

ELENA DIMITRIU-TIRON

PSIHOLOGIE EDUCATIONALA.

ELEMENTE DE SOCIO-PSIHO-TERAPIE

CURS

**PENTRU STUDENTII SI ABSOLVENTII DEPARTAMENTULUI
DE PREGATIRE A PERSONALULUI DIDACTIC**

Dimitrie
Biblioteca
Iasi - 2000

EDITURA "GH. ASACHI"

IASI - 2000

Editura „GH. ASACHI”
Universitatea Tehnică Iași
Str. Lascăr Catargi, nr. 38, 6600 - Iași
Tel: 032 - 21.59.49; 21.23.24.
România

Director editură:

Prof.dr.ing. Mihail VOICU

Referenți științifici:

Prof.univ.dr. Andrei COSMOVICI

Prof.univ.dr. Adrian NECULAU

Conf.univ.dr. Ion DAFINOIU

Redactor: Prof. Luminița SĂRULEANU

Tehnoredactare și culegere computerizată:

Mariana HÂRJOABĂ

Elena PASCU

Coperta: Elena IONESCU

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale

DIMITRIU-TIRON, ELENA

Psihologia educațională. Elemente de socio-psihoterapie. Curs pentru studenții și absolvenții

Departamentului de pregătire a personalului didactic/Elena Dimitriu-Tiron - Iași; Editura Universității Tehnice „Gheorghe Asachi”, 2000

p.; cm.

Bibliogr.

ISBN 973-8050-25-1

159.9:371

CUPRINS

INTRODUCERE	9
Capitolul I	13
PSIHOLOGIA EDUCAȚIONALĂ	13
I.1. Caracterul științific, interdisciplinar, aplicativ	13
I.2. Partenerii educaționali status și rol	19
I.3. Obiectivele psihologiei educaționale	22
Capitolul II	25
MODEL COMUNICATIONAL - CIBERNETIC AL SISTEMULUI PSIHIC UMAN	25
II.1. Sistemul psihic uman (S.P.U.) sistem cibernetic	25
II.2. Fenomenul comunicării totale	34
Capitolul III	38
MODELAREA PERSONALITĂȚII	38
III.1. Conceptul de personalitate	38
III.2. Teorii asupra personalității	41
III.3. Structura și dinamica personalității umane	48
Capitolul IV	66
REPERE PSIHOGENETICE ȘI PSIHODINAMICE. CARACTERIZAREA VÂRSTELOR EDUCAȚIONALE	66
IV.1. Educabilitatea: Factorii dezvoltării personalității	66
IV.2. Stadiile dezvoltării ontogenetice a personalității. Particularități de vîrstă și individuale	74
IV.3. Criterii și modele de periodizare a etapelor de vîrstă	86
	5

Capitolul V	94
STRUCTURA ȘI DINAMICA ÎNVĂȚĂRII. ÎNVĂȚAREA ȘI EDUCAȚIA	94
V.1. Concepte și semnificații	94
V.2. Structură și procesualitate	94
V.3. Tipuri și forme ale învățării	103
V.4. Orientări în teoriile învățării	110
V.5. Principii și legități ale învățării	113
Capitolul VI	118
DEZVOLTAREA PROCESELOR COGNITIVE ȘI ROLUL LOR ÎN ÎNVĂȚARE	118
VI.1. Rolul activității perceptive în învățare	118
VI.2. Natura dublă figurativă și operațională a reprezentărilor ca imagini mentale rezultate dintr-o reconstrucție	121
VI.3. Interacțiunea între percepții, acțiuni și semne în învățare	123
VI.4. Strategii în formarea noțiunilor	127
VI.5. Gândirea ca proces de rezolvare a problemelor	129
VI.6. Unitatea între cognitiv și comunicativ	130
VI.7. Caracterizarea comparativă a acțiunilor cognitive și mnezice	132
VI.8. Legități cognitive în procesul învățării	133
Capitolul VII	139
DEZVOLTAREA PROCESELOR MOTIVAȚIONAL - VOLITIVE ȘI ROLUL LOR ÎN ÎNVĂȚARE	139
VII.1. Trecerea de la trebuințele organice la trebuințele specific umane, de factură socio - culturală	139
VII.2. Motivul și motivația	144
VII.3. Dinamica pulsiunilor umane și rolul lor în învățare	148
VII.4. Nivele de activare tonică și formarea sistemelor de autoreglaj verbal	154

Capitolul VIII	162
DEZVOLTAREA PROCESELOR IMAGINATIV-CREATIVE ÎN ȘCOALĂ	162
VIII.1. Delimitări conceptuale	162
VIII.2. Modalitățile imaginației	162
VIII.3. Funcțiile imaginației	168
VIII.4. Creativitatea și rolul ei în învățare	159
Capitolul IX	180
LIMBAJ ȘI COMUNICARE. COMUNICAREA DIDACTICĂ	180
IX.1. Delimitări conceptuale	180
IX.2. Evoluția fenomenelor	182
IX.3. Structură și funcții	183
IX.4. Comunicare și intercomunicare	185
IX.5. Comunicarea didactică	185
Capitolul X	197
CUNOAȘTEREA ȘI MODELAREA SUBIECTULUI EDUCATIONAL. ELEMENTE DE PSIHOTERAPIE ȘI SOCIO-TERAPIE	197
X.1. Metodologia cercetării și intervenției	197
X.2. Metodica și tehnica	203
X.3. Efecte anticipate și realizate	250
Capitolul XI	252
TULBURĂRI DE COMPORTAMENT ȘI DEVIERI DE CONDUITĂ ÎN PROCESUL ADAPTĂRII SOCIO-EDUCATIONALE	252
XI.1. Delimitări conceptuale	252
XI.2. Teorii și modele explicative în domeniul delincvenției juvenile	256
XI.3. Forme ale inadaptării școlare și educaționale	260
Capitolul XII	265
ELEMENTE DE PSICOLOGIE EDUCAȚIONALĂ A SUCCESULUI	265
XII.1. Delimitări conceptuale	265

XII.2. Educația pentru succes	268
XII.3. Factorii reușitei educaționale	271
 <i>Capitolul XIII</i>	281
PSIHOPEDAGOGIA PERSOANELOR CU NECESITĂȚI ȘI CERINȚE EDUCATIONALE SPECIALE	281
XIII.1. Delimitări conceptuale	281
XIII.2. Deficiențele mintale	283
XIII.3. Deficienții auditivi	291
XIII.4. Deficiențele psihice	294
XIII.5. Deficiențele de limbaj	300
XIII.6. Autismul infantil	308
XIII.7. Concluzii	311
 BIBLIOGRAFIE PENTRU STUDENȚI	314

INTRODUCERE

Pe scena lumii dominată de fenomene ca: schimbarea, globalizarea problemelor, creșterea interdependențelor, criză, paradox, incertitudine, rolul educației și al școlii se schimbă.

Educația și școala trebuie să se adapteze la aceste fenomene, mai mult să le anticipateze, să pregătească adulții de mâine pentru lumea de mâine pentru a construi acel echilibru nu numai mental ci și afectiv, volitional și acțional cu ei și cu lumea.

Într-o lume a schimbării subiectul educațional trebuie să învețe să accepte schimbarea, să se mobilizeze pentru ea și să o realizeze.

Globalizarea problemelor impune înțelegerea sistemică a ființei umane în unitate cu mediul său, a omului în armonie cu semenii, a subiectului educațional în echilibru superior cu profesorul. Concepția tradiționalistă a școlii pasive, cu un singur centru de putere (profesorul) corespunde unei lumi atomiste, predominant statică, cu influențe unidirectionate.

Într-o lume dinamică cu influențe multiple și multidirectionate, în școală se creează mai mulți centri de influență. Profesorii și elevii nu se constituie însă în două tabere, într-un conflict permanent, ci într-o singură tabără în care „victoria” depinde de relația de parteneriat dintre ei.

Înțelegerea sistemică a educației, a școlii, a clasei ca un întreg în care nu atât elementele cât relațiile dintre ele sunt esențiale este cadrul general ce conduce la eficiență.

Cresterea interdependențelor, de toate felurile în lume determină în mod necesar interdisciplinaritatea în școală. Dacă odată cu explozia științelor, acestea își permitneau să reflecte fragmentat realitatea și omul, astăzi întoarcerea la viziunea antică, globală, multi, inter și transdisciplinară se poate realiza pe un plan superior. Ne propunem să revedem „psihologia educațională” într-o viziune interdisciplinară: cibernetică, socio și psihoterapeutică.

Dacă cibernetica creează cadrul general de sistem și interacțiune, socio-terapia educațională își propune să contribuie la reducerea influențelor negative ale instituțiilor educaționale și la accentuarea influențelor pozitive ale acestora în școală și societate; psihoterapia își propune să formeze gândirea pozitivă, să educe optimismul, inițiativa și responsabilitatea individuală și de grup. Intrarea în școală a socio și psihoterapiei se poate face în mod controlat și conștient. Aceste influențe socio și psihoterapeutice există oricum și de aceea este mai bine să le cunoaștem și să le controlăm.

Personalitatea umană nu se reduce la minte, elevul nu este un „creier” uriaș ca-n filmele S.F., ci o ființă vie, concretă, cu o anumită istorie de viață. Dacă până acum școala românească a neglijat - considerând de la sine înțeleasă - modelarea sensibilității, a voinței, a caracterului este timpul să-și propună în

mod explicit obiective afective, volitive, caracteriale. CRIZA a devenit un fenomen pentru că ne-am pregătit pentru ea doar cognitiv nu și afectiv, volativ, comportamental.

Scoala trebuie concepută ca un spațiu vital, dar în care se acumulează mari tensiuni. Reducerea tensiunii, depășirea conflictelor, a frustrației și stresului interior și inter-relațional înseamnă gestiunea crizei. Pe scena deschisă a lumii actuale cea mai mare certitudine este incertitudinea. Paradoxal, logica terțului inclus face parte din viața noastră și nu putem să nu o luăm în calcul.

A accepta incertitudinea ca pe o certitudine nu este ușor. Pentru asta elevul trebuie să învete să se autocunoască, să se accepte, să-și identifice formula proprie de personalitate, pentru a ști unde se pot întâlni factorul individual (capacități, aptitudini, interese, aspirații) cu cel social (economic, politic), cum se poate construi succesul.

Profesorul într-o astfel de lume, într-o astfel de școală este mai mult coordonator, consilier, manager, moderator. Societatea nu-și mai poate permite să marginalizeze rolurile ei educaționale. Fenomenul CRIZEI impune conștientizarea și asumarea unor roluri educaționale clare, adecvate, aplicabile.

PSIHOLOGIA EDUCAȚIONALĂ

I.1. CARACTERUL ȘTIINȚIFIC, INTERDISCIPLINAR, APLICATIV

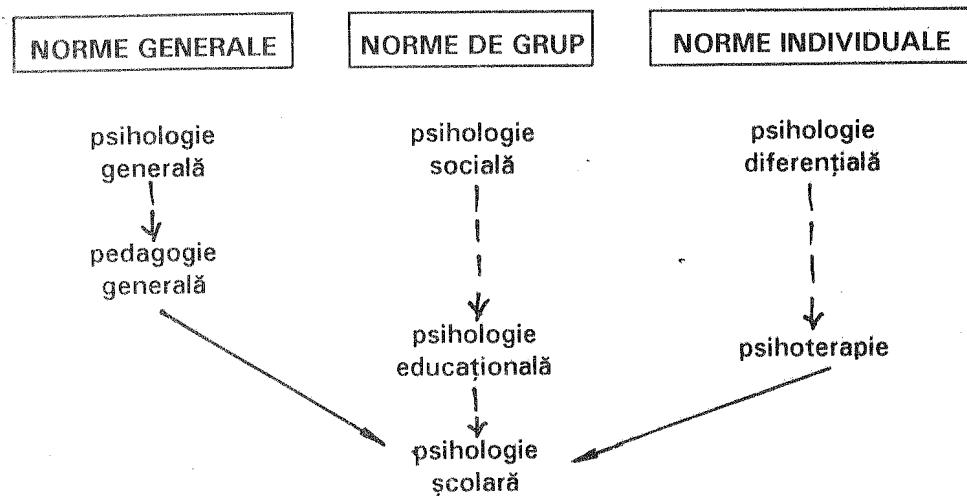
Dacă filozofia studiază realitatea printr-un demers deductiv, de la lege, normă la obiect, fenomen, proces, știința reflectă realitatea printr-un demers inductiv, de la concret la abstract, la lege.

Psihologia ca știință s-a format mai târziu (la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea) decât celelalte științe datorită complexității ei, având domeniul de studiu și implicit obiectul de activitate cel mai complex. Astfel era necesar să se dezvolte fizica, chimia, biologia pentru ca legile lor specifice să constituie o bază pentru dezvoltarea psihologiei. Însă dacă apropierea de aceste științe a făcut posibilă apariția psihologiei, dezvoltarea ei a fost posibilă prin îndepărțarea de ele, prin delimitarea specificului său.

Caracterul științific al psihologiei constă în faptul că aceasta se ocupă cu „descrierea și explicarea fenomenelor psihice verificabile” (A. Cosmovici, 1998 p.15)¹, ajungând să elaboreze

¹ A. Cosmovici, L. Iacob, 1998, „Psihologia școlară” Editura POLIROM Iași.

legi, legități, regularități ale psihicului uman. Aceste legi și norme au fost clasificate de Allport² (apud C. Păunescu, 1984, p.18) în: norme universale, norme de grup, norme individuale. Preluând clasificarea normelor psihice realizate de Allport putem completa schema elaborată de C. Păunescu astfel:



Psihologia educațională „studiază geneza, structura și procesualitatea funcțiilor psihice umane în condițiile specifice ale activității de instruire și educație în scopul sporirii eficienței acesteia”³ (Ion Radu, p.13).

Dar procesul de instruire și educație se desfășoară într-un context socio-uman determinat, într-un grup social. În acest sens, psihologia educațională este o subdisciplină a psihologiei sociale.

² C. Păunescu, 1984, „Coordonate metodologice ale recuperării minorului inadaptat” Editura Didactică și Pedagogică, București.

³ Ion Radu coord., 1983, „Psihologia educației și dezvoltării” Editura Academiei R.S.R. București. p.13.

Ea reflectă și construiește normele de grup, legitățile psihosociologice ale grupului educațional (din clasă, mass-media, societate). Ca psihologie socială este relațională, având ca obiect relația educator-educat în contextul clasei, al școlii, al unui sistem educațional.

Normele de grup, psihico-sociale suportă influența normelor generale de specie - elevul este om dar nu un adult în miniatură - și pe a celor individuale - elevul este o persoană diferită de altă persoană, chiar și de alt elev, el este unic. Interacțiunea dintre normele generale, de specie, normele de grup social și normele individuale în sistemul personalității subiectului educațional este semnificativă pentru caracterul interdisciplinar al psihologiei educaționale.

Astfel din perspectiva **psiho-fizicii** psihologia educațională este interesată de relația dintre stimulările fizice (lumină sunet, culoare, căldură, mișcare) prezente în spațiul educațional și senzațiile partenerilor educaționali, ca stări psihice corespondente (vezi psihologia deficienților vizuali, auditivi, senzorio-motorii). Din perspectiva **psiho-fiziologică**, psihologia educațională vizează relațiile funcțional - structurale dintre structurile și stările sistemului nervos și manifestările de ordin psiho-comportamental, la diferite nivele de evoluție, stadii de vîrstă și educaționale (vezi igienă muncii școlare).

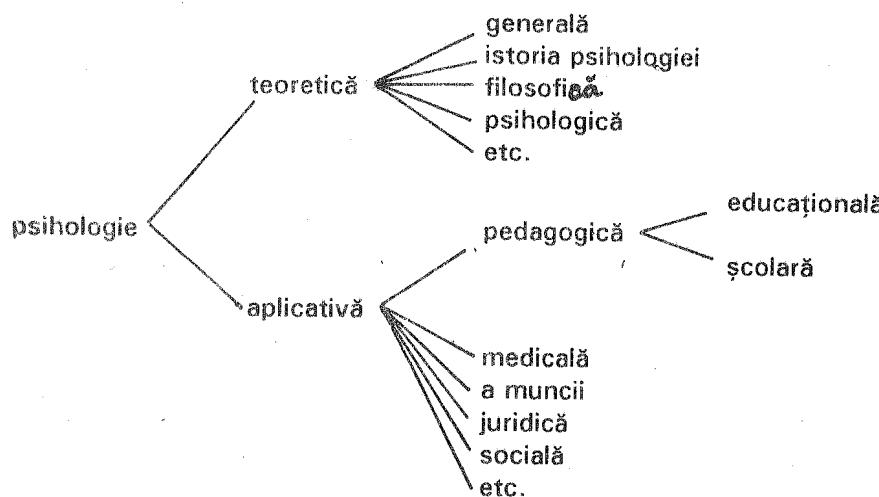
Psihologia genetică „tinde să stabilească o legătură între studiul adultului și studiul copilului explicând pe de o parte starea adultă prin dezvoltarea ontogenetică adică prin istoria individului, iar pe de altă parte fiecare dintre etapele acestei istorii prin cele care o preced”⁴ (vezi stadialitatea psihică).

⁴ P.P. Neveanu, 1978, „Dicționar de psihologie” Editura Albatros, București.

Pedagogia generală studiază legile educației: idealul, obiectivele, conținutul, metodele, mijloacele și formele educației.

Psihologia diferențială intră în interacțiune cu psihologia educațională prin studiul diferențelor interindividuale, în cazul nostru, între subiecții educaționali ca persoane și personalități bine definite.

După o altă clasificare, în funcție de criteriul teoretic sau aplicativ al psihologiei constatăm că psihologia educațională este aplicativă, alături de alte ramuri ca psihologia medicală, a muncii, juridică și având subdiscipline ca psihologia școlară.



În condițiile lumii și școlii actuale atât caracterul interdisciplinar, cât și cel aplicativ se accentuează. Sunt tot mai multe științele și disciplinele care intră în relație atât teoretică dar mai ales praxiologică - ca acțiune eficientă - cu psihologia educațională.

Dintre acestea ne referim la psihologia cibernetică, socioterapie și psihoterapie.

Psihologia cibernetică - știință transdisciplinară - „știință a comenzi și controlului” (N. Wiener) ne ajută să înțelegem

societatea, școala, clasa, ca sisteme cu autoreglaj și autoorganizare dar și ca subsisteme, inter-relaționale.

Relația profesor-elev are specificul clasei, școlii, societății din care face parte. Psihologia cibernetică contribuie la înlocuirea viziunii clasice, descriptiviste a psihologiei educaționale cu o viziune integratoare, funcțional-dinamică și sistemică. Eficiența psihologiei educaționale depinde de viziunea sistemică și inter-relațională a acesteia. Fenomenele esențiale de educație, învățare comunicare pot fi modelate în mod eficient într-o vizionare cibernetică.

Socioterapia și psihoterapia deschid o nouă perspectivă pentru dezvoltarea potențialului uman și creșterea randamentului școlar.

Prin natura lor instituțiile impun o anumită **constrângere** în ceea ce privește satisfacerea nevoilor individuale (P. Sivadon). Este descrisă chiar o **nevroză instituțională** (R. Barton) caracterizată prin apatie, lipsă de inițiativă, lipsă de interes pentru viitor, sau pierderea individualității. Terapia instituțională vizează în primul rând schimbarea caracteristicilor instituției fiind în fapt o **socioterapie** (apud C. Enăchescu, p.279)⁵.

În școală în general și mai ales în școala românească s-a constatat un grad crescut de stress, chiar un traumatism instituțional.

Terapia comunitară sau socioterapia în școală poate avea mai multe dimensiuni (apud C. Enăchescu, op. cit).

1. **Comunicare.** Elaborarea programelor analitice și a obiectivelor psihopedagogice bazate pe comunicarea între

⁵ C. Enăchescu, 1998, „Tratat de psihanaliză și psihoterapie” Editura Didactică și Pedagogică, R.A. București.

profesori, între colectivele didactice, între profesori și elevi, între profesori - elevi și părinți.

2. **Activități terapeutice și activități didactice cu specific terapeutic** (teatru, muzică, dans, pictură) activități expresive, tehnici artizanale (mulaje artistice, activități corporale și de relaxare (gimnastică, înot), ergoterapie.

3. **Orientare socio - terapeutică** Colaborarea cu familia elevilor, dezvoltarea relațiilor interpersoanale ale elevilor.

Socioterapia ca proces inter - relațional conștient și planificat își poate propune să monitorizeze și să influențeze evoluția socială a subiectului educațional: socializarea și integrarea lui socio-afectivă în grupul școlar, prevenind sau reducând diferite forme și grade de inadaptare socială: tulburări comportamentale, caracteriale, de personalitate.

Psihoterapie „ca metodă de tratament psihologic aplicată tulburărilor de natură psihogenă... este utilizată nu numai la subiecții nevrotici și psihotici ci și la cei cu dificultăți de adaptare.”⁶

Partenerii educaționali nu angajează în procesul educațional doar cunoștințe ci întreaga lor personalitate. De aceea că „problemă de relaționare inter-umană” psihoterapia este prezentă în școli și educație mai mult sau mai puțin conștient, mai mult sau mai puțin explicit. Sistemul educațional și școala au rolul de a conștientiza și organiza influențele psihoterapeutice într-o strategie de educație complexă.

„Întrebarea care se pune este de a ști dacă educația și școala reprezintă o pregătire pentru viață sau reprezintă însăși

viața”⁷.

În cea de a doua accepțiune, obiectele cognitive ale educației și școlii nu pot fi eficiente decât în relația cu cele afective, volitive, comportamentale. Spațiul educațional este un spațiu viu, dinamic concret și numai în acest fel el poate funcționa adecvat.

Structurarea acestuia atât pe baze didactice, dar și după principii și metode socio și psihoterapeutice conduce la dezvoltarea potențialului uman și inter - relațional.

I.2. PARTENERII EDUCAȚIONALI. STATUS ȘI ROL

Educația plasează atât copilul, cât și adulțul într-un context social nou. Calitatea de elev ca și cea de profesor, părinte, inspector școlar, reprezentant mass - media nu este anticipată în codul genetic, ea este o funcție socială, care comportă un anumit status și rol (apud Ion Radu, 1974).

Status-ul de subiect educațional se referă la comportamentele pe care acesta le așteaptă în mod legitim de la partenerii educaționali: părinți, profesori, colegi etc.

Acest **set de așteptări** ale subiectului educațional sunt: să fie apreciat pentru atributile sale specifice, pentru rezultatele didactice, pentru comportament, să fie încurajat, stimulat, îndrumat.

În relația sa cu profesorii, status-ul elevului conduce la conturarea **rolului profesorului**: nu numai de transmitere a cunoștințelor, ci mai ales a unui **mesaj informational - formativ**, de formare a capacitaților intelectuale, verbale, afective, volitive,

⁶ P.P.Neveanu, 1978, „Dicționar de psihologie” Editura Albatros, București, p.590.

⁷ C. Rogers, 1991, „La relation d'aide et le psychothérapie” E.S.F. Paris.

comportamentale. Profesorul este un model pentru elev care se raportează la profesor prin imitație, influență, opoziție.

Profesorul trebuie să descopere la elev acele atrbute specifice: nivelul intelectual, gradul de sensibilitate, tipul de motivație predominant intrinsecă sau extrinsecă, ierarhia de interese și aspirații. De asemenea el trebuie să cunoască contextul socio-familial în care trăiește elevul, istoria sa de viață.

Rolurile sale devin mai complexe dar și mai flexibile în același timp de natură didactică, dar și psihoterapeutică.

Rolul elevului se referă la comportamentele pe care ceilalți (profesori, părinți, colegi) le așteaptă în mod legitim de la elev. Rolul elevului este de a intra într-o relație activ-participativă cu profesorul atât în procesul de predare-învățare-evaluare, cât și în cel mai complex de educație, cu scopul asumării acesteia ca autoeducație. Rolul elevului pasiv care nu este decât un „depozit” de cunoștințe care vor fi uitate după primul examen este depășit. Elevul este partenerul profesorului iar rolul său este din ce în ce mai consistent și mai important în modelarea propriei personalități. Astfel crește ponderea studiului individual față de cea a studiului în clasă, se dezvoltă capacitatea elevului de a-și identifica aptitudinile și interesele și de a alege în funcție de ele, de a se orienta școlar și profesional în mod adecvat.

Conturarea **rolului elevului**: activism - creativitate - inițiativă - responsabilitate conduce la definirea status-ului profesorului - recunoaștere - credibilitate - respect - influență. Odată cu creșterea rolului elevului/subiectului educațional în procesul învățării și al autoeducației, rolul profesorului nu scade, ci se schimbă, devine mai flexibil și mai nuanțat. Între rol-status-urile elevului și profesorului există o relație cibernetică bine determinată.

Atât status-ul, cât și rolul au în structura lor elemente prescrise și elemente câștigate. Elementele prescrise sunt cele care se referă la vârstă, sex, sau tiparul comportamental. Elementele câștigate sunt cele care se referă la individualitatea, la personalitatea elevului sau a profesorului. Astfel orice elev sau profesor au o anumită vârstă, sex, temperament. În funcție de acestea au anumite așteptări unii de la ceilalți definindu-și **fundamentele rol - statusurilor**. Dar orice elev sau profesor au și un anumit nivel de inteligență, capacitate, interese, aspirații în funcție de care aceste **așteptări** se concretizează.

Inserția în rol-status se face începând cu atrbutele externe, (formale) după care se însușește treptat și conținutul intern sub formă de reprezentări, noțiuni, atitudini.

Rol-status-urile de elev și de profesor se învață. Elevul învață cum să devină elev (rolul său) în funcție de ce așteaptă profesorul de la el (status-ul profesorului) iar profesorul învață cum să devină profesor (rolul profesorului) în funcție de ce așteaptă elevul de la el (status-ul elevului). Această relație este valabilă și în cazul cuplului copil - părinte, profesor - părinte, profesor - inspector, sau a unui cerc cibernetic mai larg elev - părinte - profesor - inspector - elev.

Caracterul cibernetic de influență directă și inversă între partenerii educaționali este esențial pentru creșterea eficienței educaționale.

În status și rol este definită personalitatea partenerilor educaționali în trăsăturile sale **modale**, adică în **notele comune** care se referă la situația de elev, profesor, părinte, inspector etc.

Aceste **note comune** sunt dinamice și se schimbă în funcție de evoluția poziției sociale a partenerilor educaționali.

Pe tiparul modal, fiecare elev, profesor, părinte, inspector

comportamentale. Profesorul este un model pentru elev care se raportează la profesor prin imitație, influență, opoziție.

Profesorul trebuie să descopere la elev acele atrbute specifice: nivelul intelectual, gradul de sensibilitate, tipul de motivație predominant intrinsecă sau extrinsecă, ierarhia de interese și aspirații. De asemenea el trebuie să cunoască contextul socio-familial în care trăiește elevul, istoria sa de viață.

Rolurile sale devin mai complexe dar și mai flexibile în același timp de natură didactică, dar și psihoterapeutică.

