:

a) *Generalizarea timpurie a conceptelor* – după criterii multiple, întâmplător combinate, impuse în majoritatea situațiilor de caracteristicile senzorial perceptibile ale realității. Aceste generalizări duc frecvent la asimilarea eronată a unor elemente, a unui concept, a unei noțiuni. Cele mai frecvente generalizări intuitive sunt următoarele:

- interpretări animiste – copilul atribuie viață unor obiecte sau fenomene: “munții au fost aduși de cineva eventual când erau mici și aici au crescut”, un nor este “o rămă”, soarele are sentimente (urăște norii), vântul are voință, motive, intenții etc.
- artificializarea semnificațiilor naturale – apar în cazul noțiunilor abstracte ca nașterea și devenirea: “cine a făcut-o pe bunica?”, “oamenii puternici au făcut munții” etc.
- interpretări circulare – prin reciprocitate:

“vântul mișcă norii, norii mișcă vântul”.

b) *Egocentrismul copilului*, care se manifestă în următoarele:

- transferarea rolului partenerului de comunicare asupra sa (aprobarea – negarea; confirmarea – infirmarea) se constată prin faptul că la această vârstă, copilul nu se îndoiește că celălalt îl înțelege, de asemenea, nu-și pune problema că cineva ar avea o altă părere; el își rostește “discursul” independent de reacțiile verbale ale celorlalți. Pe parcursul acestui stadiu egocentrismul comunicațional este depășit treptat, prin preluarea (asimilarea) unor roluri sociale, când copilul devine capabil să recunoască perspectivele celorlalți și să vorbească, să acționeze în înțelegere cu celălalt;
- egocentrismul perceptiv – copilul nu știe inițial că există aspecte diferite ale aceleiași realități, dacă aceasta este privită din perspective diferite; el este convins că oricare ar fi poziția unui obiect observat, acesta arată la fel cum îl vede el.

Depășirea egocentrismului, cognitiv și perceptiv, este posibilă numai prin experiență, prin schimburi informaționale, prin compararea “fațetelor” aceleiași realități.

Egocentrismul cognitiv se poate manifesta și la vârste mari, chiar și la adulți, în special în zona domeniilor abstracte: estetic, moral, ideologic. Modalitatea de depășire este aceeași: schimb de păreri, perceperea soluției celuilalt ca alternativă posibilă nu ca opoziție și disponibilitatea reală, sinceră și de bună credință, pentru analizarea conflictelor, a trăirilor tensionate. În cazul rezolvării problemelor

abstracte din domeniul științelor realiste (matematică, fizică) sau aplicate (tehnologii) egocentrismul cognitiv se poate caracteriza în inflexibilitate, chiar rigiditate mentală.

c) *Concentrarea pe unul sau puține aspecte ale realității.* Copilul de această vârstă are un câmp de acțiune limitat datorită fixării atenției pe o singură variabilă fiind incapabil încă de a integra toți factorii semnificativi de determinare a unei situații.

La această vârstă, de exemplu, copilul nu realizează identitatea cantității de mărgel transferată, în fața lui, dintr-un vas de sticlă cu dimensiunea dominantă orizontală, într-altul, de același volum dar cu dimensiunea dominantă înălțimea, fenomen numit nonconservarea cantităților discontinue. Prin experiențe asemănătoare se poate dovedi și nonconservarea numărului, a greutateii, a volumului, a timpului, a vârstei (nediferențierea criteriului “vârstă” de cel de “mărime” duce la judecata conform căreia tata nu poate fi copilul bunicului deoarece este mai înalt, mai “mare” decât acesta din urmă).

d) O particularitate a stadiului preoperator este de asemenea *inconsecvența unui criteriu* de selectare pe parcursul unei acțiuni de clasificare: unui copil i se pune la dispoziție un număr mare de jucării de diferite forme, culori, mărimi etc. și se cere să le aleagă pe acelea care se potrivesc cu o minge galbenă; copilul va alege o minge roșie fiindcă e tot minge, o mașină roșie fiindcă e tot roșie, o remorcă galbenă fiindcă... se poate atașa de mașină... criteriile inițiale de “rotund” și “galben” sunt de mult înlocuite.

e) *Centrarea pe situație* (starea momentană) este complementară centrării pe un număr limitat de

variabile; în transferarea mărgelilor sau concursul mașinuțelor copilul nu integrează prezentului trecutul foarte apropiat – perioada în care a avut loc transformarea propriu-zisă, situațiile succesive care au dus la cea finală – dominantă este starea prezentă. În exprimarea lui Piaget, la această vârstă, “copilul este sclavul transformărilor, nu stăpânul lor”.

f) *Mobilitatea mintală limitată*, se referă la imposibilitatea copilului de a corela mai multe variabile chiar dacă sunt explicite, evidente sau “definite” (denumite) de el. Pe o planșă se cere completarea unui loc liber, în condițiile în care aceasta ordonează trei forme geometrice diferite pe trei linii și trei culori diferite ale aceleiași forme pe trei coloane (matrice 3x3); copilul mic va alege din figurile pe care le are la dispoziție, fie forma potrivită, fie culoarea potrivită, nefiind capabil să integreze cele două variabile, criteriile de alegere. Răspunsul corect, dacă apare, este întâmplător. Răspunsuri parțial corecte dar firești pentru această vârstă, sunt argumentate de copil doar printr-o însușire.

g) *Integrarea defectuoasă a claselor*. Unui copil de 5 ani i se prezintă o planșă pe care sunt desenate doi adulți (un bărbat și o femeie) și opt copii dintre care cinci fete și trei băieți. Fiind întrebat dacă pe planșă sunt mai mulți copii sau mai multe fetițe, acesta va răspunde că sunt mai multe fetițe cu toate că îi sunt cunoscute noțiunile de “copil”, “adult”, “femeie”, “bărbat”, “fată”, “băiat”; știe de asemenea că fetele și băieții sunt copii. Totuși, când răspunde la întrebare, observând planșa, compară numărul de fete cu cel de băieți și nu cu cel al copiilor în total.

Cu toate că stadiile prezentate nu sunt specifice

vârstei școlare, ele au fost descrise relativ detaliat, deoarece, prin specificul metodei genetice, înțelegerea unui stadiu de dezvoltare nu este posibilă fără cunoașterea celor anterioare, de asemenea este utilă în diagnosticarea și corectarea eventualelor greșeli de operare mintală la vârste mai mari.

Stadiul operațiilor concrete caracterizează perioada de vârstă dintre 7-8 și 10-11 ani. Acesta constă în elaborarea unor instrumente mintale esențiale, permanente, care nu se înlocuiesc în stadiul următor, superior, ci se întregesc printr-un sistem operațional și mai complex.

În acest stadiu se dobândesc treptat capacitățile de conservare a cantităților discontinue (exp. mărgelile), aproximativ la vârsta de 7 ani, a greutateii la 8-9 ani și a volumului în jur de 12 ani (cf. I. Radu, 1974).

Sistemele de operare mintală specifice acestui stadiu sunt următoarele:

a) *Compunerea aditivă a claselor*, ceea ce permite rezolvări ca: soluționarea problemelor de incluziune – prin reprezentarea într-un sistem unitar a claselor superioare (copii) cu cele inferioare (fete), raportul dintre ele fiind cunoscut și stăpânit; selectarea sistematică – cu menținerea aceluiași criteriu pe parcursul unei acțiuni de clasificare a unei mulțimi concrete (materiale) sau abstracte (cuvinte, noțiuni), calitate care poate fi recunoscută în mod curent după folosirea corectă a articolelor, a numeralelor care desemnează unul sau mai multe elemente dintr-o clasă; definirea logică a noțiunilor – adică prin gen proxim și diferență specifică, capacitate care va permite recunoașterea unei clase

formate dintr-un singur element și înțelegerea, stăpânirea complementarității claselor (A și non-A fac parte din B).

Tema 30:

Elaborați sarcini concrete (gruparea unor obiecte), probleme, teste asemănătoare, cu conținut specific disciplinei predate.

b) *Serierea relațiilor asimetrice* – permite ordonarea elementelor unei mulțimi după o anumită dimensiune, în general, valori diferite ale aceluiași criteriu. Serierea nu apare spontan; Piaget descrie etape succesive de comparații în perechi, mai târziu serii mici (subdiviziuni) de câte trei elemente (de exemplu bețișoare de diferite mărimi), care sunt grupate, corect ordonate în interiorul fiecărei grupe, dar fără să se țină seama de raportul dintre grupe; o etapă ulterioară este cea a înserierii în trepte; copilul realizează înserierea deocamdată într-un singur sens, gândirea lui rămâne unidirecțională.

Tema 31:

Elaborați sarcini concrete (gruparea unor obiecte), probleme, teste asemănătoare, cu conținut specific disciplinei predate.

c) *Multiplicarea claselor* – se concretizează în înserierile bi- sau multidimensionale. Indiciul stăpânirii unei grupări și înserieri operaționale simple de acest gen este integrarea corectă a două variabile, cum ar fi realizarea unei matrice corecte formate din nouă elemente de forme diferite (trei forme) și de culori diferite (trei culori).

Tema 32:

Elaborați sarcini concrete (gruparea unor obiecte), probleme, teste asemănătoare, cu conținut specific disciplinei predate.

Tema 33:

Elaborați sarcini (teste) care pun în evidență reversibilitatea gândirii în domeniul disciplinei pe care o predați !

Stadiul operațiilor formale (logice). Spre deosebire de gândirea concret-operatorie prin care copilul se limitează la informațiile date fie sub formă concret-imagistică, fie abstractă (cuvinte, numere), gândirea formal-operatorie permite depășirea câmpului informațional dat prin percepție directă, prin elaborarea de către persoană a unor informații noi, pe baza, și cu ajutorul informațiilor anterior dobândite.

Caracteristic gândirii formale este: capacitatea formulării unor ipoteze – exprimarea unor relații posibile între elemente inaccesibile percepției directe – și capacitatea elaborării unui demers adecvat și relevant pentru verificarea ipotezei respective.

Diferența calitativă dintre prelucrările intelectuale caracteristice stadiilor menționate poate fi pusă în evidență prin următorul experiment.

Se prezintă unor subiecți aflați în diferite stadii de dezvoltare (pre-, concret- și formal-operator), pe un suport, doi penduli, unul cu firul scurt și greutate mare, altul cu firul lung și greutate mică. Problema, care se formulează diferit funcție de nivelul de dezvoltare al subiecților, este aceea de a răspunde la întrebarea care dintre cele două variabile – lungimea firului sau greutatea atârnată – determină frecvența oscilațiilor celor doi penduli. Se demonstrează în fața

copiilor, prin imprimarea unei mișcări suportului, că pendulul cu firul scurt și greutatea mare oscilează mai repede decât cel cu firul lung și cu greutatea mică.

Răspunsurile tipice sunt următoarele:

Stadiul preoperator: “Pentru că este scurt se mișcă mai repede.” sau “Pentru că este greu se mișcă mai repede.” sau “Pentru că este lung se mișcă mai încet.” sau “Pentru că este ușor se mișcă mai încet”; este evident că de fapt se enunță o singură relație, dintre pluralitatea de variabile percepute.

Stadiul concret-operator: “Pentru că are firul scurt și greutatea mare se mișcă mai repede decât cel cu firul lung și greutatea mai mică”, sau formularea reciprocă, “Pentru că are firul lung și este ușor se mișcă mai încet decât...”; constatarea este corectă și se bazează pe date observabile, prin integrarea mintală a variabilelor percepute.

Stadiul formal-operator depășește combinațiile observabile și face referiri la toate combinațiile posibile: scurt-greu, scurt-ușor, lung-greu, lung-ușor; va formula ipoteze (poate fi hotărâtoare numai greutatea, numai lungimea sau ambele variabile), va elabora posibilități de încercare, de verificare (suport cu patru penduli, cu câte doi penduli de aceeași lungime dar cu greutatea diferite, de aceeași greutate dar cu lungimi diferite).

Atingerea stadiului operațiilor formale înseamnă de fapt maturizarea instrumentală a proceselor intelectuale, deoarece formularea ipotezelor și prelucrarea probabilistă a informațiilor sunt premise necesare gândirii abstracte.

Tema 34:

Elaborați scenariul pentru un experiment asemănător dar cu un conținut specific disciplinei pe care o predați !

Poate un singur model de dezvoltare a personalității să dea informații suficiente pentru realizarea pertinentă și eficientă a activității instructiv-educative ? Răspunsul sugerat este NU. Cunoașterea mai multor modele, care prezintă personalitatea din perspective categorial diferite, poate nuanța și îmbogăți interpretările profesorilor în acțiunile de cunoaștere a elevilor și proiectarea detaliilor instructiv-educative.

Tema 35:

Observații. Comentarii.

Formulați 12 întrebări privitoare la modelul prezentat.

Dezvoltarea moralității*

Încă de la venirea sa pe lume, copilului i se cere să învețe comportamentele bune, chiar cu prețul experiențelor emoțional disconfortabile, de tipul vinovăției, nemulțumirii sau frustrării. Controlul inițial asupra comportamentului său este exercitat de societate, prin intermediul autorității părinților, simultan cu teama de pedeapsă resimțită de copil atunci când încalcă cerințele sau regulile impuse de familie.

Ulterior, pe măsura maturizării biologice și comportamentale, copilul va interioriza normele morale, fapt ce va conduce la exercitarea propriului control asupra conduitei, în absența factorilor restrictivi externi.

* Textul de bază elaborat de TATIANA DOROFTE

Tema 36:

Consultați dicționarele pentru actualizarea semnificațiilor de “etic” – “etică”, “moral” – “moralitate”.

P.17. Precizați elementele structurale ale moralității ca subsistem al personalității ...

a) standardele sociale; b) inteligența; c) reguli de conduită; d) valori; e) echilibru emoțional; f) manifestări comportamentale socialmente dezirabile (bune, potrivite).

În literatura de specialitate se evidențiază **trei comportamente esențiale ale moralității**, și anume componenta cognitivă, componenta comportamentală și cea emoțională. Astfel, dimensiunea **cognitivă** se referă la cunoașterea regulilor etice, precum și la capacitatea de a deosebi între ele actele și conduitele “bune” sau “de dorit” de cele “rele”, care trebuie să fie evitate. Componenta **comportamentală** presupune actualizarea, în manifestările copilului, a standardelor morale dezirabile într-o anumită cultură. Dintr-o anumită perspectivă, unele din aceste standarde sunt foarte asemănătoare, dacă nu chiar invariabile, de la o societate la alta. Practic, orice comunitate umană acceptă și promovează comportamente cooperante, altruiste, corecte și sincere – și denumite prosociale (Ch. Buchler) -, concomitent cu respingerea celor bazate pe minciună, înșelătorie, incorectitudine.

Factorul **emoțional** al moralității presupune adoptarea de către copil a sentimentelor cele mai adecvate față de actele proprii și ale celorlalți.

Desigur, în viața reală cele trei comportamente ale moralității acționează convergent determinând

modul în care copilul va aprecia, va judeca, va simți și se va comporta în fața unei situații în care i se cere o decizie morală.

P.18. Notați simbolul semnificației potrivite fiecărei componente ale moralității:	a) a estima
1. componenta cognitivă ...	b) a acționa
2. componenta comportamentală	c) a judeca
3. componenta emoțională ...	d) a simți

P.19. Elevul C.H. se furișează după dvs. la terminarea orei și relatează faptul că vecinii lui din față au copiat rezultatele la testul care s-a dat. Veți trata
1. informația ...
2. comportamentul ...
a) ca o trădare față de colegi
b) ca respect față de adevăr
c) situațional

Într-un amplu studiu, care s-a impus ca model teoretic de referință în științele educației și dezvoltării, psihologul L.Kohlberg identifica principalele secvențe ale procesului de formare și cristalizare a standardelor morale. Punctul de plecare al cercetărilor sale l-a constituit lucrarea lui J. Piaget “Judecata morală la copil”. În această lucrare psihologul elvețian analizează, prin prisma concepției sale interacționist-cognitiviste, evoluția diferitelor forme ale judecății morale infantile și a sentimentului de “dreptate” sub influența cerințelor și constrângerilor exercitate de societate, prin intermediul părinților, asupra copilului. Astfel, în accepția piagentiană, judecata morală a copilului este inițial heteronormă, adică este preluată “neselectiv, nesituativ și rigid” din mediul familial,

vizând doar fapta, nu și motivația, pentru ca ulterior “să devină autonomă, prin interiorizarea și implicarea propriului sistem valoric în actul de judecare” (Luminița Iacob).

Printr-un demers asemănător, Kohlberg va extinde și va nuanța analiza dezvoltării morale și pe baza interviurilor luate unor copii și adolescenți între 10 și 16 ani: puși în fața unor dileme morale, obediința și supunerea la regulile de autoritate impuse de adulți intră în contradicția cu nevoile proprii, reale și justificate. În funcție de preferința sa, fiecare copil trebuie să aleagă între cele două soluții posibile ale dilemelor și să explice apoi de ce a optat pentru o soluție și nu pentru cealaltă. Cu titlu de exemplu prezentăm următoarea dilemă:

Într-o zi Sharon merge la cumpărături cu Jill, cea mai bună prietenă a sa. Jill pune mâna pe o cutie de bomboane, o ascunde în palton și iese din magazin, lăsând-o pe Sharon să se descurce cu patronul, care îi cere să o denunțe pe Jill. Șeful de magazin îi explică lui Sharon că va avea mari neplăceri dacă va refuza să spună numele prietenei care a furat. Ce trebuie să facă Sharon în această situație: să-și protejeze prietena, tăinuindu-i numele? Dar, pe de altă parte, merită să ajute o prietenă care s-a făcut nevăzută, lăsând-o pe ea să se descurce ?

Interpretarea răspunsurilor și a justificărilor date acestei dileme de copii și adolescenți îi va conduce pe Kohlberg să distingă trei niveluri ale dezvoltării morale, subdivizate, la rândul lor, în câte două stadii. În opinia sa, ordinea stadiilor este invariabilă, dar acestea nu sunt parcurse de toți oamenii la aceeași vârstă. Mai mult decât atât, stadiul cel mai înalt al dezvoltării morale nu este atins, în mod

necesar, de toți indivizii adulți. Mulți oameni au continuat să gândească în termenii unei moralități primitive, orientându-se fie spre evitarea pedepsei, fie spre obținerea recompenselor.

P.20. Precizați diferența dintre stadialitatea piagetiană și cea a lui Kohlberg: ...

Nivelul I: Moralitatea preconvențională (4-10 ani). La acest nivel copilul răspunde opunând etichetele culturale “bun” sau “rău”, “a avea dreptate” sau “a greși”, pe care le interpretează în termenii consecințelor fizice sau hedoniste – plăcute sau neplăcute (recompense și pedepse, satisfacții, neplăceri).

Stadiul 1: Orientarea spre obediență și pedeapsă. Copilul acceptă necondiționat autoritatea părinților, moralitatea faptelor sale având drept criterii supunerea la cerințele formulate de aceștia. În virtutea acestui “raționament”, copilul intuieste regula morală în termenii consecințelor fizice imediate, care vor fi avantajoase dacă pedeapsa poate fi evitată. Vor fi apreciate deci ca fiind morale acele fapte care nu sunt asociate cu sancțiunile fizice.

Tema 37:

Notați cât mai multe comportamente care se pot constitui în “sancțiuni fizice”, altele decât “pedeapsa corporală”.

Ex.: mimică severă, ton rece, ...

Stadiul 2: Orientarea spre hedonismul instrumental nativ. În acest stadiu, copilul se conformează la normă pentru a fi recompensat.

reciprocitatea dintre actele sale dorite și așteptate de ceilalți, pe de o parte, și beneficiile ce pot fi astfel obținute, pe de altă parte, reprezintă principala regulă a moralității, mai degrabă decât sensul justiției, generozității sau compasiunii etc. Judecata morală este acum condițională: “Îți dau pistolul meu dacă mă lași să mă urc pe bicicleta ta”. El se închină deci în fața legii sau își oferă serviciile numai dacă poate obține, la rândul său, un serviciu.

Tema 38:

Notați cât mai multe “recompense” practicabile în relațiile profesor-elev în contextul disciplinei pe care o predați sau pentru care vă pregătiți.

Ex.: nominalizarea elevului însoțit de un calificativ pozitiv, laude, solicitarea cooperării ...

21. Moralitatea comportamentului acestui nivel are o determinare preponderent ...

a) rațional-cognitivă; b) normativ-voluntară;
c) emoțional-afectivă.

Nivelul II: Moralitatea convențională a rolurilor și conformității (10-13 ani). La acest nivel, copilul își “construiește” raționamentul moral pe baza asumării rolului de “copil model”, așa cum îl percepe el din experimentele familiei și ale altor grupuri sociale.

Stadiul 3: Moralitatea conformismului interpersonal și a bunelor relații. Comportamentul copilului se orientează de această dată spre menținerea aprobării și a bunelor relații cu ceilalți. El acceptă regulile și normele morale, se conformează normelor de comportament prescrise de societate din dorința de a face plăcere celorlalți și

de a fi recunoscut ca un “băiat sau o fată bună”. Aprobarea sau dezaprobarea în cadrul grupurilor de referință (familia, grupul de prieteni) reprezintă acum principalele criterii ale raționamentului moral.

P.22. Elevul D.M., de 11 ani, face parte dintr-o etnie minoritară în comunitatea locală – pentru care “a cerși” este o artă și “a șterpeli” o meserie. Cunoscând valorile contrare ale majorității el se va purta în școală mai degrabă conform “regulilor” ...
a) de acasă; b) de la școală; c) grupului unde este mai frecvent lăudat; d) a grupului unde este mai frecvent pedepsit.

Progresul înregistrat în acest stadiu se concretizează în mărirea gradului de obiectivitate a raționamentului moral prin apariția tendinței de apreciere, pozitivă sau negativă, a faptelor nu numai după consecințele lor, ci și după intențiile lor.