Rolul elevului se referă la comportamentele pe care ceilalți (profesori, părinți, colegi) le așteaptă în mod legitim de la elev. Rolul elevului este de a intra într-o relație activ-participativă cu profesorul atât în procesul de predare-învățare-evaluare, cât și în cel mai complex de educație, cu scopul asumării acesteia ca autoeducație. Rolul elevului pasiv care nu este decât un „depozit” de cunoștințe care vor fi uitate după primul examen este depășit. Elevul este partenerul profesorului iar rolul său este din ce în ce mai consistent și mai important în modelarea propriei personalități. Astfel crește ponderea studiului individual față de cea a studiului în clasă, se dezvoltă capacitatea elevului de a-și identifica aptitudinile și interesele și de a alege în funcție de ele, de a se orienta școlar și profesional în mod adecvat.

Conturarea **rolului elevului**: activism - creativitate - inițiativă - responsabilitate conduce la definirea status-ului profesorului - recunoaștere - credibilitate - respect - influență. Odată cu creșterea rolului elevului/subiectului educațional în procesul învățării și al autoeducației, rolul profesorului nu scade, ci se schimbă, devine mai flexibil și mai nuanțat. Între rol-status-urile elevului și profesorului există o relație cibernetică bine determinată.

Atât status-ul, cât și rolul au în structura lor elemente prescrise și elemente câștigate. Elementele prescrise sunt cele care se referă la vârstă, sex, sau tiparul comportamental. Elementele câștigate sunt cele care se referă la individualitatea, la personalitatea elevului sau a profesorului. Astfel orice elev sau profesor au o anumită vârstă, sex, temperament. În funcție de acestea au anumite așteptări unii de la ceilalți definindu-și **fundamentele rol - statusurilor**. Dar orice elev sau profesor au și un anumit nivel de inteligență, capacitate, interese, aspirații în funcție de care aceste **așteptări** se concretizează.

Inserția în rol-status se face începând cu atrbutele externe, (formale) după care se însușește treptat și conținutul intern sub formă de reprezentări, noțiuni, atitudini.

Rol-status-urile de elev și de profesor se învață. Elevul învață cum să devină elev (rolul său) în funcție de ce așteaptă profesorul de la el (status-ul profesorului) iar profesorul învață cum să devină profesor (rolul profesorului) în funcție de ce așteaptă elevul de la el (status-ul elevului). Această relație este valabilă și în cazul cuplului copil - părinte, profesor - părinte, profesor - inspector, sau a unui cerc cibernetic mai larg elev - părinte - profesor - inspector - elev.

Caracterul cibernetic de influență directă și inversă între partenerii educaționali este esențial pentru creșterea eficienței educaționale.

În status și rol este definită personalitatea partenerilor educaționali în trăsăturile sale **modale**, adică în **notele comune** care se referă la situația de elev, profesor, părinte, inspector etc.

Aceste **note comune** sunt dinamice și se schimbă în funcție de evoluția poziției sociale a partenerilor educaționali.

Pe tiparul modal, fiecare elev, profesor, părinte, inspector

schițează varianta să particulară, inedită, condiționată de inteligență și caracter de condițiile de viață, de interesele și opțiunile personale.

Această **particularizare** nu înseamnă că status-ul și rolul sunt exterioare partenerilor educaționali. Ele se răsfrâng în conștiință și conduită, sunt încorporate și integrate personalității⁸.

I.3. OBIECTIVELE PSIHOLOGIEI EDUCATIONALE

Problema psihologiei educaționale este orientată în mai multe direcții (vezi Psihologia educației și dezvoltării, 1983).

1. **Constructiv - experimentală** prin care aceasta își propune optimizarea procesului instructiv - educativ prin metode de tip **formativ** și **creativ**.

Da că mișcarea „să pornim de la copil” s-a declanșat la începutul secolului al XX-lea cu înlocuirea metodelor pasiv-expozitive prin cele activ-participative, răspândirea acestor metode în învățământ nu s-a produs încă. Ele nu constituie **regula** ci excepția. Concepția constructiv - experimentală nu a ajuns la nivel de mentalitate a partenerilor educaționali.

Rol-status-urile de elev și profesor trebuie să transpună în practică noile elemente legate de noile metode de tip formativ și creativ. Numai însoțite de convingere ele vor fi operaționale.

2. **Corectivă** care se adreseză fenomenelor de neregularitate a comportamentelor educaționale ce depășesc într-un sens sau altul normalul (supradotare, handicap). În realizarea acestor obiective socioterapia și psihoterapia au un rol

fundamental.

Atât supradotații, cât și cei cu handicap intră în categoria subiecților cu nevoi speciale cărora partenerii educaționali le pot răspunde nu numai cu metode didactice, ci mai ales cu cele socio și psihoterapeutice: de consiliere, orientare, susținere, monitorizare.

3. **Socio și psihoterapeutică**. Din punct de vedere socioterapeutic psihologia educațională poate contribui la reducerea **traumatismului instituțional**, a stress-ului legat de caracterul formal și oficial al educației.

Din punct de vedere psihoterapeutic, psihologia educațională își propune să revadă relația dintre partenerii educaționali și situația educațională și să realizeze acel nou construct de „educație complexă integrală” (C. Păunescu, 1984).

Întrebări și exerciții

1. În ce constă deosebirea între demersul filosofic de cunoaștere a lumii și cel științific?
2. De ce psihologia ca știință s-a format mai târziu decât celelalte științe?
3. Unde se situează psihologia educațională în schema clasificării științelor psihologice după criteriul tipurilor de norme dominante?
4. Dar după caracterul general sau aplicativ al acestor norme?
5. Dezvoltați caracterul aplicativ al psihologiei educaționale!
6. În ce constă rolul socioterapiei și psihoterapiei în școală?
7. Definiți noțiunile de rol-status aplicabile partenerilor educaționali: profesori, elevi, părinți.

⁸ Radu I., 1974, *Psihologie școlară*, Editura Științifică, București.

8. Ce raport există între ele?
9. Faceți o listă cu așteptările pe care le aveți de la profesori? Ce așteptări credeți că au profesorii de la elevi? Comparați cele două liste.
10. Care sunt obiectivele psihologiei educaționale?
11. În rol-status de profesori cum veți îndeplini aceste obiective?

CAPITOLUL II

MODEL COMUNICAȚIONAL - CIBERNETIC AL SISTEMULUI PSIHIC UMAN

II.1. SISTEMUL PSIHIC UMAN (S.P.U.) SISTEM CIBERNETIC

Viziunea sistemică și cibernetică în care ne propunem să realizăm cursul de psihologie educațională este susținută nu numai teoretic de consonantismul odoblejian (1938), de cibernetica wieneriană (1948), teoria informației și teoria generală a sistemelor (1948).

Medicul și savantul român Ștefan Odobleja¹ a publicat la Paris monumentală lucrare *La psychologie consonantiste* prin care fundamentează o adevărată *metaștiință*, care va fi denumită mai târziu de către N. Wiener cibernetică. În această lucrare Odobleja realizează prima modelare cibernetică a psihicului uman, după principiul *rezonanței*, cu cele două componente ale sale consonanță (asemănarea) și disonanță (deosebirea) dintre fenomenele psihice cu ajutorul cărora redefineste toate categoriile psihice. Astfel el elaborează nouă legi al consonantismului: legea consonanței, *legea reversibilității*, legea

¹ Odobleja Șt., 1938-1939, *La psychologie consonantiste*, Ed. Maloine, Paris.

echivalenței, legea compensației, legea echilibrului, legea reacției, legea antrenamentului, legea disonanței și legea alternanței prin intermediul cărora psihicul este explicitat ca fiind parte integrantă a universului care se supune acelorași legi.

Peste 10 ani, în 1948 matematicianul N. Wiener² publică lucrarea *Cibernetica* (știința comenzi și a controlului) în care prezintă adaptarea matematică și tehnică a uneia dintre cele nouă legi elaborate de Odoubleja - *legea reversibilității*. „Sistemele cu autoreglare și îndeosebi acelea complexe și hipercomplexe (prin excelență omul) constituie obiectul ciberneticii. Aceste funcționează pe baza principiului conexiunii inverse sau a feedback-ului, al izofuncționalismului și al binarității. Metodele de bază prin care se efectuează cercetarea sunt: metoda analogiei, a modelării și a „cutiei negre” (apud P.P. Neveanu, 1978).

În același an 1948 C.I.E. Shannon elaborează o teorie statistică a transmisiiei semnalelor în care informația este înțeleasă ca o cantitate măsurabilă care reduce incertitudinea, făcându-se abstracție de semnificația ei. Predominarea aspectului cantitativ în înțelegerea informației constituie limita teoriei shannoniene în psihologie. „Orice obiect sau fenomen fizic poate fi emițător de informație dar nu și receptor, ci numai sistemele biologic, uman, social, tehnic care sunt dotate cu însușiri ce fac posibilă extragerea informației, codificarea, semnalizarea. Informația are o semnificație *ideală* deoarece nu depinde de natura suportului substanțial-energetic. Semnalul este organizat ca model (patern) în raport cu sursa. După cum entropia fizică este măsura dezorganizării aşa informația transmisă printr-o serie de semnale este legată de *organizare* iar cantitativ informația

poate fi interpretată ca „negentropie”³.

Dar formula lui Shannon înregistrează informația „eronată” alături de cea corectă, singurul ei sistem de referință fiind ignoranța. Științele economice, sociale, pedagogice, psihologice au abordat *latura calitativă* a informației.

Prin teoria generală a sistemelor Bertalanffy⁴ (1948) propune o abordare generalizată a sistemelor din diferite domenii de existență cu precădere a celor de natură biologică, într-un limbaj logico-matematic.

Sistemul reprezintă (P.P. Neveanu) o grupare sau organizare ierarhică de elemente ce interacționează *substanțial*, *energetic* și/sau *informațional* între ele și cu mediul. Sistemele pot fi mai mult sau mai puțin închise/deschise. *Cibernetica* studiază sistemele mai mult deschise care realizează toate tipurile de schimburi. Interacțiunea dintre elementele unui sistem sau dintre sisteme a fost numită *comunicare*. Din punct de vedere cibernetic comunicarea a fost definită (P.P. Neveanu, 1978) ca un *proces de schimb* substanțial, energetic și/sau informațional pe baza căruia se asigură reflectarea sistemului emițător în sistemul receptor. Astfel comunicarea este înțeleasă într-o viziune mai largă decât noțiunile de limbă, limbaj vorbire. Dacă *limba* este un *fenomen social* istoricește constituit, determinat de trebuințe de *interacțiune și comunicare* a oamenilor în procesul vieții lor în colectivitate, limbajul este *fenomenul psihologic* specific de folosire a limbii iar vorbirea fenomenul individual viu, concret, de manifestare a limbii (Ferdinand de Saussure, 1929). Toate aceste

³ Neveanu P.P., 1978, *Dictionar de psihologie*, Ed. Albatros, București.

⁴ Berthalanffy, L., 1972, *Teoria sistemelor și aplicarea ei în psihologie în „Cercetarea faptului social”* Ed. Politică, București.

noțiuni au ca element central comunicarea.

Cibernetica susține că întregul univers se află într-un permanent proces de comunicare. De asemenea psihologia cibernetică arată că întreaga activitate psihică este concepută ca o **rețea de comunicare** informațională în ordine inter-specifică (cu alții, cu lumea) și infraspecifică (cu sine, între subsistemele sistemului psihic uman).

Sistemul psihic uman a fost definit (P.P. Neveanu, 1976) ca un macrosistem, hipercomplex, dinamic și autoreglabil. Ontologic activitatea psihocomportamentală se distinge prin: interacțiunea părților, integritate, organizare, reglaj, ierarhizare, complexitate.

Posibilitatea aplicării ciberneticii în studiul fenomenelor psihice este condiționată de recunoașterea și admiterea următoarelor teze⁵ (M. Golu):

1. Omul ca întreg este un sistem cibernetic hipercomplex, dotat nu numai cu atributul autoreglabilității, ci și cu cel al autoorganizării, cu proprietatea reactivității și capacitatea acțiunii transformatoare.

2. Psihicul este un fenomen de natură și esență informațională constituindu-se în cadrul comunicației bilaterale dintre sistemul individ și mediu;

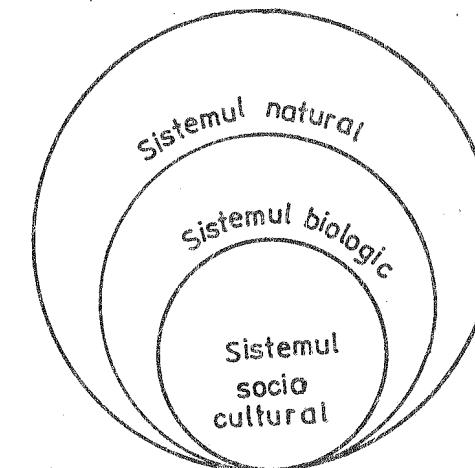
3. Psihicul uman este expresia unei forme superioare de comunicație mediată și instrumentată social-istoric;

4. Psihicul ca ansamblu organizat de mesaje informaționale interiorizate despre lumea externă și comportamentul ca sistem integrat de reacții și acțiuni cu finalitate adaptativă alcătuiesc un

bloc operațional unitar, planul extern și cel intern fiind reciproc convertibile;

5. Procesele psihocomportamentale sunt definibile în termeni operaționali, metodele de studiu adevărate fiind metoda „cutiei negre”, metoda modelării și metoda analogiei.

Suprastructura S.P.U. este reprezentată de sistemele natural, biologic și socio-cultural, într-o continuă interdependentă. Omul este în același timp dar nu și în același mod element al naturii, al lumii și al societății. Dar pentru sistemul psihic uman (S.P.U.) cel mai apropiat și mai reprezentativ este sistemul socio-cultural, datorită originii, esenței și funcțiilor S.P.U. care sunt de natură socială. Însăși formațiunea cea mai bine prelucrată a S.P.U. conștiința - software-ul psihicului este de natură socială, inter-relațională. Putem reprezenta grafic suprastructura S.P.U. astfel:



Infrastructura S.P.U. este dată de interacțiunea dinamică între cele trei nivele funcționale: conștient, subconștient, inconștient. Sistemul psihic uman a fost explicat ca un

⁵ Golu M. 1975, *Principii de psihologie cibernetică*, Ed. Științifică, București.

continuum de verigi operaționale integrate la aceste nivele și care interacționează prin feed-back intern pozitiv și negativ. În termenii lui J. Piaget **feed-back-ul negativ** este caracteristic proceselor de **asimilare** a lumii la schemele deja formate ale subiectului, prin care se reduce necunoscutul la cunoscut. Prin **feed-back-ul pozitiv** se realizează latura de **acomodare** a subiectului la lume care constă în transformarea propriilor scheme mentale și creșterea capacitatei sale antientropicice.

Circuitele cu lumea sunt mijlocite de circuitele cu sine și invers. Cu cât structurile operatorii se situează la un nivel mai înalt cu atât ele sunt mai deschise către lume. Astfel conștiința este sistemul cel mai deschis lumii dar și cel mai fragil. Toate procesele psihice se desfășoară concomitent la toate cele trei nivele - realizând integritatea sistemului - dar în ponderi diferite.

Astfel **nivelul conștient** reprezintă un cod de gradul 3⁶ (P.P. Neveanu, 1977), prin care se realizează reflectarea și reglarea produselor codurilor de gradul 1 și 2.

Noi cunoaștem lumea prin intermediul primului sistem de semnalizare - imaginea - (senzații, percepții, reprezentări), care este reflectată și reglată de cel de al doilea sistem de semnalizare - cuvântul. Prin imagine - codul de gradul 1 - se reflectă lumea dată, hic et nunc (aici și acum) accesibilă simțurilor. Dar acest cod de gradul 1 introduce perturbații (vezi iluziile optice, de mișcare etc.) în sistemul de prelucrare a datelor. Cuvântul - codul de gradul 2 reflectă și corectează aceste perturbații depășind lumea prezentă și construind posibilul și viitorul. Conștiința este codul de gradul 3 care reflectă atât cuvântul, cât și imaginea,

stabilind scopuri, proiecte, anticipând și proiectând viitorul. Conștiința presupune un subiect care cunoaște și are o intenție, un Eu volitiv. Ea este totdeauna cognitiv-conativă, informațională și **intențională**. Conștiința înseamnă reducerea fenomenului la esență, a formei la conținut, a particularului la general. Ea este cea mai bună dovadă de emergență a psihicului. Conștiința integrează nivelele perceptual și semantic al informației, restructurându-le mereu în funcție de intențiile, scopurile, idealurile Eului.

Subconștiul S.P.U. a fost denumit conștiință inferioară, stinsă, memorie potențială, automatism psihic punându-se în evidență elementele de structură analogică cu cele ale conștiinței. **Subconștiul** este un ansamblu de servomecanisme și implicații nemijlocite ale conștiinței, o rezervă de **informații și operații** din care se constituie faptele de conștiință (P.P. Neveanu, 1976). Între conștient și inconștient subconștiul apare ca un sistem mediator care face parte din Eu, deosebindu-se atât de Eul conștient, cât și de cel inconștient.

Inconștientul are o structură complexă, deosebindu-se de sinele, pulsional, biologic din modelul freudian⁷ al psihicului, de inconștientul colectiv, transindividual din modelul psihicului elaborat de C.G. Jung⁸, sau de Marele Anonim din modelul psihicului în viziunea lui Lucian Blaga. **Inconștientul** în viziunea psihologiei cibernetice este alcătuit din elemente ereditare, instinctive, de memorie involuntară, deprinderi, fenomene de spontaneitate și telepatie. El are atât o structură organică, latent-activă, automatică cât și una mnezikă, rațională și chiar

⁶ Popescu - Neveanu P. 1976-1977, *Curs de psihologie generală*, vol.I-II, Universitatea București.

⁷ Freud S. 1996, *Dincolo de principiul plăcerii*, Ed. Trei, București.

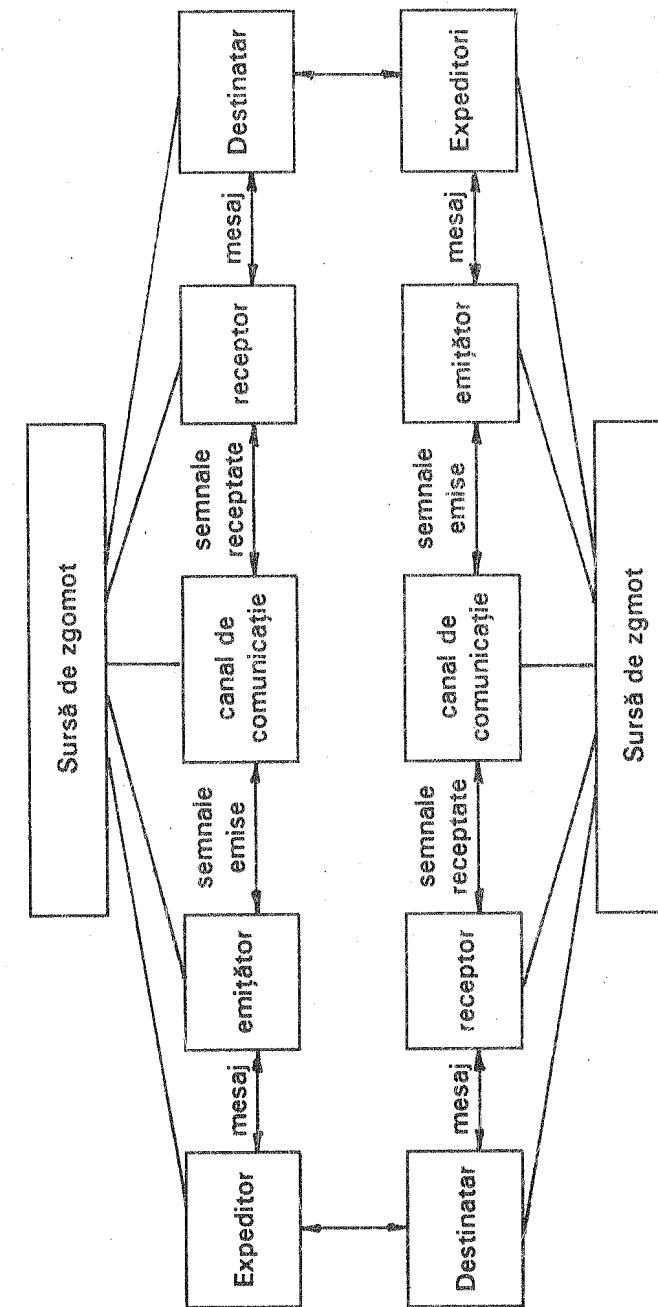
⁸ Jung C.G., 1994, *Puterea sufletului*, Ed. Anima, București, vol.I-IV.

coconștientă. El este puternic energetic dar determinist, rigid, acționând după legea „tot sau nimic”. Funcțiile sale sunt de energizare a psihicului, de ocultare și negație fiind responsabil de fenomenele de parapsihologie dar și de creație și cunoaștere realizând chiar sinteze mintale inedite. Procesele inconștiente se petrec în afara timpului și spațiului, nu sunt sensibile la contradicții, sunt dinamice dar nu în aceeași măsură și plastice, ci dimpotrivă rigide. Inconștientul este acea zonă magmatică, bazală, energizantă, amorală având alte legi de organizare decât conștiința.

Comunicarea infrastructurală între conștient, subconștient și inconștient se realizează prin menținerea ierarhiei sistemului, a coordonării conștiente a sistemului, a complementarității între conștient și inconștient. Unitatea între conștient și inconștient, bipolaritatea psihicului spre interior și exterior asigură echilibrul acestuia cu sine și cu mediul.

Ca orice sistem de tip cibernetic sistemul psihic uman rămâne deschis din punct de vedere comunicational dar se închide din punct de vedere reglatoriu. El își elaborează anumite constante (obiectul permanent, mărime, formă, spațiu, timp) care-i conferă identitatea dar exercită un **control retroactiv permanent** pentru a nu devia în fenomene entropice.

Ca și informația, psihicul nu este „emanat” de către structura substanțială a individului sau a creierului. Informația se creează în procesul comunicării sistemului dat cu mediul „marea comunicare” și are ca rezultat **modelul informațional al realității obiective** și cu sine însuși, elaborând **modelul informațional al propriului Eu**. Corelarea celor două tipuri de modele este nota calitativă esențială a psihicului ca sistem informational specific care-l deosebește de celelalte nivele de organizare informatională:



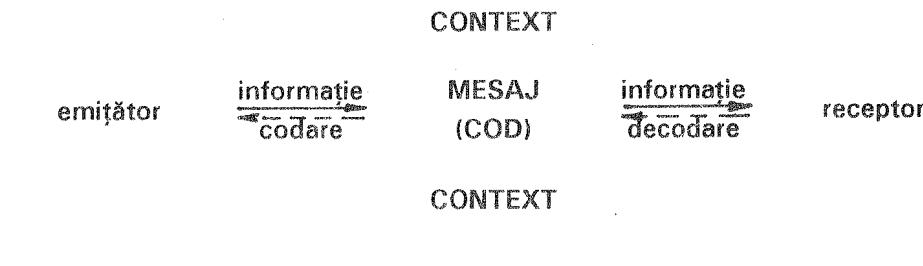
Modelul cibernetic al comunicării

biologic, fiziologic, mașinist. Forma superioară de realizare a acestei comunicări este **integrarea conștientă** proprie psihicului uman.

II.2. FENOMENUL COMUNICĂRII TOTALE

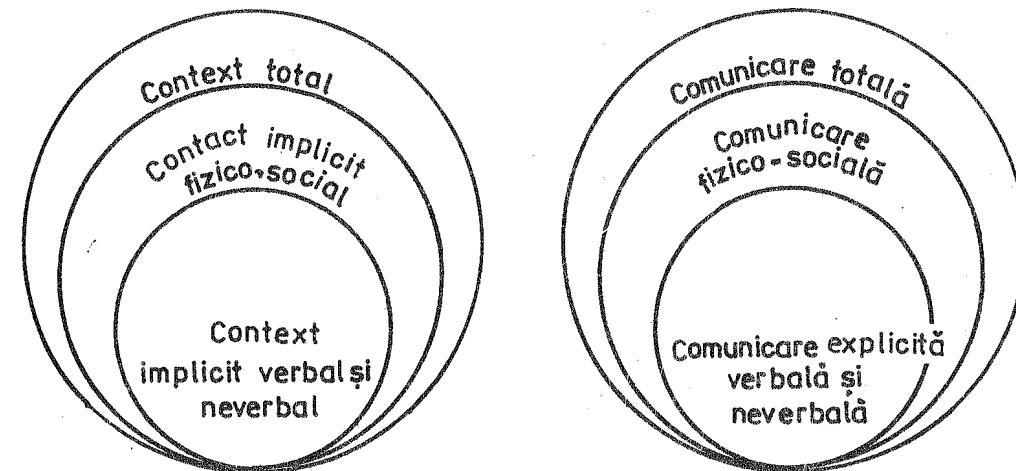
Denumim fenomenul comunicării totale ca cel ce se realizează între toate subsistemele S.P.U. și ale personalității, la nivel infrastructural și între psihicul uman și celelalte subsisteme ale universului la nivel suprastructural (mica și marea comunicație). Dar comunicarea umană internă și externă este diferită de celelalte tipuri de comunicare economică, materială, tehnică deoarece este în esență un **schimb de semnificații**. **Modelul cibernetic** al comunicării ca schimb de semnificații a fost realizat schematic astfel (Wiener, 1948): (vezi schema).

În 1973 Tatiana - Slama - Cazacu⁹ arată că în această schemă comunicarea este privită ca și cum s-ar petrece *în vid*, fără să se țină seama de **contextul comunicării**. De aceea cercetătoarea română realizează o schemă a **comunicării în context**.



⁹ T. Slama - Cazacu 1973, *Psihologia generală și psihologia socială*, E.D.P. Bucuresti.

De asemenea ea arată că atât contextul comunicării cât și comunicarea însăși sunt stratificate astfel: context total, context implicit fizico-social și context explicit verbal și non-verbal. În funcție de structurarea contextului comunicarea este: totală, implicită fizico-socială și explicită verbală și non-verbală.



Pentru relația profesor-elev-educație comunicarea explicită verbală este tradițională, dar ea se realizează și într-un context implicit și total care are anumite influențe. Conștientizând aceste influențe, ale contextului fizico-social mai ales le putem controla și crește influența pozitivă. Dacă înțelegerea sistemică a psihicului uman este deja funcțională, avantajele viziunii sistemico - cibernetice asupra relației concrete profesor - elev - învățare - școală - educație nu sunt suficient exploataate. Astfel atât elevul, cât și profesorul nu valorifică pe toate planurile procesul comunicării ca unul de **schimb**: cognitiv, afectiv, volitiv, comportamental; nu se cunoște suficient, nu iau în calculul eficienței educaționale variabilele de context fizico - social.

Acest lucru se poate realiza dacă planurile de învățământ,

programele analitice, manualele, cursurile, orariile vor fi restructurate atât din punct de vedere conceptual cât și praxiologic, în sensul predominării aspectului formativ asupra celui informativ. Nu cantitatea de informații în sine este relevantă ci calitatea formativ - creativă a acestora: - creșterea caracterului aplicativ al informațiilor nu în defavoarea celui teoretic ci printr-un echilibru adecvat cu acesta - individualizarea învățării în funcție de vârstă dar și de particularitățile de personalitate ale partenerilor educaționali - conceperea relației profesor - elev - școală ca o relație concretă, vie, dinamică și nu oficială, teoretică, statică. Termenii de randament școlar și eficiență educațională se pot aplica nu numai raportului dintre obiectivele propuse și rezultatele obținute ci și ***relației profesor - elev - școală - educație*** în sensul raportului între investițiile cognitiv - afectiv - volitiv - comportamentale ale partenerilor și rezultatele de aceeași natură obținute.

Cu cât investițiile pe toate aceste planuri (cunoștințe, sentimente, atitudini, conduite) vor fi mai mari și calitativ superioare cu atât rezultatele vor fi mai adecvate.

Într-o nouă vizion cibernetică socio și psihoterapeutică se pot reduce riscurile investițiilor, se pot preciza mai diferențiat obiectivele educaționale mai ales cele care sunt pe cale de dispariție (siguranța, ordinea, bucuria de viață, iubirea, partenerilor educaționali) pentru garantarea armoniei personalității și integrarea socio-profesională.

Întrebări

1. Argumentați necesitatea și avantajele viziunii sistemo-cibernetice asupra S.P.U.
2. În ce constă suprastructura și infrastructura S.P.U.
3. Alcătuți o listă cu elementele comunicării totale părinte-elev-profesor-educăție.

MODELAREA PERSONALITĂȚII

III.1. CONCEPTUL DE PERSONALITATE

În tentativa de definire a personalității se citează peste 50 de definiții. Aceasta înseamnă că noțiunile de maximă generalitate sunt greu de definit în psihologie ca și în alte științe, chiar dacă ele circulă și sunt relativ ușor de înțeles într-un limbaj empiric.

Personalitatea a fost definită prin corelarea și diferențierea a patru termeni subsumăți: *individ*, *individualitate*, *persoană*, *personaj*.

Dacă termenul *individ* are o semnificație predominant biologică (de ex. și planta este un individ) termenul de *individualitate* este predominant bio - fiziologic (de exemplu animalul are o anumită unitate și coerență). Termenul de *persoană* indică aspectul psihic predominant (numai omul poate fi o persoană) iar termenul de *personaj* se referă la aspectul *social* predominant (de exemplu rol status-urile de profesor și elev). Personalitatea interacționează aspectele biologice, cu cele bio-fiziologice, psihice și socio-culturale, axiologice într-un întreg, dinamic și flexibil. Astfel definiția unanim acceptată în psihologia actuală este una structural-sistemică și îi aparține lui

G.W. Allport:

„Personalitatea reprezintă organizarea dinamică în cadrul individului a sistemelor psiho-fizice care determină comportamentul său caracteristic și gândirea sa”¹.

Caracteristicile personalității concepută ca un sistem sunt:
- **unitatea** între trăsături; ele alcătuiesc o totalitate, un întreg;
- **integritatea** care este dată de interacțiunea dintre aceste trăsături; - **structuralitatea**; trăsăturile personalității se organizează într-o anumită structură; - **dynamismul**, mișcarea, libertatea de manifestare, flexibilitatea trăsăturilor.

În aceeași manieră structurală personalitatea a fost definită prin corelarea trăsăturilor **generale de specie** cu cele **tipice** de grup și **individuale**.

Omul ca individ aparține speciei umane, având caracteristicile speciei sale (limbaj articulat, gândire, voință, afectivitate superioară) dar și unui anumit grup socio-cultural determinat geografic, istoric, economic. Trăsăturile sale individuale intră în interacțiune cu trăsăturile de grup și cu cele de specie determinând o construcție unică. De această interacțiune depinde unicitatea sa, personalitatea.]

Dintre trăsăturile individuale G.W. Allport² identifică trăsături:

- cardinale (una sau două)
- centrale (de ordinul zecilor)
- secundare (de ordinul sutelor)
- latente (de ordinul miielor) ierarhizate într-o structură piramidală.

¹ G.W. Allport, *Structure et développement de la personnalité*, Neuchâtel, Suisse, 1970, p.34.

² Idem.

Trăsăturile de personalitate evidențiază particularități **relativ stabile** ale unei persoane, indică predispoziția de a răspunde într-un anumit fel la o anumită categorie de stimuli.

La un nivel superior de generalizare se întâlnesc **tipurile** ca structuri sau configurații specifice formate din mai multe trăsături.

Dintre **tipologiile morfo-fizico-psihologice** (a lui Hipocrat, Viola, Pende, Sigaud, Sheldon) cea mai cunoscută cea a lui Kretschmer³ distinge tipurile: **picnic, astenic, atletic și displastic** după constituția corporală și predispoziția psihopatologică.

Dintre **tipologiile psihologice** (a lui S. Freud, Jung, Eysenck, Rorschach, Luscher) cea mai cunoscută cea a lui S. Freud⁴ distinge după fazele de evoluție a libidoului tipurile oral, anal, uretral, falic și genital. C.G. Jung⁵ continuat de M.J. Eysenck⁶ după criteriul orientării psihicului spre interior sau exterior distinge tipurile introvert, extravert și ambivert (echilibrat).

Dintre **tipologiile psihosociologice** K. Lewin identifică tipul autocrat, democrat, permisiv după relația individ-grup.

A. Kardiner și K. Linton⁷ descriu două **tipuri de trăsături**: de bază care alcătuiesc ceea ce s-a numit **personalitatea de bază** și de statut care alcătuiesc **personalitatea de statut**. Dacă

personalitatea de bază este o structură de trăsături psihosociale, culturale, comune unei anumite **categorii** de persoane, într-o societate dată și se apropie de **inconștientul colectiv** a lui C.G. Jung, personalitatea de statut se suprapune personalității de bază fiind o structură de trăsături care se referă la poziția socială a persoanei.

În studiul psihologic al personalității s-a identificat și modalitatea de abordare factorială. Dacă trăsătura sau tipul pot fi descrise empiric, factorul este obținut în urma aplicării analizei factoriale, matematice în psihologie. De exemplu dacă notele obținute de elevi la psihologie coreleză semnificativ cu cele obținute la literatură, filosofie aceste note pot fi explicate prin existența unui factor comun.

III.2. TEORII ASUPRA PERSONALITĂȚII

În istoria psihologiei au fost elaborate mai multe **tipuri de teorii**:

I. După numărul factorilor individualizați ai personalității teoriile au fost clasificate în:

1) **teorii moniste** care identifică un singur factor. De exemplu factorul afectiv în cazul teoriei freudiene. **Modelul freidian** al psihicului este reprezentat de cele trei nivele funcționale: **sinele (id), eul (ego) și supræul (super-ego-ul)** într-o continuă legătură și conflictualitate.

Sinele este sediul instinctelor, impulsurilor, tendințelor, dorințelor. El este conflictual, energetic, amoral fiind guvernat de principiul plăcerii **EROS**. El încearcă să se exteriorizeze, să se manifeste în conduită însă nu toate tendințele sale sunt acceptate de conștiință. De aceea unele sunt trimise înapoi la nivelul sinelui

³ Kretschmer E., 1931, *Korp ban und karakter*, Springer Verlag Berlin.

⁴ Freud S., *Cinq leçon sur la psychanalyse*, Paris, Payot.

⁵ Jung C.G., 1994, *Puterea sufletului*, vol.I-IV, Ed. Anima, București.

⁶ Eysenck M.J., 1971, *The structure of Human Personality*, London, Methuen.

⁷ Linton K., 1968, *Fundamentul cultural al personalității*, București.

- sunt refulate - altele își schimbă sensul devenind creative prin sublimare - altele sunt convertite în simptome patologice (nevroză, psihoză).

Eul este sediul echilibrului, instanța care arbitrează conflictele între sine și supra-eu, fiind guvernat de **principiul realității**.

Supra-eul este sediul normelor, al regulilor socio-culturale, formate prin interiorizarea modelelor parentale care cenzurează tendințele pulsionale ale sinelui. **Supra-eul** conține atât elemente conștiente cât și inconștiente, fiind guvernat de **principiul morții**, THANATOS.

S. Freud⁸ accentuează conflictualitatea intrapsihică și caracterul biologic - sexual al acestei conflictualități desfășurate între nivelele psihicului.

2) **Teoriile pluraliste** care identifică mai mulți factori:

- a) fluiditate, flexibilitate, originalitate - la Cattell⁹
- b) divergență, convergență la Guilford¹⁰
- c) introversiune, extravensiune, echilibru la Eysenck¹¹.

Dacă factorii diferențiați de Cattell subliniază **creativitatea** subiectului, factorii lui Guilford **gândirea** iar cei ai lui Eysenck **relația subiect-mediu**, interacțiunea dintre acești factori pune în evidență specificul personalității umane.

⁸ Adolfo Fernandez - Zoila, 1996, *Freud și psihanalizele*, Ed. Humanitas, București.

⁹ Cattell R.B., 1967, *The scientific analysis of personality*, Harmondsworth, Penguin Books.

¹⁰ Guilford J.P., 1967, *The nature of Human intelligence*, New York, Mc. Grow - Hill.

¹¹ Eysenck H.J., 1971. *The structure of Human personality*, London, Methuen.

II. După **tipul** acestor factori teoriile personalității se clasifică în:

1. **teorii biologizante** care exagerează rolul biologicului în modelarea personalității. De exemplu I. Pende distinge tipurile: - brevilin (scund) - mediu - longilin (înalt).

2. **teorii psihologizante** care accentuează rolul psihologicului în modelarea personalității. De exemplu H. Rorschach (1941) distinge tipurile: - extratensiv - intratensiv - coartat (retractat) - ambiegal.

3. **teorii sociologizante** care subliniază rolul factorului social în definirea personalității. De exemplu K. Horney a identificat tipurile: complezent - agresiv - detașat.

În realitate toate aceste teorii sunt reducționiste, limitând bogăția și complexitatea trăsăturilor sau factorilor de personalitate, punând accentul pe o anumită categorie de elemente și nu pe interacțiunea dintre ele, dinamismul și integrarea lor.

Modelele biologic, psihologic, social, monist sau pluralist, de trăsături sau factori, normal sau psihopatologic al personalității sunt relevante pentru psihologia educațională. Dintre **teoriile psihologice** ale personalității (C.Păunescu, 1984)¹² ne referim la:

1. **Teoria constructelor** (Kelly)

Ideea fundamentală a lui Kelly este că „procesele unei persoane sunt canalizate din punct de vedere psihologic de felul cum ea **anticipează** evenimentele” ceea ce înseamnă - subliniază Păunescu - că esența comportamentului uman este un act de

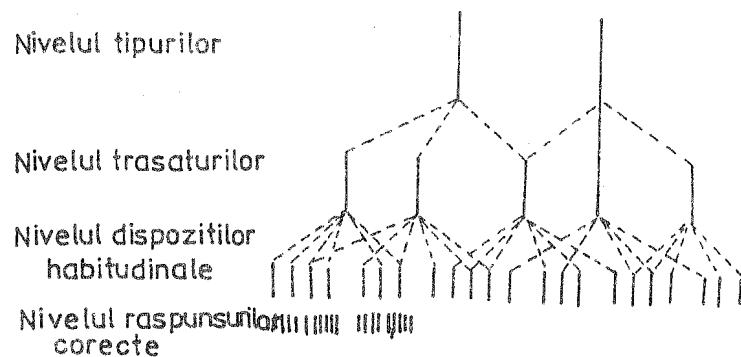
¹² C. Păunescu, 1984, „Coordonatele metodologice ale recuperării minorului inadaptat” E.D.P. București.

anticipație nu o simplă reacție¹³.

„Omul încearcă să anticipateze viitorul constituind un cadru conceptual, o serie de lentele măritoare, legate între ele, prin care poate să-și privească propriul univers”. Aceste lente sunt denumite construcțe de către Kelly (1955).

3. Modelul factorial al personalității

Eysenck H. J și Guilford J.P. au demonstrat că structura diferențială a personalității se bazează pe un sistem de trăsături cu covariante ierarhizate ca în figura:



Răspunsul unui subiect într-o anumită situație nu se petrece la întâmplare, el reprezintă o stabilitate relativă - după Guilford și o *dispoziție* de a răspunde într-o modalitate proprie. Această modalitate specifică cunoaște covariante și determină alte dimensiuni ale modalității unitare de răspuns numite *trăsături*. La rândul lor trăsăturile au și ele covariante care generează tipurile. Fiecare covariantă formează un *factor* care poate fi descompusă în mai mulți factori. Structura ierarhizată a acestor factori determină cele 3 tipuri (modele) ale personalității.

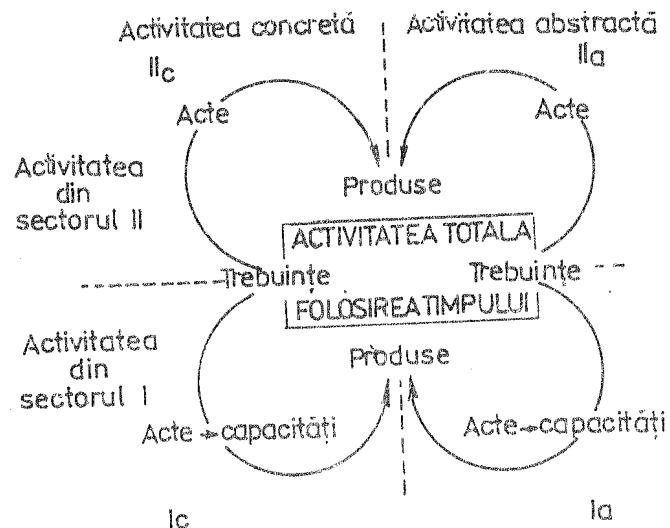
¹³ C. Păunescu Op. cit.p.19.

Parametrii de definire ai personalității sunt bazați pe o combinare între *tipurile temperamentale* (sangvinic, coleric, flegmatic, melancolic), *caracteristicile psihosomatic* (introversiune - extravensiune) și *caracteristicile clinice* (distimie, histerie).

Se realizează astfel o sinteză a tuturor elementelor implicate în definirea tipologică a personalității¹⁴.

3. Modelul actional al personalității (Lucien Sèvè)¹⁵

Autorul acestui model situează conceptele de *act/capacitate* și *trebuință* la baza explicării personalității.



Personalitatea este un *sistem complex de acte* iar specificul unui act este că face socialmente ceva... Denumesc capacitați ansamblul de potențialități actuale, înăscute sau dobândite de a efectua orice act și la orice nivel. „L. Sèvè include în sectorul I

¹⁴ C. Păunescu „Op.cit.”, p.23.

¹⁵ L. Sèvè „Marxismul și teoria persoanlității” Editura Politică, București, 1974, p.278.

al activității individuale ansamblul de acte care **produc, dezvoltă** sau **specifică** capacitatele iar în sectorul II ansamblul de acte care punând numai în funcție capacitatele existente produc anumite rezultate.

Concluzia lui L. Sève este că „folosirea timpului conduce la elaborarea infrastructurii și suprastructurii personalității”.

4. Modelul sistemic al personalității

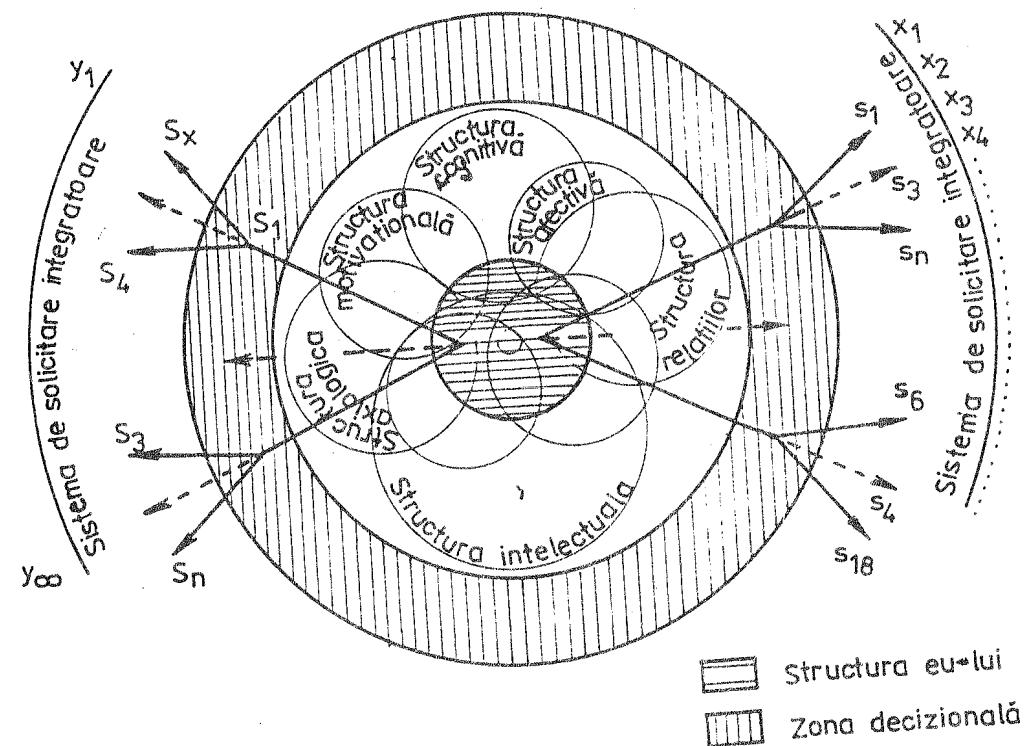
Introducerea teoriei sistemelor în știința biologiei și psihologiei aparține fondatorului acestea Ludwig von Bertalanffy (1948). În 1960 G.W. Allport propune o formulă sistemică de definire a personalității. „Personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a sistemelor psihofizice care determină comportamentul său caracteristic și gândirea sa”¹⁶.

J. Piaget constată că „în toate direcțiile în care știința investighează legile de organizare a materiei, se conturează din ce în ce mai precis existența unor forme dinamice ierarhizate și asamblate funcțional și anume sistemele (1961)¹⁷”.

Ed. Nicolau și C. Bălăceanu (1972) au încercat să explice majoritatea proceselor psihice inclusiv personalitatea pe modele cibernetice¹⁸. Psihopatologia demonstrează clar faptul că dereglarea unor funcții mintale constituie o perturbare de sistem nu pierderea unei funcții disparate.

În cadrul aplicării acestei teorii „omul ne apare ca un

sistem care întrunește următoarele atribute: integral, deschis, dinamic, hipercomplex și probabilistic la care dacă mai adăugăm dimensiunea autorganizare și autoreglare obținem imaginea unui sistem cibernetic de cel mai înalt ordin pe care autorul (Bertalanffy) aplicându-l la personalitatea umană îl denumește



Pentru psihologia educațională **teoria constructelor** care pune accentul pe anticipare și construcție, **modelul acțional** care subliniază criteriul de folosire a timpului, și **modelul sistemic** al personalității sunt semnificative. Astfel cunoașterea și aplicarea acestor teorii de către partenerii educaționali poate conduce la modelarea unei personalități integre, armonioase, caracterizată

¹⁶ G.W. Allport „Structure et développement de la personnalité” Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Suisse, 1970.

¹⁷ J. Piaget „Logique et connaissance scientifique” Encyclopédie de la Pleiade, Paris, 1961, p.184.

¹⁸ C. Bălăceanu, Edmond Nicolau „Personalitatea umană o interpretare cibernetică” Editura Junimea Iași, 1972.

prin autodeterminare, dinamism și eficiență.

III.3. STRUCTURA ȘI DINAMICA PERSONALITĂȚII HUMANE

Structura și dinamica personalității umane este dată de interacțiunea dintre subsistemele:

I. Subsistemul de **orientare** (trebuințe → motive → interese → aspirații → ideal de viață → concepția despre lume și viață).

II. **Subsistemul bio-energetic** reprezentat de tipul somatic, tipul de activitate nervoasă superioară și temperament.

III. **Subsistemul instrumental - operational** reprezentat de deprinderi, priceperi, obișnuințe, capacitați, potențial creativ.

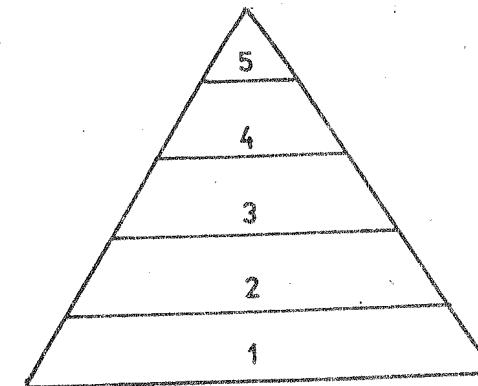
IV. **Subsistemul relational - valoric** și de autoreglaj sau caracterul.

I. Subsistemul de orientare

În termeni cibernetici relația trebuințe - motive - interese - aspirații - ideal de viață, concepție despre lume și viață indică trecerea de la aspectul predominant energetic spre cel predominant informațional, de la cel aleatoriu spre cel esențial de la mobilizare spre direcționare, alegere, decizie.

Subsistemul de orientare al personalității poate fi redat în mod sintetic de piramida lui Maslow. Aceasta indică în ultimă instanță cinci nivele ale trebuințelor, de la cele bazale, fiziologice până la cele din vârf, de autorealizare.

Schematic piramida lui Maslow¹⁹ ar putea fi reprezentată astfel:



La primul nivel bazal sunt situate **trebuințele fiziologice** de foame, sete, sex etc. La nivelul 2, sunt reprezentate **trebuințele de apărare** (casă, îmbrăcăminte), la nivelul 3 **trebuințele de asociere și afiliere** la grup (familie, prieteni), la nivelul 4 **trebuințele de apreciere și stimă** iar la nivelul 5 **trebuințele de autorealizare** (realizarea personalității). Aceasta poate fi de natură cognitivă, profesională, estetică, etică, religioasă etc.

Deși Maslow se referă doar la trebuințe și motive considerăm că cele din categoriile 4 și 5 sunt interese și aspirații iar vârful piramidei simbolizează însuși idealul de viață.

Ființa umană are mai întâi nevoie să supraviețuiască (necesitatea de aer, somn, hrană, băutură, reproducerea speciei). O altă trebuință fundamentală este mai puțin cunoscută²⁰: nevoia de stroke-uri („lovitură”). În absența stroke-urilor sistemul nervos (măduva spinării) poate să se „altereze”. Stroke-ul este o **unitate de contact uman** și a fost comparat cu caloria. Se susține

¹⁹ Maslow A.H., 1970, *Motivation and Personality*, New York, Harper and Row.

²⁰ René de Lassus, 1999, „Descoperirea sinelui” Editura Teora, București, p.42-43.

că aşa cum avem nevoie de un număr de calorii pe zi tot aşa avem nevoie de o anumită ***cantitate de contacte*** umane pentru a supraviețui. Unele sunt sărace în stroke-uri (o singură privire în mulțime, un bună - ziua rapid), altele sunt medii (schimbul de informații profesionale, discuții scurte) altele sunt bogate în stroke-uri (conversații lungi, intimitate, dispute). Analiza tranzacțională distinge ***stroke-uri*** pozitive (+) valorizante și stroke-uri negative (-) devalorizante: de exemplu expresii de considerație, afecțiune sau remarcă nepoliticoase, desconsiderație, insulte.

Nivelul 2 asigură nevoia de apărare (fizică) dar și de securitate (psihică). ***Nivelul 3*** satisfac nevoia de recunoaștere a ființei umane, de a ști că există pentru celalăți. Pentru aceasta stroke-urile pozitive și negative sunt alimentul de bază. ***Nivelul 4*** se referă la nevoia de stimă, dorința de a primi de la anumite persoane din anturajul său semne de recunoaștere pozitivă, stroke-uri pozitive. ***La nivelul 5*** se situează dorința de a-și afirma într-o manieră personală caracterul unic, de a-și realiza potențialitățile, aptitudinile.

Trecerea treptată de la trebuințele de natură biologică la cele sociale și de autorealizare pune în evidență însăși modelarea personalității umane sub semnul valorii. Atât formarea personalității, cât și cunoașterea ei sunt condiționate de valoare. Într-adevăr determinarea piramidei motivației se face de la bază la vârf, trebuințele bazale fiind cele mai puternice, dar de la vârf la bază se produce o filtrare, o selecție a trebuințelor care vor fi activizate în funcție de criteriul valoric.

Piramida lui Maslow funcționează în ambele sensuri, concomitent, de la bază la vârf, de la biologic spre social, psihologic, cultural dar și de la vârf la bază, inhibând sau punând

între paranteze tendințele biologizante, anticulturale. Astfel se realizează reglarea trebuințelor de la exterior spre interior, după modele familiale, școlare, sociale și treptat din interior spre exterior.

Modelul cibernetic al trebuințelor se constituie prin funcționarea piramidei lui Maslow în ambele sensuri de la bază la vârf și invers dar și de la exterior spre interior și invers. Subiectul imită modelele celorlați și apoi își formează propriile modele pe care le propune celorlați.

Școala are un rol fundamental în formarea idealului de viață dar în unitate cu familia și societatea.

II. Subsistemul bio-energetic este reprezentat de constituția fizică, tipul de activitate nervoasă superioară (A.N.S.) și temperament.

Criteriul fizic și neuro-fiziologic nu sunt determinante în definirea temperamentului deși acestea au condus la diferite clasificări mai mult sau mai puțin științifice ale temperamentelor.

Astfel medicii antichitatei Hypocrate (400 î.e.n.) și Galenus (150 î.e.n.) au clasificat temperamentale după predominarea uneia dintre cele patru fluide (humori): sânge, flegmă, bilă neagră (splină) și bilă galbenă (ficat) în: sanguinic, coleric, flegmatic și melancolic.

C. Sigaud (1908) după funcțiile organismului solicitate de mediu distinge patru tipuri de temperament: respirator, muscular, digestiv, cerebral.

E. Kretschmer după constituția corporală asociată cu predispoziția psihopatologică diferențiază tipurile: ***atletic*** (musculos), - ***leptosom*** (longilin) - ***picnic*** (digestiv) - ***displastic*** (cu diferite malformații corporale).

Dacă **picnicul** este un ciclotimic (Kiklos = cerc, thyma = stare) deschis, vesel, mobil în mod normal, orientarea spre ciclotimia extremă poate conduce la psihoză maniaco-depresivă.

Leptosomul este un astenic, schizotim (schizein = a împărți; phrenos = spirit) în mod normal, fiind mai iritabil, nervos, solitar el poate invola spre schizofrenie. Creșterea rolului factorului psihic în clasificarea temperamentelor este pusă în evidență de C.G. Jung, H. Eysenck.

C.G. Jung²¹ după criteriul orientării psihicului către lume sau către sine descrie tipurile: extravert, introvert, ambivert. **Tipul extravert** gândește ceea ce simte, concluziile sale intelectuale sunt îndreptate către datele obiective, trăiește în exterior, aderă la mediu, este sociabil, adaptabil, realist, observator al concretului, amator de plăceri.