Stadiul 4: Moralitatea autorității și ordinii sociale. În contrast cu moralitatea preconvențională, specifică vârstelor preșcolare și a micii școlarități, începând cu acest stadiu cadrele de referință ale asumării conduitei morale se extind: preadolescentul nu se mai raportează acum doar la grupul său restrâns, ci la întreaga comunitate socială. Normele și valorile sociale încep să fie interiorizate, iar tânărul ajunge să dobândească treptat sensul integrității personale.

O dată cu intrarea în stadiul “legii și ordinii”, se conturează sentimentul datoriei și al responsabilității, necesitatea menținerii ordinii sociale concomitent cu integrarea acestora într-un sens intern al demnității și onoarei.

Respectarea autorității, a normelor și a legii

dobândește acum valoare de principiu ce reglementează comportamentul tuturor oamenilor, deci și pe al său. Deciziile privind supunerea în fața legii nu mai sunt determinate de obținerea aprobării sau dezaprobării celorlalți, ci de evitarea sentimentului de vinovăție.

P.23. Moralitatea comportamentului acestui nivel are o determinare preponderent ...
a) rațional-cognitivă; b) normativ-voluntară;
c) emoțional-afectivă.

Nivelul III: Moralitatea postconvențională sau acceptarea personală a principiilor morale. Principala caracteristică a acestui nivel o constituie maturitatea raționamentului moral, concretizată prin tendința individului de a se detașa de stereotipurile existente și de a-și defini în termenii proprii valorile morale (Jacqueline Bideaud). Astfel, judecata morală devine rațională și interiorizată, fiind subordonată unui cod etic deja asimilat (deci personalizat) și relativ independentă de aprobarea sau constrângerea altora. La acest nivel conflictul moral este realizat în termenii principiilor generale ale eticii, iar violarea lor are drept rezultat sentimentul de vinovăție și autocondamnare (Richard M. Lerner). Aserțiunile morale sunt făcute, de această dată, din perspectiva caracterului subiectiv și arbitrar al normelor și instituțiilor sociale, care nu mai sunt considerate absolute, ca în stadiul precedent, ci relative.

P.24. Moralitatea comportamentului acestui nivel are o determinare preponderent ...
a) rațional-cognitivă; b) normativ-voluntară;
c) emoțional-afectivă.

Stadiul 5: Moralitatea contractuală sau acceptarea democratică a legii. În acest stadiu, credințele și convingerile morale devin mult mai flexibile. Individul observă existența unui contract implicit de reciprocitate între el și societate, în perspectiva căruia el trebuie să se conformeze la normă pentru că societatea, la rândul său, își face datoria față de membrii săi, respectându-i și oferindu-le protecție. Acesta va recunoaște că există o interdependență strânsă între interesele sale personale și cele ale comunității căruia îi aparține. Cu alte cuvinte cineva care își servește interesele trebuie să își asigure bunăvoința societății și cu cât își servește mai mult societatea, cu atât el va putea să beneficieze de reciprocitate. Dimpotrivă, acela care încalcă contractul social mutual va pierde respectul celorlalți membri ai grupului său de referință.

P.25. Respectarea normelor colectivității cu care adolescentul se identifică este expresie a ...
a) conformării "oarbe"; b) admirației față de performanțele grupului; c) înțelegerii valorilor grupului.

Stadiul 6: Moralitatea principiilor individuale de dreptate. În stadiul cel mai înalt al dezvoltării morale oamenii se comportă deopotrivă în funcție de principiile eticii universale, dar și de propriul sistem de valori, deja cristalizat.

Principalul criteriu al raționamentului moral îl constituie acum semnificația personală acordată conceptelor de justiție, compasiune, egalitate, demnitate (Luminița Iacob). În acest context, adevărata sursă a "recompensei" morale o va constitui propria conștiință. Conformarea la normă este orientată spre evitarea autoblămării și

menținerea respectului de sine. Cei care ating acest nivel al dezvoltării morale au credințe și convingeri morale foarte puternice în virtutea cărora pot intra în conflict cu ordinea socială acceptată de majoritatea oamenilor.

P.26. Comportamentul de conformare la norma socială, contrar conștiinței individuale, la vârsta adultă este un act ...
a) moral; b) imoral; c) de interes social; d) contrar intereselor sociale; e) de curaj; f) de lașitate.

În concluzie, încercarea lui Kohlberg de a suprapune și intercondiționa dezvoltarea morală față în față cu dezvoltarea cognitivă este o contribuție notabilă, întrucât introduce unele criterii strict obiectiviste în etapizarea psihogenetică a conștiinței morale a personalității. Această primă clasificare metodologică deschide drum unor cercetări viitoare mult mai elaborate. Rămân însă de lămurit câteva întrebări de fond asupra cărora teoria lui Kohlberg nu impune un răspuns suficient de rezistent la eventualele necesare formulări critice. Dintre acestea cea mai importantă interogație este următoarea: în ce măsură variabilele și constanțele sub-sistemului psihomoral sunt rezultatul unui proces de automatizare bazat pe incitarea valorilor morale și în ce măsură acestea sunt programate de valorile de comandă a sistemului social de coerciție ? Răspunsul la aceste întrebări nu este nici simplu și nici fără importanță, atât pentru viitoarea dezvoltare a științei psihologiei, cât și a lumii reale, a ameliorării substanței valorice a personalității umane, până în prezent atât de intens hăituită și idolatrizată.

CAPITOLUL III

GRUPUL DIDACTIC – GRUP PSIHOSOCIAL PRIMAR –

Grupul didactic

Totalitatea persoanelor aflate într-un spațiu fizic sau psihologic dat constituie mediul social pentru fiecare individualitate aflată în acel spațiu. Spațiul fizic avut în vedere este relativ și se definește de la caz la caz. În contextul abordării de față, problematica discutată privește totalitatea persoanelor care își desfășoară activitatea în spațiul aferent unității școlare. Indirect, prin spațiul psihologic, se fac raportări la toate mediile sociale (familiale, profesionale, de petrecere a timpului liber, sportive, culturale, civice, politice etc.) frecventate de persoanele implicate în activitatea școlară.

Definiție

<p>P.1. Sala de clasă este a) spațiul fizic sau b) spațiul psihologic al elevilor</p> <ol style="list-style-type: none">1. în timpul lecției (...)2. în timpul recreației (...)3. când fac cumpărături pentru decorarea clasei (...)
--

În cadrul aceluiași mediu social se pot distinge diferite substructuri, diviziuni, grupări de persoane care urmăresc scopuri complementare; fiecare asemenea structură reprezintă un grup social. Mediul social al unei școli include de exemplu: grupul profesorilor, al elevilor, al personalului auxiliar, grupul de management etc.

În sens științific, termenul de “grup” desemnează o pluralitate de persoane reunite pentru a realiza împreună un scop comun. Principalii participanți la

viața școlară – elevii și profesorii – antrenați în activitatea pe care o desfășoară în școală și scopul pe care-l urmăresc corespund acestei descrieri; prin urmare, pot fi explicate, provocate sau anticipate evenimente în viața școlară pe baza cunoașterii teoriei grupurilor sociale.

P.2. Se poate vorbi de grup didactic atunci când profesorul urmărește ...
a) transmiterea cunoștințelor către elevi;
b) însușirea cunoștințelor de către elevi.

Se precizează faptul că grupul didactic nu se confundă cu grupul de elevi (clasa – existând ca atare doar în pauze), deoarece primul implică participarea unui profesor la activitatea de învățare a elevilor, cu funcții distincte (didactice) în grup.

P.3. O clasă formează cel puțin tot atâtea grupuri didactice cu câți profesori studiază. a) adevărat;
b) fals.

Caracteristicile fizice ale grupului

Un prim criteriu funcție de care se definește un ansamblu de persoane ca grup social este *numărul membrilor*. Termenul de grup este propriu doar colectivității care are minimum patru persoane, deoarece sub acest număr (cupluri, diade, triade) fenomenele psihosociale generate de interacțiunile membrilor au o specificitate aparte. Funcție de acest criteriu se deosebesc **grupurile mici** – în general sub 40 de persoane – **de grupurile mari**, dar cifra avansată este doar orientativă, fiind dependentă de natura activității prin care grupul își realizează scopul. Astfel, în cazul unor activități de execuție

Identita-
tea
obiectivă

(unități militare, orchestre simfonice) grupul mic poate avea până la 80 de membri, pe când în cazul unor activități de concepție, de practică, de dezbateri, grupul mic va avea sub 12 membri.

P.4. Notați cu “a” grupurile mici și cu “b” grupurile mari.

1. o clasă de elevi ...
2. elevii unei școli ...
3. cercul “Eco” al claselor a V-a ...
4. suporterii echipei de fotbal a școlii ...

Grupul se definește de asemenea după criteriul modalității de *comunicare între membrii acestuia*. În cazurile în care comunicarea se realizează direct, fiecare putându-se adresa liber oricărui alt membru al grupului, grupul va avea un caracter **primar**; dacă comunicarea între persoane care urmăresc același scop este indirectă, mijlocită, grupul va avea un caracter **secundar**.

P.5. Notați cu “a” grupul primar și cu “b” grupul secundar în următoarele situații:

- 1-învățământ organizat pe clase/lecții ...
- 2-învățământ deschis la distanță ...

Rețeaua prin care comunică grupurile secundare poate avea forme diferite: de stea sau de evantai – când o persoană cu poziție centrală în grup comunică direct cu toți ceilalți, dar aceștia din urmă comunică între ei doar prin intermediul persoanei centrale, cea mai bine informată din grup; de roată – când fiecare persoană comunică direct cu alte două din cadrul grupului și indirect cu restul, fiecare persoană având, aparent, acces similar la informație, dar în realitate cantitatea și calitatea informației

accesibile fiind dependentă de nivelul de informare al persoanelor aflate în relații directe; de lanț – când într-un grup fiecare membru comunică direct cu alți doi membri cu excepția a două persoane care comunică doar cu câte un singur membru al grupului.

P.6. Rețeaua de comunicare în sistemul I.D.D. are formă ...

Comunicarea directă favorizează fidelitatea mesajului și gradul de informare a fiecărui membru al grupului. În grupurile primare, fiecare membru are acces la toate acele cunoștințe ale celorlalți care privesc viața grupului. Apartenența la un grup primar se resimte pe plan cognitiv și afectiv cu intensitate similară, spre deosebire de grupul secundar în contextul căruia apartenența se resimte mai degrabă pe plan cognitiv.

În principiu, un grup există atâta timp cât își realizează scopul pentru care a fost creat și acel scop este actual. Funcție de *criteriul timp*, există grupuri **durabile**, create pentru realizarea unor scopuri complexe pe o perioadă îndelungată de timp, și grupuri **momentane**, care se reunesc pentru sarcini punctuale (o comisie, un juriu). În cazul grupurilor durabile, relațiile interpersonale influențează în măsură mai mare membrii care-l compun, de asemenea standardul grupului în ceea ce privește realizarea scopurilor comune.

P.7. Colectivul constituit pentru primirea vizitei unei oficialități în școală este un grup ...
a) durabil, b) momentan

Grupurile iau naștere în modalități diferite. În funcție de *modul de constituire*, se deosebesc grupurile **spontane** în cadrul cărora persoanele sunt întâmplător reunite într-o anumită formație, de **grupurile selecționate** după anumite criterii, ceea ce presupune însușiri comune suplimentare între membrii grupului sau complementaritatea unor însușiri personale. În cadrul grupurilor selecționate, probabilitatea cooperării în realizarea scopului comun este mai mare.

P.8. Echipa formată pentru a reprezenta școala la un anumit concurs va fi un grup ...
a) spontan, b) selecționat

Mai mult sau mai puțin semnificative pentru cunoașterea grupului în raport cu specificul activității și al scopului urmărit sunt și alte criterii cum ar fi vârsta membrilor, sexul, nivelul de pregătire, specializarea, potențialul psihic, nivelul de cultură, mediul de proveniență etc. În unele situații este important de știut însă măsura în care membrii grupului se aseamănă între ei după unul sau mai multe asemenea criterii. În acest sens se disting **grupurile omogene**, în care membrii prezintă similitudini după criteriul analizat, de cele **eterogene**, în care membrii se disting prin însușiri diferite (valori diferite ale aceluiași criteriu).

P.9. Clasa de elevi este în principiu un grup
a) omogen sau b) eterogen
1-sub aspectul vârstei
2-după sex
3-după dezvoltarea fizică
4-după starea materială a părinților

Caracteristicile fizice ale grupului didactic sunt accesibile cunoașterii încă din faza de proiectare, la începutul anului școlar, înaintea începerii procesului de învățământ propriu-zis, pe bază de documentare. Profesorul are informații pertinente și suficiente pentru stabilirea strategiei instructiv-educative și elaborarea documentelor (planificarea calendaristică, primele proiecte de tehnologie didactică). Aceste informații îi permit: a) definirea obiectivelor strategice – pe baza cunoștințelor privind mediile școlare de proveniență a elevilor, performanțele anterioare (medii generale și la disciplinele înrudite cu cea care urmează a fi predată); b) orientarea în privința utilizării strategiilor didactice dominante: în cazul lecțiilor teoretice, preponderent exponențial-explicative la clasele cu efectiv mai mare (28-36 elevi), sau conversativ-problematizatoare la clasele cu efectiv mai mic (20-28 elevi); în cazul lecțiilor aplicative, strategii preponderent demonstrative la clasele cu efectiv mare, sau experimentale, la clasele cu efectiv mai mic; c) inițierea anumitor activități extrașcolare (cercuri, organizare de concursuri) în funcție de durata previzibilă a conlucrării (unu sau mai mulți ani) ș.a.

Tema 1:

Precizați principalele surse care vă pot furniza informații despre viitoarea clasă de elevi.

Caracteristicile psihologice ale grupului didactic

Coexistența unor persoane destinate a realiza un obiectiv comun dă naștere, în timp, unor fenomene psihice inevitabile care influențează atât evoluția

Identita-
tea
psiholo-
gică

fiecărui membru al grupului, cât și a grupului în ansamblu. Se prezintă în cele ce urmează caracteristicile psihologice ale grupurilor primare (Mucchielli, 1976) și se sugerează modul de concretizare a acestora în cazul grupului didactic.

Interacțiunea membrilor grupului face ca aceștia să simtă, să acționeze și să reacționeze în grup, funcție de evoluția grupului în ansamblu și a conduitei fiecărui membru al acestuia. Fiecare membru al grupului este “influențat” în măsură diferită de ceilalți membri și de grup ca ansamblu, atât la nivelul trăirilor proprii cât și al comportamentului în grup. Comportamentul individual actual este expresia interacțiunilor persoanei cu grupul și cu membrii săi; el integrează trăirile actuale, experiențele trecute și anticipările. În consecință, în grupul didactic, datorită experienței comune, fiecare membru – elev sau profesor – poate anticipa reacția celorlalți, ca persoane sau ca grup, la acțiunile sale deliberate, sau poate înțelege reacția celorlalți la acțiunile sale spontane.

O persoană integrată unui grup didactic află, locul pe care-l ocupă în activitatea de ansamblu a sistemului (școală, clasă), ia cunoștință de drepturile și îndatoririle sale și ale celorlalți, de puterea de care dispune și de responsabilitatea care îi revine în raport cu ceilalți. În acest sens, în psihosociologie s-au definit conceptele de “status” și “rol” cu care se operează în următoarele accepțiuni:

Statusul reprezintă poziția unui individ sau a unui grup în cadrul unui sistem social, implicând un ansamblu legitim de așteptări față de cei care ocupă alte poziții în cadrul aceluiași sistem (S. Chelcea). Statusul de profesor și statusul de elev sunt reprezentative pentru grupul didactic.

Tema 2:

Enumerați așteptările formale ale profesorului în relațiile cu elevul și clasa de elevi. Enumerați așteptările formale ale elevului în relațiile cu profesorul.

Rolul reprezintă “aspectul dinamic al statusului”, ansamblul de comportamente și atitudini pe care ceilalți îl așteaptă de la persoana aflată pe o anumită poziție socială. Prescripțiile statusului de profesor devin rol atunci când este perceput de elevi, cele ale statusului de elev, în formă manifestă, sunt elemente de rol. Eficiența de rol a unei persoane într-un anumit grup social exprimă competența ei pentru ocuparea statusului respectiv. Profesorul este perceput de către elevi în raport cu modalitatea în care răspunde nevoilor psihologice și așteptărilor psihosociale (cele prescrise de statut) ale acestora, el percepe fiecare elev în raport cu modalitatea în care acesta răspunde așteptărilor sale individualizate și fiecare clasă de elevi în raport cu manifestările grupului.

Tema 3:

Explicați din perspectiva acestei caracteristici faptul că unii profesori sunt “trișați” (ex.copiat, mințit), alții nu, de către aceeași clasă.

Existența normelor. Prin termenul de normă, în contextul teoriei grupului se înțelege regula de conduită care este recunoscută, acceptată și percepută ca atare de majoritatea membrilor unui grup. Normele se nasc și se modifică pe parcursul experienței comune a membrilor. Tendința continuă a grupului de a se adapta atât la sarcinile ce-i revin

în condițiile anumitor legi sau reguli impuse, cât și la evoluția dinamică generată de propriile schimbări, dă naștere la o serie de norme specifice acestuia. Asemenea norme diferențiază două clase ale aceluiași nivel de studiu din aceeași școală (una liniștită, alta gălăgioasă), diferențiază aceeași clasă ca grupuri diferite în relație cu profesori diferiți (unul autoritar, altul permisiv). Normele de grup sunt așazisele reguli nescrise (obiceiuri) ce țin de stilul grupului mai degrabă decât de strategia rațională, deliberată, de adaptare a acestuia. Se subliniază că nu este vorba de norme formale, de regulile sociale generale de conduită, de regulamentul specific unei instituții sau alteia, ci de modul de interpretare (mai rigidă sau mai flexibilă) și de aplicare a literei și/sau a spiritului legii, de introducerea unor restricții suplimentare sau de eludare a altora.

Tema 4:

Explicați din perspectiva acestei caracteristici faptul că unii profesori sunt “trișați” (ex. copiat, mințit), alții nu, de către aceeași clasă.

Existența unui scop comun, scop care reprezintă liantul real dintre membrii grupului. Așa cum s-a precizat anterior, scopul generic al oricărui grup didactic îl reprezintă însușirea de către elevi a cunoștințelor (teoretice și practice) specifice unei anumite discipline. Acest scop determină definirea și permanenta redefinire a scopului concret al grupului, în particularitatea lui comparativ cu scopul unor grupuri similare. Scopul grupului didactic se particularizează sub aspectul a două componente esențiale: volumul de cunoștințe și operaționalitatea

acestora. Variabilele de grup funcție de care se definește scopul sunt reprezentate de relevanța disciplinei în raport cu interesele elevilor (importanța disciplinei în percepția majorității grupului) și standardul de performanță (nivelul de aspirație și autoexigență) al grupului.

Comunitatea intereselor membrilor unui grup didactic nu înseamnă identitatea acestora; în grupul didactic, fiecare membru își recunoaște într-o măsură mai mare sau mai mică interesele personale ceea ce determină tendința de armonizare a performanțelor individuale cu cele ale grupului. Scopul comun și imaginea lui la nivelul majorității elevilor dintr-o clasă, sau puterea profesorului de a-l valoriza, influențează standardul de performanță al grupului; acesta este un factor important care face ca două grupuri similare să aibă performanțe medii semnificativ diferite. Măsura în care fiecare elev se recunoaște în scopul comun al grupului este elementul care face ca un elev cu performanțe medii într-un grup să fie fruntaș sau codaș în altul. Buna cunoaștere a scopului pentru care grupul a fost creat, însușirea profundă a acestuia este o condiție a eficienței fiecărui membru și al grupului în ansamblu.

Tema 5:

Explicați din perspectiva acestei caracteristici faptul că unii profesori sunt “trișați” (ex.copiat, mințit), alții nu, de către aceeași clasă.

Existența unor sentimente comune în situații concrete este expresia unității afective a grupului; membrii unui grup primar simt în același fel în situații date, în general, diferențele interpersonale fiind doar de intensitate a simțămintelor. Sentimen-

tele comune favorizează coeziunea grupului și crearea unui climat afectiv favorabil activității comune.

Tema 6:

Explicați din perspectiva acestei caracteristici faptul că unii profesori sunt “trișați” (ex. copiat, mințit), alții nu, de către aceeași clasă.

Natura afectivă a relațiilor dintre membrii grupului. Integralitatea afectiv – volitiv – cognitivă a sistemului de personalitate face ca interacțiunea membrilor unui grup să dobândească, inevitabil, o anumită coloratură emoțională. Nașterea unei structuri informale (neoficiale) în cadrul grupului, de natură afectivă, hotărăște poziția efectivă a fiecărei persoane în raport cu ceilalți membri ai grupului; astfel persoane cu aceeași poziție formală (oficială) dobândesc autoritate mai mare, alții devin mai populari, sau dimpotrivă ajung “oaia neagră” a grupului, “vinovatul” pentru toate insuccesele. Această structură se naște din sentimentele de simpatie-antipatie, atracție-respingere, acceptare-refuz, între persoane aflate pe aceeași poziție (elev-elev) sau între persoane aflate pe poziții sociale diferite (profesor-elev). Structura informală a grupului poate veni în contradicție cu cea formală (oficială) numai în cazul tratării necorespunzătoare a grupului de către șeful formal al acestuia, în cazul grupului didactic primar, a elevilor de către profesor.

Tema 7:

Explicați din perspectiva acestei caracteristici faptul că unii profesori sunt “trișați” (ex.copiat, mințit), alții nu, de către aceeași clasă.