Tipul introvert: gândește introspectiv, reflexiv, are intensitate și adâncime în gândire, nu știe să-și exploateze ideile personale, este refractar lumii exterioare: inadaptabil, tăcut, calm, inaccesibil; are redusă capacitatea de observație exterioară, este stabil și are sentimente intense sub masca indiferenței.

Tipul ambivert este echilibrat, cu tendințe de apropiere între cele două tipuri extreme.

H. Eysenck adaugă gradul de nevrozism sau instabilitate drept criteriu de clasificare a tipurilor introvert, extravert, ambivert. Astfel flegmaticii și melancolicii care sunt descriși ca introverți sunt considerați instabili din punct de vedere psihic iar sanguinicii și colericii identificați ca extraverti sunt considerați stabili.

Manifestarea în conduită a acestor criterii de clasificare a temperamentelor a fost redată schematic astfel:

Tabelul 1

Modele factoriale ale personalității		(Echilibru autonom) (Instabilitate fiziolologică) (Controlul manifestărilor)	
		W*	
	Stabilitate emotională		
		Nesugestibilitate	
		Perseverență forță eu-ului	
		Cooperare	Calm increzător Obiectivitate Anțren Calm Incredere în sine Extraversiune a gândirii
	Bunăvoiță		
		Disprețuire Prudență	
	Fatigabilitate		
		Intelligentă	
(α)	FLEGMATIC		
		INTROVERSIE	EXTROVERSIE
		idealism tonicu	
		Retinere Aminare Fluiditate	Realism temperat
		MELACOLIC	
		Cerebrtonie LEPTOSON ECTOMORF	
		Schizotimie	
		Supunere	COLERIC
		Fermitate Perseverare ?	
		Timiditate socială Tărecătia timorare	
		DISRITMIC	Activitate Flexibilitate
		Introversiunea gândirii Inferioritate Nervozitate Depresiune Hipersensibilitate	
		Emotivitate nevrotică Inconstanță	
		Sugestibilitate Dispoziție cicloidă	
		(Lipsa echilibrului autonom) (Instabilitate fiziolologică) (Lipsa controlului) (Ritm ⚡ rapid) (Ritm ⚡ lent)	
		Hysteric	
		Impulsivitate	
		Hostilitate	
		Hipercritic	
		Inconstanță	
		W*	
			(după M Yela)

²¹ Jung, C.G., 1997, *Tipurile psihologice*, Ed. Humanitas, București.

Tipurile de activitate nervoasă superioară sunt puse în evidență prin clasificarea lui Pavlov. Pe baza unor cercetări neuro-fiziologice pe animale și oameni I.P. Pavlov²² identifică trei însușiri fundamentale ale sistemului nervos ce se exprimă în activitatea nervoasă superioară. Acestea sunt **forța sau energia** dependentă de metabolismul celulei nervoase și care se exprimă prin **rezistența la solicitări** a sistemului nervos; **mobilitatea** dependentă de viteza cu care se regeneră substanțele funcționale constitutive ale neuronului și se manifestă prin ușurința cu care se trece de la excitație la inhibiție și invers (de exemplu în modificarea unor deprinderi); **echilibrul** între procesele nervoase fundamentale excitație și inhibiție.

Pavlov introduce acest criteriu științific neuro-fiziologic de clasificare a temperamentelor fără a identifica tipurile de activitate nervoasă superioară cu tipurile de temperament. Dacă tipurile de A.N.S. rămân neschimbate pe parcursul vieții, temperamentul este expresia manifestării particulare în plan psihic și comportamental a tipurilor de A.N.S., manifestare mediată de factorii psihologici și socio-culturali.

Astfel pe baza criteriilor neuro-fiziologice sunt descrise patru tipuri de activitate nervoasă superioară:

- puternic, echilibrat, mobil;
- puternic, neechilibrat, mobil;
- puternic, echilibrat, inert;
- slab.

Primul tip constituie baza neuro-fiziologică a temperamentului **sanguinic** și se exprimă în conduită astfel: are putere de muncă, rezistență la efort și stress, este activ, dinamic, vioi,

vorbăret, sociabil, bun conducător, instabil pe plan afectiv.

Al doilea tip corespunde **colericului** și se manifestă în conduită prin: putere de muncă, capacitate energetică ieșită din comun dar necanalizată pe o anumită direcție, este deschis, sociabil, generos, poate deveni iraschibil chiar mânos (colere = mânie), este în mod paradoxal stabil pe plan afectiv.

Al treilea tip corespunde **flegmaticului** și se manifestă în conduită prin putere de muncă, răbdare, calm uneori imperturbabil, este omul deprinderilor, al legii, este mai lent uneori inert chiar, mai puțin sociabil și comunicativ, este stabil pe plan afectiv.

Al patrulea tip corespunde **melancolicului** care are putere de muncă și rezistență la efort reduse, este sensibil uneori hipersensibil, are nevoie de odihnă mai multă pentru a se reface, este nesociabil, retras, izolat, orientat spre natură, artă, este stabil pe plan afectiv.

Cercetătorii școlii caracterologice franceze (Le Senne și G. Berger) și olandeze (Heymans și Wiersma) au condus la descrierea a opt tipuri temperamentale prin combinarea a trei factori: **emotivitatea, activitatea** și **rezonanța** sau repercur-sivitatea sau ecoul. Acestor trei factori li se adaugă șase factori complementari.

O persoană este emotivă dacă reacționează puternic și frecvent la stimulii emoționali, este activă dacă se angajează spontan și fără efort într-o activitate; la cealaltă extremă se situează non-emotivul care este rareori tulburat și inactivul care acționează doar sub presiunea evenimentelor. Primarul este cel care trăiește predominant în prezent, evenimentele neavând un ecou puternic asupra lui iar secundarul cel care trăiește predominant în trecut și viitor anticipând viitorul sau „rumegând” trecutul.

²² Pavlov I.P., 1953, *Experiența a 20 de ani în studiul activității nervoase superioare a animalelor*, București, Academia R.S.R.

TABELUL CELOR 8 TIPURI

			Formule	Nume	Exemple
EMOTIVI	Activi	Secund. Prim.	E-A-S E-A-P	Pasionați Colericî	Napoleon, Pascal, Racine, Corneliie, Flaubert, Michelangelo, Pasteur. V. Hugo, Mirabeau, G. Sand, Gambetta, Péguy.
	Non activi	Secund. Prim.	E-nA-S E-nA-P	Sentimentali Nervoși	Vigny, Amiel, Biran, Rousseau, Kierkegaard, Robespierre. Baudelaire, Musset, Poe, Verlaine, Heine, Chopin, Stendhal.
NON EMOTIVI	Activi	Secund. Prim.	nE-A-S nE-A-P	Flegmatici Sanguini	Kant, Washington, Joffre, Franklin, Turgot, Bergson. Montesquieu, Talleyrand, Mazarin, Anatole France.
	Non activi	Secund. Prim.	nE-nA-S nE-nA-P	Apatici Amorfi	Louis XVI. La Fontaine.

Din combinarea acestor trei caracteristici rezultă opt tipuri temperamentale, după tabelul.²³ (Vezi tabelul celor 8 tipuri).

Dacă tipurile coleric, sentimental (melancolic) sanguinic și flegmatic sunt corespunzătoare tipurilor clasice de temperament, tipurile pasional, nervos, amorf și apatic aduc noi date cu privire la cele trei dimensiuni ale personalității.

Astfel *pasionalii* au activitatea centrată pe scop, sunt ambicioși, sociabili, își stăpânesc cu greu violența sentimentelor, iau în serios noțiunile de familie, patrie, adevăr, religie. Valoarea dominantă este *opera* care trebuie îndeplinită.

Nervoșii au o dispoziție variabilă, doresc să impresioneze și să atragă atenția celorlalți asupra lor. Insensibili la obiectivitate au tendința de a înfrumuseța realitatea, care merge de la minciună până la ficțiunea poetică. Au un gust pronunțat pentru bizar, oribil, macabru și în general pentru negativ. Lucrează neregulat și numai ce le place. Au nevoie de excitante pentru a-i smulge din inactivitate și plăcuteală. Sunt inconsecvenți în afectivitate, repede seduși, repede consolați. Valoarea lor dominantă este *divertismentul*.

Apaticii sunt închiși, secretoși, întorși spre ei însăși dar fără viață interioară fremătătoare. Sună intunecăți și taciturni, râd rar, sclavi ai obiceiurilor lor, conservatori, indiferenți la viața socială, sunt totuși onești, onorabili. Valoarea lor dominantă este *linștea*.

Amorfilii sunt disponibili, concilianți, toleranți până la indiferență, încăpătânați, neglijenți, inclinați spre lenevie, nepunctuali, indiferenți la trecut și viitor. Au deseori aptitudini pentru muzică și teatru. Valoarea dominantă este *plăcerea*.

Este important ca părinții și profesorii să observe manifestările temperamentale ale copiilor/elevilor lor pentru a-i

²³ Jean-Paul Jués, 1999, „Caracterologia” Editura Teora, București, p.135.

putea îndruma și orienta corespunzător. Este de asemenea important ca elevii/copii însăși să observe și să conștientizeze manifestările temperamentale în conduită. Dar observația, conversația, conștientizarea nu sunt singurele metode ce pot fi folosite pentru identificarea manifestărilor temperamentale. Rolul de a stabili în mod științific tipul temperamental revine psihologului școlar, consilierului psihopedagogic, din școala respectivă sau din centrul de asistență psihopedagogică. De asemenea colaborarea între părinți, profesori, psiholog, elev prin forme și mijloace diferite: „școala părinților” activități extrașcolare individuale și de grup este esențială.

Elementele socio și psihoterapeutice pot să-și crească influența în școală chiar și prin modelarea temperamentală a personalității. Deși temperamentul ca sistem de predispoziție dinamico-energetică al personalității susține baza noastră ereditar - biologică, ca subsistem al personalității intră în relație cu celelalte subsisteme și se poate modela. Temperamentul este un amestec între diferite tendințe ereditare, având totuși o anumită dominantă. Dacă această dominantă nu se schimbă pe parcursul vieții, limitele fiecărui tip temperamental pot fi corectate printr-o influență educațională, sistematică. Astfel introvertul poate câștiga câteva puncte pe linia deschiderii către ceilalți, sanguinicul și poate controla instabilitatea afectivă, colericul poate să-și canalizeze energia în direcția interesului său dominant, flegmaticul și melancolicul pot deveni mai sociabili.

III. Subsistemul operațional-instrumental al personalității va fi pus în evidență prin prezentarea a trei modele ale evoluției psihice după P. Janet, J. Piaget și P. Guilford și care au ca element comun, modal, acțiunea.

Astfel psihologul francez P. Janet elaborează o **psihologie**

a conduitelor²⁴ pornind de la cele mai simple acte până la cele mai complexe. Obiectul cercetării lui Janet este omul viu, concret, real. „Psihologia nu este altceva decât știința acțiunii umane”, de la cele mai simple acte până la cele mai complexe:

1. acte reflexe
2. reflexe condiționate
3. acte perceptive
4. conduite sociale: imitație, comanda - ascultarea
5. conduite intelectuale elementare: de cantitate și de calitate
6. conduite verbale
7. voință și credință
8. conduite superioare raționale; munca și învățământul
9. conduite progresive, experimentale.

Cele 9 nivele ale edificării psihice scot în evidență rolul **acțiunii** în procesul construcției și autoconstrucției psihice. Astfel acțiunea este concepută de Janet într-un sens mai larg ca ansamblul mișcărilor reacționale provocate fie de stimulările endogene fie de cele exogene. Pe lângă această primă diferențiere **exterior - interior**, Janet face și o a doua între acțiuni **primare** și **secundare** care le regleză pe cele primare. A treia diferențiere este făcută după apariția limbajului, între actele motorii și cele verbale.

Modelul janetian al edificării psihice este semnificativ pentru personalitate deoarece exprimă relația dinamică între subiect și obiect, între individ și mediu, între om și societate, în condiții determinate în opozitie cu modelele statico - atomiste ale vremii.

²⁴ Teodorescu S., 1997, *Psihoantropogeneză. Concepția psihologică a lui Pierre Janet despre om*, Ed. A92, Iași.

Modelul psihologului elvețian J. Piaget²⁵ este de asemenea nivelar și are în centrul său noțiunea de acțiune și interiorizare a ei. Omul ia lumea în stăpânire treptat la nivelul inteligenței senzorio-motorii între 0-2 ani, al inteligenței preoperatională între 2-7 ani, al inteligenței operațional-concrete între 7 - 11 (12) ani și al inteligenței operațional-abstractive între 11 (12)-14 (15) ani și categoriale între 14 (15)-18 (19) ani. Mecanismul operațional care explică evoluția ontogenetică, stadală a omului este cel de adaptare ca echilibru între asimilare și acomodare. Dacă prin **asimilare** copilul „încorporează” lumea în propria personalitate, transformând-o dintr-un model real în unul ideal, prin **acomodare** el își construiește și își modifică propriile scheme mentale în raport cu noile informații asimilate. Se realizează o circularitate permanentă între lume și psihic, recreându-se modelul psihicului după cel al lumii.

Și modelul lui Piaget este dinamic, cibernetic, deoarece fiecare stadiu se caracterizează printr-o structură și nu printr-o simplă juxtapunere de proprietăți, iar structurile inferioare se integrează în structurile superioare. Deși evoluția cognitivă a psihicului este aceeași la toți copiii, ei nu sunt identici tocmai datorită interacțiunii dintre cognitiv, afectiv și volitiv - comportamental.

Guilford²⁶ elaborează un model geometric, tridimensional al psihicului după trei caracteristici ale sale: conținuturi, operații, produse.

El arată că psihicul uman are patru tipuri de conținuturi: figural (imagini), simbolic (scheme de imagini), semantic

(semnificații) și comportamental (acțiuni). Aceste conținuturi realizează cinci tipuri de operații: cunoaștere, memorizare, producție convergentă, producție divergentă și evaluare. Ceea ce rezultă - produsele - sunt de 6 categorii: unități, clase, relații, sisteme, transformări, implicații. Din interacțiunea celor patru tipuri de conținuturi, cu cele cinci tipuri de operații și șase tipuri de produse ($4 \times 5 \times 6 = 120$) rezultă 120 de tipuri de capacitați. Guilford consideră că omul dispune de 120 de tipuri de capacitați.

Capacitatea este un sistem de însușiri funcționale și operaționale în unitate cu deprinderile, cunoștințele și experiența care conduce la acțiuni eficiente și de performanță. Capacitatea are o structură complexă, în care aptitudinile au un rol esențial.

Aptitudinile sunt componente instrumental - operaționale ale personalității ce permit desfășurarea cu rezultate superioare a anumitor tipuri de activitate. Dacă aptitudinile sunt predominant ereditare, capacitațile actualizează aceste tendințe care în interacțiune cu cunoștințele, experiența, deprinderile conduc la performanță. Nivelul de dezvoltare al unei aptitudini este dat de anumite caracteristici ale desfășurării acțiunii: rapiditate, precizie, productivitate, originalitate, eficiență.

În identificarea aptitudinilor au existat mai multe teorii: unifactoriale, bifactoriale, multifactoriale.

Teoriile unifactoriale identifică inteligența cu aptitudinea unică și generală a personalității. O definiție a inteligenței general valabilă nu a fost elaborată. În scop didactic putem folosi următoarea definiție a inteligenței. „Inteligența generală” este o aptitudine generală care contribuie la formarea capacitaților și la

²⁵ Piaget J., 1965, *Psihologia inteligenței*, Ed. științifică, București.

²⁶ Popescu Nevezanu P., 1976 - 1977, *Curs de psihologie generală*, vol.I - II, Universitatea București.

adaptarea cognitivă a individului în situații noi²⁷.

Teoriile bifactoriale reprezentate de Spearman descriu un factor general (G) inteligență și un factor special (S) valabil în anumite domenii de activitate: știință, tehnică, artă. Așa s-ar putea explica aptitudinile pentru anumite domenii de activitate.

Thurstone elaborează o **teorie multifactorială** a aptitudinilor decelând opt factori: raționament inductiv (I), raționament deductiv (D), factorul numeric (N), factorul spațial (S), factorul verbal cu doi subfactori: comprehensiunea (C) (înțelegerea) și fluența (F), memoria brută (M) și rapiditatea percepției (P).

Raționamentul inductiv de la particular la general este specific gândirii științifice, spre deosebire de cel **deductiv** care definește demersul gândirii filosofice de la abstract la concret.

Factorul numeric este specific științelor matematice sau predominant cantitative. **Factorul spațial** este prezent în științele naturii, unde este implicat și cel **perceptiv** sau în disciplinele tehnice. **Factorul verbal** cu cei doi subfactori definesc specificul literaturii, istoriei, științelor socio-umane în general. De asemenea factorul memorie brută este semnificativ pentru aceste discipline bazate pe narativitate. **Rapiditatea percepției** este esențială la disciplinele tehnice, în artă, în conducerea auto.

Dar aptitudinile au la rândul lor o structură diferită putând fi clasificate în²⁸:

a. **aptitudini simple** - care favorizează realizarea a numeroase activități. Aceste aptitudini simple la rândul lor au fost clasificate în: - **aptitudini generale** - (prezente în toate domeniile);

²⁷ Andrei Cosmovici, 1974, „Psihologia diferențială” Editura Universității Al.I.Cuza Iași, p.130.

²⁸ A. Cosmovici, op.cit., p.117.

- **aptitudini de grup** (care permit realizarea cu succes a unui grup de activități); - **aptitudini specifice** (caracteristicile unui domeniu restrâns de activitate: auzul absolut); b. **aptitudini complexe** care permit realizarea unor activități mai ample, de tip profesional.

Dezvoltarea excepțională a aptitudinilor într-un domeniu sau altul duce la apariția talentului. Geniul nu a putut fi definit într-o formulă general acceptată deoarece el ieșe din granițele conformismului, obișnuitului, poate chiar ale normalului. Este polivalent indicând o structură complexă de personalitate. Dacă talentul determină obținerea unor performanțe într-un anumit domeniu de activitate sau în domeniile conexe, geniul este emergent și poate obține rezultate care depășesc media rezultatelor obținute în timpul său, în domenii foarte diferite de activitate (Leonardo da Vinci în pictură, sculptură, tehnică, arhitectură, știință etc.).

IV. Subsistemul relațional - valoric (caracterul)

Caracterul a fost definit din punct de vedere cibernetic ca cea mai înaltă și statorică modalitate de autoreglaj a personalității, la nivelul problematicii majore a relațiilor interumane (P.P. Neveanu, 1976). Din punct de vedere structural, profilul psihomoral al personalității este alcătuit din atitudini. Au fost descrise trei mari categorii de atitudini semnificative pentru caracter: atitudinea față de sine, atitudinea față de ceilalți, atitudinea față de activitate (muncă). Atitudinile față de sine (subestimare, supraestimare, echilibru) atitudinile față de ceilalți (altruism, umanism) atitudinile față de activitate și muncă (conștiinciozitate, devotament, dăruire) sunt interdependente fără a exista între ele totdeauna un acord deplin. **Conflictul intrapsihic** despre care vorbea S. Freud între nivelele psihicului se răsfrânge

la nivelul personalității, între tendințele predominant biologice ale ființei umane și cele predominant socio-culturale, între cele homeostatice, de menținere a echilibrului și cele de dezvoltare, între cele pozitive, de acțiune și cele negative, de respingere a acțiunii.

Caracterul se formează în familie, școală, societate, prin contact și conflict cu lumea. Mediul familial este fundamental pentru formarea caracterului deoarece acum se pun bazele personalității. Dar deoarece spiritul critic al copilului nu este dezvoltat în aşa fel încât să filtreze influențele mediului fizico-social, educația în familie poate conduce la instalarea de complexe, conflicte, devianțe comportamentale. De aici necesitatea fenomenului numit **școala părinților** care să învețe părinții cum să devină părinți. Influențele externe ale mediului scad din intensitate pe măsură ce se construiește edificiul care se numește personalitate. Școala are rolul esențial în formarea caracterului și personalității prin modul organizat, conștient, planificat al acțiunii educaționale. Un tip temperamental slab din punct de vedere neuro-fiziologic poate deveni puternic din punct de vedere caracterial tocmai prin depășirea dificultăților și obstacolelor. Relația dintre constrângere și autonomie trebuie dozată în aşa fel încât să se formeze un caracter puternic, bazat pe inițiativă și responsabilitate dar și flexibil în funcție de situația și personajele implicate. Societatea în întregul ei induce influențe educaționale mai mult sau mai puțin difuze, supunând persoana la noi și noi încercări. De felul cum rezolvă aceste situații depinde unitatea și armonia caracterului sau dizarmonia, expresivitatea trăsăturilor, originalitatea, statornicia, plasticitatea, tăria sau slăbiciunea de caracter.

Subsistemele personalității nu funcționează separat ci într-o unitate și interdependentă cibernetică. Funcția de coordonare a relației cibernetice între subsistemele personalității revine Eului conștient, voluntar, moral, socio-cultural, format prin educație. Evoluția personalității nu este însă liniară, ci în salturi în funcție de rezolvarea situațiilor conflictuale. Cercetările au dovedit că cele mai potrivite instrumente de rezolvare a situațiilor conflictuale, sunt de natură educațională.

Întrebări și exerciții

1. În ce constă dificultatea definirii personalității și ce semnifică multitudinea de definiții date acestei noțiuni?
2. Care sunt elementele esențiale ale definirii personalității?
3. Prin ce se deosebesc trăsăturile, de tipurile și de factorii personalității?
4. Prezentați teoriile personalității și alegeti o teorie pe care o considerați cea mai adecvată propriei personalități.
5. În ce constă viziunea structurală, sistemică și cibernetică asupra personalității?
6. Încercați să realizați o corespondență între temperamentele echivalente ale unor clasificări diferite. După descrierile făcute unde vă situați?
7. Alcătuiți o listă cu obstacolele pe care le-ați întâlnit până în prezent în formarea propriului caracter și cu soluțiile pe care le-ați identificat pentru depășirea acestor obstacole!
8. În ce constă rolul educației în formarea personalității?

CAPITOLUL IV

REPERE PSIHOGENETICE ȘI PSIHODINAMICE. CARACTERIZAREA VÂRSTELOR EDUCATIONALE

IV.1. EDUCABILITATEA. FACTORII DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII

1. Conceptul de educabilitate

Sub *aspect teoretic* educabilitatea este o categorie pedagogică fundamentală care exprimă puterea sau ponderea educației în dezvoltarea persoanității. Sub raport *funcțional - evolutiv* educabilitatea reprezintă capacitatea specifică psihicului uman de a se *modela* structural și funcțional sub influența agenților sociali și educaționali (Ioan Bontaș, 1994)¹. Numai sub influența factorilor fizici, biologici omul nu devine ființă umană, ci rămâne un hominid. Se citează în literatura de specialitate cazul a 52 de copii pierduți în natură și crescuți de animale (în special lupoacice). Aceștia deși erau reprezentanții speciei umane, aveau ereditate umană, nu au devenit oameni, deoarece le-a lipsit mediul social care să interacționeze cu cel fizico-biologic. Ei au rămas dependenți de acest mediu, invățând comportamentele tipice animalelor: mersul patruped, limbaj nearticulat, alimentația

pe bază de carne crudă. Aceste experimente făcute de natură dovedesc rolul determinant al mediului social în devenirea ființei umane.

Factorii socio-educaționali sunt responsabili de transformarea treptată a omului în ființă umană, în personalitate care se caracterizează prin: limbaj articulat, gândire logică, intenționalitate, afectivitate superioară, voință.

2. Conceptele de creștere, maturizare și dezvoltare în raport cu formarea personalității

Personalitatea reprezintă un ansamblu *unitar, integral și dinamic* de însușiri, procese și structuri psihofiziologice și psihosociale ce diferențiază modul de conduită al unui om în raport cu alții, asigurându-i adaptarea originală și eficientă la mediul natural și social.

Dezvoltarea ființei umane ca personalitate este un *proces*, ce se desfășoară în concordanță cu legea automișcării universale, a succesiunii modificărilor stadiale, ireversibile parcurgând drumul evoluției de la simplu la complex, de la inferior la superior.

Creșterea, maturizarea și dezvoltarea ființei umane sunt elemente stadiale ale formării personalității. *Creșterea* este o evoluție predominant cantitativă, maturizarea este predominant calitativă iar dezvoltarea îmbină elementele cantitative cu cele calitative.

Între cele două etape de *creștere și maturizare* există relații de interacțiune în sensul că elementele maturizării sunt pregătite în timpul creșterii, maturizarea perfectând elementele creșterii. (De exemplu trecerea de la copilărie la adolescență se face printr-un proces de creștere fizică, ce pregătește elementele maturizării socio-afective)².

¹ Ioan Bontaș, 1994, „Pedagogie” Editura All. București, p.33.

² Șchiopu U., Verza E., 1981, *Psihologia vârstelor*, E.D.P. București.

Dezvoltarea ființei umane ca evoluție complexă de creștere și maturizare se desfășoară în perspectivă filogenetică, ontogenetică și a eredității socio-culturale.

În perspectiva **filogenetică** (filos = istoric; genesis = naștere) dezvoltarea ființei umane este influențată de evoluția generațiilor anterioare prin intermediul **eredității personale**.

În perspectivă **ontogenetică** (ontos = individ; genesis = naștere) dezvoltarea omului ca personalitate este influențată de evoluția individului în plan organic, neuro-psihic și psihosocial, în timpul vieții sale de la naștere până la moarte. Perspectiva **eredității sociale** este dată de influența culturii materiale și spirituale asupra personalității umane.

3. Factorii și rolul lor în dezvoltarea personalității

Pe baza cercetărilor pluridisciplinare, de filosofie a educației, sociologie, genetică, s-au stabilit factorii principali ai **dezvoltării personalității**. Acești factori sunt:

EREDITATEA ca factor intern: filogenetic. Aceasta interferează în procesul formării personalității cu procesele psihosociale, educaționale și ale experienței individuale ființei umane.

MEDIUL ca factor extern

EDUCAȚIA ca factor intern - extern

Au fost elaborate mai multe **TEORII privind puterea acestor factori în dezvoltarea personalității**:

a) **teorii ereditariste** care susțin rolul determinant al eredității în evoluția ființei umane. Reprezentanții acestor teorii sunt: Platon, Confucius, Schopenhauer, Lombroso, H. Spencer.

b) **teorii ambientaliste** care susțin rolul determinant al mediului, îndeosebi socio-cultural în care este inclusă și educația. Reprezentanții acestor teorii sunt: Locke, Rousseau, Watson.

c) **teoriile dublei determinanți** a eredității și mediului în care

este inclusă și educația.

d) **teoriile triplei determinanți** susțin că factorii determinanți în dezvoltarea personalității umane sunt: ereditatea, mediu și educația în interacțiune. Reprezentanții acestor teorii sunt **Democrit, Diderot, Alex. Roșca**.