Existența unui inconștient colectiv face ca grupul să nu conștientizeze în permanență influența pe care o are asupra membrilor și nici aceștia pe cea pe care o exercită asupra grupului în ansamblu. Experiența comună face ca grupul să-și elaboreze (creeze) propriile valori, să convină, explicit sau tacit, în timp, asupra concordanței unor lucruri, idei, fapte sau evenimente, cu interesele sale. Asemenea valori, care în percepția grupului favorizează realizarea scopului – valoare centrală a grupului –, vor deveni motive ale activității colective. Constatăm adesea, dar ne întrebăm rar, de ce elevul performant nu intervine la lecție din proprie inițiativă: așteaptă să fie solicitat? problema este prea ușoară? dorește să fie ca ceilalți pentru a nu fi evitat? vrea să dea ocazie altcuiva să se remarce? se simte jenat de laudele exagerate ale profesorului?... sau de ce aceiași elevi intervin de regulă la lecție: sunt ei oare interesați de conținut? sunt “forțați” de regulile cu care vin din familie? răspund așteptărilor clasei de a “salva situația”?... Profesorul trebuie să ia în seamă în mod deosebit acest fenomen pentru a conștientiza și a căuta în mod deliberat evitarea provocării unor comportamente contrare valorilor grupului (pâră, trădare), cu efecte de risc asupra grupului sau a unor elevi. El va construi situațiile didactice, astfel încât să participe la formarea individualității, fără a aduce vreo atingere colectivității sau unui membru al acesteia.

Tema 8:

Explicați din perspectiva acestei caracteristici faptul că unii profesori sunt “trișați” (ex.copiat, mințit), alții nu, de către aceeași clasă.

Tendința spre echilibru intern și extern. Grupul primar generează fenomene și relații care asigură relativa stabilitate internă a grupului și a poziției pe care o are în raport cu alte grupuri. Fenomenul permite depășirea de către grup a unor situații “problemă” (prevenirea excluderii unui membru datorită rezultatelor la învățătură sau unor acte de indisciplină), supraviețuirea grupului unor amenințări externe (schimbarea profesorului, divizarea / comprimarea clasei ș.a.).

Tema 9:

Explicați din perspectiva acestei caracteristici faptul că unii profesori sunt “trișați” (ex.copiat, mințit), alții nu, de către aceeași clasă.

Pe baza acestor caracteristici se poate constata că grupul nu este o simplă însumare a membrilor săi. Timpul petrecut împreună, experiențele comune și simțămintele care le însoțesc, unicitatea fiecărui membru al grupului, influențele reciproce pe care le exercită unii asupra celorlalți, particularitățile intereselor și ale modalității de realizare a acestora individualizează fiecare formațiune, astfel încât se poate vorbi de *identitatea fiecărui grup didactic*. Identitatea unui grup primar în raport cu altele similare (de exemplu, clase paralele care studiază cu același profesor aceeași disciplină, sau grupuri didactice diferite constituite pe structura aceleiași clase – discipline diferite, profesori diferiți) este

definită de: a) gradul de similitudine a unor însușiri de grup (scop, valori, norme), b) diversitatea însușirilor de personalitate ale membrilor (interese, atitudini), ireductibile la cele de grup, și c) limitele, mai largi sau mai restrânse, în care membrii își pot manifesta individualitatea în cadrul grupului, libertatea de opinie, de exprimare și de acțiune a fiecărei persoane.

Cunoașterea caracteristicilor psiho-logice ale grupului didactic permite utilizarea celor mai potrivite tactici de realizare a obiectivelor activității didactice. Utilizarea acestor cunoștințe în acest sens, nu poate fi sprijinită de algoritmi sau “rețete” de comportament; profesorul trebuie să fie în permanență deschis, receptiv la informațiile de natură psihosocială și să acționeze prompt, adecvat și constructiv (creativ: flexibil, original, elaborat) la situația concretă.

Tema 10:

Caracterizați lucrul din grupurile didactice din care faceți parte.

Autoritatea – condiția eficienței de rol a profesorului

Statusul profesorului

Pentru exercitarea performantă a funcției sale, profesorul trebuie să aibă o bună **autoritate** în cadrul grupului didactic. Statutul formal legitimează puterea profesorului asupra clasei de elevi, *autoritatea presupune însă și recunoaș-terea reală, acceptarea efectivă a acestei puteri de către elevi.*

Tema 11:

- A. Enumerați cât mai multe semne ale autorității profesorului.
- B. Enumerați cât mai multe semne ale lipsei de autoritate a profesorului

În concepția lui R. Mucchielli, autoritatea șefului este determinată de zece factori, variabile independente care pot acționa în același sens sau în sensuri diferite. Acești factori au la bază cinci surse:

A. Structura generală a grupului

1. Gradul de structurare formală a grupului (dimensiune, organizare – atribuirea de spațiu și timp).
2. Adecvarea structurii formale a grupului în raport cu obiectivele sale (însușirea cunoștințelor teoretice, formarea priceperilor sau de-prinderilor).

În sistemul de învățământ preuniversitar, în organizare clasică (lecții – clasă), în general, nu sunt probleme sub acest aspect.

B. Funcția și exercitarea ei

3. Statutul șefului în această structură și definirea postului (titularizare, specializare, grad).
4. Modul obiectiv de îndeplinire a funcției (competența metodică și de specialitate a profesorului).

Tema 12:

Comentați modul în care statutul dvs. formal (calificat / necalificat; titular / suplinitor) influențează autoritatea dvs. în fața elevilor.

C. Situația concretă a grupului

5. Situația actuală a grupului și natura așteptărilor sale (nivelul de cunoștințe, nivelul de aspirații).
6. Raportul situației actuale cu scopul și obiectivele grupului (favorabil sau nefavorabil realizării scopului).

Tema 13:

Comentați modul în care nivelul de instruire al clasei (cunoștințe, deprinderi de învățare, mentalități) sau mediile de proveniență ale elevilor influențează autoritatea dvs. în fața elevilor.

D. Personalitatea șefului

7. Caracterul șefului și stilul de comportament
8. Aptitudinile, competența lui pentru înțelegerea nevoilor altora, felul de tratare a situațiilor noi.

Tema 14:

Comentați modul în care însușirile dvs. de personalitate influențează autoritatea dvs. în fața elevilor.

E. Grupul real

9. Nivelul de cunoaștere a scopului comun
10. Prestigiul noțiunii de “șef” (profesor) în mentalitatea grupului.

Tema 15:

Comentați modul în care specificul a două grupuri concrete (diferite) influențează autoritatea dvs. în fața elevilor.

Liderul, prin modul de exercitare a autorității, generează dezvoltarea unui sistem de relații interpersonale specific fiecărui grup didactic. Împărtășirea continuă a scopului comun, câștigarea adeziunii elevilor privitor la obiectivele urmărite, alegerea și combinarea noilor cunoștințe transmise, dozarea acestora și modul lor de prezentare, implicarea activă a membrilor grupului în generarea și inițierea mesajelor, aprecierea permanentă, după o strategie adecvată, a comportamentelor dezirabile sunt principalele direcții pe care acționează liderul pentru a crea efecte socio-afective favorabile grupului și fiecărui membru al acestuia. După aprecierea lui R. Bales (cf. Mucchielli) aceste efecte se regăsesc sub aspect socio-emoțional pozitiv, atunci când semnificațiile influențează integrarea membrilor, destinderea în grup și luarea în comun a deciziilor, sau negativ, atunci când se constată segregări pe subgrupuri (biserițe) relativ constante, închise, relații tensionate între membrii grupului sau între subgrupuri generate de conflicte de interes, dificultatea armonizării pozițiilor ocupate în diferite grupuri didactice sau de altă natură (exp. vânarea greșelilor “tocilarului” la disciplina la care este vulnerabil; minimizarea performanței “codașului” la disciplina pentru care are aptitudini și interes), dezinteres față de cunoașterea scopului urmărit și neimplicare în luarea deciziilor, ceea ce expune grupul la riscul îndoctrinării, respectiv al manipulării.

Tema 16:

Comentați calitatea autorității dvs. într-unul din grupurile didactice din care faceți parte.

Dimensiunile psihosociale ale personalității elevului

Imagine
socială

O bună cunoaștere a personalității presupune definirea acesteia atât după însușirile de personalitate (dimensiunea psihică a personalității), cât și după felul în care aceste însușiri se manifestă în comportamentul de grup (dimensiunea psihosocială a personalității). Pentru evaluarea dimensiunii psihosociale a personalității, M. Zlate (1984) propune 18 tendințe comportamentale, opuse două câte două, care definesc “profilul psihosocial” al personalității. Se prezintă în cele ce urmează descrierea tendințelor.

1. Tendințe spre dominare (Do): stăpânirea și subordonarea celorlalți; impunerea propriilor puncte de vedere însoțită de ignorarea celor ale altor membri din grup; încercarea de a prelua conducerea grupului; manifestarea unor comportamente dure, autoritare; multe interacțiuni cu ceilalți membri ai grupului.

Tema 17:

Nominalizați elevul cel mai dominant din clasa la care sunteți diriginte (sau dintr-o clasă pe care o cunoașteți bine).

2. Tendințe spre supunere (Su): de a accepta, asculta, suporta și a se conforma influenței altor membri din grup; de a se lăsa condus de alții; de a se subaprecia pe sine și de a supraaprecia pe alții; de a fi interiorizat, stăpânit și inhibat în reacții.

Tema 18:

Nominalizați elevul cel mai supus din clasa la care sunteți diriginte (sau dintr-o clasă pe care o cunoașteți bine).

3. Tendințe spre sociabilitate (So): stabilirea rapidă a contactelor interumane; individul este afectuos, generos, comunicativ, ușor adaptabil la situații noi; simpatizat și admirat de ceilalți membri ai grupului; creează interacțiuni pozitive și o atmosferă plăcută.

Tema 19:

Nominalizați elevul cel mai sociabil din clasa la care sunteți diriginte (sau dintr-o clasă pe care o cunoașteți bine).

4. Tendințe spre izolare (Iz): de a se îndepărta, de a se retrage de la viața grupului, de a fi singuratic, răzleț, chiar înstrăinat de grup, cu puține relații cu ceilalți; tăcut, liniștit, necomunicativ, neprietenos, cu dificultăți de socializare interpersonală, inhibat.

Tema 20:

Nominalizați elevul cel mai izolat din clasa la care sunteți diriginte (sau dintr-o clasă pe care o cunoașteți bine).

5. Tendințe spre conformism (Co): de a interioriza, accepta și promova cu strictețe în comportament normele de grup, chiar dacă acestea nu corespund integral cu propriile convingeri; respectă obiceiurile, tradițiile grupului.

Tema 21:

Nominalizați elevul cel mai conformist din clasa la care sunteți diriginte (sau dintr-o clasă pe care o cunoașteți bine).

6. Tendințe spre non-conformism (NCo): de a nu fi de acord cu normele grupului care nu sunt acceptate și nici respectate, dimpotrivă, de a fi neîncrezător în structurile și normele grupului, de a milita pentru schimbarea și înlocuirea lor.

Tema 22:

Nominalizați elevul cel mai non-conformist din clasa la care sunteți diriginte (sau dintr-o clasă pe care o cunoașteți bine).

7. Tendințe spre activism (A): de a se implica cu ușurință în acțiunile grupului, de a participa direct, efectiv la realizarea lor, de a fi dinamic, energic, cu acțiuni de impulsionare și de punere în mișcare a celorlalți membri din grup.

Tema 23:

Nominalizați elevul cel mai activ din clasa la care sunteți diriginte (sau dintr-o clasă pe care o cunoașteți bine).

8. Tendințe spre pasivitate (P): lipsit de inițiativă și interes; nu participă la acțiune, este mai mult spectator decât actor; renunță ușor la acțiune, este inert, apatic, dezinteresat de sarcinile și realizările grupului din care face parte.

Tema 24:

Nominalizați elevul cel mai pasiv din clasa la care sunteți diriginte (sau dintr-o clasă pe care o cunoașteți bine).

9. Tendințe spre facilitarea interacțiunilor dintre membri grupului (Fa): ușurează stabilirea relațiilor dintre membrii grupului atât în plan afectiv cât și în plan acțional; conduce grupul spre realizarea obiectivelor sale; ajută grupul să-și depășească momentele dificile; este iubit, agreat.

Tema 25:

Nominalizați elevul care facilitează interacțiuni între membrii grupului din clasa la care sunteți diriginte (sau dintr-o clasă pe care o cunoașteți bine).

10. Tendințe spre tensionarea grupului (T): creează conflicte, tensiuni afective, contradicții, dezbinări între membrii grupului; generează atmosferă de neîncredere, suspiciune, împiedică și îndepărtează grupul de realizarea obiectivelor sale; are relații de respingere afectivă cu ceilalți.

Tema 26:

Nominalizați elevul care tinde să creeze tensiuni în grup din clasa la care sunteți diriginte (sau dintr-o clasă pe care o cunoașteți bine).

11. Tendințe de altruism (Al): manifestă dezinteres față de sine, în schimb acționează în favoarea altora; este generos, prietenos, cald cu alții, își pune forțele la dispoziția acestora.

Tema 27:

Nominalizați elevul cu tendințe de altruism din clasa la care sunteți diriginte (sau dintr-o clasă pe care o cunoașteți bine).

12. Tendințe spre egoism (E): este centrat pe sine, îi privește pe alții numai prin prisma propriilor sale sentimente și interese; îi folosește pe ceilalți doar pentru a-și realiza obiectivele personale; își exagerează propria persoană, desconsiderând-o pe a celorlalți.

Tema 28:

Nominalizați elevul cu tendințe de egoism din clasa la care sunteți diriginte (sau dintr-o clasă pe care o cunoașteți bine).

13. Tendințe spre creativitate (Cr): interesat de noutatea, originalitatea și utilitatea socială a acțiunilor și mai ales a rezultatelor acțiunilor sale și ale grupului; aduce informații, opinii, sugestii noi în grup; propune noi obiective, noi căi de realizare, contribuie la evoluția grupului.

Tema 29:

Nominalizați elevul cu tendințe spre creativitate din clasa la care sunteți diriginte (sau dintr-o clasă pe care o cunoașteți bine).

14. Tendințe spre non-creativitate (NCr): manifestă în grup comportamente obișnuite, comune, banale, cu caracter reproductiv; este uniform și egal cu sine; nu se distinge prin rezultate deosebite; nu are contribuții importante la dinamica și evoluția grupului.

Tema 30:

Nominalizați elevul cu tendințe spre non-creativitate din clasa la care sunteți diriginte (sau dintr-o clasă pe care o cunoașteți bine).

15. Tendințe spre obiectivitate în aprecieri

(O): este principial, nepărtinitor, imparțial în aprecierea celorlalți și a grupului; intervine nefalsificat în relațiile interumane, detașat de impresiile sale deformatoare.

Tema 31:

Nominalizați elevul cu tendințe spre obiectivitate în aprecieri din clasa la care sunteți diriginte (sau dintr-o clasă pe care o cunoașteți bine).

16. Tendința spre subiectivitate în aprecieri

(S): este influențat în aprecierile pe care le face de ideile, sentimentele, convingerile, atitudinile sale personale; tentat spre deformarea realității; are păreri absolutizante, emite judecăți părtinitoare despre alții și relațiile dintre ei.

Tema 32:

Nominalizați elevul cu tendințe spre subiectivitate în aprecieri din clasa la care sunteți diriginte (sau dintr-o clasă pe care o cunoașteți bine).

17. Tendințe spre cooperare (Cp): conlucrează, își dă concursul alături de ceilalți la realizarea sarcinilor grupului; acțiunile sale duc la creșterea gradului de participare a fiecărui membru al grupului; este element de unificare al eforturilor celorlalți.

Tema 33:

Nominalizați elevul cu tendințe spre cooperare din clasa la care sunteți diriginte (sau dintr-o clasă pe care o cunoașteți bine).

18. Tendințe spre individualism (In): centrat pe realizarea individuală a propriilor interese sau ale grupului, fără ajutorul celorlalți; acționează singur cu propriile sale forțe.

Tema 34:

Nominalizați elevul cu tendințe spre individualism din clasa la care sunteți diriginte (sau dintr-o clasă pe care o cunoașteți bine).

Având în vedere specificul activității comune în grupul didactic considerăm că pentru cunoașterea mai adecvată a persoanei în acest context ar fi binevenite precizarea a încă două dimensiuni, anume:

19. Tendințe spre perfecționarea cunoștințelor (Pfc): preocupat de verificarea cunoștințelor în practică și/sau prin confruntarea lor cu ale celorlalți membrii ai grupului, mai ales cu profesorul sau alte persoane din grup cu competențe recunoscute în domeniu, cere informații mai detaliate, solicită surse de documentare suplimentare.

Tema 35:

Nominalizați elevul cu tendințe spre perfecționarea cunoștințelor din clasa la care sunteți diriginte (sau dintr-o clasă pe care o cunoașteți bine).

20. Tendințe spre suficiență (Suf): se mulțumește cu ceea ce află la prima înțelegere, nu este preocupat de detalii, ignoră indicațiile bibliografice, cunoștințele i se par foarte clare și accesibile, nu are întrebări, este de acord cu toate aserțiunile, se sustrage discuțiilor de grup atunci când se conversează pe teme “științifice”.

Tema 36:

Nominalizați elevul cu tendințe spre suficiență din clasa la care sunteți diriginte (sau dintr-o clasă pe care o cunoașteți bine).

21. Tendințe spre pluridisciplinaritate (Pd): este interesat în măsură considerabilă de toate disciplinele studiate la școală sau de unele studiate și o mare diversitate de domenii neabordate sau insuficient abordate în școală, stabilește relații pertinente și constructive între aceste cunoștințe și le comunică celorlalți în cadrul activităților comune.

Tema 37:

Nominalizați elevul cu tendințe spre pluridisciplinaritate din clasa la care sunteți diriginte (sau dintr-o clasă pe care o cunoașteți bine).

22. Tendințe spre unidisciplinaritate (Ud): este interesat în măsură considerabilă doar de o singură disciplină, ignoră chiar riscul prezentat de necunoașterea unor discipline complementare care condiționează performanța în domeniul preferat.

Tema 38:

Nominalizați elevul cu tendințe spre unidisciplinaritate din clasa la care sunteți diriginte (sau dintr-o clasă pe care o cunoașteți bine).

CAPITOLUL IV

ÎNVĂȚAREA – MIJLOC DE EDUCAȚIE

Învățarea în ansamblul activităților umane

Activitatea este forma complexă, specific umană, de manifestare a psihismului. Specificitatea ei constă în faptul că, spre deosebire de comportamentul reactiv (instinctiv) – caracteristic manifestării tuturor nivelurilor de complexitate a sistemelor psihice – *acțiunile care compun activitatea umană au un caracter activ, fiind orientate, selectate, structurate în sensul obținerii unui rezultat așteptat, care poate fi conștientizat ca fiind scopul urmărit prin activitatea respectivă.*

Activitatea de învățare

Tema 1:

Menționați pe trei coloane distincte câteva comportamente în următoarea clasificare:

- A-manifestare reactivă, A₁-la animale; A₂-la om;
- B-manifestare activă.

Reflectați asupra asemănarilor și deosebirilor dintre aceste categorii de activități.

P.1. Completați propozițiile:

- (1)Manifestările reactive prezintă un grad mare de ... de la o persoană la alta.
- (2)Manifestările reactive prezintă un grad mare de ... la același individ în situații diferite.
- (3)Manifestările active prezintă un grad mare de ... de la o persoană la alta.
- (4)Manifestările active ale aceleiași persoane prezintă un grad mare de ... în situații similare.
 - a) deosebire; b) asemănare;

- (5) Manifestarea reactivă este un răspuns la
(6) Manifestarea activă este un răspuns la
c) un stimul izolat în context; d) situația complexă ca stimul.

Organizarea acțiunilor ce compun activitatea umană redă modalitatea subiectivă, personală, de punere în relații interdependente a unor condiții (interne și externe) date, cu un anumit rezultat.

Condițiile interne sunt descriptibile prin factori ca: potențialul intelectual, experiențele și cunoștințele individuale raportabile la activitate, aptitudinile speciale, dispoziția afectivă, echilibrul emoțional, dinamismul persoanei, calitățile voinței, prioritatea personală a valorilor.

Condițiile
învățării

Tema 2:

Menționați calități diferite ale factorilor interni care influențează diferit activitatea umană (învățarea elevilor, predarea profesorilor).

P.2. Factorii interni influențează activitatea umană ...
a) independent unii de alții; b) în interdependența lor.

P.3. Cauzele interne (dependente de persoană) ale succesului sau eșecului realizării unui scop se caută în ...
a) calitatea unor însușiri sau stări psihice;
b) relațiile dintre factorii interni.

Condițiile externe influențează activitatea umană prin componente de: microclimat, mijloace utilizabile pentru a facilita activitatea, relațiile sociale, valorile culturale ale societății (colectivității).

Tema 3:

Detaliați aceste categorii de factori externi.

Tema 4:

Formulați întrebările 2 și 3 pentru factorii externi.

În urmărirea rezultatului, în contextul și pe parcursul activității se stabilesc anumite obiective parțiale, prin realizarea cărora se avansează către atingerea scopului. Rezultatul activității umane, prin caracterul activ de selectare și structurare a comportamentelor, are întotdeauna o componentă autoformativă. Prin urmare, *ori de câte ori persoana se implică în urmărirea efectivă a unui scop, rezultatul acestei implicări este un spor de experiență personală autoformativă. Ea poate fi valorizată pe plan intern prin punerea în relație a măsurii realizării scopului cu competențele (aptitudinile) și efortul investit pe de o parte și cu condițiile externe concrete ale activității, pe de altă parte.*

P.4. Rezultatele dvs. în predarea/învățarea unei lecții depind în principiu

(a) mai degrabă de dvs. (b) mai degrabă de ceilalți.

(c) mai degrabă de condițiile externe (microclimat, confort, dotări). (d) în mod echivalent de cele trei categorii anterior menționate. (e) depinde de situație.

Diversitatea activităților în care se concretizează funcționarea sistemului psihic este împărțită, pe plan conceptual, în trei categorii distincte, anume: jocul, învățarea și munca. Criteriile luate în considerare pentru delimitarea acestor activități sunt **motivația** – factorul intern declanșator și reglator al activității

respective – și **scopul principal**, finalitatea pe care acea activitate o urmărește, funcția pe care o realizează în evoluția adaptată a persoanei la cerințele mediului. Unele interpretări teoretice, de exemplu teoria câmpurilor elaborată de K. Lewin (1963), include scopul urmărit printr-o anumită activitate în structura motivațională a activității respective. În această interpretare semnificația subiectivă a scopului devine principalul mobil al activității. Alte interpretări consideră că mobilul activității îl reprezintă o nevoie, o trebuință internă a persoanei, iar scopul urmărit prin activitate este elementul care poate satisface respectiva trebuință. Teoria reprezentativă pentru această abordare este cea a ierarhiei trebuințelor elaborată de A. H. Maslow (1954).

Tema 5:

Actualizați-vă cunoștințele privind teoriile motivației.

* * *

Jocul este predominant în mica copilărie, de asemenea este activitatea caracteristică mediului familial în această perioadă, a grupurilor spontane de copii constituite la nivelul familiilor înrudite sau vecine, ori a unor medii de petrecere a timpului liber (parcuri, locuri de joacă, amenajări distractive). Jocul se poate desfășura în orice condiții, presupune doar un minim confort intern, o oarecare diversitate de stimuli și libertate de mișcare; rezultatul specific al jocului constă în satisfacția dobândită de persoană *prin* realizarea activității și *în timpul* acesteia.

Activitatea de joc este motivată de nevoia de activitate senzorio-motorie (a privi, a asculta, a

manevra, a se mișca, a se deplasa) și cognitivă (curiozitatea), tendințe de exersare a funcțiilor, inerente sistemului psihic. Principala funcție a jocului este aceea de a consolida schemele de acțiune internă, de a le combina în modalități diversificate, de a le flexibiliza, pe suportul unor trăiri afective plăcute, generatoare de satisfacție chiar în timpul desfășurării efective a activității. Jocul are un caracter ludic, plăcut, prin această activitate persoana nu urmărește realizarea unui scop extern definit; experiența stărilor agreabile trăite în timpul activității devine un factor motivator de reluare a aceluiași jocuri.

Motivația intrinsecă și caracterul agreabil al desfășurării sunt principalii desemnanți ai jocului. Plăcerea jocului nu dispare odată cu avansarea în vârstă ceea ce face ca acest gen de activitate să devină o modalitate eficientă, o metodă de realizare a scopurilor specifice activității de învățare și chiar de muncă.

Tema 6:

Rezumați paragrafele referitoare la activitatea de joc în 150 de cuvinte.

Învățarea constituie activitatea predominantă a vârstei școlare pe toată durata frecventării de către persoană a unei forme instituționalizate de învățământ. Acest lucru nu înseamnă că învățarea se realizează doar în mediul școlar; mai mult decât atât, în familie și în grupurile de prieteni chiar jocul capătă treptat conținut tematic, prin care persoana realizează spontan inițierea în atingerea unor obiective. Activitatea de învățare presupune anumite exigențe sub aspectul condițiilor interne și externe,

în sensul că ele trebuie să fie adecvate rezultatelor așteptate. (vezi condițiile învățării)

Rezultatul explicit al activității de învățare este modificarea realizată la nivelul sistemului psihic; *ceea ce se obține prin învățare devine condiție internă a unor activități ulterioare*, de învățare, de joc sau de muncă.

Activitatea de învățare are o motivație mult mai complexă decât jocul; curiozitatea și nevoia de acțiune care susțin și această activitate devin treptat **nevoie internă de cunoaștere**, factor motivator esențial al învățării. *Nevoia de cunoaștere se naște din confluența a două surse de origine diferită, una fiind de natură intrinsecă, alta de natură extrinsecă.*

O primă sursă își are originile în nevoia de activitate și curiozitate. Evoluția progresivă a curiozității care a motivat acțiuni ce au adus satisfacție persoanei, în joc sau activități anterioare de învățare, determină o nevoie intrinsecă de cunoaștere a cărei satisfacere este asociată cu activitatea actuală de învățare.

O altă sursă își are originea în exigențele sociale care acționează ca presiuni de conformare asupra persoanei în diferite grupuri sociale din care face parte (performanțe, statut, standarde). Acceptarea autentică, integrală (cognitiv – afectiv – voluntară) a exigențelor sociale poate deveni tot o nevoie intrinsecă de cunoaștere; acceptarea formală ori parțială (cognitiv – voluntară sau imitativă) rămâne o **nevoie extrinsecă de cunoaștere**. Performanțe comparabile sunt realizabile, între anumite limite, din perspectiva ambelor structuri motivatoare. Mai mult decât atât, aceste structuri coexistă la nivelul constelației motivaționale, ceea ce diferă fiind ponderea lor în ansamblul respectiv; structurile

motivaționale extrinseci și cele intrinseci se pot susține reciproc.

Tema 7:

Dați exemple de motive extrinseci care susțin activitatea de învățare.

Funcția principală al învățării constă în modificarea sistemului psihic printr-un demers autoformativ, în instrumentarea persoanei, în asigurarea mijloacelor interne necesare adaptării în etape ulterioare ale evoluției individuale: cunoștințe, deprinderi, priceperi, valori. Învățarea nu-și pierde oportunitatea odată cu părăsirea mediului școlar. Schimbările permanente care au loc pe parcursul vieții fiecăruia pe plan individual (experiențe, interese, aspirații), în mediile sociale diferite (familiale, profesionale, economice, politice, grupurile de prieteni), diversitatea activităților noi, a mijloacelor tehnice, a noilor valori culturale care apar în timpul vieții unei persoane, impun necesitatea învățării permanente pentru a crea însușirile de generativitate, premisele unei adaptări dătătoare de satisfacții și eficiență pe plan individual.

P.5. Completați propozițiile:

1. Finalitatea naturală a învățării este ...
 2. Scopul învățării este ...
 3. Finalitatea socială a învățării este ...
 4. Funcția învățării școlare este ...
- a) dezvoltarea; b) integrarea socială a persoanei;
c) asimilarea cunoștințelor; d) modificarea sistemului psihic

Tema 8:

Definiți scopul generic al activității de învățare.

Munca este o activitate specific umană predominantă la vârsta adultă. Definită ca *activitate conștient orientată către realizarea unui scop* munca este accesibilă doar omului, singura ființă capabilă de anticipare, de prefigurare pe plan mintal a unei situații viitoare pe care persoana dorește s-o construiască prin activitate sistematică și perseverență. Realizarea scopului propus presupune stabilirea clară și precisă a acestuia, de asemenea, stăpânirea mijloacelor și metodelor prin care obiectivele ce conduc la realizarea lui pot fi atinse. Activitatea de muncă este exigentă sub aspectul condițiilor în care se desfășoară; ea presupune o instrumentare specială pe plan intern (cunoștințe, aptitudini speciale, atitudini favorabile) și extern (mijloace specializate pentru domeniul de activitate). Rezultatul explicit al activității de muncă constă în modificarea mediului extern.

Caracteristic muncii este faptul că motivația acestei categorii de activitate include rezultatul anticipat ca factor motivator esențial, finalitatea ei (scopul activității de muncă) constând practic în realizarea, în obținerea acelui rezultat.

Activitatea de muncă poate avea o motivație intrinsecă, atunci când persoana lucrează într-un domeniu pentru care are vocație, care-i place și pentru care are aptitudini, situație în care principala sursă de satisfacție o constituie desfășurarea activității în sine. În asemenea situații probabilitatea performanței este mare și costul psihologic al rezultatelor bune și foarte bune este redus. Este

situația ideală către care tinde demersul educativ de orientare profesională a elevilor în care se implică fiecare profesor de specialitate și în mod obligatoriu profesorul – diriginte.

Munca profesională poate fi susținută și de o motivație extrinsecă; se întâlnesc asemenea situații în cazurile în care profesia a fost aleasă din considerente externe, de natură socială – cum ar fi prestigiul profesiei în cultura căreia îi aparține persoana, dorința părinților, probabilitatea crescută a securității ocupaționale –, sau de natură financiară – șanse de realizare a unor câștiguri substanțiale, semnificativ mai mari decât în domeniul pentru care persoana simte chemare. Șansele realizării performante a activității profesionale sunt mari și în aceste cazuri dacă persoana are aptitudini potrivite, deoarece dorința reușitei și puterea voinței pot compensa în limite largi plăcerea redusă pe care o anumită activitate o conferă subiectului care o realizează. Costul psihologic al performanței însă va fi relativ mare în asemenea cazuri, cu atât mai mare cu cât ponderea motivelor extrinseci este mai mare și finalizarea agreabilă (utilizarea efectelor muncii pentru obținerea unor satisfacții) mai îndepărtată.

Elevul integrat într-un sistem de învățământ profesional trebuie să fie pregătit încă din școală *să învețe să-și agreeze profesia* (frumos, curat, util, ecologic, umanitar...), *să-și caute funcția potrivită* în diversitatea modalităților de valorificare a cunoștințelor din domeniul pentru care se pregătește (precizarea nivelului de pregătire, a sectorului potrivit: producție, comercial, administrativ, programare, dezvoltare ș.a.), în esență *să-și definească scopul personalizat* al activității de pregătire profesională și valențele sale pozitive.

Funcția principală a muncii, în special a muncii profesionale, constă în actualizarea potențialului psihic al persoanei, în satisfacerea nevoilor de autorealizare la vârsta adultă, prin proiectarea identității unice a personalității în rezultatele activității socialmente utile pe care o realizează. Invocarea perspectivelor muncii profesionale de către profesorul de specialitate – în activitatea instructiv-educativă școlară și extrașcolară care pregătește viitorii specialiști – pe dimensiunile inerente profesiei – frumos, plăcut, ușor-dificil, interesant, provocator, nou etc. – cât și pe cele externe – bine plătit, căutat, respectat, important etc. – (diferențiat, funcție de semnificația lor pentru fiecare elev) constituie un puternic factor motivator al învățării.

Tema 9:

Rezumați paragrafele referitoare la activitatea de muncă în 150 de cuvinte.

Categoriile de activități caracterizează diferite vârste și diferite medii sociale fără a fi exclusive; dobândind anumite specificități, ele coexistă în anumite medii și la anumite vârste, în pondere diferită. Jocul, învățarea și munca sunt interdependente, ele se condiționează reciproc; se poate aprecia că:

- *Jocul este premisa învățării, așa cum învățarea este premisa muncii.*
- *Aceeași activitate la vârste diferite are semnificații categoriale distincte (joc, învățare, muncă).*
- *Munca-joc este mai ușoară decât munca-trudă.*
- *Una și aceeași activitate poate fi pentru persoane*

diferite joc, muncă sau învățare.

Tema 10:

Comentați aserțiunile de mai sus.

Învățarea umană

Învățarea este o capacitate generală a sistemelor vii, dar învățarea umană are o serie de particularități în raport cu învățarea în sistemele infraumane.

Caracterul conștient al activității de învățare se referă la faptul că omul poate conștientiza actul învățării, știe că învață, știe de ce învață, știe cum să învețe, știe pentru ce învață. Prin urmare, se poate autoprograma și autocontrola.

Caracterul rațional al învățării este tot o specificitate umană și permite stabilirea unor legături logice între elemente, descompunerea unor ansambluri sau compunerea unor elemente în structuri unitare, după anumite criterii. Gândirea este principalul proces care asigură acest caracter prin operațiile de analiză – sinteză, comparație și abstractizare – generalizare.

Activitatea de învățare presupune o implicare voluntară deosebită a persoanei mai ales atunci când componenta motivațională intrinsecă a acțiunii este redusă. Asemenea situații de învățare fortifică structurile voluntare ale persoanei care învață, nu trebuie totuși practicate necritic datorită faptului că sunt frustrante și toleranța la frustrare diferă foarte mult de la o persoană la alta. De asemenea, asocierea frecventă a procesului de învățare cu trăirea unei stări neagreabile poate compromite disponibilitatea de a învăța pentru mult timp.

Învățarea umană se particularizează și prin caracterul ei autocreativ. Persoana poate dobândi în

virtutea acestei caracteristici, în anumite limite, cunoștințele și însușirile pe care și le dorește, anticipat definite. Învățarea modelează personalitatea, perfecționează anumite structuri psihice (cunoștințe, aptitudini, atitudini, valori) și permite crearea altora noi. Aceste structuri psihice se manifestă în comportamente noi ce pot genera mici modificări ale unei realități restrânse, sau pot schimba lumea.

P.6. Precizați caracteristicile actului de învățare la animale.

Învățarea școlară

Activitatea de învățare realizată la vârsta școlară în sistemul de învățământ este denumită prin sintagma **“învățare școlară”**. Învățarea școlară este un “proces analitic, specializat și compartimentat, orientat în sensul asimilării sistematice a culturii prin studiul diferitelor obiecte de învățământ.” Datorită caracterului organizat al activității, învățarea școlară se particularizează prin următoarele trăsături:

Instituționalizarea – implică proiectarea strategică, urmărirea realizării unor obiective definite, pe baza unor principii morale, științifice și norme administrative prescrise. Învățarea școlară are o desfășurare secvențială, ceea ce înseamnă că elevul parcurgând etapele de instruire – verificare – reinstruire, trece treptat de la starea de neinstruit la cea de instruit, și graduală – de la ușor la greu – deci, la niveluri din ce în ce mai ridicate de instruire elevul va fi capabil să rezolve sarcini cu grade crescânde de dificultate.

Medierea (mijlocirea) – implică evaluarea activității de învățare în raport cu factorii de influență a învățării școlare:

1. potențialul uman:

a) al elevilor – nivel de dezvoltare psihică, stare de sănătate, alimentație, confort, motivație ș.a.

b) al profesorilor – cunoștințe de specialitate, competențe didactice, statut profesional, stare de sănătate, confort;

2. potențialul material – calitatea mijloacelor de învățământ, de la spațiu – școală, clasă, laborator, bibliotecă, clădiri auxiliare – la calitatea dotării acestora și condiții de microclimat, sprijinul material acordat elevilor ș.a;

3. politica educațională orientată către cultivarea unor competențe izolate, minimale pentru o adaptare homeostatică, sau către cultivarea individualității, a personalității capabile continuu de autodezvoltare și autorealizare, de contribuție la progresul social.

Monitorizarea – implică controlul plurinive-lar al activității de învățare, realizat de profesioniști (profesorii sunt evaluatori ai rezultatelor învățării, directorii sau comisiile de profesori evaluează eficiența lecției, inspectorii fac evaluări tematice sau frontale ale activității unității școlare etc.).

Tema 11:

Sistematizați factorii care influențează (mijlocesc) învățarea școlară.

În condițiile în care profesorului îi revine sarcina și implicit responsabilitatea organizării învățării elevilor în școală, practica empirică fără cunoașterea teoretică (psiho-pedagogică) suficientă

a procesului de învățare și a efectelor sale poate compromite rezultatele urmărite. Profesorul trebuie să știe să deosebească rezultatele învățării de rezultate ale altor fenomene (maturizare, oboseală, capacitate funcțională etc.) sau procese (percepția, memoria mecanică), să coordoneze desfășurarea activității în așa fel încât să prevină insuficiența cunoașterii, dar și traumele afective ce pot însoți învățarea atunci când componenta motivațională intrinsecă (curiozitatea, plăcerea) este insuficient activată sau când o componentă extrinsecă (așteptările părinților, concurența din clasă, autoritatea profesorului) este subiectiv percepută de elev ca fiind prea presantă. Dincolo de însușirea cunoștințelor și dezvoltarea gândirii specifice disciplinei pe care o predă, profesorul trebuie să fie preocupat de rezultatele complexe și de durată ale învățării, cum ar fi perfecționarea continuă a deprinderilor de învățare ale elevilor (a-i învăța să învețe), formarea unei atitudini deschise către permanenta înnoire a cunoștințelor necesare actualizării competențelor personale și elaborarea unui stil personal de învățare, potrivit însușirilor de personalitate ale fiecărui elev.

Tema 12:

Comentați consecințele monitorizării iresponsabile a învățării școlare la diferite vârste.

Procesul de învățare

Învățarea este considerată – într-o exprimare esențializată – un proces al cărui rezultat este cunoașterea teoretică și practică. *Cunoștințele dobândite în procesul învățării devin elemente structurale ale personalității, factori de influență*

Operații-
le
învățării

comportamentului ulterior de adaptare. Comportamentul persoanei este puternic impregnat de cele învățate pe parcursul evoluției sale ontogenetice prin integrarea plurifazică și plurinivelară a rezultatelor învățării și potențialului ereditar; prin urmare, în comportamentele tipice mediului școlar, greu pot fi izolate secvențe cu determinare ereditară.

P.7. În comportamentul de urmărire atentă a expunerii profesorului se manifestă mai degrabă ().

- a) deprinderile și interesele formate în experiența anterioară a elevului
- b) trăsăturile temperamentale ereditare determinate

P. 8. În comportamentul conversativ din timpul lecției – întrebări/răspunsuri formulate de elevi – se manifestă mai degrabă ()

- a) valorile și normele (obiceiurile) grupului de elevi însușite de fiecare membru al clasei
- b) comunicativitatea nativă a persoanei

P.9. În conținutul informațional al comportamentului verbal sau motor (deprinderi) al elevului – fie ca răspuns la întrebări sau solicitări, fie ca intervenție din proprie inițiativă – se manifestă mai degrabă ().

- a) nivelul cunoștințelor teoretice sau practice anterior dobândite
- b) nivelul inteligenței generale respectiv al motricității, considerate ca potențial înăscut.

În abordarea analitică a procesului de învățare se ia în considerare definiția descriptivă a lui P. Golu (în Popescu, N.P., 1987) conform căreia

Învățarea este un “proces evolutiv, de esență informativă-formativă, constând în dobândirea (recepționarea, stocarea, valorizarea internă) de către ființa vie, într-o manieră activă, explorativă a experienței de viață și, pe această bază, în modificarea selectivă și sistematică a conduitei, în ameliorarea și perfecționarea ei controlată și continuă sub influența acțiunilor variabile ale mediului ambiant.”

Caracterul evolutiv al învățării arată faptul că procesul se desfășoară în timp, producând transformări continue, din ce în ce mai favorabile adaptării. Timpul necesar învățării diferă de la o persoană la alta în cazul aceleiași situații de învățare, fiind dependent de particularitățile psihice ale fiecăreia, diferă de asemenea la aceeași persoană de la o situație la alta, fiind dependent de elementele contextuale.

Esența informativă-formativă relevă procesul de învățare în contactul permanent al persoanei cu noutăți care-i asigură un număr crescând de elemente descriptive ale unor realități. După asimilare (integrare la structurile anterioare și consolidare), informațiile (noutățile) devin cunoștințe, bunuri individuale, instrumente de dobândire a noi cunoștințe, tot în procesul învățării sau în activități aplicative, teoretice sau practice, de utilizare a celor învățate. Învățarea duce, prin urmare, la o mai bună cunoaștere a realității (informare), la explicarea sau la anticiparea unor noi realități și la perfecționarea posibilităților individuale de a reacționa (răspunde) la provocările realității, la formarea capacităților individuale, a mijloacelor psihice de adaptare la diferite situații.

“Dobândirea experienței de viață” se realizează

prin operații distincte care, luate în parte, sunt funcții ale proceselor psihice fundamentale. Realizarea eficientă a unei operații este o condiție necesară a realizării operației consecutive și influențează rezultatele procesului în ansamblu.

Operația de **recepționare** se bazează pe procese senzorio-perceptive. Aceste procese permit interiorizarea informațiilor ce vin de la ființe, obiecte, fenomene exterioare și stări interne percepute nemijlocit, sau ale celor ce parvin subiectului uman prin mijlocirea cuvântului scris sau rostit. În învățarea școlară, profesorul nu va pierde din vedere faptul că prima operație, recepțio-narea informației, se bazează pe procesele senzorio-perceptive (vizual, auditiv, tactil-kinestezic ș.a.).

Condiția eficienței sistemelor senzoriale în procesul de învățare constă în asigurarea compatibilității optime dintre sistemele psihice receptoare și cele fizice (obiecte, fenomene, cuvinte) purtătoare de informație. În clasă, profesorului îi revine sarcina *controlului compatibilității senzoriale*; el va avea grijă ca intensitatea stimulului să permită recepționarea lui de către fiecare elev. În acest sens se poate acționa asupra *stimulului* – prin modificarea intensității, asupra *persoanei* – prin recomandarea unui consult medical în vederea depistării și eventual a compensării disfuncției senzoriale (ochelari, aparat auditiv), sau asupra *organizării grupului de elevi* – prin plasarea elevilor cu probleme senzoriale în zone de receptivitate optimă pentru ei.

Tema 13:

Precizați cât mai multe semne comportamentale ale unor posibile disfuncții de recepție (senzoriale).

Procesul psihic care integrează impresiile senzoriale provenite de la același obiect (mărime, formă, culoare, miros – la o plantă; formă, sunet – la un instrument muzical) este percepția, în învățarea școlară luând adesea forma sistematică a observației. Aceasta permite ca ansambluri de elemente unitare ale realității externe (aparținătoare mediului) să fie transformate în imagini unitare subiective (aparținătoare subiectului) ale acelei realități. Percepția propriu-zisă este un proces complex, desfășurându-se în mai multe faze: *detecția* – sesizarea obiectului în câmpul perceptiv, *discriminarea* – separarea obiectului percepției de fondul percepției și remarcarea însușirilor specifice, *identificarea* – cuprinderea într-o imagine unitară a întregului, eventual recunoașterea (în cazul unor percepții repetate).

Tema 14:

Actualizați-vă cunoștințele privind legile senzației și percepției.

P.10. Identificați activitatea în a cărei eficiență cunoașterea legilor sensibilității de către profesor este hotărâtoare ().

a) enunțarea unei definiții; b) realizarea unei planșe/a unui desen pe tablă; c) notarea elevilor.

Rezultatul percepției, imaginea subiectivă, cuprinde elemente esențiale și neesențiale, fiind determinată de condițiile de stimulare, cele ce decurg din particularitățile realității percepute, dar și cele ce decurg din particularitățile subiectului care realizează percepția. *Percepția este eficientă atunci când imaginea mintală a realității percepute este completă, clară și precisă.*

Tema 15:

Cunoscând legile percepției formulați principalele preocupări ale profesorului în asigurarea calităților imaginii percepute.

Profesorii vor studia cu mare atenție legile generale ale sensibilității și percepției mai ales atunci când se implică în elaborarea unor mijloace de învățământ (planșe, machete, desene pe tablă, scheme). În aceste activități cunoașterea sumară a legilor nu este suficientă pentru evitarea unor riscuri posibile (imagini incomplete, confuzii, fixarea pe aspecte neesențiale) sau pentru creșterea eficienței operației de recepție a învățării.