Teoriile ereditariste, ambientaliste și chiar cele ale dublei determinanți sunt reducționiste, limitând factorii care au rol determinant în modelarea personalității la ereditate, mediu, sau la interacțiunea dintre ei. În realitate, interconexiunea dintre ereditate mediu și educație este atât de puternică încât nu se poate disocia ponderea unuia sau a altuia în formarea și dezvoltarea personalității. Dacă ereditatea constituie baza personalității, oferă potențialul genetic, tendințele către o direcție sau alta, mediu actualizează aceste tendințe, iar educația le modelează și le transformă. Caracterul dinamic și predominant conștient al educației îi asigură rolul coordonator asupra celorlalți factori.

Dar copilul la naștere nu este o „tabuă rasa” pe care educația poate „scrie” orice. El nu este nici gata format, astfel încât educația să nu mai aibă nici un rol. Interacțiunea indisolubilă între ereditate, mediu și educație, caracterul unic și creativ al acestei interacțiuni are rolul determinant în modelarea personalității umane.

EREDITATEA reprezintă ansamblul **dispozițiilor** de natură anatomo - fiziologică înăscute și transmise prin mecanismele și informațiile genetice de la generațiile anterioare la generațiile tinere prin intermediul părinților.

Genetica a clarificat substratul material și obiectiv al eredității arătând că transmiterea mesajelor de specificitate ale speciei, ale grupului și ale individului se face prin intermediul: cromozomilor, al genelor și acizilor nucleici A.D.N. și A.R.N.

Informația genetică a indivizilor (46 cromozomi dintre care 22 autozomi, perechi și 2 cromozomi sexuali) constituie **genotipul**. Genotipul este premiza naturală a dezvoltării fenotipului. Prin interacțiunea dintre genotip și mediul socio-cultural se formează **fenotipul** sau ansamblul caracteristicilor unui individ.

Ereditatea este reprezentată de trei categorii de **potențe** de natură anatomo-fiziologică cu rol în dezvoltarea personalității.

- a) particularitățile analizatorilor, ale organelor de simț
- b) particularitățile sistemului nervos central, ale activității nervoase superioare, ale creierului
- c) instinctele.

Ereditatea anatomo-fiziologică stă la baza eredității psihice.

a) **Potențele anatomo-fiziologice ale analizatorilor** (văz, auz, miros, gust, pipăit)

Dacă un copil se naște cu potențe valoroase ale analizatorilor, finețe, acuitate etc. el are premizele naturale, favorabile, de dezvoltare a unor dimensiuni ale personalității, a unor **aptitudini de performanță** în domeniile pictură, muzică, tehnică etc.

Identificarea, stimularea și susținerea acestor potențe ale analizatorilor este o datorie a tuturor factorilor educativi: părinți, profesori de specialitate, psiholog și pedagog școlar, elevii însăși. Nu este suficient să fii părinte, pentru a-ți cunoaște copii, trebuie să-ți formezi o strategie dinamică de apropiere, de cunoaștere dețăsată a înclinațiilor copiilor și de stimulare și dezvoltare a acestora. Profesorii de specialitate, psihologul școlar, pedagogul școlar dispun de mijloace specifice pentru a identifica și stimula dezvoltarea acestor potențe. Din categoria mijloacelor socio și psihico-terapeutice ne referim la conversație (în cuplu sau grup), observație sistematică, (la școală, acasă, societate), teste,

chestionare, experiment aptitudinal, socio-drama.

Lipsa condițiilor, favorabile de mediu și educație reprezintă o frână în dezvoltarea aptitudinilor și talentelor dar nu o poate anula. Aceste posibilități sunt polivalente, ele putându-se manifesta în mai multe direcții și domenii.

b) **Particularitățile anatomo - fiziologice ale A.N.S.**

Activitatea nervoasă superioară este reprezentată de două procese nervoase fundamentale: excitația și inhibiția.

Excitația este procesul nervos fundamental care constă în declanșarea, susținerea ritmică sau accentuarea activității creierului.

Inhibiția este procesul nervos fundamental care constă în diminuarea sau încetinirea activității cerebrale pentru odihnă, refacerea energiei și reluarea activității.

După I.P. Pavlov cele două procese nervoase fundamentale se manifestă în cadrul a trei proprietăți naturale înăscute: intensitatea, mobilitatea, echilibrul care se constituie în criteriu neuro-fiziologic de clasificare a temperamentelor.

Temperamentul este dat de un ansamblu de însușiri anatomo-fiziologice relativ stabile ale creerului uman care determină și caracterizează activitatea și comportamentul omului din punct de vedere dinamico-energetic.

c) **Instinctele** sunt sisteme de reflexe necondiționate care asigură evoluția personalității, nemijlocit legată de satisfacerea unor funcții primare biologice. Instinctele umane sunt legate de hrana, apărare și perpetuarea speciei. Ele reprezintă factorul involuntar de **incitare** pentru actualizarea și satisfacerea trebuințelor biologice. Deși sunt relativ rezistente la schimbare ele pot suferi transformări calitative sub influența structurilor psihice superioare (S. Freud). Această observație este optimistă pentru influențele educative care pot determina inhibiția, blocajul,

punerea între paranteze, pentru un anumit timp a impulsurilor ereditare, pentru satisfacerea unor trebuințe de nivel superior (Piramida lui Maslow)³. Trebuințele de ordin superior, socio-culturale prezintă o anumită autonomie, pentru a putea să-și exercite influența asupra celor bazale dar având o structură mai complexă, voluntară, nu se realizează de la sine ci prin depășirea unor obstacole. Dezvoltarea trăsăturilor voluntare ale personalității este necesară pentru activizarea acestor trebuințe.

Mediul reprezintă ansamblul condițiilor înconjurătoare în care omul trăiește, se dezvoltă, acționează și creează. **Mediul** poate avea două componente principale: - mediul natural și ecologic; - mediul social-global și psihosocial.

Mediul natural cuprinde condițiile de climă, relief, vegetație, faună și poate influența într-o anumită măsură caracteristicile psihice și comportamentale ale omului. De exemplu așa-zisul temperament mediteranean, expansiv, vulcanic față de cel nordic, mai reținut, rece. Aceste elemente diferențiază trăsăturile de grup, personalitatea de bază în cadrul personalității umane. (La români armonia între munte, mare, deal, câmpie oferă condiții de dezvoltare a armoniei personalității).

Mediul ecologic reprezintă ansamblul de interrelații dintre organismele vii și mediul lor de viață. Ele presupun anumite condiții legate mai ales de poluare. Termenul poluare se poate aplica unor fenomene din ce în ce mai ample și diferite: poluare fizică, chimică, psihică, morală.

Mediul social-global cuprinde ansamblul factorilor istorici și culturali, axiologici, instituționali, de organizare socială, de grup, în cadrul căror relații familiale, școlare, de muncă au un

rol deosebit în formarea și dezvoltarea personalității. Istoria poporului român, cultura și civilizația românească, sistemul educațional, care se diferențiază prin vechime, profunzime, echilibru constituie cadrul social-global, obiectiv de manifestare a personalității elevului.

Mediul psihosocial are un caracter predominant subiectiv fiind reprezentat de: ansamblul relațiilor interpersonale, statusurile, idealurile, modelele de comportament, complexul de norme și valori, ca și procesele ce le generează.

De cele mai multe ori elevii nu conștientizează elementele mediului psihosocial. De aceia este necesar ca în școală aceștia să fie monitorizați în procesul de cristalizare a modelelor, valorilor, idealurilor pentru a le verbaliza, explica și realiza. Rolul psihologului școlar, al consilierului psihopedagogic este esențial atât în autocunoașterea elevului, cât și în orientarea lui școlară și profesională potrivit întâlnirii între cei 3 factori esențiali: *individuali* (aptitudini, interes, idealuri) *sociali* (familie, școală, societate), *profesionali* (meserie, profesiune).

EDUCAȚIA pornind de la nucleul său formal, conștient, organizat, planificat până la formele mai non-formale și informale, este al treilea **factor** unii spun esențial de modelare a personalității umane.

Problema care este factorul determinant ereditatea, mediul sau educația în formarea și dezvoltarea personalității este ceea ce se numește o problemă rău formulată. Interacțiunea dintre ereditate, mediu și educație este indisolubilă încât această **interacțiune** este esențială pentru modelarea personalității.

³ Maslow A., 1968, Toward a psychology of being, ed. a II-a, Princeton Ny: van Nostrand.

IV.2. STADIILE DEZVOLTĂRII ONTOGENETICE A PERSONALITĂȚII. PARTICULARITĂȚI DE VÂRSTĂ ȘI INDIVIDUALE

I. Delimitări conceptuale

Dezvoltarea ontogenetică a personalității nu este un proces continuu, uniform predominant cantitativ sau discontinuu, predominant calitativ ci unul stadal o succesiune de faze, relativ distincte, cu caracter progresiv sistematic⁴.

Noțiunea de stadiu a fost clarificată prin cercetările lui A. Binet, J. Piaget, H. Wallon, A.N. Leontiev, S. Freud, L. Kohlberg etc.

Astfel **stadiul** reprezintă o etapă de dezvoltare complexă, caracterizată prin **transformări** cantitativ - calitative specifice și ireversibile, **structurale** și **funcționale** ale înșușirilor înăscute sau dobândite de natură fizică și psihică⁵. În înțelegerea noțiunii de stadiu este semnificativă interacțiunea între particularitățile de vârstă și cele individuale.

P particularitățile de vârstă sunt trăsăturile anatomo-fiziologice, psihice și acționale relativ comune care caracterizează persoane de aceeași vârstă ca urmare a interacțiunii asemănătoare între ereditate, mediu și educație. (De exemplu, dezvoltarea caracterelor sexuale la preadolescenți, hipersensibilitatea adolescentilor și jocul la copii).

P particularitățile individuale sunt trăsăturile anatomo-fiziologice, psihice și acționale ce deosebesc persoanele unele de altele fie că sunt din aceeași perioadă de vârstă, fie că sunt de

vârste diferite. (De exemplu nivelul de inteligență a doi tineri sau temperamentul unei persoane adulte și al unei persoane de vârstă a III-a).

Caracteristicile generale ale particularităților de vârstă

a) particularitățile **anatomo - fiziologice** sunt mai dependente de vârstă decât cele psihice și acționale care depind mai mult de condițiile socio-culturale.

De exemplu: puberii vor avea aceeași înfățișare deșirată cu scheletul mai dezvoltat decât musculatura chiar dacă nivelul de inteligență și dinamismul vor fi diferite.

b) în condiții relativ asemănătoare de natură biologică, socio-culturală și educațională particularitățile de vârstă sunt relativ comune (cazul gemenilor crescuți în aceleași condiții).

c) în condiții diferite biologice, socio-culturale și educaționale particularitățile de vârstă se dezvoltă inegal într-un sens sau altul: supradotare sau subdotare, precocitate sau întârziere. Așa se explică apariția talentelor sau a handicapurilor, fenomenele de avans sau întârziere socio-afectivă (vezi teoria proximei dezvoltări a lui L.S. Vygotski).

Rolul particularităților de vârstă și a celor individuale este important în educație. Ele determină necesitatea cunoașterii grupului școlar atât în ceea ce privește particularitățile comune prin realizarea profilului psihico-social al clasei, cât și în ceea ce privește profilul psihocomportamental, individual al membrilor clasei (sociograma, sociomatrice). Instrumente utile în cunoașterea și intervenția psihico-socială asupra grupului sau fiecărui subiect educațional sunt: fișa psihopedagogică a clasei și a elevului, caietul dirigintelui, bateriile de chestionare și teste ale psihologului școlar etc. Dar și metodele didactice pot fi diferențiate în funcție de aceste particularități de vârstă și

⁴ Radu I.I., 1974, *Psihologie școlară*, Editura științifică, București.

⁵ Bontaș I., 1994, *Pedagogie*, Editura All, București.

individuale ale subiecților educaționali. Aici acționează spiritul creativ al profesorului în elaborarea și aplicarea strategiei didactice adecvate.

A. STADIILE DE DEZVOLTARE COGNITIVĂ A COPILULUI

În urma cercetărilor de peste 40 de ani, J. Piaget distinge următoarele stadii de *dezvoltare cognitivă* a copilului⁶.

I. Inteligența senzorio-motorie între 0-2 ani, cu 6 substadii.

1. *reflexe* (suptul, extinderea lui) 2. *deprinderi* (conduite dobândite fără diferențierea mijloacelor de scopuri) 3. *reacții circulare* (exemplu conduită șurubului) 4 și 5. *conduita suportului* (exemplu, tragerea covorului). 6. *combinări interiorizate* (exemplu: cutia cu chibrituri, deschiderea gurii).

În această perioadă copilul ia lumea în stăpânire cu ajutorul acțiunii, pe baza schemelor senzorio-motorii, prin dezvoltarea și coordonarea capacitateilor senzoriale și motorii. La început la 0 ani, psihicul copilului este ca un „mozaic” unde nici un element nu și-a găsit locul său. Copilul nu separă lumea proprie de lumea exterioară (adualism), gândirea sa este sincretică, globală nediferențiată. Odată cu apariția funcției simbolice - la sfârșitul anului doi (limbajul) - și reprezentative (imaginea), inteligența se desprinde de acțiune. Astfel principala achiziție a acestui stadiu este cea de permanentă a obiectului; sau capacitatea copilului de a-și reprezenta obiectele și în absența lor.

II. Inteligența preoperatională între 2 și 7 (8) ani.

Se caracterizează prin egocentrism, adică centrarea copilului pe lumea sa proprie, diferențiată de lumea exterioară. Gândirea sa este *magico - animistă*, copilul crede în însuflețirea

obiectelor și într-o cauzalitate magică. Prin *jocul simbolic* copilul își asimilează realul (mătura poate simboliza un avion) iar prin *jocul imitativ* el se acomodează la real (exemplu: jocul de-a mama și de-a tata).

În această perioadă copilul ia lumea în stăpânire cu ajutorul imaginii, procesul psihic dominant fiind perceptia. Se formează treptat obiectul permanent, constanța perceptivă a formei, a mărimii, cauzalitatea perceptivă, spațiul și timpul perceptiv. Gândirea rămâne predominant intuitivă, aspectele sale intelectuale fiind puternic saturate de cele afective.

III. Inteligența operațional - concretă între 7(8) și 11 (12) ani se definește prin apariția operației intelectuale cu specificul ei (constanță, reversibilitate, coordonare) dar care este predominant concretă.. Copilul ia lumea în stăpânire prin intermediul *judecății, a raționamentului inductiv* (de la concret la abstract) și a celui *analogic* prin asemănare. În această perioadă se definitează *invariantii operaționali* de substanță, greutate și apar cei de volum. Sunt posibile serierea, clasificarea și înțelegerea noțiunii de număr ($1 = 1 = 1$).

IV. Inteligența operațional - abstractă între 11(12) și 14(15) ani se definește prin apariția raționamentului deductiv (de la abstract la concret) pe baza modelelor ideo-verbale. Gândirea se eliberează de conținutul ei concret, devine formală și combinatorică (combinări între obiecte și de relații între obiecte).

V. Între 15 și 19 ani anii se dezvoltă *gândirea categorială* pe bază de concepte integrate în sisteme.

J. Piaget explică stabilitatea cognitivă a psihicului uman prin mecanismul de echilibru între *asimilarea realului* (însușirea, „îngurgitarea”, înghițirea lumii) și *acomodarea* psihicului la real prin elaborarea schemelor mentale proprii (interiorizarea acțiunii)

⁶ Piaget J., 1970, *Psihologia copilului*, E.D.P.

Între cele două operații de asimilare și acomodare circularitatea este continuă astfel încât pe baza noilor scheme mentale se poate cunoaște și săpâni lumea din ce în ce mai adevarat; cu noile informații despre lume se construiesc noi scheme mentale într-o circularitate necesară ce tinde spre echilibru.

B. DIN PUNCT DE VEDERE AFECTIV H. WALLON⁷ caracterizează dezvoltarea ontogenetică a copilului astfel: *La 1 an* afectivitatea se definește prin impulsivitate și instabilitate, prin emoții puternice și negative.

La 2 ani se conturează independența *sinelui*. Apar sentimentele de ură, dragoste, rușine - etapa numindu-se *personalism*, sau centrarea copilului pe sine.

La 3, 4, 5 ani se constituie *conștiința de sine* pe baza imaginii de sine (testul oglinzi sau recunoașterea copilului în oglindă).

La 6-7 ani încep să se diferențieze *comportamentele sociale* care se dezvoltă intens până la 10 ani.

Între 11 și 14 ani se instalează pubertatea caracterizată printr-o viață afectivă bogată dar și contradictorie deoarece preadolescentul pune sub semnul întrebării autoritatea.

Între 15 și 19 ani uneori până la 21 de ani se dezvoltă *adolescența* definită printr-un anumit decalaj între *planul intelectual* mai avansat, mai ales în cazul prelungirii școlarității și cel socio-afectiv lăsat oarecum între paranteze. Din punct de vedere socio-afectiv adolescentul se caracterizează prin fenomenele de reverie și autoanaliză.

C. DIN PUNCT DE VEDERE ACTIONAL, A.N. Leontiev⁸ distinge următoarele stadii în dezvoltarea copilului.

1. *Copilul mic* când se pun bazele apucării, mersului și vorbirii.

2. *Perioada antepreșcolară* între 2 și 3 ani este caracterizată prin manipularea obiectelor, prin relații *simbiotice* cu lumea (mâna și obiectul formează un tot) și printr-un nou tip de socializare mai complexă.

3. *Perioada primei școlarități* între 7 și 10 ani se concretizează prin conduite complexe ca scris-cititul, calculul elementar și *regulile școlare* pe baza cărora se achiziționează cunoștințele diverse.

5. *Perioada școlarității mijlocii* între 11 și 14 ani se caracterizează prin ceea ce s-a numit *criză de personalitate*. Ea intră însă în categoria normalității deoarece este specifică acestei perioade de vîrstă dar și pasageră (conduite dinamice, explozive, uneori violente).

6. *Perioada școlarității mari* între 14 și 19 ani se definește prin *afirmarea personalității* chiar și prin atitudini non-conformiste.

D. DIN PUNCT DE VEDERE MORAL L. KOHLBERG⁹ distinge:

1. *Nivelul premoral sau preconvențional* între 4 și 10 ani. Copilul se orientează după standardele *anturajului* bun/rău, cuminte/obraznic iar faptele sunt judecate după *consecințele lor*. Acest nivel prezintă 2 substadii:

⁸ Leontiev A.N., 1964, *Şchiță a dezvoltării psihicului* în Probleme ale dezvoltării psihicului, Ed. științifică, București.

⁹ A. Cosmovici, Luminița Iacob, 1998, *Psihologia școlară*, Editura Polirom, Iași, p.37-38.

⁷ H. Wallon, 1964, *De la act la gândire*, Editura Științifică, București.

Stadiul 1 al moralității ascultării, în care pedeapsa și recompensa sunt criterii puternice. Evitarea pedepsei și supunerea la normă apar ca avantaje personale imediate.

Stadiul 2 al moralității hedonismului instrumental naiv

Conformarea la normă este sursă de beneficii, deci trebuie realizată deoarece fiind recompensată poate fi **plăcută** în consecințele ei.

2. **Nivelul moralității conventionale** (10-13 ani). Este nivelul conformării la normele exterioare și al jucării rolului de copil așa cum este acesta cerut de universul familiei și de alte grupuri de apartenență. Conformarea are la bază plăcerea de a i se recunoaște purtarea, de a avea un **statut bun**.

Stadiul 3 al moralității bunelor relații. Copilul respectă norma din dorința de a fi recunoscut ca un **băiat sau o fată bună**. Începe să se prefigureze judecarea faptelor după intenția lor, nu numai după consecințe.

Stadiul 4 al moralității legii și ordinii. Respectarea autorității, a normelor și legilor începe să apară ca necesitate ce reglementează conduită tuturor, fapt ce acționează și în beneficiul personal.

3. **Nivelul autonomiei morale sau al interiorizării și acceptării personale a principiilor morale** (după 13 ani). Acceptarea normelor morale apare ca o formă de **identificare** cu grupul de referință, prin împărtășirea acelorași drepturi și datorii. Se manifestă un efort de definire a valorilor morale în termeni proprii, cu distanțare față de stereotipurile existente.

Stadiul 5 - al moralității contractuale și al acceptării democratice a legii. Standardele morale sunt înțelese ca rezultat al unei **decizii mutuale**. Legile nu sunt intangibile și pot fi schimbată pe considerente raționale, vizând utilitatea lor

generală.

Stadiul 6 al moralității principiilor individuale de conduită. Se cristalizează propriul sistem de valori morale, prin semnificațiile personale acordate conceptelor de justiție, reciprocitate, egalitate, demnitate. Orientarea în universul normelor și valorilor morale se face după propria ierarhizare a acestora. Judecata de sine este percepță ca fiind mai puternică decât aceea care vine din exterior.

Modelul lui L. Kohlberg pune în evidență fenomenul de **interiorizare** a acțiunii morale și de formare a **judecății morale**. Este aceeași schemă de modelare a psihicului de la exterior spre interior definitorie și pentru influențele educaționale care tind să devină autoeducaționale.

E. DIN PUNCT DE VEDERE PSIHO-SOCIAL. E. Erikson propune 8 stadii de dezvoltare ontogenetică pe perioada vieții întregi. Aceste stadii sunt definite prin conflictul dintre posibilitățile de relaționare ale persoanei și cerințele mediului social. În fiecare stadiu ca urmare a unei crize de dezvoltare apar noi achiziții psihico-sociale. Erikson consideră că după stadiile freudiene de dezvoltare (oral, anal, latent, falic, genital) eu se trece prin stadiile psihico-sociale care se concretizează prin componente duale, pozitive și negative.

Astfel a fost redată sintetic această stadalitate psihosocială (Luminița Iacob 1998)¹⁰.

Nr. crt.	Stadiul	Principala achiziție (variații extreme)	Factorii sociali determinanți	Coralorul axiologic
1.	Infantil (0-1 an)	Încredere vs neîncredere	Mama sau substitutul matern	Speranță
2.	Copilăria mică (1-3 ani)	Autonomie vs dependență	Părinții	Voință
3.	Copilăria mijlocie (3-6 ani)	Inițiativă vs vinovăție	Mediu familial	Finalitatea în acțiuni
4.	Copilăria mare (6-12 ani)	Sârghintă, eficiență vs inferioritate	Scoala și grupul de joacă	Competență
5.	Adolescență (12-18/20 ani)	Identitate/vs confuzie	Modelele, covârșinicii	Unitatea
6.	Tânărul adult (20-30/35 ani)	Intimitate vs izolare	Prietenii, relație de cuplu	Mutualitatea afectivă
7.	Adultul (35-50/60 ani)	Realizare vs rutină creațoare	Familia, profesia	Responsabilitatea, devotjunea
8.	Bătrânețea (60 ani -)	Integritate vs disperare	Pensionarea apusul vieții	Înțelepciunea

Din modelul eriksonian observăm că primul personaj important în dezvoltarea psihico-socială a copilului este mama, apoi cercul socializării se largeste cu noi personaje: tatăl, ambii părinți, grupul de prieteni, școala, familia proprie, grupul profesional.

După cum relațiile conflictuale inevitabile între subiect și mediu se rezolvă, copilul se maturizează socio-afectiv sau apar dificultăți de comunicare și integrare socială. Școala poate avea un rol coordonator al tuturor influențelor educaționale atât în sens retroactiv (asupra familiei, cât și proactiv asupra grupului profesional). Definirea mai clară a competențelor socio-terapeutice ale clasei și scolii este necesară și stringentă.

F. EXPERIMENTE ce dovedesc stadiulitatea

A.N. Leontiev în urma experimentelor efectuate a stabilit etapele jocului la copil. Astfel până la 3 ani jocul se realizează pe bază de *imitație*, între 3 și 5 ani apare *jocul de rol* iar de la 6 ani *jocul cu reguli*.

A. Binet¹¹ arată că la 3-4 ani copilul este capabil să enumere datele unui tablou, la 7 ani să le descrie iar abia la 13-14 ani să le interpreteze.

J. Piaget¹² realizează în cercetările sale experimente de *conservare* a substanței, greutății, volumului, experimente de *reversibilitate* și de *inferențe tranzitive*.

Experimentele de conservare

Se prezintă copilului doi bulgări de plastilină de aceeași mărime și greutate. În timp ce unul rămâne nemodificat (martor, etalon) al II-lea ia forme diferite (alungit, plat). Copilul este întrebat dacă este la fel (dacă se conservă) substanța, greutatea,

¹¹ Binet A. 1975, *Ideile moderne despre copii*, E.D.P., București.

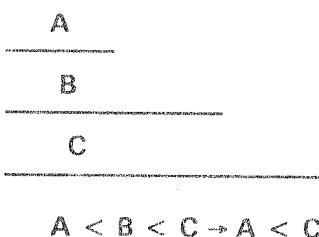
¹² Piaget J., 1970, *Psihologia copilului*, E.D.P. București.

volumul. Se constată experimental răspunsuri pozitive de conservare a substanței la 8 ani a greutății la 9-10 ani și a volumului la 11-12 ani.

Experimentele de reversibilitate

Două pahare mici cu aceeași formă și dimensiuni sunt umplute cu mărgele de către copil. Lăsând unul dintre pahare ca martor, se pun mărgelele din celălalt într-un pahar mai îngust dar mai înalt. Până la 7 ani copilul nu observă conservarea substanței datorită lipsei reversibilității, sau a capacitatei de a face operația inversă. Deci ceea ce s-a pierdut în largime s-a câștigat în înălțime. Același experiment s-a făcut prin transvasarea lichidelor.

Inferența tranzitivă. Se arată o tijă A care este mai mică decât tija B iar aceasta mai mică decât tija C. Dacă este întrebăt copilul cum este tija A față de tija C până la 7 ani copilul nu poate să răspundă. El nu este capabil să realizeze inferența tranzitivă și să raioneze că dacă $A < B < C \rightarrow A < C$



Dominată de datele perceptiei, de **contextul figural** gândirea copilului nu reușește să coordoneze informația. Fiecare perceptie o deformază sau o anulează pe cealaltă.

Dar un grupaj de reprezentări nu reprezintă încă **operația**. Prin operație Piaget înțelege o **acțiune interiorizată** reversibilă și solidară cu alte operații, care se coordonează formând **sisteme de operații** (inferențe). Între 7 și 11 (12) ani se constituie invarianții de substanță, greutate, volum sau grupările de operații

reversibile, **concrete** cu obiectele.

Până la 12 ani reversibilitatea operației nu este completă.

Experimentele limită. Situațiile limită cu copiii pierduți în natură, cu „copiii sălbatici” au dovedit rolul mediului social în formarea omului. Concluzia a fost că în absența mediului social, al provocărilor acestuia nu se produce hominizarea șiumanizarea. Copilul rămâne doar reprezentantul speciei umane dar nu devine om. Pornind de la aceste situații limită ar fi simplist să considerăm subiectul uman ca un simplu produs al relațiilor sociale ca o rezultantă mecanică (vezi marxismul).

Experimente ce dovedesc rolul eredității umane

Doi psihologi americani și-au crescut propriul copil împreună cu un cimpanzeu. Până la 2 ani cimpanzeul era mai avansat decât copilul, datorită ritmului său mai alert de dezvoltare. De la 2 ani odată cu structurarea limbajului verbal copilul face un salt definitiv din lumea biologică în cea culturală, instalându-se un decalaj net favorabil copilului care dovedește superioritatea eredității umane.