În afară de percepție, operația de recepționare a informației este influențată în mare măsură de starea de atenție a sistemului psihic, de “orientarea și concentrarea activității psihice cognitive” (N. Cosmovici, 1998) asupra unor aspecte ale realității. Focalizarea și menținerea atenției în vederea facilitării și eficientizării, în primul rând a operației de recepție din procesul învățării, reprezintă sarcini importante și dificile ale profesorului. Acesta va trebui să asigure *cointeresarea autentică* (venită din curiozitate, încredere, dorință, convingere), nu doar cea superficială (conformare, disciplină, recompense), a fiecărui elev, de asemenea să folosească cu multă artă *efectul atractiv* al noutății, al surprizei, al însușirilor unor combinații de stimuli (dimensiuni, contraste/armonii de culori/sunete, accentuări, repetări), al mișcării, al schimbării, pentru a atrage și a menține atenția elevilor fără efort voluntar exagerat din partea acestora.

P.11. Înțelegerea informației în faza de recepție a procesului de învățare este o problemă mai degrabă de (..) a) gândire; b) memorie; c) percepție.

Rezultatul percepției, concretizat în imagini, este reținut de sistemul psihic cu ajutorul proceselor mnemice a căror funcție definitorie este stocarea informației.

Stocarea informației, operație esențială a procesului de învățare, constă în fixarea (întipărirea, engramarea) și păstrarea imaginii rezultate în urma percepției.

Fixarea privește realizarea unor legături între informațiile noi și elemente preexistente în sistemul psihic, cum ar fi: cunoștințe anterioare, imagini asemănătoare sau dimpotrivă contrastante, trăiri afective similare sau opuse, planuri sau expectanțe rezultate ale gândirii sau imaginației. Legăturile stabilite pot avea un caracter **mecanic**, atunci când sunt efectul exclusiv al percepției repetate invariabile, sau, la om, pot fi **logice**, bazate pe înțelegerea interdependențelor dintre elementele noi și cele deja cunoscute. Fără a subaprecia rolul *întipăririi mecanice* în învățare – în definitiv nu există nici o legătură logică între un sunet și forma literei corespunzătoare, între un număr și cifra care-l simbolizează, între cuvânt (cu excepția celor compuse) și realitatea pe care o desemnează, cunoștințe care se dobândesc prin memorare mecanică, dar fără de care nu se poate vorbi de învățare școlară – se accentuează avantajele pe care *înțelegerea* le prezintă în stocarea informației.

Tema 16:

Comentați relația dintre memorarea mecanică și memorarea logică.

Informația stocată devine mai ușor sau mai greu accesibilă persoanei într-un moment sau altul al existenței sale. Se precizează însă că ea nu dispare niciodată din sistemul psihic. Tot ce a fost recepționat de sistemul psihic ca fapt de experiență rămâne element de conținut al psihismului, de unde se poate manifesta și se manifestă în momente diferite, în exprimări diferite și în intensități diferite. Uitarea nu este nici pe departe procesul opus memoriei, ci o stare a acesteia care spune că persoana nu are, la un moment dat, în zona conștientă, nici un element care poate fi pus în vreo relație de contiguitate (apropiere) sau asemănare, cognitivă sau afectivă, cu elementul căutat.

P.12. Faptele percepute dar uitate sunt stocate ... la nivelul sistemului psihic.
a) conștient; b) inconștient.

Calitatea stocării informației în procesul de învățare este controlabilă de către profesor. Ceea ce se urmărește în acest sens este *rapiditatea fixării, de asemenea fidelitatea și durabilitatea cunoștințelor*.

Tema 17:

Precizați demersuri ale profesorului prin care poate facilita optimizarea calităților operației de stocare în procesul de învățare.

Stocarea cunoștințelor nu este un proces inert; prin dinamica naturală a sistemului psihic, cele învățate sunt într-o permanentă interacțiune cu ceea ce există anterior în sistem, influențează de asemenea învățarea ulterioară și intră în structuri informaționale noi, odată cu asimilarea de noi experiențe.

Tema 18:

Comentați dependența calității stocării de calitatea recepționării.

P.13. Recepționarea și stocarea se află în relații de ...

- a) dependență unilaterală (stocarea depinde de recepționare)
- b) interdependentă.

Valorizarea internă se referă la integrarea constructivă, nuanțată și flexibilă a celor memorate în sistemul anterior de cunoștințe. Valorizarea este cu atât mai bună cu cât recepționarea este mai fidelă, mai relevantă pentru esența învățării, iar stocarea mai flexibil securizată.

Accesibilitatea faptelor de memorie este dependentă de activismul subiectului, de implicarea afectivă și efortul depus în procesul învățării (numărul repetițiilor, diversitatea lor, străduința de reformulare, restructurare, sistematizare ș.a.). Rezolvarea unor probleme didactice (după modele anterior lucrate) sau realizarea unor demonstrații ori experimente de laborator nu sunt dovezi absolute ale operaționalității celor învățate în situații profesionale reale.

Înțelegerea asigură caracterul sistematic al noilor structuri informaționale formate, cunoașterea

lor mai eficientă. Ea permite desemnarea unei realități noi prin ceea ce este asemănător cu realități similare, anterior cunoscute, dar și prin ceea ce le deosebește, prevenind în acest fel riscul de confuzii posibile.

Tema 19:

Enumerați cât mai multe manifestări comportamentale, semne ale unei învățări incomplete, fără valorizare internă.

Tema 20:

Enumerați cât mai multe semne comportamentale, ale valorizării interne a unor:

- 1.-cunoștințe teoretice
- 2.-priceperi practice
- 3.-reguli sociale.

Posibilitatea de utilizare a cunoștințelor în mod adecvat unor situații noi diferențiază în esență învățarea de memorarea mecanică a cunoștințelor. Reproducerea celor învățate în formă invariabilă și doar în situații identice aceluia în care au fost învățate poate fi efectul memorării mecanice, fără valorizarea internă a celor învățate. Reproducerea unor fapte în situații diferite aceluia în care au fost învățate este deja semn al învățării, al valorizării subiective a celor interiorizate.

P.14. Notați cu “x” semnele certe ale învățării autentice (valorizarea internă a informației).

1. Elevul reproduce fidel textul unei legi științifice.
2. Elevul rezolvă o problemă folosindu-se de legea respectivă după modelul lucrat în clasă .

3. Elevul rezolvă o situație problematică în condițiile în care aplicațiile didactice s-au făcut numai prin rezolvare de probleme.
4. Elevul rezolvă o problemă teoretică în condițiile în care aplicațiile s-au făcut prin demonstrații practice.

Formele elementare ale învățării

Condi-
ționarea

În această categorie se includ acele tipuri de învățare care sunt accesibile atât omului cât și animalelor. Se tratează aici aceste forme așa cum se manifestă ele la om, adică influențate de capacitățile psihice superioare (gândire, imaginație, limbaj) și de complexitatea situațiilor de viață specific umane, în care rareori, poate doar la vârsta sugară mică, un factor izolat acționează asupra persoanei și provoacă un act comportamental simplu.

Suportul informațional principal în prezentarea tipurilor de învățare este reprezentat de lucrările “Condițiile învățării” de Gagne, R.M. și “Psihologia procesului educațional” de Davitz R. și Ball D., apărute și în limba română; se recomandă spre consultare pentru aprofundarea problematicii învățării și a psihologiei procesului educațional în general.

Învățarea de semnale (condiționarea clasică) este tipul de învățare care constă în utilizarea unei modalități de reacție (R) anterior cunoscut la un stimul (S) nou; schematic, învățarea de semnale se reprezintă prin relația S—R, ceea ce înseamnă că un stimul nou (nespecific, anterior indiferent pentru subiect) provoacă un răspuns care anterior putea fi obținut doar printr-o stimulare naturală, specifică. Interpretarea are la bază teoria clasică a răspunsului condiționat, studiat din punct de vedere fiziologic de

către Pavlov la începutul secolului.

De exemplu, dacă o persoană își *îndreaptă atenția* (R) spontan către locul de unde vine un *stimul puternic, neașteptat* (zgomot, lumină, miros etc. – stimuli naturali ai reacției de orientare), ea poate învăța să răspundă prin aceeași reacție de orientare la stimuli mai discreți, cum ar fi *un cuvânt, o anumită inflexiune a vocii, anumite gesturi, expresii faciale sau chiar tăceri* (posibili stimuli nespecifici).

Tema 21:

Recunoașteți în comportamentul elevilor / profesorilor și în propriul dv. comportament stimulii nespecifici ai unor reacții, legături formate prin condiționare clasică.

Nu excludeți categoria comportamentelor motorii și sociale.

Învățarea de semnale nu presupune un efort voluntar sau mental de prelucrare a informației. Reținerea relației dintre stimulul necondiționat (înnăscut) și cel condiționat (nou) se realizează ca efect al repetiției sau al intensității trăirii afective care a însoțit acea relație. În cazul trăirilor de intensitate moderată numărul repetițiilor trebuie să fie mai mare, pe când în cazul unor trăiri afective puternice, pe fondul cărora se realizează legătura dintre cei doi stimuli, este suficientă, uneori, o singură experiență.

Condițiile interne ale învățării de semnale, cele ce țin de persoana care învață, pot fi rezumate la următoarele:

– Existența reflexului natural, al răspunsului motor difuz (reflex de apărare, de orientare) sau emoțional tipic (frică, bucurie, supărare,

- plăcere);
- Compatibilitatea dintre noul semnal și capacitatea funcțională a analizatorului cărui i se adresează (nu orice semnal acustic poate fi învățat de hipoacuzici, de exemplu);
 - Un nivel mai accentuat al anxietății favorizează învățarea semnalelor; este una din condițiile interne care determină diferențe în ceea ce privește modalitatea particulară în care fiecare persoană învață același semnal.

Condițiile externe ale învățării de semnale țin de exigențe ce privesc contiguitatea și repetarea asocierii stimulului necondiționat cu cel condiționat. Astfel, în cazul utilizării acestui tip de învățare în context școlar, cel ce predă (organizatorul situației de învățare – profesorul) va trebui să asigure:

- Succesiunea strânsă dintre stimulul semnalizator (nou) și stimulul necondiționat;
- Stimulul semnalizator (nou) precede stimulul necondiționat;
- Asigurarea numărului de repetări de care este nevoie în fiecare caz.

De exemplu, dacă se dorește asigurarea orientării atenției elevilor către tablă printr-un semnal vocal discret, se produce acel semnal după care, la scurt timp, se lovește tabla cu creta sau cu degetele destul de puternic ca toți elevii să-și îndrepte privirile în direcția respectivă. Se repetă sistematic acest procedeu și se sondează, din când în când, reacția clasei la situația de stimulare doar prin semnalul vocal. La încercarea la care marea majoritate a elevilor din clasă răspund prin îndreptarea privirii la tablă, se poate considera învățarea realizată.

Tema 22:

Proiectați modalitatea de formare a unor noi condiționări ca mijloc de:

- a) focalizare a atenției clasei
- b) crearea unui moment de relaxare.

Învățarea de semnale poate avea evoluții diferite funcție de frecvența asocierii stimulului condiționat cu cel necondiționat după fixarea legăturii dintre ele și diversitatea de nuanță a stimulului condiționat. Reflexul nou dobândit – învățat – evoluează către:

- ◆ **Consolidare** – devine eficientă dacă se asigură reluarea periodică a asocierii celor doi stimuli după fixarea legăturii dintre ele.
- ◆ **Stingere** – se instalează dacă se evită în mod sistematic asocierea stimulului necondiționat; răspunsul la stimulul condiționat va fi din ce în ce mai puțin intens sau precis, până când nu va mai apare la stimulări succesive. Ocazional, legături anterior formate pot provoca apariția răspunsului specific la stimulul condiționat.
- ◆ **Generalizare** – se realizează dacă stimulul condiționat se folosește în forme diferite. Generalizarea constă în apariția aceluiași răspuns la stimuli asemănători. De exemplu, dacă s-a condiționat reflexul de orientare de semnalul vocal “hm”, elevii vor extinde acest răspuns și la “hm-hm”, la “mî” sau la o ușoară tuse. Atâta timp cât oricare din aceste variante precede din când în când lovitura în tablă, ele provoacă aceeași orientare a privirii către tablă.
- ◆ **Discriminare** – are loc dacă numai unele semnale sunt însoțite de stimulul necondiționat, iar altele, în mod constant, nu. Bunăoară în exemplul dat, “hm” este urmat din când în când de lovitura

în tablă, pe când celelalte, niciodată. După un timp, reacția de orientare a privirii către tablă va apare numai la “hm” discriminându-se de celelalte semne sonore asemănătoare.

P.15. Ați învățat elevii clasei să se relaxeze (manifestarea comportamentală: râsul) la un cuvânt “magic” care preceda întotdeauna “bancurile” pe care le spuneți. După un timp constatați că în orice formă folosiți cuvântul, clasa râde. În viitor veți proceda prin:

- a) folosirea exclusivă a cuvântului magic
- b) expunerea, din când în când și a câte unui banc după pronunțarea cuvântului
- c) doar unele expresii în care intervine cuvântul sunt urmate de bancuri
- d) evitarea folosirii cuvântului magic
- e) folosim cuvântul în expresii diferite urmate de bancuri
- f) folosirea aceluiași cuvânt când dojeniți elevii atunci când intenționați:
 1. să permanentizați legătura dintre forma verbală și reacția de relaxare ().
 2. să anulați legătura dintre forma verbală și reacția de relaxare ().
 3. să generați reacția la semnale diversificate ().
 4. să limitați reacția la o gamă restrânsă de forme ale stimulului (expresiei verbale) ().

Învățarea stimul-răspuns (condiționarea instrumentală). *Învățarea stimul-răspuns permite îmbogățirea modalităților motorii precise de reacție la anumiți stimuli. În cazul învățării stimul-răspuns, situația stimul este mai complexă, prin faptul că are o componentă externă și una internă; schema de re-*

prezentare a acestui tip de învățare este Ss—R.

De exemplu, atunci când se învață un copil să deseneze un bastonaș, i se spune acest lucru, i se arată un model, i se propune să facă la fel, i se laudă progresele, este felicitat pentru ceea ce a făcut bine (corect, mult, repede, fără greșeli, frumos, curat...), acestea fiind elemente de stimulare externă (S); imediat sau concomitent copilul desenează bastonașul (acțiunea reprezintă răspunsul R), ceea ce-i conferă informații proprioceptive (de la analizatorul tactil-kinestezic) despre senzațiile de mișcare implicate în acțiunea motorie propriu-zisă, acesta fiind element de stimulare internă (s).

Tema 23:

Identificați componenta internă și externă a stimulului “mersul pe bicicletă”, “înfiletarea”, “folosirea furculiței și cuțitului”.

Gradul de integrare a celor doi stimuli se regăsește în calitatea răspunsului, fiind diferit de la un moment la altul al evoluției învățării; legătura dintre cei doi stimuli este determinată de intensitatea satisfacției subiectului în procesul învățării. Satisfacția poate fi generată de plăcerea acțiunii în sine, autopercepția progreselor înregistrate ș.a., surse de motivare intrinsecă a continuării activității de învățare, sau de reacția pozitivă a celor din jur la răspunsurile subiectului: acordarea atenției, momente de exclusivitate în relația de rol, aprecierea reacției, laudarea persoanei, recompense simbolice (bulina roșie, inimioara, floricica, nota, diploma...) sau materiale (bursa, premiul, obiecte ș.a.), surse de motivare extrinsecă a continuării activității de învățare. În procesul învățării stimul-răspuns, motivarea se

integrează permanent situației de stimulare.

Tema 24:

Întocmiți-vă liste cu recompensele utilizabile în relația didactică, potrivite la “ciclul gimnazial”, “profesional” sau “liceal”.

Acest tip de învățare este desemnat în literatura de specialitate și prin alte denumiri ca: “învățare prin încercare și eroare”, “învățare operantă” sau “învățare instrumentală”. Învățarea stimul-răspuns poate crea o nouă reacție prin combinarea “pas cu pas” a unor elemente preexistente în bagajul de cunoștințe al subiectului, sau întărirea selectivă a unor manifestări spontan apărute în comportamentul acestuia.

Învățare pas cu pas este de exemplu scrierea unei litere așa cum se realizează ea la școală (dacă nu intuiți complexitatea acțiunii prin actualizarea experienței dumneavoastră, încercați să vă imaginați cum ați putea învăța acum scrierea iconografică chinezească, învățarea unei poziții tipice la balet (atunci când profesorul instructor așează efectiv cu mâna picioarele subiectului în poziția standard), învățarea reglării microscopului (atunci când profesorul conduce mâna subiectului în potrivirea înclinației obiectivului sau a poziționării eșanționului astfel încât elevul să obțină claritatea optimă), folosirea efectivă a unor instrumente sau unelte etc.

Tema 25:

Dați exemple de învățare din domeniul specializării dvs. care se pretează la condiționare instrumentală.

Întărire selectivă este gestul deliberat al profesorului de a răsplăti reacția de răspuns a elevului dându-i satisfacție. Exemplu edificator este bunăvoința *încurajatoare dar foarte discretă* cu care profesorul creează situația optimă manifestării elevului în cazul unui copil în general timid, în momentul în care acesta își exprimă printr-un gest nehotărât disponibilitatea de a răspunde, uneori doar privind în față profesorul și căutându-i privirea.

Condițiile învățării stimul - răspuns:

- **Pe plan intern** – să existe un act terminal care produce satisfacție celui ce învață, *efect care întărește legătura interiorizată*. Actul terminal poate fi unul înnăscut (satisfacerea foamei) sau unul dobândit (lauda). A simți satisfacție înseamnă a face ceva cu *plăcere* sau a obține o *recompensă* (o mâncare, un obiect dorit, o laudă, slăbirea unei dureri). Această condiție exprimă legea efectului care spune că “atunci când se formează o conexiune modificabilă între stimul și reacție și aceasta este urmată de satisfacție, legătura este întărită” (Thorndike, 1913, cf. R. Gagne). Întărirea unei legături stimul-reacție este semnalizată de *sporirea* frecvenței de apariție a unui anumit răspuns la un anumit stimul sau de *diminuarea* unei tendințe anterioare.
- **Pe plan extern** – accelerarea învățării prin reducerea timpului dintre apariția răspunsului învățat și apariția întăririi.
 - Selectarea reacțiilor și întărirea doar a acelor care reprezintă un progres față de cele anterioare, până când se obține răspunsul dorit (“perfect”). Prin această

selecție comportamentul corect este modelat progresiv.

– Creșterea eficienței învățării stimul-reacție prin ușurarea discriminării stimulilor. De exemplu, pentru învățarea rapidă a pronunției corecte a sunetului “î” de către nevorbitori de limba română, stimularea se va începe prin repetarea sunetului, urmat de pronunțarea unor cuvinte simple, scurte, după care, progresiv, funcție de performanțele celui ce învață, se trece la pronunțarea unor cuvinte complexe; stimularea inițială prin cuvinte complexe face dificilă discriminarea senzațiilor fono-motorii (componenta internă a situației stimul) în cazul răspunsului corect de cel incorect.

Tema 26:

Proiectați modalitatea de formare a unei noi deprinderi sociale în relația profesor - elev.

Eliminarea manifestărilor comportamentale nedorite se poate realiza prin controlul fenomenului de stingere (inhibare) în două modalități: *neîntărirea* (ignorarea) manifestărilor respective, sau *întărirea negativă* (pedepsirea) acestora.

Utilizarea pedepsei în organizarea activității de învățare presupune clarificarea unor aspecte de principiu privind *obiectul* amendat și *conținutul* concret al acțiunilor punitive.

În ceea ce privește prima problemă se pune întrebarea ce anume se pedepsește. Pentru a găsi răspunsul potrivit trebuie să se facă distincție între intimitatea structurală și funcțională bio-psiho-socio-culturală relativ stabilă a personalității și faptele în care acestea se manifestă în situații concrete. Prin urmare, *nu se amendează*:

- *însușiri needucabile*, înnăscute sau dobândite, cum ar fi: constituția fizică, stări fiziologice de foame, sete, oboseală ș.a., deficiențe senzoriale, handicapuri motorii, tendințe temperamentale, operaționalitatea intelectului ;
- *valori individuale* ce țin de apartenența socială sau culturală specifică a persoanei cum ar fi: situația materială, ocupațională, constelația familială (dimensiunea familiei, relația dintre părinți), standardul cultural al familiei, etnia, religia, profesiunea părinților etc.

Obiectul întăririi negative vor fi *faptele concrete* sau acțiuni restructurabile manifeste, obiectiv descriabile, eventual efectul direct pe care îl produc.

Tema 27:

Enumerați experiențe concrete în care manifestări comportamentale ale elevilor v-au deranjat, nu ați fost de acord cu ele sau le-ați considerat antisociale. Reflectați asupra dreptului dvs. de a le judeca.

În ceea ce privește a doua problemă, întrebarea cum se poate pedepsi, care sunt mijloacele punitive care pot fi utilizate în context educativ astfel încât să se rămâne în limitele circumscrise de ceea ce se dorește a fi construit și ceea ce se dorește a fi prevenit. Există în acest sens unele precizări categorice chiar la nivelul normelor administrative (legi, regulamente), anume:

NU pedeapsă corporală!

(bătaie, poziții incomode, privațiune senzorială, de hrană, de satisfacerea

necesităților fiziologice, risc de epuizare fizică, de îmbolnăvire ș.a.)

NU vocabular injurios!

(prostie, nesimțire, impotență, hoție ș.a.)

NU privațiune informațională!

(excluderea din clasă în timpul orei.)

NU izolare socială!

(interzicerea participării la anumite activități extrașcolare speciale.)

Profesorului îi rămâne la îndemână întreaga gamă a gesturilor, mimicii, intonației, a tăcerii, a sarcinilor suplimentare în limite nepericuloase, a comparației, a conștientizării riscului ș.a. pe care le poate folosi pentru amendarea manifestărilor acțiunilor nedorite în comportamentul persoanei, însoțite întotdeauna de precizarea faptelor așteptate sau sperate de către el din partea elevului.

Tema 28:

Întocmiți liste cu stimuli negativi pe care le puteți folosi în relația didactică.

Răspunsurile învățate prin condiționare instrumentală sunt generalizabile asupra unor situații de stimulare similare cu cea în care a avut loc întărirea. Cu cât gradul de asemănare este mai mare, cu atât mai ușor se transferă răspunsul învățat asupra noii situații; legătura învățată dintre imaginea unui sunet auzit sau a unei litere văzute și imaginea contracțiilor musculare prin care se realizează scrierea cu mâna a acelei litere nu prezintă dificultăți dacă poate fi realizată cu mâna exersată, indiferent de instrumentul avut la dispoziție (creion, stilou, pix, un bețișor sau doar degetul...); dificultățile apar însă dacă în locul mâinii exersate

trebuie să se folosească mâna neexercată și sunt cu atât mai mari cu cât asemănarea situației noi de stimulare cu cele cunoscute este mai mică.

Tema 29:

Dați exemple din propriul domeniu de specializare.

Învățarea Ss—R implică discriminarea; de exemplu, perceperea corectă a poziției și mișcării limbii la pronunțarea vocabulei “THE” în limba engleză va permite subiectului să deosebească răspunsul de ceea ce ar putea fi reacția greșită “DĂ” sau “ZĂ”. Întărirea selectivă a unor stimuli ce apar în cazul unor situații complexe permite realizarea unui răspuns adecvat. De exemplu, ignorarea căscatului și/sau întărirea unor comportamente de evitare sau mascare, prin mimică ce exprimă înțelegere sau chiar o discretă complicitate, duce la învățarea prevenirii sau disimulării acestuia, astfel încât să nu creeze fenomene de “contaminare” în clasă.

Tema 30:

Dați exemple din propriul domeniu de specializare.

Învățarea Ss—R este relativ durabilă în timp; atunci când rezultatul învățării este o deprindere motorie sau preponderent motorie, cum ar fi mersul, scrisul, pronunția, instrumentele însușite deservesc persoana pe tot parcursul vieții cu condiția menținerii integrității psiho-motorii a acesteia. Succesiunea mișcărilor în forma care să asigure echilibrul caracteristic unor activități cum ar fi

mersul pe bicicletă, alunecarea pe gheață cu patinele, înotul sunt deprinderi care nu se pierd chiar dacă nu au fost exersate decenii întregi. Ele se conservă datorită faptului că între operații, pe plan intern, s-au fixat legături relativ izolate, cu puține interferențe care le-ar putea altera. Atunci când o legătură Ss—R apare într-un context complex, cu componente raționale și verbale, există riscul unor asemenea interferări, mai ales între elementele situației stimul. În asemenea situații complexe, cu mare frecvență în învățarea umană și mai ales în cea școlară, se pune problema eficienței învățării de acest tip.

Tema 31:

Dați exemple din propriul domeniu de specializare.

Eficiența învățării stimul-reacție se exprimă în timpul necesar elaborării și consolidării răspunsului, de asemenea în durata accesibilității ușoare a acestuia. Cercetarea a stabilit următoarea dependență a acestor factori de modalitatea de programare a întăririlor:

- întărirea continuă – a fiecărei reacții corecte – generează o învățare rapidă, dar și dispariția rapidă a efectelor întăririlor;
- întărirea discontinuă cu intervale fixe (de timp) – generează efecte diferite în raport cu frecvența întăririlor (la intervale scurte – când întărirea este mai frecventă, sau la intervale mai lungi – când întărirea este mai rară); întăririle frecvente favorizează timpul necesar învățării, dar performanțele parțiale au o evoluție în zig-zag, iar cele rare favorizează

- durabilitatea celor învățate;
- întărirea la interval variabil (mediu) –
întărirea “surpriză” – presupune un timp mai
îndelungat pentru învățare decât întărirea
continuă sau cea la intervale fixe mici, dar
rezultatele parțiale arată o evoluție progresi-
vă, stabilă și uniformă, către rezultatul
scontat, care la rândul lui este relativ durabil;
 - întărirea după un număr fix de reacții –
acelerează învățarea dar generează oboseală;
și în acest caz, dispariția efectelor învățării
este invers proporțională cu frecvența
întăririlor;
 - întărirea după un număr variabil de reacții în
jurul unei medii – generează reacții multiple,
“încercări” diferite cu efecte diferite dar, după
fixare, prezintă cea mai lentă curbă de
dispariție.

Programarea întăririi, în demersul educațional individualizat, va ține seama și de o serie de condiții care privesc nevoile interne ale celui ce învață. Astfel, este bine de știut că:

- școlarii mici răspund pozitiv la întărirea continuă sau la intervale scurte; această nevoie la adolescenți este semn de imaturitate emoțională;
- persoanele cu inteligență scăzută au nevoie de recompense relativ frecvente; aceeași nevoie la persoane inteligente este semn de neîncredere în sine;
- persoanele care provin din medii paupere preferă recompensele mai frecvente chiar dacă sunt mai puțin valoroase, pe când cei din medii socio-economice satisfăcătoare așteaptă recompense substanțiale chiar dacă sunt mai rare.

Profesorul va alege cel mai potrivit program de

stimulare funcție de subiect și de natura și destinația probabilă a rezultatelor. Acțiuni simple, puțin expuse interferențelor, sau cele cu probabilitate crescută de utilizare frecventă, vor fi întărite după un program care să favorizeze timpul necesar fixării, pe când o reacție complexă, sau cu probabilitatea crescută de a fi rar utilizată, dar necesară, va fi întărită după un program care să favorizeze durabilitatea celor învățate.

Unul dintre marii adepți ai teoriei întăririi, inițiatorul învățării programate, B.F. Skinner, după decenii de cercetare a procesului învățării, formulează următoarele condiții generale și esențiale ale acesteia:

- ◆ necesitatea sistematizării învățării;
- ◆ folosirea rațională a pedepsei ca procedeu motivațional;
- ◆ folosirea crescândă a stimulării pozitive;
- ◆ întărirea imediată a comportamentului pertinent.

Tema 32:

Reproiectați modalitatea de formare a deprinderii de la tema 26 în 2 variante: 1. pentru elevi din ciclul gimnazial; 2. pentru elevi din ciclul liceal.

Cunoașterea formelor elementare ale învățării este esențială pentru profesori din mai multe considerente. În primul rând, ele reprezintă temelia pe care se bazează învățarea specific umană, învățarea verbală. Fără extinderea receptivității, a sensibilității naturale asupra unor stimuli nespecifici, sau fără articularea reacțiilor primare în mișcări noi, nici măcar învățarea vorbirii nu ar fi posibilă.

Esențialitatea formelor elementare de învățare rezidă și din faptul că ele asigură majoritatea bagajului de cunoștințe acumulate în mod spontan, ca efect al integrării într-un anumit mediu fizic, social sau cultural. Buna cunoaștere a condițiilor interne și externe ale învățării elementare sunt principalele repere ale determinării cauzelor care au condus la anumite comportamente dezirabile în vederea cultivării acestora, sau dimpotrivă, indezirabile, în vederea eliminării lor.

Importanța acestor tipuri de învățare la vârste mai mari este cu atât mai mare cu cât ponderea învățării deprinderilor în cadrul unei discipline este mai mare (de exemplu formarea deprinderilor în învățământul profesional). Coordonarea exersării deprinderii până la automatizare presupune folosirea eficientă a condiționării și întăririi.

P.16. Întărirea reprezintă: (1) ... unui act comportamental care prin (2) ... informează sistemul psihic asupra necesității (3) ... modalității de răspuns la o situație.

a) cauza; b) efectul; c) stingerii; d) consolidării e) feed-back; f) modificării.

P.17. Întărirea pozitivă (1) ... pe când întărirea negativă (2) ... probabilitatea repetării unei modalități de reacție.

a) crește; b) menține; c) scade.

P.18. Întărirea pozitivă sau (1) ... cât și cea negativă (2) ... sunt stimuli de origine (3)

a) internă; b) pedeapsa; c) recompensa; d) externă, e) internă sau externă; f) internă și externă.

P.19. Formați elevilor dvs. deprinderea de a regla un microscop. Lăudați mai frecvent reușitele elevilor cu dificultăți. Își vor forma probabil mai repede deprinderea corectă:

a) elevii mai îndemânatici; b) elevii mai puțin îndemânatici; c) elevii cu probleme de coordonare vizual-motorii.

Învățarea verbală

Învățarea
logică

Prin învățare verbală se desemnează categoria proceselor de învățare specific umană – inteligentă, rațională, logică. Specificitatea presupune o capacitate calitativ superioară de prelucrare a informației care se manifestă într-un răspuns R la semnificația abstractă a unui stimul complex S, semnificație fixată în cuvânt. Relația dintre semnificația logică a stimulului și reacția de răspuns deosebește în esență învățarea verbală de învățarea elementară prin care răspunsul este provocat de una sau ansamblul însușirilor fizice ale situației stimul.

P.20. Se cunoaște pe de o parte efectul spontan stimulatoriu, provocator asupra sistemului psihic al culorii roșii și pe de altă parte semnificația convențională a acestei culori, de exemplu în circulație.

Oprirea la culoarea roșie asemaforului este o reacție la ().

a) calitatea fizică a stimulului (roșu)

b) semnificația fixată în cuvântul “stop”

Învățarea verbală este mijlocită de limbaj, fără de care nu este posibilă. Ea se realizează la mai multe niveluri, interdependente între ele, în sensul că învățarea la un nivel superior (de exemplu

învățarea unei legi științifice) se bazează pe cele de niveluri inferioare (învățarea termenilor de specialitate în care se exprimă legea respectivă), acestea la rândul lor fiind facilitate și eficientizate de primele. De asemenea, învățarea verbală în ansamblu se bazează pe învățarea elementară, singura operațională la vârsta sugară, înaintea apariției funcției simbolice, reprezentând primele forme de asimilare care permit interiorizarea acțiunilor externe (concrete) și transformarea lor, treptat, în operații mintale din ce în ce mai complexe.

P.21. Învățarea comportamentului social de întâmpinare (salutul) în diversitatea lui se realizează prin:

- a) învățarea semnalelor
- b) învățarea stimul – răspuns
- c) învățare verbală

atunci când:

1. sugarul face gestul “pa” la stimulul verbal “salutăm...”().
2. preșcolarul întâmpină cu “bună dimineța” colegii și cu “sărut mâna” educatoarea ().
3. fetița de 13 ani salută cu “bună ziua” domnii și cu “sărut mâna” doamnele ().

Principalele forme de învățare verbală, în ordinea crescătoare a complexității lor, sunt: învățarea noțiunilor, învățarea principiilor, rezolvarea problemelor și creația.

Învățarea noțiunilor. Modul prin care o persoană poate învăța să răspundă la mulțimi de obiecte similare constă în a le încadra într-o clasă de obiecte prin desemnarea lor cu același cuvânt și a

Termeni
de
speciali-
tate

răspunde acelei clase ca întreg. Acest tip de învățare se numește învățarea noțiunilor și permite ca printr-un singur demers să se dobândească cunoștințe despre o mulțime dată de obiecte, deci posibilități de răspuns la o mare diversitate de situații.

Noțiunea este forma logică fundamentală a gândirii care reflectă însușirile esențiale, necesare și generale ale unei clase de obiecte.

Alte forme logice ale gândirii, mai complexe, sunt judecățile și raționamentele.

Însușirile reflectate de noțiune sunt esențiale prin faptul că reprezintă principalele caracteristici ale obiectelor pe care le desemnează, sunt necesare deoarece prin eludarea uneia din însușirile esențiale noțiunea ar avea altă semnificație și sunt generale în sensul că se regăsesc la fiecare element al mulțimii de obiecte incluse în clasa desemnată de noțiune.

Tema 33:

Notați din DEX definițiile noțiunilor “caiet”, “carte”, “manual” și “tratată”.

Identificați genul proxim și diferența specifică între noțiunile caiet – carte; manual – tratată; carte – manual.

Noțiunile se caracterizează după două criterii esențiale: **conținutul noțiunii**, care se referă la totalitatea însușirilor prin care aceasta se definește, și **sfera noțiunii**, care se referă la totalitatea obiectelor ce dețin aceleași însușiri.

Dacă se analizează noțiunile “caiet”, “carte” se constată că ele sunt definite prin mai multe însușiri fizice, care se pot observa (faptul că au mai multe foi de hârtie, faptul că sunt legate, au coperte, foile sunt tipărite, foile pot fi scrise, desenate), pe când noțiunile “manual” și “tratată” sunt definite printr-o însușire

abstractă (cunoștințe / probleme). Numărul și natura însușirilor desemnate de o noțiune permit caracterizarea acestora ca fiind **noțiuni concrete**, dacă se referă la mai multe însușiri observabile, sau **noțiuni abstracte**, dacă se referă la o singură însușire care nu poate fi observată ca atare, doar descrisă, explicată teoretic.

Tema 34:

Dați exemple de noțiuni concrete și noțiuni abstracte cu care elevii vin în contact pentru prima dată prin intermediul disciplinei pe care o predați.

Analiza aceluiași noțiuni după mulțimea obiectelor la care se referă relevă de asemenea diferențe între ele. Noțiunile “caiet”, “carte” se referă la o mulțime practic infinită de obiecte care corespund însușirilor menționate (caiete mici, mari, școlare, studentești, repertoar, de muzică, de desen, de biologie, dictando, cu pătrățele etc.; cărți de literatură, știință, arte, tehnică, manuale, îndrumare, monografii, tratate, atlase etc.), pe când noțiunile de “manual”, “tratată” se referă la o mulțime mai mică de obiecte prin chiar faptul că fiecare reprezintă doar câte o submulțime a mulțimii desemnate de noțiunea “carte”. După criteriul sferei de cuprindere, noțiunile au diferite grade de generalitate. Se cunosc **noțiuni infinite**, noțiuni a căror sferă este deja largă și rămâne deschisă posibilitatea îmbogățirii ei (exp. carte), **noțiuni finite** cu sferă determinată și probabilitate redusă de apariție a unor modificări esențiale sub acest aspect (exp. continent), **noțiuni cu sferă vidă** (exp. marțian), sau **noțiuni individuale**, care desemnează un singur obiect (exp. Luna).

Tema 35:

Dați exemple de noțiuni infinite, finite și individuale din domeniul disciplinei pe care o predați.

Procedeele de predare depind, printre altele, de natura noțiunilor ce urmează a fi învățate de către elevi.

Însușirea modalităților de învățare a noțiunilor este esențială pentru profesorii care predau discipline de specialitate. Există o serie de noțiuni specifice unei profesii cu care elevul se întâlnește pentru prima oară prin intermediul disciplinei de specialitate. Calitatea învățării noțiunii respective în activitatea școlară poate fi hotărâtoare pentru stăpânirea ei pe o perioadă semnificativă de timp. Din acest motiv se detaliază cele două procedee de învățare a noțiunilor care urmează să fie prezentate în cele ce urmează.

Procedeul concret constă în identificarea însușirilor comune ale obiectelor unei clase pe bază de *observație* și selectarea celor esențiale, definatorii pentru clasa respectivă. Prin acest procedeu se însușesc noțiunile concrete, definite prin caracteristici fizice, accesibile observației (percepției, cunoașterii directe). Condițiile învățării noțiunilor prin procedeul concret sunt următoarele:

- Interne – capacitatea de a discrimina și denumi însușirile fizice ale unui obiect;
 - recunoașterea aceleiași însușiri în diferite forme de manifestare la obiecte aparținând aceleiași clase.
- Externe – accesul direct, senzorio-perceptiv la obiecte reprezentative ale clasei respective;
 - îndrumarea verbală în vederea identificării însușirilor reprezentative pentru noțiunea

respectivă;

- îndrumarea verbală pentru perceperea obiectelor ca aparținând aceleiași clase.

Tema 36:

Precizați cele mai frecvente disfuncții interne care periclitează învățarea concretă a noțiunilor.

Tema 37:

Precizați cele mai frecvente condiții externe care periclitează învățarea concretă a noțiunilor.

Tema 38:

Proiectați predarea noțiunii “senzația” prin procedeul concret, după următoarea schemă:

- denumirea noțiunii: “senzația”
- caracterizarea logică:
- procedeul de învățare ales:
- materiale didactice: exp. suc de lămâi, vârf de ac, gheață
- desvășurarea predării:

P.22. Procedeul concret de învățare este aplicabil noțiunilor ().

- a) abstracte; b)concrete; c)infinite; d)finite;
- e)individuale

Procedeul logic de învățare a noțiunilor este o modalitate prin excelență verbală deoarece nu se sprijină pe mijloace obiectuale. El constă în *recepționarea definiției* noțiunii și pe această bază *inclusiv* mulțimii de obiecte pe care le reflectă într-o categorie mai largă la care se poate raporta direct datorită unor însușiri comune, și, în același timp, *diferențierea* ei de alte clase de obiecte ale

acelei categorii datorită însușirilor particulare.

Definiția cuprinde întotdeauna noțiunea de definit și un enunț verbal prin care se arată însușirile esențiale din conținutul ei. Datorită organizării ierarhice a noțiunilor, nu se enumeră totalitatea însușirilor esențiale pentru fiecare noțiune definită; se menționează doar genul proxim, categoria ierarhic superioară a clasei care se definește, și diferența specifică, însușirea particulară prin care se deosebește de alte clase de obiecte ale aceleiași categorii. Bunăoară, atunci când s-a definit noțiunea “manual” nu s-a spus despre el că este “fasciculă de foi de hârtie *tipărită* legate sau broșate împreună și tratând un anumit subiect”, ci s-a folosit noțiunea “carte” (genul proxim) care reflectă toate aceste însușiri; s-a precizat de asemenea însușirea de a “conține cunoștințe elementare” (diferența specifică), arătând prin aceasta că se deosebește de toate celelalte categorii de cărți (cele care conțin informații, opinii, problematizări, creații artistice etc.).

Condițiile procedului logic de învățare a noțiunilor sunt următoarele:

- Internă – stăpânirea (cunoașterea) bună a noțiunilor prin care noua noțiune este definită;
- Externe – enunțul să fie valabil pentru toate elementele clasei de obiecte sau fenomene pe care le reflectă noțiunea și numai lor;
 - noțiunea care se definește să nu intre printre noțiunile care o definesc;
 - definiția să fie clară, astfel încât să se recunoască cu ușurință obiectele care compun sfera noțiunii de definit.

Tema 39:

Precizați principalele condiții interne care pot periclita învățarea noțiunilor prin procedeul logic.

Tema 40:

Precizați principalele condiții externe care pot periclita învățarea noțiunilor prin procedeul logic.

Tema 41:

Proiectați predarea noțiunii “perseverență” prin procedeul logic, după următoarea structură:

- denumirea noțiunii: “perseverență”
- caracterizarea logică a noțiunii:
- procedeul de învățare ales:
- desvășurarea predării:

P.23. Procedeul logic de învățare este aplicabil noțiunilor ().

a) abstracte, b) concrete; c) atât abstracte cât și concrete

Învățarea logică a noțiunilor este un procedeu mai economic decât cel concret, deoarece presupune mai puțin timp, probabilitatea generalizării semnificației la toate elementele clasei este mai mare și discriminarea mai precisă. Dezavantajul procedurii constă în riscul crescut al reținerii definiției ca asociație verbală multiplă (memorare mecanică), în detrimentul semnificației.

P.24. Ați folosit procedeele concrete de predare a noțiunilor “radio” și “televizor”. Pentru predarea în continuare a noțiunii “radio portabil” veți folosi ().

a)procedeul concret b)procedeul logic

Învățarea principiilor. Un principiu este un enunț verbal care exprimă o relație relativ constantă între noțiuni. Datorită modalității verbale de concretizare, principiul are întotdeauna un anumit grad de abstractizare, deci se va referi la o multitudine de situații concrete posibile. În raport cu termenii în care se exprimă, generalitatea unui principiu poate fi mai mare sau mai mică. De exemplu, prin enunțul “mingea se rostogolește” se face referire la o anumită clasă de obiecte, pe când prin enunțul “obiectele rotunde se rostogolesc” se exprimă același raport valabil pentru o clasă mult mai largă de obiecte, care include integral cea anterioară. “Mingea se rostogolește” este caz particular al principiului general “obiectele rotunde se rostogolesc”, dar este un principiu general în raport cu enunțul “Mingea de volei se rostogolește”.

Principiul se referă la o realitate obiectivă, independentă de voința persoanei care o învață. Prin **învățarea enunțului verbal**, principiul devine o regulă internă care permite persoanei recunoașterea raportului la diversitatea de obiecte care aparțin clasei de obiecte la care se face referire prin noțiunile folosite în exprimarea principiului. Copilul care și-a însușit regula conform căreia mingea se rostogolește, va reacționa funcție de acest principiu la orice obiect “minge” independent de mărime, culoare, materialul din care este făcut etc.; copilul care și-a însușit principiul conform căruia “obiectele rotunde se rostogolesc”, va ști acest lucru despre toate elementele noțiunii “obiectele rotunde”, nu numai despre mingi (bilă, balon, cerc roată, inel etc.). Un principiu fixat în cuvinte devine prin învățare regulă de gândire pentru persoana care a parcurs acest proces.

Principiile pot avea diferite grade de complexitate. Dacă exemplele prezentate anterior exprimă raportul între două noțiuni (“minge” – “rostogolire”; “obiect rotund” – “rostogolire”), enunțul “un corp metalic se dilată pe măsura creșterii temperaturii sale” exprimă raporturi multiple (“corp metalic” – “temperatură”, “corp metalic” – “dilatare”), fiind mai complex.