Întrebări și exerciții

1. În ce contă deosebirea între educabilitate și educație?
2. Descrieți din punct de vedere cibernetic relația creștere - maturizare - dezvoltare!
3. Care sunt factorii dezvoltării personalității? Ce teorii explică raporturile dintre acești factori?
4. Prezentați potențele ereditare ale personalității umane și identificați particularitățile prin care vă asemănați cu părintii voștri.
5. Ce este mediul și care este structura acestuia. În ce

- constă rolul educației în reducerea poluării morale?
6. Identificați și descrieți mentalitățile vecinilor d-voastră, a oamenilor din cartierul în care locuți.
 7. Definiți noțiunea de stadiu. Care elemente sunt definitorii: continuitatea sau discontinuitatea?
 8. Prin ce se deosebesc particularitățile de vârstă de cele individuale? Dați exemple din clasa sau grupul școlii din care faceți parte de particularitățile de vârstă și particularitățile individuale.
 9. Care sunt stadiile dezvoltării cognitive ale copilului în viziunea lui Piaget? Găsiți alte exemple specifice fiecărui stadiu, din experiență proprie.
 10. Cum a descris H. Wallon dezvoltarea stadală afectivă a copilului?
 11. Ce stadii a identificat din punct de vedere acțional A.N. Leontiev?
 12. Care sunt stadiile descrise de Kolberg din punct de vedere moral?
 13. După criteriul psihosocial ce stadii ale evoluției ontogenetice a personalității identifică Erikson?
 14. Ce argumente teoretice și practice susțin stadalitatea dezvoltării ontogenetice a personalității?

IV.3. CRITERII ȘI MODELE DE PERIODIZARE A ETAPELOR DE VÂRSTĂ

În funcție de evoluția fizică, psihică și educațională a omului s-au stablit următoarele **tipuri de vârstă**:

- vârsta **cronologică**; după criteriul evoluției biologice
- vârsta **mentală**; după criteriul evoluției psihice

- vârsta **școlară**; după criteriul evoluției învățării.
Sintetizând aceste criterii în concepția pedagogică contemporană s-au identificat următoarele **grupe de vârstă**.

- A. **Grupa vîrstelor preșcolare** cu subetapele:
 1. pruncia 0 - 1 an;
 2. copilăria antepreșcolară 1 - 3 ani;
 3. copilăria preșcolară 3 - 6 (7) ani;
- B. **Grupa vîrstelor școlare** cu subetapele:
 1. prepubertatea sau școlaritatea mică între 6 (7) ani și 10 (11) ani;
 2. pubertatea sau școlaritatea mijlocie între 10 (11) ani și 14 (15) ani;
 3. adolescența sau școlaritatea mare între 14 (15) ani și 18 (19) ani.
- C. **Grupa vîrstelor adulte** cu subetapele
 1. Tinerețea corespunzătoare învățământului post-liceal, universitar și activității social-utile între 18 (19) - 23 (24) sau 28 (30) ani.
 2. Maturitatea între 23 (24) - 28 (30) - 65 (70) ani.
 3. Bătrânețea între 65 (70) - 90 (110) ani.

CARACTERIZAREA PROCESELOR PSIHICE ÎN DEZVOLTAREA LOR

A. Premise senzorio - motorii

La 6 - 7 ani condițiile școlarității sunt satisfăcute. Comportamentul este însă global, sincretic deoarece precizia grupurilor musculare anagajate în **mișcări fine** nu reușește. De asemenea coordonarea mișcărilor în cadrul **mișcărilor complexe** este dificilă. Apar dificultăți în ceea ce privește **integrarea perceptiv-motrică** dar și în sinteza senzorio-motorie.

Începutul școlarității este marcat de asemenea de o disociere destul de netă între **rapiditate** și **precizie**. Când vrea să realizeze o mișcare rapidă aceasta nu este precisă iar când este precisă nu este rapidă. Aceasta se explică prin faptul că **attenția** are un volum mic și nu se poate distribui asupra mai multor obiecte și activități. Treptat aceste inabilități se reduc datorită **controlului voluntar** și a coordonării complexe (apud Ion Radu)¹³.

Ca urmare, pentru școlarul mic, învățarea scris-cititului este o adeverată probă de dezvoltare senzorio-motorie în unitate cu dezvoltarea zonelor cerebrale de sinteză perceptiv-motrică. S-a dovedit în acest sens că teoriile care explică cel mai bine învățarea scris-cititului nu sunt cele asociaționiste (punct cu punct) ci cele structuraliste, globaliste. Astfel încât chiar dacă elevul învăță să realizeze în scris literele element cu element, el are imaginea mentală, globală a acestora. De aceea apariția unui or dificultăți în învățarea scris-cititului se explică atât prin disfuncționalități periferice (necoordonare ochi - mână) cât și centrale (sinteză cerebrală).

În cursul preadolescenței se semnalează un moment de **stângăcie** în mișcări datorită decalajului între ritmul de creștere al scheletului mai rapid decât cel al musculaturii. De aceea dacă această **stângăcie** în mișcări nu trece o dată cu vîrstă se ridică probleme de altă natură decât cele fizice (de exemplu de timiditate).

La adolescent asistăm la perfecționarea activităților motrice sub aspectul forței fizice, al preciziei și coordonării mișcărilor.

B. Procesele mnemnice

La școlarul mic **memorarea** prezintă caracter **nemijlocit** în sensul că domină organizarea configurației externe. El nu poate reorganiza materialul perceptiv pe care îl are la dispoziție ci se supune lui. Memorarea este concretă, intuitivă (se rețin mai ușor imaginile) folosindu-se un singur procedeu de memorare (repetarea).

La **școlarul mare** memorarea este mijlocită de operațiile inteligenței fiind predominant verbal-logică. Se rețin mai ușor cuvintele, schemele, se folosesc mai multe procedee mnemotehnice.

Memorarea verbal - logică este mai activă, stând la baza învățării prin **înțelegere** și nu numai prin repetare. **Înțelegerea** în învățare este mai eficientă deoarece favorizează **transferul** de cunoștințe, deprinderi, atitudini.

C. Dezvoltarea intelectuală

La școlarul mic gândirea este **concretă**, dominată de primul sistem de semnalizare pe bază de imagini. De aceea ca metodă de predare-învățare se folosește mai eficient **descrierea**. În preadolescență se face trecerea spre gândirea abstractă, dar în această perioadă concretul și abstractul coexistă. Ca metodă didactică descrierea lasă treptat locul explicației, deși cele două colaborează. Adolescența se caracterizează printr-o utilizare intensivă a **potențialului intelectual**. Predilecția pentru probleme teoretice și practice dezvoltă capacitatea de gândire care devine treptat **independentă** și se caracterizează prin **spirit critic sporit**. În această perioadă se încheagă concepția despre lume și viață, se formează convingeri. Ca urmare, din punct de vedere didactic metodele eficiente nu mai sunt cele pasive în care elevul este doar obiect al educației și așteaptă totul de la profesor ci, cele

¹³ Radu Ion, 1974, *Psihologie școlară*, Editura Științifică, București.

activ-participative. Dintre acestea problematizarea dezvoltă înclinația firească spre probleme a adolescentului, dezbaterea stimulează spiritul critic, brainstorming-ul dezvoltă creativitatea.

E. **Motivatia** evoluează de la cea predominant **extrinsecă** în școlaritatea mică, spre cea **extrinsecă-intrinsecă** în școlaritatea mijlocie și cea predominant intrinsecă în școlaritatea mare. Astfel la 6 (7) ani copilul vine la școală pentru că se duc și vecinii săi (prin imitație) pentru că părinții îi cumpără ghiozdan, creioane (recompensă). Învață pentru d-na învățătoare sau pentru notă. Treptat se diferențiază și motivele **intrinseci**: dorința de a afla, nevoia de a înțelege, interesul pentru discipline diferite de învățământ, care mai coexistă cu cele extrinseci (nota, premiul).

În adolescentă motivația devine predominant intrinsecă, acum formându-se aspirațiile și idealul de viață. Afirmarea de sine prin creșterea treptată a inițiativei, a independenței și responsabilității trece și prin momente de criză caracterizate prin încăpățânare, negativism, bravare, nonconformism. Acestea fac parte însă din **mecanismele de autoreglare** ale personalității. Ele vor fi depășite o dată cu vîrstă. Dacă se perpetuează peste vîrstă specifică intră în categoria tulburărilor de comportament, de conduită sau chiar de personalitate.

Acum se conturează și se maturizează profilul moral al personalității, caracterul.

Tineretea între 20 și 34 de ani este vîrstă maximei **potențe** fizice și psihice, a **maturizării**, a integrării și participării sociale intense și depline. Ea se caracterizează prin:

- încheierea creșterii și maturizării biologice;
- încheierea școlarizării, debutul profesional;
- întemeierea familiei și a status-ului de părinte;
- dobândirea independenței materiale.

Cercetările¹⁴ au pus în evidență caracterul **neomogen**, **contradictoriu** și **heterocronic** al dezvoltării psihice a tinerilor. Momentele de vîrf ale dezvoltării **gândirii** sunt la 20, 23 și 32 de ani, ale dezvoltării **memoriei** la 19, 23, 24 și 30 de ani, ale dezvoltării atenției la 22, 24, 27, 29, 32 de ani.

Astfel corelând și sintetizând datele despre dezvoltarea heterocronă s-au obținut următoarele **microperioade**:

1. Între **18 și 25 de ani** s-a constatat un nivel ridicat de dezvoltare a gândirii și memoriei dar un nivel relativ scăzut al atenției.

2. Între **26 - 29**, un nivel scăzut de dezvoltare a gândirii și memoriei în schimb cel mai ridicat nivel de dezvoltare a atenției.

3. Între **30 - 33** ani nivel relativ ridicat al tuturor celor 3 funcții.

După 34 - 35 de ani se înregistrează un nivel scăzut de dezvoltare a gândirii, memoriei, atenției.

Însă învățarea este o activitate psihică mult mai complexă care nu depinde numai de aceste funcții, ci de întreaga personalitate, de interacțiunea acesteia cu mediul și educația.

Pe aceeași linie a interacțiunii dintre funcțiile psihice se înscriu și cercetările despre genii, deși acestea nu se pot încadra în regulile obișnuite. Astfel:

- N. Iorga a susținut **doctoratul** la 22 de ani;
- I. Newton a descoperit teoria **gravitației** la 24 de ani;
- A. Einstein a elaborat teoria **relativității** la 26 de ani;
- H. Coandă a construit **primul avion cu reacție** la 24 de ani;
- Darwin a descoperit **teoria selecției naturale** la 29 de ani.

¹⁴ Ana Tucicov Bogdan, 1973, *Psihologie generală și socială*, E.D.P., București.

Dacă am realiza această sinteză pe domenii:

- în **poezie** vârsta marilor performanțe este între 20 și 30 de ani;
- în **muzică** între 30 - 35 de ani;
- în **matematică** între 30 - 40 de ani;
- în **chirurgie** între 30 - 39 ani.

În **concluzie** viața omului se împarte în mai multe **perioade, stadii** sau **cicluri** fiecare cu caracteristicile și statutul său. Au fost identificate vârste de **creștere**, de **dezvoltare** și de **regresie**. Procesul de dezvoltare psihică a omului se desfășoară în cadrul inter-relațiilor specifice dintre cele 3 planuri ale dezvoltării:

- al **filogenezei** sub forma potențialului transmis prin codul genetic care constituie ereditatea personală;
- al **eredității socio-istorice** sub forma culturii materiale și spirituale;
- al **ontogenezei** sau procesul de dezvoltare individuală în plan organic, neuro-psihic și psihosocial. Potrivit concepției lui J. Piaget dezvoltarea psihică presupune două dimensiuni care se intercondiționează:

a) **asimilarea** adică **interiorizarea activă**, selectivă a informației din mediul extern și integrarea acesteia în structurile proprii;

b) **acomodarea** prin transformarea structurilor cognitive, motivaționale, volitive, acționale în funcție de cerințele mediului. Aceste două componente operaționale ale **adaptării** funcționează într-o circularitate permanentă ce tinde spre echilibru.

Astfel:

1. Stadiile ontogenetice ale personalității pot fi privite ca **relații dinamice** între procesele de creștere, dezvoltare, maturizare prin trecerea de la aspectele bio-fiziologice spre cele psihointelectuale și socio-affective.

2. Interacțiunea indisolubilă între ereditate, mediu și educație își modifică accentul în funcție de vîrstă.

3. Relația dialectică între conținut și formă. La nivelul inteligenței senzorio-motorii, structurile complexe circulare sunt **forme** în raport cu mișcările simple pe care le coordonează dar devin **conținuturi** în raport cu acțiunile interiorizate preoperatională.

Operațiile concrete devin **forme** în raport cu acțiunile preoperatională dar sunt **conținuturi** în raport cu cele strict formale, abstracte. Această circularitate nu funcționează doar la formarea stadiilor cognitive ale psihicului, ci și la cele afective, volitive și comportamentale.

Pentru creșterea eficienței învățării se impune respectarea stadialității și circularității fenomenelor psihice.

Planurile de învățământ, programele analitice, manualele și cursurile pot deveni mai eficiente dacă respectă specificul particularităților de vîrstă și individuale ca și principiul circularității, al autoreglării în organizarea și desfășurarea activităților școlare, educaționale.

Întrebări și exerciții

1. Descrieți din punct de vedere dinamic dezvoltarea proceselor psihice în ontogeneză.
2. Ce raport ati constatat între ereditate, mediu și educație în evoluția individuală de până acum?
3. Cum pot fi respectate principiul particularităților de vîrstă și individuale ca și cel cibernetic, al autoreglării în școală? Dați exemple.

STRUCTURA ȘI DINAMICA ÎNVĂȚĂRII. ÎNVĂȚAREA ȘI EDUCAȚIA

V.1. CONCEPTE ȘI SEMNIFICATII

Problematica învățării umane a depășit cadrul unor **discipline particulare** cum sunt: fiziologia, antropologia, genetica, psihologia și pedagogia devenind centrul de interes pentru cercetări din **alte domenii** ca: logica, matematica, cibernetica, teoria sistemelor, bioingineria sau pentru cercetări pluri sau **interdisciplinare**. Considerată drept **categoria fundamentală** în unele discipline socio - umane, învățarea se corelează structural și funcțional cu conceptele de dezvoltare, creștere, adaptare și maturizare. **Dezvoltarea** este o lege universal valabilă și aplicabilă atât sistemului psihic individual, cât și celui social. Dialectica relațiilor dintre formele dezvoltării și tipurile fundamentale de învățare este exprimată sintetic¹ astfel:

Nr. crt.	Dezvoltare →	Subtipuri de dezvoltare ←	Rezultate ale procesului de:
1.	Biologică	a. biogenetică b. biopsihică	- emergența genetică și maturizare biologică - învățare bio - psihică la nivel de specie
2.	Psihică	a. psihomotorie b. intelectuală c. afectivă	- învățare senzorio - motorie - învățare cognitivă - învățare afectivă
3.	Socială	socio - morală	- învățare socială

Învățarea poate fi înțeleasă drept sursa și mecanismul de dezvoltare a trăsăturilor, capacitateilor și caracteristicilor umane, a comportamentului uman în genere.

Prin raportare la conceptul biologic, de **maturizare**, învățarea este privită ca un joc continuu al maturizării naturale și al formării forțelor legate de aceasta și astfel orice învățare și-ar putea avea premisele specifice în maturizare. S.L. Rubinstein (1956) sublinia circularitatea dintre maturizare și educație: „copilul nu se maturizează mai întâi și apoi este educat și instruit. El se maturizează în timp ce este educat și instruit”.

După behavioriști (S-R) învățarea este dobândirea de noi **comportamente**, în urma acțiunii repetitive a unor stimuli asupra organismului și a fixării unor reacții. Este în esență o **asimilare activă** de informații, însotită de achiziționarea de noi operații și deprinderi. Se disting laturile informațională și operațională a învățării, considerând că ele pot fi inegal dezvoltate. Sub raport funcțional contează valoarea **adaptativă** a modificărilor de comportament și de aceea Mc. Gearch evaluează cotientul de

¹ Radu I. 1974 *Psihologia școlară*, Ed. Științifică, București.

învățare după schimbările de **performanță** rezultate din exercițiu.

Gestalitștii au dus accentuarea caracterului adaptativ al învățării până la confundarea acesteia cu **rezolvarea de probleme** (Wertheimer). El au acordat însă o insuficientă atenție **exercitiului**. Rolul acestuia a fost cu deosebire subliniat de **asociaționism** și **reflexologie**. În același timp însă învățarea este pusă în dependență de caracterul **întăririi reflexelor** deci de motivație (Thorndike, Pavlov, Tolman Mowrer). Un loc deosebit se rezervă în învățare **operatiilor** pe care subiectul le execută și însușește.

O cale de interpretare fecundă a proceselor de învățare este descrisă de P. Janet și J. Dewey care arată că **operatiile intelectuale** rezultă din interiorizarea acțiunilor fizice și verbale. În acest sens și-au dezvoltat cercetările Vâgotski și Piaget. O dată cu centrarea pe acte sau pe **operatiile intelectuale** accentul trece pe latura **formativă** a învățării, deci pe structurarea gândirii în raport cu cunoștințele. Piaget înțelege învățarea într-un sens general ca **asimilare informațională** succedată de **acomodare** sau **restructurare operațională**².

Fenomene care la prima vedere nu au nici o legătură cu învățarea că: originea, evoluția și variația biologică a omului în corelație cu condițiile naturale și social-culturale, funcționarea organismului viu, biologic, însăși elemente de ereditate umană, dezvoltarea psihicului uman în contact și conflict cu mediul natural și socio - cultural interacționează într-un fel sau altul cu învățarea. De asemenea modul de a gândi al omului, sistemul de comandă și control uman, tehnica manipulării organismelor vii inclusiv umane sunt supuse învățării.

În înțelesul cel mai larg al cuvântului învățarea constituie

„procesul dobândirii experienței individuale de comportare” (A.N. Leontiev)³.

Analizând această definiție observăm că învățarea nu constă doar în însușirea de cunoștințe sau formarea de priceperi, deprinderi ci cuprinde și modelarea motivației, a atitudinilor, sentimentelor și voinței. În procesul de învățare este antrenat întreg psihicul: funcții, procese, activități, însușiri: cognitive, afective, volativ-comportamentale prin contactul cu mediul natural și socio-cultural.

A doua observație ce trebuie făcută se referă la caracterul **specific individual** al învățării, prin experiență personală deși contextul învățării este social.

Ioan Bontaș (1994)⁴ privește învățarea din următoarele perspective:

a) **Învățarea ca fenomen al evoluției lumii vii**

Aceasta constă în **modificările adaptative** ce asigură continuitatea și evoluția lumii vii (adaptarea la mediu, apariția și dispariția speciilor, modificări morfo-funcționale ale organismelor vii).

b) **Învățarea umană**. Aceasta este procesul care asigură modificări **structurale** și **funcționale**, selective, profunde și stabile obiectivate în achiziții cognitive, afective, acționale, ca răspunsuri dar și anticipări ale ființei umane la solicitările variate ale mediului socio-cultural și educațional.

Nu orice fel de **modificări** intră în categoria învățării ci cele esențiale, profunde, de durată.

Dacă elevul și-a însușit un volum de cunoștințe pe care îl

³ Cosmovici A., Iacob L., 1998, *Psihologie școlară*, Ed. Polirom Iași.

⁴ Bontaș I. 1994, *Pedagogia*, Editura All, București.

uită după primul examen, aceasta nu este învățare ci memorizare. Dacă aceste cunoștințe nu intră în structurile cognitive, afective sau volitiv - comportamentale ale elevului producând **modificări benefice** nu se poate vorbi despre procesul de învățare ci doar de **asimilare** a cunoștințelor. Acomodarea sau transformarea schemelor mentale proprii este deficitară. De aceia specificul învățării umane contă în faptul că ea nu constituie doar **răspunsul la solicitările mediului ca în regnul animal ci și anticiparea acestor solicitări**.

c) **Învățarea scalară** este considerată evoluția ființei umane în școală având două componente:

- **învățarea internă** sau latura mentală a procesului de învățare prin care se realizează actele de **percepție, înțelegere, abstractizare, generalizare, fixarea și reproducerea cunoștințelor**

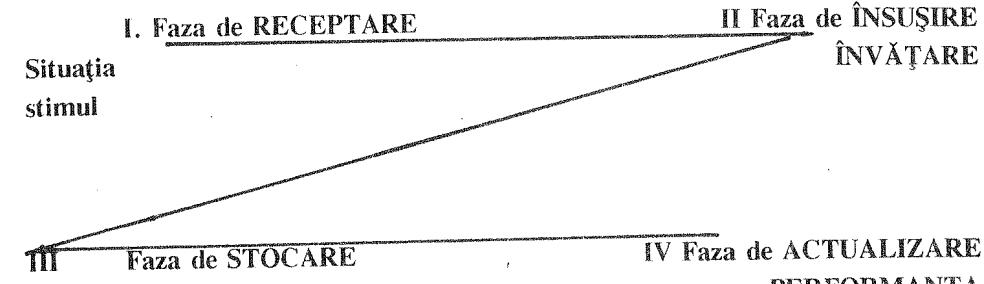
- **învățarea externă**, comportamentală cu caracter acțional de aplicare a cunoștințelor, de formare a deprinderilor, obișnuințelor, pricerelor intelectuale și practice.

Cele două laturi ale învățării nu funcționează izolat, ci în interacțiune și intercondiționare. Accentuarea uneia dintre cele două componente ale învățării în școală conduce la ruperea echilibrului între teorie și practică, între învățarea teoretică, formarea minții și învățarea practică, acțional - comportamentală, modelarea persoanilității.

Învățarea școlară este corelată cu cea extrașcolară, în familie, în grupul de joacă, prieteni, vecini, grup de pregătire profesională, de întâlnire etc.

V.2. STRUCTURĂ ȘI PROCESUALITATE

Din punct de vedere al procesualității învățării un model reușit ni-l oferă R. Gagné⁵ care pune în evidență secțiunile principale ale unui proces complet de învățare. Acestea au fost redate schematic astfel:



Faza de receptare presupune activitatea de **înregistrare** a unui stimul care trebuie să se afle în câmpul atenției subiectului pentru a putea fi percepță, apoi este **codificat** pentru a putea intra cu o anumită semnificație în structurile intelectuale ale celui care învață.

În această fază elevul în clasă sau acasă își orientează atenția spre obiectul învățării și percep informația transmisă sub formă de imagini sau text. Mesajul cognitiv este transmis concomitent cu cel afectiv și volitiv - comportamental. De aici avantajele subiecților educaționali care participă la lecție și la descifrarea mesajului complex, față de cei care absentează. Interacțiunea dintre formele mesajului poate fi pozitivă sau negativă producând la înțelegerea acestuia sau prin distorsiuni de comunicare la neînțelegerea lui. De asemenea chiar din faza de

⁵ Gagné R. 1975, *Condițiile învățării*, E.D.P. București.

receptare a informației integritatea organelor de simț este fundamentală. De aici rezultă necesitatea unei metodologii psihopedagogice adecvate pentru subiecții educaționali cu deficiențe senzoriale în special (orbi, surzi, surdo-muți) dar și cu deficiențe complexe. De caracteristicile primei faze ale învățării depind particularitățile fazelor următoare.

2. *Faza de înșușire* este reprezentată de intervalul în care are loc învățarea propriu-zisă, deci prelucrarea informației. Înșușirea sau asimilarea materialului de învățat înseamnă interacțiunea noilor informații cu cele vechi, conducând la formarea de noi structuri cognitive sau la restructurarea acestora.

Două fenomene influențează asimilarea informațiilor:

- transferul sau interacțiunea pozitivă între cunoștințe;
- interferența sau interacțiunea negativă între ele.

Și această fază implică o tratare diferențiată în funcție de normalitatea intelectuală a subiecților educaționali, de nivelul lor de inteligență, de gradul de dezvoltare a aptitudinilor.

3. *Faza de stocare* implică intrarea evenimentului înșușit în planul structurilor memoriei imediate (1-8 min) și apoi al memoriei de lungă durată (ore, zile).

În școală tradițională mai ales s-a identificat stocarea informației, memorizarea cu asimilarea ei. De asemenea în evaluarea învățării s-a accentuat mai mult reținerea informației în forma dată de profesor, decât prelucrarea/transformarea și redarea ei de către subiectul educațional, într-un mod original.

Scoala viitorului pentru a fi eficientă trebuie să exploateze mai mult *selectivitatea memoriei* pentru a transmite acele conținuturi educaționale diferențiale, cu cea mai mare sansă de stocare: teme plăcute, antrenante, adaptate particularităților subiectului educațional.

4. *Faza de actualizare* este ea însăși un proces care presupune folosirea de către subiect a unui *set de strategii* de actualizare. Numai prin actualizarea și reactualizarea cunoștințelor și priceperilor se poate ajunge la *performanță*.

Înțeleasă în complexitatea ei structurală și dinamică învățarea în procesul educațional poate conduce la *performanțe*. Pentru aceasta este imperativă cunoașterea reciprocă a partenerilor educaționali (profesori, elevi, părinți, inspectori), realizarea unor strategii educaționale integrate (educația în familie, școală, societate) edificarea unui sistem de selecție, sprijinire, valorificare socială a talentelor.

C. Păunescu⁶ descrie dinamica procesului de învățare astfel:

1. *starea de învățare dată de:*

- starea de veghe;
- reacția de orientare - investigare;
- condiția afectogenă;
- starea motivațională;
- nivelul de aspirație.

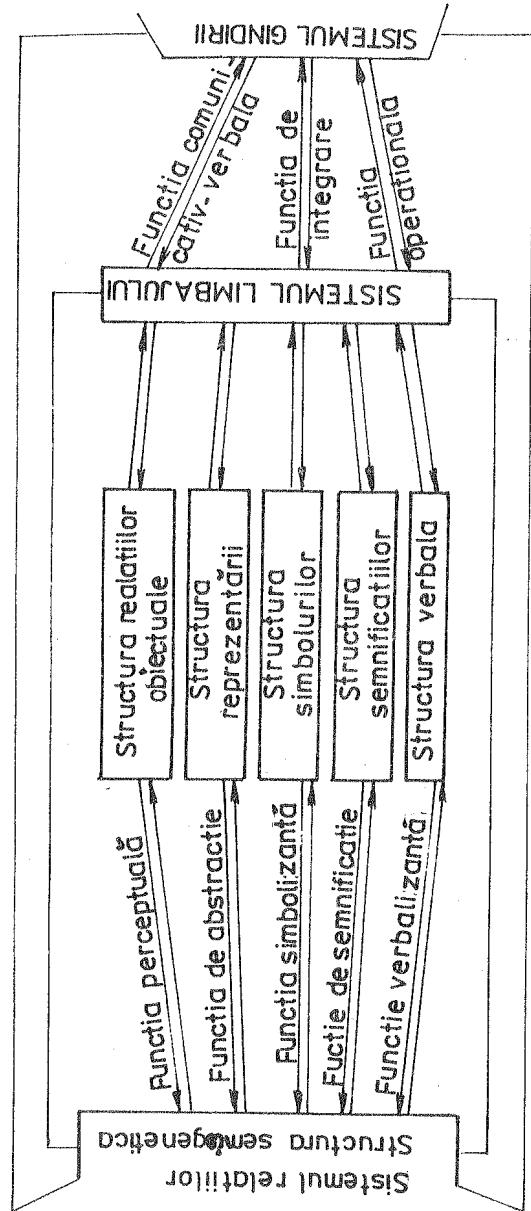
2. *Organizarea cunoșterii* dată de: - memorie ca funcție de integrare - realeul reprezentării - atenția.