Același principiu poate fi exprimat în enunțuri de formă diferită, la același nivel de generalitate sau la niveluri diferite. Bunăoară, la același nivel de generalitate, principiul mai complex precizat anterior poate fi exprimat și în forma “un corp metalic de dimensiune dată, la o temperatură, va avea dimensiune mai mare la o temperatură mai mare” sau “un corp metalic crește în dimensiuni odată cu creșterea temperaturii sale”; la un nivel de generalitate mai scăzut, caz particular al enunțului anterior, se poate exprima același raport prin propoziția “șina de cale ferată (noțiune specie a noțiunii cu sferă mai largă “corp metalic”) crește în dimensiuni odată cu creșterea temperaturii”, sau, și mai concret, “șina de cale ferată se lungește (noțiune specie a noțiunii gen “dimensiune”) sub influența căldurii (noțiune specie a noțiunii gen “temperatură”); la un nivel de generalitate mai ridicat, același principiu poate fi exprimat în formularea “corpurile își modifică dimensiunea sub influența temperaturii”, ceea ce spune că raportul este valabil pentru orice corp, nu numai pentru cele metalice, modificarea dimensiunii sau a temperaturii poate fi crescătoare sau descrescătoare, nu este o relație liniară între creșterea – descreșterea temperaturii, respectiv a dimensiunii, corpurilor din materiale diferite.

Tema 42:

Enunțați un principiu din domeniul dv. de specialitate.

Exprimați în termeni diferiți principiul respectiv la același nivel de generalitate.

Formulați principiul la un nivel mai mare de generalitate.

Formulați principiul la un nivel mai mare de particularizare.

În interpretarea lui R.M. Gagne (1978), *regula este o capacitate care îi oferă persoanei posibilitatea de a răspunde la o clasă de situații stimul cu o clasă de performanțe, ultima fiind în mod predictibil legată de prima printr-o clasă de relații.*

Învățarea școlară, prin studiul diferitelor discipline, urmărește asimilarea principiilor științifice ale domeniului de studiu aferent (norme, legi), în vederea însușirii de către elevi a regulilor, a modalității de gândire specifică aceluiași domeniu. *A însuși modalitatea de gândire specifică unei discipline înseamnă în esență a forma la nivelul sistemului psihic regulile specifice domeniului respectiv și a le utiliza în plan comportamental ori de câte ori situația, specifică sau nespecifică, o impune.* Stăpânirea regulilor permite explicarea unor fenomene, anticiparea altora, proiectarea unor finalități sau a unor demersuri care generează anumite efecte vizate.

Condițiile învățării principiilor sunt următoarele:

- Intern – stăpânirea noțiunilor care intră în enunțul principiului.

Relevarea unui raport existent între clase de obiecte presupune cunoașterea prealabilă a însușirilor generale, esențiale și necesare, ale obiectelor ce compun acele clase; fără cunoașterea noțiunilor de “minge” și “rostogolire” raportul dintre ele este imposibil de surprins.

- Externe – prezentarea verbală a principiului la un nivel dat de generalizare pe dimensiunea particular – general
 - întărirea verbală a raportului vizat prin învățare;
 - concretizarea raportului în altă situație de manifestare, la alt nivel de generalitate decât cea inițială.

Tema 43:

Precizați principalele condiții interne care pot periclita transformarea unei legi științifice în regulă de gândire.

Tema 44:

Precizați principalele condiții externe care pot periclita învățarea principiilor.

Însușirea unei reguli la nivelul psihic se poate realiza pe două căi distincte. Punerea în relație a unor noțiuni individuale sau cu grad redus de generalitate relevă raporturi particulare, pe când punerea în relație a unor noțiuni cu grad mai mare de generalitate relevă raporturi generale. Regula nouă se naște fie prin întărirea unor cazuri particulare în care se concretizează un principiu general anterior enunțat (procedeul deductiv), fie prin descoperirea unui principiu general pornind de la principii care reprezintă cazuri particulare ale

acestui (procedeu inductiv).

În învățarea școlară, profesorul alege unul sau altul dintre cele două procedee funcție de multitudinea de factori de care trebuie să țină seama în predarea cunoștințelor: *să transmită cunoștințele* prescrise de obiectivele definite ale secvenței de activitate instructiv-educative pe care o realizează; *să asigure și să controleze înțelegerea* raportului relevant în enunțul principiului în complexitatea lui de către elevi; *să stimuleze implicarea cognitivă, afectivă și voluntară optimă* a elevilor în activitatea de învățare, prin caracterul clar, sistematic și agreabil al activității, gradul de complexitate așteptat de elevi, diversitatea procedeelelor și a mijloacelor folosite pe parcursul conlucrării etc.

Tema 45:

Construiți un poster (afiș) de uz personal în care să ilustrați sugestiv obiectivele generice ale activității de predare, indiferent dacă conținutul predat este o deprindere, o noțiune, sau un principiu.

P.25. Precizați sensul învățării – a) de la general la particular, b) de la particular la general – în cazul:
1. procedeu deductiv de învățare a principiilor
2. procedeu inductiv de învățare a principiilor

Procedeu deductiv de învățare a principiilor este demersul care evoluează de la cunoașterea principiului general către cazurile particulare ale acestuia. De exemplu, prin procedeu deductiv se învață raportul dintre dimensiunea și temperatura corpurilor prin însușirea enunțului “corpurile își modifică dimensiunea sub influența temperaturii”, întărit de două-trei exemple (cazuri particulare) ca:

“șinele de cale ferată se dilată vara și se contractă iarna”, “apa la temperatura de fierbere este mai voluminoasă decât la temperatura camerei”, sau “un cub de gheață are volum mai mare decât apa rezultată din topirea lui”.

În acest procedeu, enunțul general al principiului *precede* cele particulare; acestea din urmă servesc ca elemente întăritoare ale raportului relevat sau ca facilitatori ai înțelegerii, ca mijloc de fixare sau ca modalitate de stimulare a interesului elevilor pentru raportul respectiv.

Tema 46:

Proiectați învățarea principiului ”Memoria actualizează experiențele anterioare.” prin procedeu deductiv, după următoarea schemă:

- verificarea stăpânirii noțiunilor care definesc principiul: desfășurare;
- enunțul principiului;
- particularizări: exemple

Se reține procedeu deductiv de învățare a principiilor ca fiind deosebit de *eficient în activitatea instructivă*, prin faptul că transmite cunoștințe la un nivel ridicat de generalitate, deci utilizabile într-o mare diversitate de cazuri particulare, într-un timp relativ scurt. Procedeu își dovedește oportunitatea mai ales în însușirea unor demersuri algoritmice (procedee, tehnici, tehnologii), sau a unor modele funcționale standard, în domenii în care cunoștințele elevilor sunt suficiente pentru înțelegerea *ușoară* a raportului în discuție. Procedeu deductiv este principala tehnică a predării prin rezolvarea problemelor.

Tema 47:

Notați principalele valențe (avantaje) ale învățării deductive ale principiilor.

Procedeul inductiv de învățare a principiilor.

Este suficient să se formuleze întrebarea “Cum poate fi învățat un principiu altfel decât în modalitatea anterior prezentată?” Se poate intui analogia învățării cu cea a descoperirii științifice și se vor actualiza întâmplări “clasice”, ca apa revărsată din cada de baie a lui Arhimede, mărul care a căzut pe capul lui Newton sau bulgărele cu conținut de uraniu care a voalat fotografia alături de care se afla în sertarul biroului Mariei Currie. Conștientizarea acestor întâmplări ajută să se înțeleagă că învățarea unui principiu poate fi realizat în mod asemănător descoperirii lui, *pornind de la surprinderea unui raport într-o situație particulară, urmat de căutarea aceluiași raport în situații similare.*

La același răspuns se poate ajunge și pe o altă cale, datorită reversibilității gândirii, dacă se formulează ipoteza posibilității învățării principiilor prin generalizare pornind de la cazuri particulare, ca reciprocă a procedeeului deductiv care particularizează principiul general.

Prin procedeul inductiv, învățarea se realizează de la particular la general. Procesul învățării poate fi considerat a fi o refacere a căii pe care acel principiu a fost descoperit, sau o cale posibilă de descoperire a principiului respectiv.

În acest procedeu, enunțurile unor cazuri particulare ale principiului *preced* enunțul general. Această succesiune este singurul raport standardizat al procedeeului inductiv, ponderea și succesiunea

celorlalte etape fiind variabile de la o situație didactică la alta, elaborarea anticipată a demersului în ansamblu fiind actul de creație al profesorului.

Tema 48:

Proiectați învățarea principiului ”Memoria actualizează experiențele anterioare.” prin procedeul inductiv, după următoarea schemă:

- enumerarea unor cazuri particulare: exemple;
- enunțul principiului generalizat:
- particularizări: exemple

Procedeul inductiv de învățare a principiilor se distinge prin *valoarea formativă (educativă)* deosebită; aceasta rezidă din faptul că, în același timp cu transmiterea cunoștințelor despre raportul relevant de principiu, demersul antrenează o serie de *cunoștințe metodologice* privind calea de parcurs pentru descoperirea de noi cunoștințe, formează *priceperi euristice* (de căutare a oportunităților de înnoire, definirea problemelor, formularea ipotezelor – alternative de soluții posibile, alegerea și elaborarea modalităților de verificare ale acestora) utilizabile în situații noi, semnificativ diferite de cele în care au fost învățate. Alte avantaje ale procedului inductiv decurg din faptul că acesta presupune în mai mare măsură *participarea elevilor* la actul de învățare, că *înțelegerea este mai ușoară* deoarece demersul evoluează de la simplu (particular) la complex (general) și că are o desfășurare dinamică, ceea ce-i dă șanse mari de a deveni foarte *atractivă*.

Procedeul inductiv este principala tehnică a predării prin problematizare și descoperire.

Tema 49:

Notați principalele valențe (avantaje) ale învățării inductive ale principiilor.

P.26.1. Regulile destinate aplicării în activități practice le veți forma mai degrabă prin procedeul ().

2. Regulile destinate aplicării în activități teoretice le veți forma mai degrabă prin procedeul ().

a) deductiv b) inductiv

Motive intrinseci ale învățării școlare

De ce ?

O componentă esențială a activității de predare realizată de profesor în context școlar este stimularea elevilor în vederea implicării active și integrale (cognitivă, afectivă și voluntară) în activitatea de însușire a cunoștințelor. Preocuparea privind asigurarea acestei componente implică căutarea de către profesor a unor răspunsuri cât mai exacte la întrebarea “de ce învață elevul?”. Răspunsul trebuie să fie adecvat pentru fiecare elev în parte, pe tot parcursul activității instructiv-educative ținându-se seama de dinamica complexă a nevoilor, intereselor, scopurilor, preferințelor aceluiași elev. Răspunsul la această întrebare nu este unul simplu; cauzalitatea unei activități atât de complexe cum este învățarea școlară nu se poate reduce la un singur factor, la un singur motiv. Întotdeauna există o constelație de motive, motivația, care – într-o structurare specifică sub aspectul componentelor și al intensității fiecărei componente, mai mult sau mai puțin diferită de la o persoană la alta sau la aceeași persoană în situații diferite – energizează și orientează activitatea de învățare a fiecărui elev. În contextul acestei constelații, la un moment dat, unul dintre motive se

impune și devine dominant; acestui motiv dominant trebuie să se adreseze profesorul prin conținutul concret al activității de stimulare în actul predării.

Tema 50:

Comentați relația motivație – învățare.

Pentru cultivarea unor noi motive, se impune un demers sistematic și timp, răbdare și mult tact din partea educatorilor. A cultiva un motiv înseamnă a participa la interiorizarea și integrarea lui sistemului de trebuințe interne caracteristice personalității elevului. Principalele zone de intervenție pentru cultivarea unor motivații intrinseci ale învățării sunt structurile motivatoare ale nevoii de realizare – de acțiune, de succes (“need achievement”) – de asemenea, cea a intereselor autentice, cu originea în curiozitatea primară.

Învățarea ca nevoie de acțiune. În relația educațională, cultivarea motivelor învățării trebuie să parcurgă aceleași etape pe care le parcurge motivația activității în general pe parcursul dezvoltării ontogenetice. Desigur, durata etapelor va fi diferită, adaptată fiecărei persoane, de asemenea etapa de la care se pornește va fi diferită în raport cu specificul individual al nivelului motivelor active. Se prezintă în cele ce urmează succesiunea etapelor de dezvoltare a nevoii de acțiune, așa cum sunt ele precizate de R. Oerter (1982), în forma în care se consideră că poate fi adaptată la învățare.

Bucuria efectului este prima etapă a motivației învățării și constă în satisfacția pe care o generează rezultatele acțiunii pe timpul desfășurării ei. Constatarea că litera scrisă pe tablă de către profesor seamănă cu modelul din carte – bucură elevul, re-

ușita unui coleg într-o acțiune sportivă, sau constatarea unui efect așteptat pe parcursul unui experiment, la fel. Asemenea emoții pozitive susțin implicarea persoanei în continuarea unei activități, așa cum un film de acțiune o ține în fața televizorului prin simplul fapt că “se întâmplă ceva” agreabil, așteptat, palpitant.

Bucuria efectului nu presupune întărire socială (confirmarea rezultatului, laudă, recompensă), efectul propriu-zis este recompensa datorată de satisfacție.

Tema 51:

Dați alte exemple de folosire a “bucuriei efectului” pentru creșterea implicării în activitatea de învățare școlară.

Profesorul poate genera bucuria efectului prin crearea unor situații didactice care să facă elevul să “aștepte” tocmai schimbările care au fost programate de profesor să se producă. Efectul constatat pe parcursul demonstrației făcute de profesor în laborator de exemplu, dă satisfacție elevului și naște dorința implicării active (“Să fac și eu!”).

Autonomia acțiunii. Elevul poate realiza de sine stătător un rezultat (efect) lăudabil, de care este mândru. Acțiunea independentă creează bucurie mai mare decât cea asistată; mai mult decât atât, perseverarea adultului în a ajuta, din momentul în care elevul se simte capabil a face acel lucru singur, devine agasant, frustrant prin faptul că lipsește persoana de bucuria de a obține un rezultat valoros prin forțe proprii, de a-și asuma meritul reușitei. După ce s-a bucurat elevul la o oră de fizică văzând

cum ebonita frecată de o bucată de pâslă atrage bucățele de hârtie (demonstrația profesorului), dorește să încerce singur obținerea aceluiași efect. Profesorul poate dezvolta acest motiv al acțiunii independente prin organizarea unor activități în care ponderea metodelor active (experimente – încercări realizate de elevi, modelări, rezolvări de probleme) să fie cât mai mare. Se acordă o atenție deosebită în organizarea acțiunilor efective ale elevilor, probabilității reale crescute a succesului. Probabilitatea reală se apreciază în raport cu individualitatea elevului concret, spre deosebire de probabilitatea ipotetică care are în vedere un model abstract (“liceanul”, “studentul”).

Intensitatea tendinței către autonomie a elevului este puternic influențată de educația primită în familie încă din prima copilărie. La tratamente puternic frustrante sub aspectul autonomiei acțiunilor copilului – rezultate fie din atitudini hiperprotectoare, fie din dezinteres față de diversitatea activităților de care are nevoie copilul – apar reacții diferite în funcție de sex; în cazul fetelor cercetările au arătat o “adormire” a nevoii de autonomie până la vârsta adultă, când aceasta va primi exprimarea “compensată”, pe când băieții tind să-și compenseze nevoia de autonomie imediat, în medii sociale diferite de cel în care se simt lipsiți de libertate. Satisfacerea nevoii de acțiune independentă naște la copil nevoia de performanță, de rezultate din ce în ce mai bune.

Tema 52:

Dați exemple de folosire a “nevoii de autonomie” pentru creșterea implicării în activitatea de învățare școlară.

Discriminarea (diferențierea) nivelurilor de capacitate și dificultate constă în evaluarea posibilităților proprii în raport cu solicitările acțiunii.

Autoevaluarea este realizabilă prin *compararea rezultatelor proprii în sarcini succesive*; a) constatarea perfecționării calității răspunsului – a performanței – de la o situație la alta similară sub aspectul dificultății, sau b) menținerea performanței în cazul creșterii gradului de dificultate a sarcinii, ambele sunt motive favorabile învățării. Profesorul va ajuta conștientizarea, de la caz la caz, fie a sporului de performanță, fie a dificultății sarcinii, pentru a întări pozitiv învățarea. Acesta trebuie să intervină prin asemenea stimulări mai ales în cazul elevilor la care discriminarea este îngreunată de alte motive (externe – presiuni sociale de exemplu, sau interne – eventuala ascensiune a unor motive superioare cum ar fi cea a unui nivel crescut de aspirație).

Tema 53:

Dați exemple de utilizare a raportului “dificultatea sarcinii” – “rezultate personale” pentru creșterea implicării în activitatea de învățare școlară.

O altă modalitate a autoevaluării constă în *compararea performanțelor proprii cu ale altora în situații similare*. Activitățile la care performanțele individuale sunt superioare celorlalți tind să se impună spontan, să monopolizeze preocupările persoanei. La acest nivel al dezvoltării motivației activității se realizează orientarea selectivă către performanțe realizabile pe baza aptitudinilor proprii,

se conturează tendința de perseverare, ceea ce va duce la o dezvoltare și mai accentuată a aptitudinilor respective. Diferențele interpersonale sub aspectul structurilor aptitudinale impun folosirea de către profesor a unor tehnologii diversificate de predare, pentru a se adresa capacităților optime de învățare ale fiecărui elev: concret – intuitiv sau logic – abstract, inductiv sau deductiv, algoritmic sau euristic – creativ.

Tema 54:

Dați exemple de folosire a raportului “dificultatea sarcinii” – “rezultatele altora” (concurența, competiția) pentru creșterea implicării în activitatea de învățare școlară.

Structurarea nivelului de aspirație care se realizează prin raportarea permanentă a rezultatelor activității la așteptările (expectanțele) persoanei.

Dacă rezultatul acțiunii este inferior așteptărilor, are loc o autoîntărire negativă generată de sentimentul insuccesului ceea ce poate duce la scăderea nivelului de aspirație, deci la neimplicare în învățare; între anumite limite, dependente de structura de personalitate, un asemenea motiv poate stimula activitatea de învățare. Mult mai sigure sunt însă efectele stimulative în cazul în care rezultatele sunt pe măsura așteptărilor sau chiar ușor superioare, deoarece în acest caz are loc o autoîntărire pozitivă generată de sentimentul succesului. Este firesc ca pe baza satisfacerii așteptărilor, nivelul de aspirație să crească, deci și implicarea persoanei în activitatea de învățare.

Profesorul poate interveni în reglarea nivelului de aspirație prin împărtășirea criteriilor de

performanță ale unor poziții sociale sau roluri, prin conștientizarea și întărirea pozitivă a strategiei de obținere a performanțelor pozitive, analiza cauzelor insuccesului, furnizarea unor stimuli compensatori pozitivi (de consolare, de speranțe) și întărirea negativă a surselor de risc.

Nivelul de aspirație cunoaște trei momente în evoluția ei dinamică (Veroff, 1969) de care este bine de ținut seama în stimularea activității de învățare. Un prim moment este cel al *structurării așteptărilor în raport cu propriile performanțe anterioare*; caracterizează demersul în perioada micii copilării, dar și a primelor încercări într-o anumită direcție, indiferent de vârstă; întărirea pozitivă, repetată, a progreselor este benefică și permite trecerea la momentul următor, cel al *standardelor sociale sau normative*, când așteptările față de propriile performanțe sunt structurate în raport cu exigențele sau performanțele standard ale activității respective la nivelul unei colectivități din care face parte și persoana. Din momentul în care s-a obținut un progres relativ constant într-o activitate de către o persoană (de exemplu scăderea ratărilor din 10 aruncări consecutive la coș), se pune problema intensificării efortului până la atingerea performanței tipice contextului (10 coșuri din 10 încercări libere, în contextul orelor obișnuite de educație fizică; 8 coșuri din 10 încercări cu oponenti, în contextul reprezentării clasei/școlii la un concurs). Facilitarea performanței standard este realizabilă de profesor prin adecvarea progresivă a situației de învățare la evoluția capacității elevului. Aproximarea de această performanță permite integrarea celor două criterii anterioare printr-o *structurare realistă* a aspirațiilor. Nivelul așteptă-

rilor persoanei față de propriile performanțe va fi cu atât mai realistă cu cât se va baza pe integrarea criteriilor de capacitate internă cu cele de exigență externă (în general cu determinare socială).

Structurarea realistă a aspirațiilor se bazează pe o autocunoaștere obiectivă și o bună cunoaștere a exigențelor activității la standardele de performanță ale colectivității.

Tema 55:

Proiectați modalitatea creșterii optime și realiste a nivelului de aspirație a unui elev.

Speranța succesului și frica de eșec susțin ambele activitatea de învățare, dar cu costuri diferite. Speranța succesului (de exemplu probabilitatea crescută a unui loc de muncă) întărește pozitiv activitatea de învățare, pe când frica de eșec (probabilitatea unor criterii nedemocratice de acces la o bursă) este în general nestimulativă. În situații speciale, cum ar fi de exemplu cele concurențiale, cele două stări acționează concomitent, activitatea fiind motivată de *conflictul intern*, de natură afectivă, trăit de persoană, între dorința de a obține un succes semnificativ și frica de a eșua în aceea încercare.

Principalele căi de stimulare a nevoii de învățare pe care profesorul le poate utiliza în actul predării sunt: întărirea (conform schemei condiționării instrumentale), imitația și înzestrarea instrumentală a mediului extern.

Modalitățile de stimulare ale profesorilor se deosebesc, printre altele, și prin modalitatea de întărire a comportamentului elevilor; unii modelează prin întărirea pozitivă a manifestărilor

comportamentale dezirabile, atitudine prin care asigură premisele necesare creșterii frecvenței de apariție a acestor comportamente, alții, modelează prin întărirea negativă a actelor indezirabile, în ideea scăderii frecvenței de apariție ale acestora. Asemenea dominante influențează diferit structurarea în timp a motivației învățării; profesorii mai exigenți față de sine decât față de elevi, dacă folosesc întărirea pozitivă și creează situații didactice favorabile acțiunilor autonome ale elevilor, contribuie la intensificarea motivației favorabile învățării. Profesorul puțin exigent față de sine, care folosește întărirea negativă și nu conferă autonomie elevilor, creează condiții de diminuare a intensității motivației intrinseci a învățării.