3. *Esențializarea* și funcția de esențializare (vezi schema).

4. *Funcțiile operaționale ale intelectului și învățarea* - planuri și strategii.

5. *Factorii de organizare mintală*: autonomia funcțională și sensibilitatea sistemului; ierarhizare și integrare; capacitatea de comunicare, varietatea și diferențierea motivelor și afectelor capacitatea antientropică, feed - back-ul, starea de echilibru, sensibilitatea axiologică, autonomia relațională, reversibilitatea

⁶ Păunescu C. 1976, *Deficiența mintală și procesul învățării*, E.D.P.



Funcția semiogenetică a limbajului (esențializarea)

operatională, capacitatea de anticipație.

Învățarea apare deci ca o formă de **activitate antientropică** condiționată de către **organizarea mintală**, care constituie modalitatea fundamentală a organizării sistemului psihic.

Eficiența învățării ca și a procesului de predare - învățare depinde de toate aceste componente structurale - funcționale. În școala tradițională **starea de învățare** cea care asigură climatul afectiv - motivational, care pregătește subiectul educațional pentru învățare a fost neglijată. S-a pus un accent deosebit pe **organizarea cunoașterii** mai ales ca memorizare și nu pe **esențializare**; formarea de noțiuni, judecăți, raționamente. Atât funcțiile operaționale ale intelectului concretizate în elaborarea de planuri și strategii cât și factorii de organizare mintală nu au fost valorificați la maxim de pedagogia clasică. De aceea școala viitorului trebuie să se bazeze pe viziunea cibernetică asupra învățării concepută ca un sistem complex în care out-put-ul depinde de input și de prelucrarea informației, de elaborarea unor programe informative de performanță și succes.

V.3. TIPURI ȘI FORME DE ÎNVĂȚARE

La întrebarea dacă se poate învăța orice, putem răspunde afirmativ cu anumite condiții: - dacă există o anumită corespondență între obiectul învățării și cel care învață, subiectul educațional - dacă se folosește o metodologie adecvată atât obiectului, cât și subiectului procesului de învățare.

Putem **învăța** acțiuni, comportamente, atitudini, cunoștințe, sentimente, emoții, pasiuni etc.

După **procesele** psihice predominante în învățare și implicit după **produsele** obținute învățarea poate fi:

- senzorio - motorie (acte);

- perceptivă (imagini);
- verbală (cuvinte);
- cognitivă (înțelesuri, operații);
- afectivă (sentimente);
- socială (comportamente sociale).

După predominarea **nivelului conștient sau inconștient** în învățare aceasta poate fi:

- **spontană**, neorganizată, ce se petrece în familie, în grupul de joacă, în activitățile de placere.

- **sistemerică**, organizată, dirijată care se realizează în școală, în procesul calificării sau al profesionalizării.

După sursa și modelul învățării aceasta poate fi:

- **cognitivă, intelectuală** prin raportarea subiectului educațional la obiectul învățării;

- **socio-afectivă** sau **intersubiectivă** prin raportarea subiectului care învață la subiectul cu rol de model.

După criteriul acțiunii sau respingerii ei, învățarea poate fi:

- **pozitivă** care constă în achiziții de informații, comportamente noi;

- **negativă** care provoacă suprimarea sau amânarea comportamentelor ce nu favorizează adaptarea.

După **mecanismul** dominant în procesul de învățare aceasta poate fi:

- învățarea prin **condiționare** (S-R) prin asocierea unui stimul necondiționat (înnăscut) cu unul condiționat (dobândit). De exemplu formarea deprinderilor și priceperilor;

- învățarea prin **observarea modelelor** care este o învățare socio - afectivă;

- învățarea prin **generalizare și discriminare**;

- învățarea **conceptelor**;

- învățarea prin **rezolvarea de probleme**.

Ca un corolar al tuturor tipurilor de învățare este considerată învățarea creativă. Teoriile și formele învățării elaborate și prezentate în literatura psihologică de specialitate au fost sintetizate astfel⁷:

1. După **criteriul finalității**: - învățare bio-psihică instinctuală; - învățare psiho - motorie, senzorio - motorie (Montpellier Melton); - învățare perceptivă - învățare verbală; învățare verbală sau categorială (intelectuală, cognitiv-mintală) - învățarea habituinilor și abilităților; - învățarea reprezentatională și imaginativă; - învățare motivațională; - învățare bazată pe impuls emoțional; - învățare volitivă; - învățare aptitudinală; - învățare morală; - învățare atitudinală; - învățare psihosocială; - învățare socială (concepții, mentalități, roluri sociale).

2. După **modul de acțiune** a individului cu stimulii să-și diferențieze:

- învățarea prin **discriminarea** stimулului sau a situației și diferențierea răspunsului elaborat - învățarea prin **asociații** (de succesiune în timp, de simultaneitate, de similitudine, de contrast) - învățarea prin generalizarea răspunsului - învățarea prin repetiție.

3. După modelul de **organizare și administrare** a conținuturilor de învățare (experiенțe umane, informații, cunoștințe și a situației stimulatorii) învățarea a fost clasificată în: învățarea algoritmică pe secvențe operaționale - învățarea eurisitică prin rezolvări de probleme - învățarea programată, reglată de feed-back-ul fiecărei unități - învățarea prin descoperire - învățarea prin modelare și analogie - învățarea prin cercetare - învățare prin creație - învățarea probabilistică.

⁷ Mureșan P. 1980, *Învățarea socială*, Editura Albatros, București, p.30-32.

4. După **mecanismele învățării** aceasta poate fi: - învățare incidentală; - prin observare și imitare (Bandura); - prin încercare și eroare (Thorndike); - prin recompensă și pedeapsă; - prin condiționare reflexă (Pavlov); - prin condiționare operantă (Skinner); - prin înlănțuirea unor evenimente consecutive; - învățare prin discriminări simple sau multiple; - prin asociere verbală; - prin rezolvarea de probleme; - învățarea directă prin instrucțiuni; - învățare bazată pe modelul atențional (Zeaman); - învățare social - instrumentală și din experiența altora; - învățare prin identificare și participare (G. W. Allport).

5. După **scopul** urmărit învățarea a fost clasificată în:
- informativă - formativă; - perfectiv - completivă.

6. După **nivelul** activității psihice conștiente la care se realizează: învățare hipnotică - latentă, neconștientizată imediat (Tolman); - spontană, neintenționată - prin memorarea mecanică; - prin înțelegere și anticipare; - învățare intelligentă; - prin descoperire creațoare și inventivă.

7. După **atitudinea pasivă sau activă** a celui care învață, învățarea poate fi - spontană sau indirectă - intențională și mediată.

8. După **eficiența** în raport cu conținutul asimilat și integritatea structurilor implicate (C. Păunescu) învățarea este - totală; - parțială.

9. După modul de **orientare** în conținuturile de învățare, aceasta a fost clasificată în: - învățare nedirijată, neorganizată - învățare dirijată, organizată.

10. După **tipul relației didactice**: învățare indusă - interînvățare; - autoînvățare.

11. După **continuitatea în timp**: - învățare în secvențe intermitente - învățare permanentă.

12. După criteriul **holodinamic** (R. Titane): - învățare tactică - învățare strategică - învățare ego - dinamică.

Tipurile și formele învățării nu funcționează izolate, ci în interacțiune, în structuri mai complexe.

Învățarea senzorio-motorie. Numeroase percepții și deprinderi care se formează în familie și în școală sunt cel puțin la început activități senzorio - motorii, în sensul că ele comportă o latură perceptivă și una motorie. Astfel mersul, desenul, scrisul, sunt astfel de activități.

Învățarea senzorio - motorie parcurge anumite etape similare cu cele ale învățării verbal - conceptuale. Acestea sunt:

1. **Modelul extern** al actului însoțit de explicații verbale

2. **Modelul intern** al actului, ca o schemă anticipatoare a acțiunii

3. **Realizarea motorie** propriu-zisă

4. **Exercitiul** cu fazele lui de orientare, analiză, sistematizare, integrare și autocontrol

5. **Deprinderea**

6. **Stereotipul**.

În învățarea scrisului de exemplu: învățătoarea explică și realizează litera respectivă pe tablă. Elevul își formează imaginea mentală a literei, modelul gestaltist al acesteia chiar dacă litera va fi învățată pe elemente.

În faza următoare desenează elementele literei și realizează sinteza lor în cuvânt. În momentul în care elevul nu mai are nevoie de control dar nici de autocontrol pentru scrierea cuvântului deprinderea s-a automatizat. Înlănțuirea deprinderilor de a realiza orice fel de cuvinte cu anumite litere conduce la stereotipul dinamic al scrisului.

Învățarea verbal - conceptuală

Modelele explicative ale învățării verbal - conceptuale sunt oferite de cercetările lui Piaget, Galperin, Rubinstein, Vîgotski. Acestea au pus în evidență fenomenul de schematizare și interiorizare a acțiunii externe prin care se formează operațiile mentale și care stau la baza înșuririi noțiunilor.

Fazele procesului de formare a operațiilor mintale sunt⁸:

- acțiunea externă, materială
- limbajul extern
- schematizarea actului
- limbajul intern.

Cu ajutorul operațiilor mintale (analiza și sinteza, comparația, abstractizarea și generalizarea și concretizarea) se formează noțiunile, judecările și raționamentele.

Procesul de **abstractizare și generalizare** care conduce la elaborarea noțiunilor cunoaște de asemenea o evoluție în trepte:

- **generalizarea primară** prin care în urma memorării indicilor și a selectării lor se ajunge la un **invariant** dar sfera noțiunii obținute este sau mai largă sau mai îngustă.
- **diferențierea** sau analiza pe elemente
- **sinteză superioară** care conduce la definiție, lege.

În procesul de predare - învățare - evaluare, transmiterea cunoștințelor parcurge mai multe etape, analoage formării operațiilor mintale și noțiunilor. Aceste etape sunt:

1. **Exemplul** sau prezentarea unor fapte vii cu caracter pozitiv dar și negativ (ceea ce este, dar și ceea ce nu este fenomenul respectiv);

2. **Schema** materialului de învățat care are un caracter,

figural (este imagine) dar și un anumit grad de generalizare;

3. **Definiția** care este abstractă fiind, un model ideo-verbal al fenomenului.

După J. Bruner⁹ copilul descoperă lumea în trei moduri:

- modalitatea **acțională** realizată prin manipularea directă a obiectelor și care prin exersare este necesară în formarea deprinderilor și a primelor cunoștințe;
- modalitatea **iconică** bazată pe imagine, mai ales vizuală, fără manipulare efectivă;
- modalitatea **simbolică** atunci când simbolurile înlocuiesc imaginile, intervin cuvintele sau alte scheme convenționale.

Copilul utilizează treptat toate aceste modalități iar când ajunge la deplina stăpânire a modalității verbale, înseamnă că a ajuns la maturitatea intelectuală.

Toate aceste puncte de vedere au dus la o schimbare radicală a felului în care este privit învățământul.

Astfel dacă didactica tradițională consideră sursa cunoștințelor **percepția**, celula gândirii imaginea punând accentul pe transmiterea cunoștințelor, elevul fiind considerat **obiect** al educației, didactica modernă consideră sursa cunoștințelor **acțiunea externă** sau **mintală**, celula gândirii **operăția** punând accentul pe formarea gândirii, dezvoltarea creativității, elevul fiind subiectul educației¹⁰. Deci dacă școala tradițională utilizează cu precădere metode expozițive, pasive, școala modernă (va) pune accentul pe metodele activ - participative și creative.

⁸ Piaget J., 1965, *Psihologia inteligenței*, Ed. științifică, București.

⁹ Bruner J. 1974, *Pentru o teorie a instruirii*, E.D.P. București.

¹⁰ Radu I. 1974, *Psihologia școlară*, Ed. științifică, București.

V.4. ORIENTĂRI ÎN TEORIILE ÎNVĂȚĂRII¹¹

1. Teorii asociaționiste

Asociaționismul este un vechi curent psihologic definit prin relevarea **asociației** ca fenomen central și fundamental în formarea și manifestarea proceselor psihice. Asociaționistii consideră că orice proces sau formațiune psihică superioară este rezultatul unui lanț de asociații. Astfel prin asocierea sau însumarea **senzațiilor** rezultă **percepțiile** care asociate formează **reprezentările** care însumate dă noțiunile care se coreleză în judecăți și raționamente. Această viziune atomistă, mecanicistă asupra psihicului este corectă doar în cazul faptelor elementare de **memorie** și deprinderi.

La începutul secolului nostru doi savanți au adus dovezi experimentale în sprijinul curentului asociaționist. I.P. Pavlov a demonstrat că prin **coincidență repetată** a doi stimuli se produc în creier ceea ce el a numit **legături temporare** (substratul fiziologic al asociațiilor).

Americanul **E. Thorndike** le-a denumit **conexiuni** subliniind **legea efectului** după care la baza formării lor stă obținerea unor succese, a unor satisfacții.

În decenile următoare, studiile experimentale au dovedit că procesul învățării deși presupune formarea unor conexiuni este mult mai complicat. De exemplu **E. Tolman** a demonstrat cum în timpul învățării unui labirint soareci își formează un fel de schemă, plan al labirintului parcurs ceea ce le permite să găsească soluții prompte în situații destul de complicate.

Și școala sovietică (**P.K. Anohin**) a pus în lumină posibilitățile mari de **restructurare** a conduitelor în funcție de împrejurări, datorate aferenției inverse (feed-back) a informațiilor prin care individul este încunoștiințat despre rezultatele fiecărui act întreprins de el.

Astfel că astăzi cel puțin teoretic simplismul explicatiilor asociaționiste privind învățarea este depășit.

2. Teoria învățării cumulativ - ierarhice. R. Gagné (S.U.A.) descrie 8 tipuri de învățare, de complexitate crescândă:

a. **Învățarea de semnale** (Pavlov) cazul sugarului care începe să-și recunoască mama după imaginea ei vizuală și nu doar după voce.

b. **Învățarea stimul - răspuns** (Thorndike) când sugarul învață să-și țină singur biberonul.

c. **Înlănțuirea de mișcări** când învățăm o serie de mișcări: mersul pe bicicletă, înnotul, scrisul când o mișcare o declanșează pe cealaltă.

d. **Asociațiile verbale** sunt cele implicate în vorbire, când intervine procesul de codificare.

e. **Învățarea prin discriminare** când facem distincții fine: deosebirea între o insectă și un păianjen.

f. **Învățarea conceptelor** pentru a utiliza cuvintele aplicându-le exact în cazurile adecvate.

g. **Învățarea regulilor gramaticale** chiar și a **legilor** naturii, societății.

h. **Rezolvarea de probleme** care constă în combinarea regulilor cunoscute pentru a soluționa situații noi.

Această ierarhie poate fi și ea discutată.
3. Teoria psihogenezei operațiilor intelectuale a lui J. Piaget este aceea care a influențat decisiv gândirea psihologilor și

¹¹ Cosmovici A., 1995, *Psihopedagogia*, Ed. Spiru Haret, Iași.

V.5. PRINCIPII ȘI LEGITĂȚI ALE ÎNVĂȚĂRII

Teoriile asupra învățării au determinat gruparea principiilor acesteia, a regulilor și legităților învățării în mai multe categorii¹². Astfel *teoriile asociaționiste și ale condiționării* stabilesc următoarele reglementări:

1. *Activismul* subiectului educațional; dacă în clasă, în procesul de predare - învățare - evaluare elevul/studentul nu este doar obiect al educației ci și *subiect* al ei; nu așteaptă *pasiv* primirea și depozitarea informației; este receptiv, deschis către nou, caută, descoperă și prelucrează în mod original această informație; își mobilizează întreaga personalitate pentru eficientizarea învățării. În acest fel structurile sale cognitive, afective, volativ - decizionale vor fi pregătite și apte pentru recepția și prelucrarea informației. Rolul *exercițiului* în învățare poate fi aplicat atât pentru *pregătirea* procesului de recepție a informației cât și pentru *prelucrarea* și obținerea *performanței*.

2. *Frecvența repetițiilor* unui material de învățat și *optimalul* acestora se stabilesc în funcție de raportul concret între *persoană, material și condiții* învățării. De câte ori este indicat să fie repetat un material de învățat, pentru a se evita efectele negative ale supraînvățării sau subînvățării?

Fiecare subiect educațional, în decursul experienței sale de învățare își descoperă *optimalul* învățării în funcție de particularitățile sale de vârstă și individuale (nivel de inteligență, aptitudini, interese) în funcție de volumul și calitatea materialului de învățat, caracterul concret sau abstracții conținutului învățării dar și de condițiile învățării (spațiu, timp, alimentație, odihnă).

¹² Neveanu P.P., 1976-1977, *Psihologi generală*, Vol.I-II, Ed. Universității, București.

pedagogilor din secolul nostru chiar dacă el nu s-a ocupat în mod direct de problemele învățării. J. Piaget a studiat evoluția gândirii, formarea gândirii abstractive, demonstrând cum gândirea are loc mai întâi în planul acțiunilor reale pentru ca treptat acestea să poată fie efectuate mental transformându-se în operații reversibile, plastice.

4. **Teoria operațională a învățării** decurge din cercetările piagetiene și a fost dezvoltată îndeosebi de prof. P. Galperin. Aceasta arată că formarea operațiunilor mentale parcurge următoarele etape:

- faza de orientare
- faza acțiunii reale
- faza verbalizării
- faza interiorizării și a realizării pe plan mental.

Din teoria lui J.Piaget și din completările lui P.Galperin rezultă *importanța activității reale și verbale* ce permite dezvoltarea gândirii abstractive, realizate în limbaj interior. Elevul trebuie să fie cât mai activ să fie pus în față unor probleme, mobilizându-și toate resursele existente pentru formarea și dezvoltarea operațiilor mintale.

5. **Teoria genetic cognitivă și structurală** este formulată de J. Bruner psiholog și pedagog ce continuă cercetările lui Piaget. El subliniază dependența dezvoltării intelectuale de *ambianța culturală* ce oferă mijloace de *acțiune*, de *repräsentare imaginativă*, de *simbolizare* și comunicare.

Dacă acest *optim* a fost stabilit iar subiectul educațional depășește numărul optim de repetiții se ajunge la supraînvățare; iar dacă nu se atinge numărul optim al repetițiilor se instalează subînvățarea. Ambele efecte sunt negative conducând la ineficiență în învățare.

3. *Întărirea pozitivă* prin recompensă este preferabilă întăririi negative prin pedeapsă.

Toate cercetările psihopedagogice au dovedit că recompensa este stimulativă iar pedeapsa inhibitorie, blocând procesul de dobândire a cunoștințelor, de formare a pricerelor și deprinderilor. Acordarea corectă a recompenselor confirmă încrederea în posibilitățile subiectului educațional și favorizează formarea unei imagini de sine pozitivă. În procesul educațional, în școală viitorului, dacă profesorul va da sarcini adecvate subiectului individualizând învățarea, el poate regla din aproape în apropie asimilarea cunoștințelor, înlăturând pedeapsa. Pedeapsa nu are rol de înlăturare a comportamentului nedorit - aşa cum ne-am fi așteptat ci de *întărire negativă* a lui.

Din *teoriile cognitive* se pot extrage următoarele principii:

1. Eficiența învățării depinde de *caracteristicile perceptive* ale materialului de învățat, de raportul fond - formă, parte - întreg. În învățământul primar conținutul învățământului este predominant figural (imagini, povestiri, descrieri). În învățământul gimnazial și liceal conținutul educațional este predominant simbolic și semantic. În învățământul superior acesta este semantic. Forma și mărimea literelor, așezarea imaginilor și ideilor în pagina manualelor, raportul între cele esențiale și cele secundare influențează eficiența învățării.

2. *Organizarea învățării* însăși ca proces de transmitere și asimilare a cunoștințelor, de formare și dezvoltare a pricerelor și deprinderilor se face în mod eficient de la simplu la complex de

la parte la întreg.

3. *Învățarea prin înțelegere* este mai eficientă decât învățarea *mecanică* deoarece favorizează *transferul*. Înțelegerea înseamnă stabilirea de relații între vechile cunoștințe și cele noi, între vechile deprinderi și cele noi. Atât în procesul de predare a cunoștințelor cât și în cel de evaluare profesorii trebuie să vizeze *înțelegerea* de către subiecții educaționali a acestora. Cunoștințele, pricerile și deprinderile formate pe baza *înțelegerei*, care sunt integrate unui sistem informațional sau de abilități sunt mai rezistente la uitare.

4. *Feed-back-ul cognitiv* are rolul de a corecta cunoștințele greșite. Dacă școala tradițională a dezvoltat mai ales un feed-back cognitiv îndepărtat și nediferențiat școala viitorului trebuie să accentueze feed-back-ul cognitiv imediat și individualizat. Nu toți elevii greșesc în același fel, de aceea sarcinile individualizate vor include și un sistem individual de corectare, un feed-back cognitiv imediat, diferențiat.

5. *Scopul învățării și conștientizarea lui* mobilizează efortul pentru învățare.

O limită majoră a școlii tradiționale se referă la problematica elaborării, transmiterii și conștientizării obiectivelor educaționale. În elaborarea obiectivelor educaționale comunicarea între ideal, scopuri, obiective cognitive, afective, psihomotorii prezintă disfuncționalități. Din categoria obiectivelor operaționale sunt neglijate obiectivele volitiv - decizionale și caracteriale. Dificultatea de programare și planificare a acestor obiective nu poate justifica lipsa de anticipare și organizare a lor. De asemenea *conștientizarea* obiectivelor educaționale, prezentarea lor în mod explicit de către profesori subiecților educaționali este deficitară. Elaborarea idealului educațional de către partenerii educaționali,

operationalizarea obiectivelor în comun (profesori, inspectori, elevi, studenți) este o cale de moblizare a acestora pentru realizarea obiectivelor educaționale.

6. Succesele și insuccesele educaționale regleză stabilirea ulterioară a scopului și a obiectivelor educaționale. Dacă succesele înlăncuite mobilizează subiectul pentru învățare, insuccesele repetitive îl blochează. De aceia este necesară elaborarea unei strategii educaționale pentru obținerea și perpetuarea succesului educațional.

7. Gândirea *divergent - euristică* trebuie dezvoltată în unitate cu gândirea ***convergentă***.

Dacă școala tradițională a format un tip de gândire predominant ***convergentă***, algoritmică, identică pentru toți subiecții educaționali, școala viitorului își propune realizarea unui tip de gândire predominant euristică, creatoare, care conduce la soluții diferite în funcție de subiectul educațional și situația de învățare. Școala viitorului trebuie să refacă echilibrul între gândirea convergentă și cea divergentă, euristică punând accentul pe gândirea și personalitatea creatoare.

Din teoriile motivaționale și ale personalității reținem principiile:

1. Învățarea este dependentă de ***contextul cultural*** în care trăiește subiectul educațional. De aici derivă importanța și rolul fundamental al contextului socio-cultural al procesului instructiv-educativ și al învățării. Educația și școala trebuie repuse în contextul cultural specific, refăcându-se comunicarea reală între cultură, educație și școală.

2. ***Nivelul de anxietate*** al subiectului influențează pozitiv sau negativ învățarea. Dacă nivelul de anxietate al subiectului educațional este prea ridicat sau prea scăzut acesta influențează

negativ învățarea. Pentru ca starea de învățare, prelucrarea informației și succesul să se realizeze este nevoie de un nivel optim al excitabilității psihice, al motivației, al neliniștii creatoare.

3. Organizarea motivelor și valorilor în cadrul acțiunii învățării. Motivele pozitive și intrinseci stimulează învățarea iar cele negative și extrinseci, inhibă sau reduc eficiența reală și de lungă durată a învățării. De aceea este necesară stimularea procesului de elaborare a motivației superioare, pozitive, intrinseci la subiectul educațional.

Întrebări și exerciții

1. Care sunt semnificațiile conceptului de învățare?
2. Prezentați modelul procesualității învățării schematizat de R. Gagné.
3. Care sunt tipurile și formele învățării? Se poate învăța orice? În ce condiții?
4. Explicați învățarea complexă senzorio-motorie și verbal-conceptuală. Ce elemente comune prezintă?
5. Ce legătură există între etapele procesului de transmitere a cunoștințelor și cele ale formării operațiilor mintale, ale înșușirii noțiunilor?
6. Ce orientări cunoașteți cu privire la teoriile învățării?
7. Explicați legitățile care rezultă din teoriile învățării.
8. Faceți o listă cu principiile și legitățile învățării pe care le respectați și aplicați, dar și o listă cu cele pe care le încalcăți. Comparați cele două liste!

DEZVOLTAREA PROCESELOR COGNITIVE ȘI ROLUL LOR ÎN ÎNVĂȚARE

VI.1. ROLUL ACTIVITĂȚII PERCEPTIVE ÎN ÎNVĂȚARE

Sensibilitatea a fost definită¹ din punct de vedere cibernetic ca o *interacțiune* intramodală, în cadrul unui analizator și intermodală, între mai mulți analizatori. (Însăși această definiție a sensibilității ca interacțiune evidențiază rolul activității în înțelegerea sensibilității). Această interacțiune este concepută atomist de la parte la întreg, în cazul asociationalismului și globalist de la întreg la parte în cazul gestaltismului (câmp fizic, perceptiv, cerebral). Trecerea de la senzații la percepții, deci de la reflectarea unei însușiri izolate a obiectelor, fenomenelor și proceselor la reflectarea tuturor însușirilor nu este un fapt cantitativ, o adunare de elemente, o asociere cum credeau asociaționiștii, ci un salt calitativ, o nouă construcție, un nou *gestalt* (formă, structură).

Percepția înțeleasă nu atât ca produs, ci mai ales ca proces cu faze, nivele și legi are un rol fundamental în activitatea de învățare. Astfel după J. Piaget² *fazele* procesului perceptiv sunt:

¹ Neveanu P.P. 1976, *Psihologie generală*, Editura Universității, București.

² Piaget J., 1965, *Psihologia inteligenței*, Editura Științifică, București.

- *percepția primară* sau activizarea câmpului
- *centrarea (pe obiect)* când acesta parcă se dilată iar ambianja se estompează
- *decentrarea* (când obiectul și ambianja revin la dimensiunile reale).