Motivația învățării poate fi influențată din exterior și pe calea imitației și a identificării. Așa cum, conform datelor experimentale, părinți puternic motivați pentru activitățile lor profesionale (pasionați) au în general copii puternic motivați pentru învățare, profesorii autentici, pasionați în domeniul de specialitate și/sau în rolul de dascăl, au elevi puternic motivați pentru învățare.

Tema 56:

Comentați necesitatea păstrării unui echilibru optim între “speranța succesului” și “frica de eșec”.
Actualizați experiențe proprii.

Un rol important în stimularea motivației învățării îl poate avea înzestrarea instrumentală de care activitatea didactică dispune sub aspectul mijloacelor de învățământ. Un laborator sau atelier funcțional pentru activități practice de înțelegere pentru elevi, contribuie la o bună implicare a acestora în

activitatea de învățare. Se precizează că relația bogăția înzestrării – stimularea învățării nu este liniară, în sensul că, aglomerarea spațiului accesibil cu colecții sau serii de instrumente nefuncționale, învechite este nestimulativă, ca și sărăcia mijloacelor.

Învățarea ca mijloc de satisfacere a intereselor de cunoaștere. Interesele pentru diferite domenii ale realității, caracteristice fiecărei vârste și în cadrul acestora fiecărei persoane, se formează prin cultivarea curiozității încă din prima copilărie. Principalele motive ale cunoașterii, prezentate în cele ce urmează, sunt influențate în pondere și modalități diferite în activitatea instructiv-educativă.

Reflexul de orientare și obișnuința. Aceste procese constituie baza fiziologică a curiozității. Reflexul de orientare îndreaptă atenția persoanei în direcția apariției sau schimbărilor de intensitate a unor stimuli (zgomot neașteptat, ridicarea vocii, creșterea luminozității etc.) sau asupra asocierii neașteptate a unor stimuli de natură diferită. Menținerea aceluiași condiții de stimulare duce la familiarizarea persoanei cu situația, la obișnuință, ceea ce diminuează treptat intensitatea atenției ce caracterizează percepția.

În activitatea didactică diversitatea, neprevăzutul agreabil (chiar dacă este mai dificil) stimulează atenția elevilor, pe când monotonia, gradul ridicat de previzibilitate diminuează intensitatea spontană a atenției și presupun un efort voluntar compensator din partea elevului pentru continuarea activității.

Tema 57:

Dați exemple de stimuli externi caracteristici mediului școlar, care provoacă reflexul de orientare.

Atracția exercitată de nou. Constă în tendința persoanei de a se lăsa atras către elementele necunoscute ale unei situații percepute. Din această relație cu noutatea rezultă cel puțin trei modalități comportamentale: explorarea – observarea atentă, investigarea sistematică sau spontană a aspectului necunoscut; încercarea – exersarea unor acțiuni cunoscute de către persoană cu obiectul nou până la “descoperirea” funcției sau utilității sale, sau redefinirea situației în cazul în care aceasta nu prezintă elementele de noutate așteptate (ne imaginăm că..., să presupunem că...). Dacă o situație nu prezintă elemente de noutate, de atractivitate, elevul va proceda la redefinirea situației didactice pe cont propriu, imaginându-și ceva mai atractiv, mai interesant decât ceea ce se întâmplă în clasă.

Tema 58:

Dați exemple de modalități în care puteți folosi “atracția exercitată de nou” pentru motivarea intrinsecă a învățării.

Conflictul dintre căutare și evitare. Noutatea prezintă atractivitate numai între anumite limite; cunoscutul generează plictiseală, noutatea exagerată generează frică sau nesiguranță, ambele tendințe extreme generând motive de evitare, de ocolire a realității respective. Interesele de cunoaștere se dezvoltă din jocul alternanței dintre căutarea noului, a interesantului și temerea de ceea ce ar putea fi nedorit, periculos.

Tema 59:

Dați exemple de didactice când riscul “banalizării” sau al “complicării” pot compromite învățarea.

Conflictul cognitiv de intensitate medie susține interesul persoanei pentru cunoașterea noului. Principalele forme ale conflictului cognitiv sunt îndoiala, confuzia și incongruența conceptuală. Îndoiala este dată de conflictul dintre tendința de a crede și cea de a nu crede, atunci când există argumente pentru ambele poziții. Tendința spre echilibru cognitiv menține interesul pentru problemă până la eliminarea îndoielii. Confuzia este generată de accesul la interpretări contradictorii referitoare la aceeași realitate, atunci când fiecare prezintă credibilitate. Confuzia privind validitatea principiilor evoluționiste sau creaționiste de apariție a vieții pe pământ menține interesul pentru compararea celor două credințe până la o totală identificare a persoanei cu unul dintre principii. Incongruența conceptuală apare atunci când o realitate teoretică sau practică contrazice cunoștințe considerate anterior neîndoielnice. Curiozitatea crește pe măsura creșterii gradului de cunoaștere, generatoare de neconcordanțe din ce în ce mai frecvente. Acolo unde cunoștințele sunt reduse, datorită simplificării exagerate a realității, nu apar nici îndoieli, nici confuzii, nici conflicte cognitive – deci nici curiozitate care să întrețină interesul pentru cunoaștere.

Motive ale cunoașterii la toate vârstele, factorii menționați se exprimă la intensități diferite în raport cu domeniul activității de cunoaștere. La vârste mai mari se vorbește din ce în ce mai puțin de

curiozitate, locul acesteia fiind luat de interese (domenii de preocupare).

Tema 60:

Precizați modalități de menținere la nivel optim a conflictului cognitiv în contextul disciplinei predate de dv.

Interesul cognitiv reprezintă domeniul realității către care se îndreaptă preocupările dominante ale persoanei. Interesele cognitive odată constituite sunt elemente definitorii ale personalității datorită relativei lor stabilități. Cristalizarea intereselor la vârsta adolescenței este un indiciu al dezvoltării armonioase a personalității.

Interesele se dezvoltă din curiozitatea naturală a persoanei sub influența a trei categorii de factori:

- creșterea masei informaționale cu care persoana se confruntă pe parcursul evoluției sale către vârsta școlare mari, face ca accesibilitatea reală să se restrângă la domenii de activități din ce în ce mai puține;
- concomitent se produce și o specializare a ofertei mediale, în condițiile în care fetițele primesc anumite jucării (păpuși) – băieții altele (soldăței de plumb), biblioteca unei familii de tehnocrați oferă alte lecturi copilului decât biblioteca unei familii de artiști, modelul profesional și interesele dominante ale părinților diferă de asemenea de la o familie la alta, grupurile frecventate de adolescenți oferă valori diversificate;

orientarea interesului către acele oferte mediale care sunt compatibile cu structurile aptitudinale ale persoanei, cel puțin în măsura asigurării posibilităților de acțiune și de exersare în vederea

accesului la performanțe din ce în ce mai bune. Raportul inițial de dependență al intereselor de aptitudini (elevul mic este interesat doar de activitățile în care obține succes relativ ușor datorită aptitudinilor sale), se transformă în foarte scurt timp într-unul de compensare (elevul mai mare poate fi interesat în egală măsură de activități în care obține succes datorită silinței sale), în sensul că aptitudinile în dezvoltare mențin interesul persoanei pentru o anumită activitate, iar acesta din urmă poate susține exercițiul voluntar necesar dezvoltării aptitudinilor.

Tema 61:

Proiectați strategii de dezvoltare a interesului elevilor dv. pentru:

- a) disciplina predată
- b) școala pe care o vor urma în continuare
- c) profesia viitoare

Nevoia de cunoaștere se naște pe parcursul asimilării experienței de viață; ea are o evoluție dinamică, specifică fiecărei persoane în diferite momente ale existenței sale sub aspectul intensității, a diversității domeniilor de interes și a obiectului concret al interesului. Dinamica internă a nevoii de cunoaștere este factorul principal (dar nu exclusiv) care face ca un elev să se implice mai mult sau mai puțin în învățare, să fie mai bine informat sau mai priceput la unele discipline decât la altele care se bazează pe aptitudini similare, să prefere activitățile practice sau cele teoretice. Nevoia de cunoaștere se structurează prin trăirea sentimentului de securitate individuală pe care luarea în stăpânire a mediului extern o generează, prin interiorizarea exigențelor sociale propuse persoanei, prin plasarea persoanei pe

o poziție socială favorabilă datorită competenței și performanței sale și mai ales prin satisfacția pe care o dă înțelegerea și cunoașterea crescândă chiar pe parcursul procesului de învățare. Dacă rămân neintegrate nevoii de cunoaștere, motivele sociale amintite alături de multe altele (așteptările socialului față de persoană, sistemul practicat de recompensare, algoritmul social de acces la diferite poziții sociale etc.), structurează constelația motivațională a învățării în componentele sale extrinseci.

Cultivarea nevoii de cunoaștere la elev pune în evidență adevărata măiestrie didactică a profesorului, aspirația acestuia către performanță în activitatea educativă, implicarea vocațională autentică în realizarea funcției sale sociale și abordarea modelării tinerei generații din perspectivă largă, instructiv și preventiv formatoare a personalității autonome și creative.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

- Albert – Lorincz E., Carcea M. I. – *Prevenirea dezadaptării școlare*, Editura Cermi, 1998, Iași
- Allport, G. W.,- *Structura și dezvoltarea personalității*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981
- Bergin, A. E. - *Principii ale modificării personalității*, în Psihologia procesului educațional, sub red. Davitz, Ball, E.D.P. București, 1978
- Bejat, M. - *Talente, inteligență, creativitate*, Ed. științifică. București, 1971
- Bronfenbrenner, U. – *The ecology of humandevelopment*, Cambridge, Harvard University Press, 1979
- Bruner, J. - *Learning and thinking*, Harvard Education. 29, 1959.
- Caluschi, M., Stoica, A. - *Evaluarea creativității*, Caiet metodologic, Ed. Univ.”Al. I. Cuza”, 1989
- Carcea, M. I. - *Psihoterapia preventivă* - Conferința Națională de Psihologie, București, 1994.
- Cattel, R. B. – *Personality and mood by questionnaire*, Jossey Bass, San Francisco, 1973
- Cosmovici, A., Iacob, L. (coord) + *Psihologie școlară*, Ed. Polirom, Iași, 1998
- Erikson, E. H. – *Identitat und Lebenszyklus*, Suhrkamp, Frankfurt, 1966
- Eysenck, N. - *Terapiile de comportament* - din col. “Psihologie” , Centrul de multiplicare a spitalului “G. Marinescu” ,București.
- Freud, S. - *Darstellungen der Psychoanalyse*, Fischer Taschenbuch Verlag, F. am Main, 1969.
- Golu, M., Dicu, A. - *Introducere în psihologie*, Ed. Științifică, București, 1972
- Golu P. - *Psihologia socială*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974

- Gagne, R. - *Condițiile învățării*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1975
- Guilford J. P. - *The nature of human intelligence*, Mc. Graw Hill-Book, New York, 1967.
- Haan, N. – *Coping and defending. Processes of self-environment organization*, Academic, New York, 1977
- Havighurst, R. J. – *Developmental task and education*, Davis McKay, New York, 1948
- Holban, I. - *Discuții pe marginea structurii aptitudinilor și a unor sisteme de clasificare a acestora*, în Anuar de Științe Sociale, Univ. “Al. I. Cuza”, Iași, Tom V, 1988
- Jurcău N. - *Aptitudini profesionale*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1980.
- Lewin, K. – *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*, Huber, Stuttgart-Bern, 1963
- Landau E. - *Psihologia creativității*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.
- Leboyer C.L., Sperandio, J.C. - *Traite de psychologie du travail*, PUF, Paris, 1989.
- Maslow, A. H. – *Motivation and personality*, Harper, New York, 1954
- Megglé, D. - *Les therapies breves - Retz*, Paris, 1990.
- Moraru, I., Iosif, Gh. - *Psihologia muncii industriale*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.
- Mucchielli, R. - *La Dynamique des groupes*, Ed. Organization, 1982
- Oerter, R., Montada, L. *Entwicklungspsychologie*, Urban & Schwajzenberg Munchen - Wien- Baltimore, 1982
- Pavelcu, V. - *Invitație la cunoașterea de sine*, Ed. științifică, București, 1970.
- Piaget, J. – *Psihologia inteligenței*, Editura științifică, București, 1965
- Popescu - Neveanu, P. (coord) – *Psihologie școlară*, Centrul de multiplicare Universitatea București

- Popescu Neveanu, P. – *Evoluția conceptului de creativitate*, Analele Univ. București, seria Psihologie, 1971
- Popescu – Neveanu, P. – *Dicționar de psihologie*, Ed. Albatros, 1978, București
- Radu, I. – *Psihologie școlară*, Editura Științifică, București 1974
- Salade, D. - *Eficiența intervenției pedagogice*, Forum, 9-10/1993 (4-11).
- Segal, J. - *Arta și știința psihiatriei*, rev. "Dialog", nr.2, 1979, U.S.A.
- Văideanu, G. - *Pedagogie - ghid pentru profesori*, Editura Universității "Al. I. Cuza", Iași, 1986

FIȘA ȘCOLARĂ

Numele elevului Sexul

Data nașterii Data deschiderii fișei Clasa

I. DATE FAMILIALE**1. Ocupația și locul de muncă al părinților**

Tatăl

Mama

2. Structura și componența familiei**a) Tipul de familie**

- normală
- tatăl (mama) decedat
- părinți despărțiți
- părinți vitregi
- alte situații

.....

b) Frați și surori mai mari, mai mici

Nr. crt.	Vârstă/sex	Ocupația

3. Atmosfera și climatul educativ:

- înțelegere deplină între părinți și între părinți și copii;
- conflicte mici și trecătoare în familie
- dezacord marcat între părinți, eventual între părinți și copii;
- familie dezorganizată sau în curs de disociere;

4. Condiții de viață și de muncă ale elevului:

.....

5. Influențe extrafamiliale (vecinătatea, cercul de prieteni etc.)

.....

II. DATE MEDICALE**1. Antecedente**

.....

2. Dezvoltarea fizică și starea sănătății

.....

III. EXPERIENȚE RELEVANTE

1. Anterioare

.....
.....

2. Curente

.....
.....
.....

IV. REZULTATE ÎN ACTIVITĂȚILE ELEVULUI

1. Rezultate la învățătură

a) Graficul global (pe ani de studiu)

10			
9			
8			
7			
6			
5			
I	II	III	IV

b) Date selective

Clasa (anul) Secția	Materii cu rezultate:	
	bune:	slabe:

2. Rezultate în activitățile tehnico-aplicative

- a) Felul activității
- b) Nivelul de pregătire practică la absolvire

3. Cercuri pe materii

Frecventate de elev: Clasa Cercul Rezultate

Participarea la concursuri

Școlare și extrașcolare: Clasa Concursul Rezultate

4. Munca independentă desfășurată de elev

Lectura:

- Selectivă – în Rezolvă probleme de:
- domenii - matematică
- - fizică
- Neselectivă - tehnică
- altele

Alte activități (arte
plastice, muzică, sport,
formații artistice,
aplicații tehnice etc.):

V. PROCESELE INTELECTUALE ȘI STILUL DE MUNCĂ

1. **Nivelul de inteligență al elevului:** puterea de judecată, capacitatea de înțelegere, priceperea de a sistematiza, de a desprinde esențialul, de a stabili legături etc.

Foarte inteligent	Inteligent	mijlociu	Slab

2. **Aptitudini speciale:**.....

3. Memoria

f. bună	Bună	Suficient dezvoltată	Slabă

4. Limbajul

Vocabular bogat, exprimare frumoasă	Exprimare ușoară și corectă	Vocabular redus, exprimare greoaie	Exprimare f.săracă și incoerentă

5. Cum lucrează elevul, stilul său de muncă

- | | |
|---|--|
| <p>a) Cum lucrează</p> <ul style="list-style-type: none"> - sistematic, temeinic, cu preocupări de adâncire, depășind manualul sau programa, - organizat, ritmic, rămânând în limitele manualului; - este inegal, prezintă fluctuații vizibile în note, alternează pregătirea conștiințioasă cu perioade de delăsare; - neglijent, improvizează răspunsurile, copiază temele, speculează nota; - învață în salturi, numai pentru a obține nota de trecere (cu lacune mari în cunoștințe); - alte mențiuni | <p>b) Sârguința</p> <ul style="list-style-type: none"> - foarte sârguincios - sârguincios - puțin sârguincios - deloc sârguincios |
| | <p>c) Independență, creativitate</p> <ul style="list-style-type: none"> - inventiv, cu manifestări de creativitate; - ocazional are inițiativă, manifestă independență; - lucrează mai mult șablonard, stereotip; - nu manifestă deloc inițiativă și independență; - alte aprecieri |

VI. CONDUITA LA LECȚII ȘI ÎN COLECTIVUL ȘCOLAR

1. Conduita elevului la lecții

- | | |
|--|---|
| <p>a) Interesul, participarea la lecție</p> <ul style="list-style-type: none"> - intervine cu completări, participă activ, își aduce contribuția spontană la lecția nouă; - manifestă interes inegal, fluctuant; | <ul style="list-style-type: none"> - se lasă greu antrenat, participă numai când este direct solicitat; - obișnuit inactiv, parcă absent; numai observațiile repetate îl aduc la ordine |
|--|---|

- alte manifestări
- b) **Disciplina la lecții**
 - se încadrează în disciplina lecției, este receptiv la observații și îndrumări;
 - disciplinat numai în condiții de supraveghere directă sau de

constrângere, nereceptiv la cerințele școlare;

- nedisciplinat, chiar turbulent, atrage și pe alții în abateri;
- fuge de la ore, are atitudine de bravare, preocupări colaterale;

2. Activitatea și conduita elevului în colectiv

- a) **Cum participă la viața colectivului**
 - mai mult retras, izolat, nu se interesează de problemele colectivului;
 - se sustrage de la munci sociale, lucrează numai din obligație;
 - face strictul necesar, dar fără vreo inițiativă;
 - se integrează în colectiv, este bun executant dar fără opinie proprie;
 - autoritar, bun organizator și animator al colectivului.

- b) **Cum este privit de colegi**
 - bun coleg, sensibil la greutatea și problemele celorlalți;
 - preocupat mai mult de sine, individualist, egoist;
 - alte situații

 - prețuit pentru rezultatele bune la învățătură;
 - apreciat pentru poziția în colectivul clasei;
 - prețuit pentru performanțe extrașcolare

3. Comportarea generală a elevului

Nota la purtare: Anul I ... Anul II ... Anul III ... Anul IV ...

- cu abateri disciplinare grave
- cu abateri disciplinare minore, dar mai frecvente
- comportare corectă, cuviincioasă
- este un exemplu de bună purtare

VII. TRĂSĂTURI DE PERSONALITATE

1. Firea și temperamentul elevului

- a) **Introvertit – Extravertit**
 - deschis, comunicativ, sociabil
 - închis, rezervat, puțin sociabil
 - tip combinat
- b) **Comportament:**
 - impulsiv, nestăpânit, uneori brutal;
 - energetic, vioi, ușor adaptabil
 - liniștit, domol, reținut, chiar lent;
 - rezistență redusă la effort, extrem de sensibil
- c) **Dispoziția afectivă generală**
 - realist, cu înclinații practice utilitariste;
 - vesel, optimist;
 - visător, cu tendințe romantice;
 - înclinat spre meditație, “interiorizare”, singurătate;
 - mai mult trist, uneori deprimat, cu o umbră de melancolie

2. Echilibrul emotiv

- hiperemotiv, excesiv de timid, emoțiile îi dezorganizează performanțele;
- emotiv, dar fără reacții dezadaptate;
- controlat, stăpânit (cu prețul unui efort voluntar);
- calm, echilibrat, uneori nepăsător

3. Trăsături dominante de caracter

- a) Pozitive
- b) Negative

VIII. OBSERVAȚII ȘI CONCLUZII

1. Parțiale/ani de studiu

2. Finale:

3. Recomandări O.S.P.

CARACTERIZAREA PSIHOPEDAGOGICĂ A ELEVULUI

- STRUCTURA ORIENTATIVĂ -

1. Datele de identitate ale elevului
2. Rezultatele la învățătură
3. Explicarea rezultatelor prin: - condiții de sănătate; condiții familiale; însușiri psihice; condiții social-economice
4. Imaginea elevului în clasa de elevi
5. Rolul elevului în clasa de elevi
6. Perspective. Condiții de reușită.

RĂSPUNSURI

CAPITOLUL I:

- 1: educare; formare; cultivare; învățare ș.a.;
 2: conștient și organizat; sau instituționalizat; sau controlat;
 3: 1-b; 2-a; 3-a; 4-b; 5-a;
 4: 1-intervenții medicale; 2-activitate instructiv-educativă
 3-intervenții psihoterapeutice; 4-psihoterapie preventiv-educativă
 5. a-1 și 2; b-2 și 4; c- 2 și 4;
 6. 1-b; 2-b; 3-a; 4-b; 5-a sau b
 7. 1-b, c; 2-a, d.
 8. 1-e; 2-h; 3-c, i, j; 4-a, d; 5-b, f; 6-g.

CAPITOLUL IV

- (1) 1-a; 2-b; 3-b; (2) b; (3) ; (4) 1-a; 2-b; 3-a sau b; 4-a sau b; (5) 1-a; 2-b; (6) de stea sau evantai;
 (7) b; (8) b; (9) 1-a; 2-4-b.

CAPITOLUL V

- (1) 1-b; 2-b; 3-a; 4-b; 5-b; 6-c; 7-d; (2) b; (3)-b; (4)-a; (5) 1-a; 2-c; 3-b; 4-c; (6) inconștient, mecanic, involuntar, întâmplător; (7) a; (8) a; (9) a; (10) b; (11) c; (12) b; (13) b; (14) 3; 4; (15) 1-b; 2-d; 3-a; 4-c; (16) 1)-b; 2)-c; 3)-c, d, f; (17) 1-a; 2-c; (18) 1-c; 2-b; 3-a, d,e ,f; (19) a și b; (20) b; (21) 1-a; 2-b; 3-c; (22) b; c; d; e; (23) c; (24) a; (25) 1-a; 2-b; (26) 1-b; 2-a.