În învățare *caracteristicile perceptive* ale materialului de învățat au o importanță obiectivă: raportul fond - formă, schemele conventionale. Particularitățile materialului de învățat: figural (imagini) simbolic (simboluri), semantic (înțelesuri) comportamentul; (acțiuni) diferențiază învățarea în funcție de vârstă. Raportul parte - întreg, simplu - complex conduc la ceea ce se numește *organizarea învățării și a cunoștințelor*. De aici necesitatea pedagogică de a elabora materiale de învățat, cursuri, manuale, adecvate din punct de vedere perceptiv, psihologic. Dar în învățare care este ea însăși un proces, percepția primară nu este activată doar în punct de vedere neuro-fiziologic, ci mai ales motivațional (plăcere, curiozitate, interes, aspirație etc.). Centrarea pe obiect, fenomen, proces presupune filtrarea acestora de către schemele cognitive, aperceptive (formate anterior experienței respective) iar decentrarea se realizează prin raportarea la fondul aperceptiv anterior și prin diferențierea de acesta (de aici necesitatea formării unui fond aperceptiv cât mai bogat și variat).

Tot Piaget diferențiază nivelele și legile percepției.

Nivelele procesului perceptiv sunt:

- descoperirea obiectului sau detectia
- diferențierea lui sau discriminarea
- recunoașterea sau identificarea
- interpretarea.

Dacă aceste nivale ale percepției sunt reprezentate

într-adevăr la etaje diferite ale analizatorilor (organe de simț): receptor, cerebral, executor, în activitatea de învățare calitatea detecției, discriminării, identificării și interpretării depinde de sănătatea, integritatea și echilibrul organelor de simț dar mai ales de interacțiunea dintre aceste nivale.

Legile perceptiei sunt extrinseci (subiective) și intrinseci (obiective).

Legile obiective (intrinseci) sunt cele ce țin de obiect; legea pregnanței, a regularității, a simetriei, a simplității, a continuității, a redundanței. Potrivit acestor legi tot ceea ce este mai regulat, simetric, simplu, continuu, este mai pregnant și deține o cantitate mai mare de informație este mai bine perceput.

Legile subiective (extrinseci) sunt legea setului, a montajului (motive, atitudini, interese) legea organizării, saturăția, legea modelelor perceptive. Interacțiunea dintre legile obiective și cele subiective ale perceptiei în învățare are un rol esențial. Atunci când predomină numai legile obiective sau numai cele subiective, percepția nu este optimă.

Optimul perceptiv se realizează atunci când obiectul, fenomenul, procesul este pregnant, simplu, continuu oferă prin el însuși o cantitate mare de informație și subiectul care învăță ese interesat, are experiență, și-a format mediatorii centrali care filtrează informația receptată.

Dar această **interacțiune concretă** dintre materialul perceptiv de învățat și particularitățile subiectului (nivelul de inteligență, temperament, capacitați, aptitudini, nivel de pregătire, interes, aspirații, atenție, memorie, deprinderi) diferă de la o situație la alta. Se pune întrebarea când subiectul care învăță obține rezultate mai bune atunci când primește informația prelucrată de la profesor sau când face efort s-o obțină, s-o

asimilize și s-o redea?

Cu cât subiectul educațional este mai activ, percepă informația de învățat prin intermediul mai multor analizatori, o cauță, o selectează, o prelucreză; organizează materialul receptat în mod divers în funcție de modelele perceptive, cognitive, afective, volitive deja formate, printr-un proces de prelucrare și interpretare cu atât eficiență în învățare este mai mare.

Se poate afirma că mișcarea, acțiunea, activitatea fizică și mentală sunt esențiale în procesul de perceptie iar modalitățile active ale perceptiei sunt esențiale în procesul de învățare. (Rul vizualizării, al activării perceptiei inițiale în învățare, prin metode psihoterapeutice).

VI.2. NATURA DUBLĂ FIGURATIVĂ ȘI OPERAȚIONALĂ A REPREZENTĂRILOR CA IMAGINI MENTALE REZULTATE DINTR-O RECONSTRUCȚIE

Natura figurativă a reprezentărilor este dată de faptul că ele sunt *imagini* dar care se deosebesc de imaginile perceptive. **Imaginea reprezentării** este mai săracă, mai palidă decât cea perceptivă, însă are un grad mai mare de abstractizare și generalizare conducând la formarea *portretului* unei clase și nu a categoriei ca în cazul noțiunilor. Reprezentarea prezintă o semireversibilitate - deoarece însușirile esențiale sunt amestecate cu cele neesențiale - și nu reversibilitatea specifică noțiunii. Astfel fiecare elev poate avea o altă reprezentare despre însăși noțiunea de elev fără a se îndepărta de esența acesteia, deși noțiunea de elev are un înțeles comun.

Natura operațională a reprezentării se explică prin formarea

ei pe baza imaginilor perceptive cu ajutorul operațiilor inteligenței, în unitate cu cuvântul. Reprezentările se formează pe plan ontogenetic în urma procesului de simbolizare (2 ani) prin interiorizarea acțiunilor senzorio-motorii și verbale.

Rolul jocului, al desenului în formarea reprezentărilor la copil a fost prezentat la dezvoltarea ontogenetică a personalității.

În formarea reprezentărilor pe plan socio-istoric Mircea Eliade³ subliniază rolul **miturilor** și al **ritualurilor** care conduc la construcția unor **imagini colective** ce vor constitui baza filogenetică a imaginilor individuale.

În formarea reprezentărilor s-au diferențiat 3 tipuri de strategii: - **reproductiv** - **mneziică** care conduce la formarea reprezentărilor reproductive (de exemplu la istorie):

- **constructiv** - **logică** care conduce la formarea reprezentărilor logice (de exemplu la matematică, fizică)

- **anticipativ** - **fantezistă** care conduce la formarea reprezentărilor anticipativ - imaginative (la literatură).

În procesul învățării reprezentările evoluează de la forma lor reproductivă în școlaritatea mică spre forma logică și anticipativă în școlaritatea mijlocie și mare.

Din punct de vedere dinamic reprezentările sunt: statice, cinetice și de transformare.

De asemenea formarea acestor reprezentări depinde de vîrstă și de stadiul de dezvoltare ontogenetică a personalității.

Astfel reprezentările **cinetice** sunt condiționate de formarea unor **grupări operationale** de deplasare (2-7 ani) iar reprezentările de transformare sunt condiționate de **grupurile de transformări**.

(constantele perceptive 7-9-11 ani).

VI.3. INTERACȚIUNEA ÎNTRU PERCEPȚII, ACȚIUNI ȘI SEMNE ÎN ÎNVĂȚARE

Între acțiune, imagine și cuvânt în interacțiune cu gândirea există o continuitate cantitativă și o discontinuitate calitativă, logică.

Teoria acțională a lui P. Janet a pus în evidență evoluția psihicului de la acțiune la schema mentală și operație. Astfel el identifică 9 nivele ale evoluției psihice pornind de la reflexe spre conduite experimentale și progresive.

Dacă actele reflexe intră în zestrea noastră ereditară (dacă atinge un corp fierbinte copilul își retrage mâna în mod reflex) toate celelalte tipuri de conduite se învață.

Prin condiționare clasică sau operantă se formează toate deprinderile noastre care sunt **reflexe conditionate**, automatisme (mersul, scrisul, dansul etc.). **Actele perceptive**: detecția, discriminarea, identificarea, interpretarea se antrenează o dată cu dezvoltarea organelor de simț și ale psihicului în întregime.

Prin imitație și comandă - ascultare copilul își dezvoltă conduitele sociale. Atenție ca urmare la mediul socio-afectiv din familie, școală, grup de prieteni, vecini care modeleză conduitele sociale mai puternic acum deoarece spiritul critic al copiilor nu este suficient dezvoltat. „Defectele părinților”, ale grupurilor de influență se pot reflecta în „defectele copiilor” (A. Berge)⁴ în mod automat dacă școala elevilor nu se întâlnește cu școala părinților.

³ Eliade Mircea, 1992, *Istoria credințelor și ideilor religioase*, Vol.I, II, III, Editura Științifică, București.

⁴ Berge A., 1967, *Defectele părinților, Defectele copiilor*, E.D.P. București.

Conduitele intelectuale elementare cum le numește P. Janet pot fi cantitative de exemplu: adunarea (coșul cu mere) împărțirea (partea prăjiturii) ordonarea (conduita sertarulu) și calitative (direcția sau „conduita drumului” poziția sau conduita ușii, asemănarea sau „conduita portretului”).

Atunci când copilul merge până la grădiniță și reușește să se întoarcă acasă **conduita drumului** este realizată, deoarece este satisfăcut principiul reversibilității perceptive. Drumul este în același timp un dus-întors. Ușa este în același timp o intrare dar și o ieșire.

Nivelul 6 al evoluției limbajului de la indiciu (exemplu fumul) la semnal (exemplu sirena), simbol (desenul) și semn (cuvântul) este esențial pentru învățare.

Acum lumea poate fi stăpânită la nivelul cel mai abstract prin intermediul cuvântului, stimul generalizat.

Nivelul 7 este reprezentat de voință și credință. Aceasta urmează limbajului și pentru învățare, voința în corelație cu credința constituie o pârghie, încă insuficient explotată. Astfel școala românească a neglijat dezvoltarea sistematică a acestui nivel al edificiului personalității elevului, considerând că el se realizează de la sine. Cunoașterea credințelor elevului și modelarea sistemului volitiv al personalității sale poate conduce la eficiență în învățare. Nivelul 7 este un nivel specific al autoreglării învățării și al formării personalității.

La nivelul 8 P. Janet se referă în mod special la două conduite raționale: munca și învățarea. Munca presupune conduită unelei iar învățarea este una dintre cele mai complexe și specifice conduite umane. Învățarea se poate ea însăși învăța?

Atunci când ajunge el însuși să experimenteze și să realizeze progrese prin experimentul personal atinge nivelul 9 de

dezvoltare a psihicului.

Modelul cognitiv al psihicului în viziunea lui J. Piaget are etape asemănătoare, care evoluează de la simplu la complex, punând în evidență interacțiunea dintre imagine, semn și acțiune. Astfel între 0-2 ani acțiunile reflexe ale copilului se antrenează și dezvoltă inteligența senzorio-motorie care va duce la stăpânirea lumii prin intermediul acțiunii. Structurarea limbajului în jurul vârstei de 2 ani determină saltul de la natura biologică a copilului la cea culturală. Inteligența preoperatională între 2 și 7 ani permite **reprezentarea** lumii, desprinderea de ea cu ajutorul cuvântului și a imaginii. În mod paradoxal cu cât copilul învață să se detașeze de realitatea imediată cu atât o reflectă mai bine. Un alt salt magic în evoluția cognitivă a copilului este schema mintală și operația care permit introducerea conținutului lumii în noțiuni, judecăți, raționamente inductive.

Între 7 și 11 (12) ani inteligența devine operațională, se formează operațiile de analiză și sinteză, comparație, abstractizare și generalizare și concretizare. Dar desprinderea de realitatea concretă, obiectuală nu este totală. Abia între 11 (12) ani și 14 (15) ani copilul reușește să realizeze și ultimul salt în lumea posibilului odată cu apariția raționamentului deductiv (dacă atunci).

Cele două modele ale edificării psihicului cognitiv pun în evidență interacțiunea între imagine, semn și acțiune.

Bruner în același sens vorbește despre **strategiile intelectuale** iar Galperin despre **teoria acțiunilor mentale** care se formează prin interiorizarea acțiunilor reale.

Fenomenul de interiorizare a acțiunilor reale în scheme și

operații mentale experimentat de Piaget și confirmat de Galperin⁵ este fundamental în procesul de învățare. Astfel învățarea pe baza manipulării obiectelor este caracteristică perioadei preșcolare, învățarea intuitivă în școlaritatea mică, învățarea concret - abstractă în școlaritatea mijlocie iar cea categorial -, abstractă în școlaritatea mare.

Guliford⁶ elaborează un model tridimensional al intelectului după același criteriu al *interacțiunii* în acest caz între conținuturi, operații și produse.

Între **conținuturile** figural (imagini), simbolic (scheme ale imaginii) semantic (semnificații) și comportamental (acțiuni) subiectul realizează **operații** de cunoaștere, memorare, evaluare, producție convergentă și producție divergentă obținând **produse** ca: unități, clase, relații, sisteme, transformări, implicații.

Interacțiunea între cele 4 tipuri de conținuturi, cele 5 tipuri de operații și cele 6 tipuri de produse determină cele 120 de tipuri de capacitați psihice umane ($4 \times 5 \times 6 = 120$).

Acest model geometric, tridimensional, abstract al psihicului a fost concretizat prin aplicarea în diverse domenii în special în învățare și învățământ.

Întregul proces instructiv-educativ pornind de la obiective trecând prin conținuturi, metode, mijloace, forme și până la evaluare poate fi modelat pe baza acestei construcții abstracte a lui Guilford.

Astfel în școlaritatea mică conținuturile educaționale sunt

predominant figurative bazate pe imagine. Metodele și mijloacele didactice cele mai eficiente sunt cele concret inductive, bazate pe memorizare iar rezultatele obținute se situează la nivelul unităților și treptat al claselor (noțiuni).

În școlaritatea mijlocie, conținuturile educaționale sunt concret - abstracte, simbolice și semantice, operațiile care fundamentează strategiile didactice sunt productiv-convergente, conducând la formarea unor produse ca relații și sisteme (judecăți, raționamente inductive). În școlaritatea mare conținuturile educaționale vehiculate sunt abstracte, de natură semantică și comportamentală, operațiile care susțin strategiile educaționale pot fi productiv - divergente și creative iar rezultatele obținute sunt transformări și implicații. Se formează personalitatea originală, creativă, a subiectului educațional cu ajutorul unor metode activ-participative, prin care subiectul este antrenat și stimulat în modelarea propriei personalități.

Procesul de învățare în sine cu formele sale evolutiv integrate: învățarea senzorio-motorie între 0-2 ani, învățarea perceptiv - verbală între 2-7 ani, învățarea cognitiv - abstractă între 11 (12) și 14 (15) ani reprezintă o aplicare a modelului piagetian în activitatea de învățare.

Toate aceste modele pun în evidență și subliniază interacțiunea esențială între acțiune, imagine și semn în elaborarea autoconstructului numit psihic și în mod special psihicul cognitiv.

VI.4. STRATEGII ÎN FORMAREA NOTIUNILOR

Natura conceptelor este dată de unitatea între cunoaștere și comunicare, între informație și operație, accentul principal fiind

⁵ Galperin P., 1970, *Psihologia gândirii și teoria formării în etape a acțiunilor mintale*, E.D.P. București.

⁶ Guilford J.P., 1967, *The nature of human intelligence*, New York, Mc. Graw-Hill.

pus pe semnificație.

Din punct de vedere psihologic conceptele semnifică relația dintre senzorial și logic fiind rezultatele simbolizării și generalizării.

Bruner⁷ arată că în formarea noțiunilor nu există identitate între plan și strategie. Dacă strategia este întotdeauna conștientă, planul poate fi și inconștient.

În acest fel în învățare se reevaluează rolul aspectelor involuntare și al inconștientului - desconsiderate până acum - care funcționează după principiul plăcerii.

A învăța din placere este stimulativ și facil dar pentru a deveni și eficient este necesară colaborarea între învățarea voluntară, conștientă, cu efort și învățarea involuntară fără efort.

Rolul inconștientului este important nu numai în învățare ci chiar în creație, sau în învățarea euristică deoarece noul, ineditul apare prin sinteze mintale, complexe, intuitive și raționale care au loc la nivelul inconștientului.

Concepțile se formează pornind de la datele **observației**, pe baza desprinderii notelor comune unui grup de obiecte, fapte, exemple. Fiecare însușire sau notă găsite în timpul observației constituie o ipoteză de testat în pașii următori. Este necesară o selecție de exemple cât mai variate și tipice pentru a îngesni procesul de abstractizare și generalizare.

Aceasta prezintă o evoluție în trepte. Astfel:

1. **generalizarea primară** este faza prin care în urma memorării indicilor și a selectării lor se ajunge la un **invariant perceptiv** dar sfera noțiunii este sau mai largă sau mai îngustă. De exemplu noțiunea de elev are elemente comune cu cea de copil și student.

2. **diferențierea** sau analiza pe elemente care conduce la o imagine compozită.

3. **sinteza superioară** care conduce la formarea definiției sau la elaborarea legii.

Modelul explicativ cel mai complet este cel **genetic-constructivist** care explică atât continuitatea cât și saltul între imagine și cuvânt în unitate cu gândirea, între primul și al doilea sistem de semnalizare.

VI.5. GÂNDIREA CA PROCES DE REZOLVARE A PROBLEMELOR

Problemele de la matematică sau de la alte discipline de învățământ au aceeași schemă psihologică de evoluție cu problemele de viață în general.

Astfel **situația problematică** care este obiectivă generează un spațiu problematic prin care se compară situația generativă de probleme cu schemele mentale ale subiectului (ceea ce avem cu ceea ce se cere).

Spațiul problematic care este obiectiv-subiectiv determină instalarea conflictului, a stării de tensiune și căutare care este problema. Aceasta este subiectivă - a noastră - iar rezolvarea ei presupune două tipuri de strategii: anticipative, de codificare, reformulare, predicție și strategii rezolutive propriu-zise (ipoteza și aplicarea ei).

situația problematică (obiectivă) → spațiu problematic (obiectiv - subiectiv) → problema (subiectivă) → strategii anticipate → strategii rezolutive

Strategiile pot fi algoritmice și euristică.

⁷ Bruner J., 1974, *Pentru o teorie a instruirii*, E.D.P., București.

A. Moles⁸ prezintă 20 de strategii și procedee euristice, creative în rezolvarea problemelor:

- aplicarea unei teorii deja cunoscute la altă problemă
- amestecul de teorii
- revizuirea ipotezelor
- metoda definiției
- recodificarea
- clasificarea
- emergența estetică etc.

VI.6. UNITATEA ÎNTRE COGNITIV ȘI COMUNICATIONAL

Sistemul verbal este în același timp:

1. **principiu** de organizare a conducei și a întregului S.P.U.
2. **mecanism** de integrare
3. **matriță** funcțională specifică
4. **modalitate** de interacțiune comunicativă și cognitivă caracteristică ființei umane.

Cuvântul este cel care asigură organizarea, integrarea funcțională, reglarea specifică psihicului uman și personalității.

Prin intermediul cuvântului nu numai se comunică între oameni, ci se cunoaște și se transformă lumea. Prin cuvânt se stabilește relația între semn și obiect (funcția semantică) între semne (funcția sintactică) și între semn și subiect (funcția pragmatică).

Pe baza limbajului extern, pentru alții, care este desfășurat, propozițional, explicit, se formează limbajul intern pentru sine,

care este concentrat, verbal, implicit, apropiindu-se mai mult de operație.

Funcțiile limbajului sunt după P.P. Neveanu⁹:

1. comunicativă
2. cognitivă
3. regulatorie.

După Morris acestea sunt:

1. sinactică (relația între semne)
2. semantică (relația între semn și obiect)
3. pragmatică (relația între semn și subiect).

În școală s-a accentuat funcția comunicativă și sinactică a limbajului, neglijându-se funcția cognitivă, semantică și mai ales pragmatică a acestuia.

Relația didactică de **predare - învățare - evaluare** este în același timp o relație comunicativ - cognitiv - regulatorie. Eficiența ei depinde de funcționarea biunivocă de la profesor la elev și invers.

De asemenea dezvoltarea funcției pragmatice, a limbajului didactic este importantă pentru eficiența școlii, a învățării și pentru integrarea subiectului educațional în activitatea social-utilă.

Conținutul realității este vărsat în matriță numită cuvânt care este în același timp cel mai perfecționat instrument de transformare a acestei realități. Funcția pragmatică, acțională a cuvântului poate fi dezvoltată de școală printr-o metodologie activ-participativă, în relația de parteneriat între profesor și elev.

⁸ Moles A., 1975, *Les théories de l'action*, Paris, Machette.

⁹ Nevenu P.P., 1976, *Psihologie generală*, vol.I-II, E.D.P. București.

VI.7. CARACTERIZAREA COMPARATIVĂ A ACȚIUNILOR COGNITIVE ȘI MNEZICE

Memoria a fost înțeleasă din punct de vedere cibernetic atât ca un **stocaj informațional**, cât și ca unul **operational**.

Dacă școala tradițională a accentuat rolul memoriei de stocaj informațional, elevul fiind conceput ca un „depozit de cunoștințe” școala viitorului impune dezvoltarea funcției operaționale a memoriei. **Stocajul operational** este mijlocit din punct de vedere intelectual, afectiv și volitional și constituie ceea ce s-a numit memoria inconștientă. Astfel elevul va filtra informația primită prin intermediul schemelor intelectuale, afective și volitive deja memorizate din fondul său aperceptiv. Dar **stocajul operational** al memoriei poate fi și specific fiind reprezentat de acțiuni și operații mnezice specifice care constituie memoria conștientă voluntară. Aceste acțiuni și operații specifice sunt montaje, seturi preferențiale, scheme mnemotehnice, acțiuni de reconstrucție.

Deosebirea între operațiile intelectuale și cele mnezice constă în faptul că dacă primele sunt de esență, celelalte sunt de detaliu.

În această nouă viziune asupra memoriei se subliniază activismul și dinamica acestelui. În învățământ se reevaluatează relația între memoria mecanică și memoria logică în sensul activizării memoriei mecanice și a creșterii interdependenței ei cu memoria logică.

VI.8. LEGITĂȚILE COGNITIVE ÎN PROCESUL ÎNVĂȚĂRII

1. Caracteristicile **perceptive** ale materialului de învățat: raportul fond - formă, schemele convenționale au o importanță obiectivă în învățare.

2. **Particularitățile materialului de învățat**: figural, simbolic, semantic, comportamental sunt importante în eficiența învățării la diferite vârste.

3. **Organizarea** învățării și a cunoștințelor se realizează în funcție de raportul parte - întreg, simplu - complex.

4. **Particularitățile subiectului** care învață: nivelul de inteligență, temperamentul, capacitați, aptitudini, nivelul de pregătire, interes, aspirație, atenție, memorie, deprinderi, influențează învățarea. Aceste particularități trebuie cunoscute atât de profesori cât și de elevi.

5. **Învățarea prin înțelegere** este mai eficientă decât învățarea mecanică deoarece favorizează **transferul**: de cunoștințe, dar și de automatisme, atitudini, comportamente..

6. **Relația material - subiect** este concretizată în: repetiția optimă, activismul subiectului, controlul învățării și autocontrolul. De câte ori repetăm un material? La o disciplină învățământ sau alta. În cursul zilei sau nopții?

7. **Feed-back-ul cognitiv** este important deoarece se realizează corectarea cunoștințelor eronate.

8. **Scopul și conștientizarea** lui mobilizează efortul pentru învățare. Școala prezentului diferențiază obiective și scopuri pentru viitor. Dar numai transmiterea lor explicită, conștientizarea lor crește eficiența învățării.

9. **Gândirea divergent - euristică**, care conduce la mai multe soluții, noi, creațioare trebuie corelată în școală cu gândirea

convergentă, care conduce spre o soluție unică. Echilibrul dintre ele este important pentru formarea gândirii, iar pentru creație este esențială gândirea euristică.

10. **Succesele și insuccesele** regleză stabilirea ulterioară a scopului și mobilizează sau nu psihicul pentru învățare. Școala succesului poate deveni o instituție în sensul conceperii, organizării, reglării și obținerii succesului.

11. **Memoria involuntară** bazată pe principiul plăcerii și al acțiunii poate fi corelată cu memoria voluntară bazată pe principiul efortului.

12. **Interacțiunea între nivelele psihicului** conștient, subconștient, inconștient în procesul învățării se poate antrena și dezvolta.

13. În învățare se poate **forma raportul** optim între memoria mecanică și cea logică.

14. **Rolul motivației** și al atitudinilor pozitive, creative, în învățare.

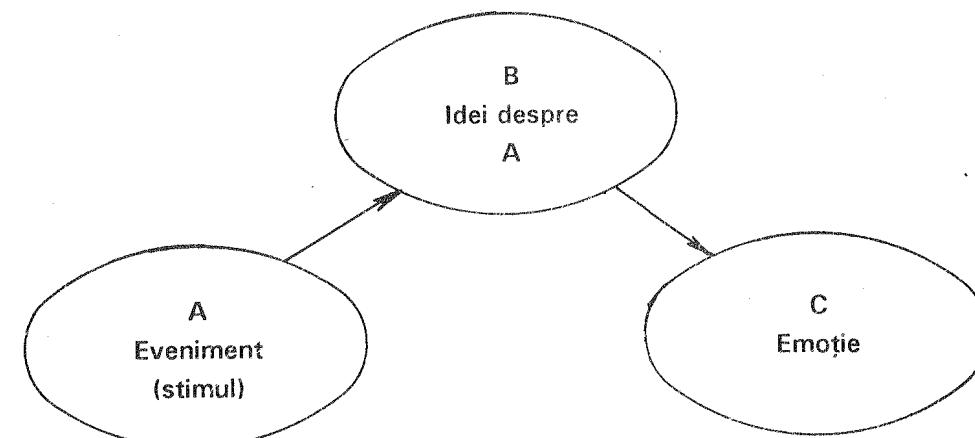
În viziunea didactică tradițională este suficientă cunoașterea și aplicarea de către subiecții educaționali a acestor regularități cognitive ale învățării. În noua viziune socio și psihoterapeutică care-și propune să corecteze deficiențele cognitive ale învățării în acest caz este necesară și terapia cognitivă a procesului educațional. Profesorul în echipă cu psihologul, părinții și elevii însăși pot identifica gândurile negre ale subiecților educaționali, mecanismele care deformeză raționamentul acestora în procesul învățării și pe această bază pot elabora strategii de schimbare cognitiv-comportamentală.

Terapia cognitivă constă în identificarea și schimbarea gândurilor negative care perturbă comportamentul.

Ce gânduri negative ne pot conduce la eșec în învățare sau

pot reduce performanța învățării?

1. Este prea greu, prea mult.
 2. Este prea ușor, prea puțin.
 3. Să alți colegi au luat note mici.
 4. Asta ar fi trebuit să știu până acum!
 5. Nu am timpul necesar pentru a profunda materia.
 6. Nu voi reuși!
 7. Dacă voi uita la examen exact ceea ce este mai important!?
 8. Dacă am înțeles ceva greșit totul este greșit!
 9. Totdeauna la astfel de teme eşuez.
 10. Prietenii mei abia aşteaptă să greşesc.
- D-rul Ellis creatorul terapiei emotiv-raționale (R.E.T) elaborează celebrul principiu, A.B.C.-ul emoției.



după care reacțiile noastre nu sunt determinate direct de evenimentele reale ci sunt filtrate de **ideile noastre**. Esențială este conștientizarea ideilor, a reprezentărilor noastre și restructurarea celor negative.

Deformările de raționament prezentate de Philippe Brinster¹⁰ sunt:

1. Radicalizarea (fie în negru, fie în alb)
2. Suprageneralizarea (totdeauna, niciodată)
3. Deformarea selectivă (a reține negativul)
4. Autodeprecierea
5. Influența (a citi gândurile oamenilor/a ghici viitorul/a face declarații pripite)
6. Emotivitatea (a ne proiecta stările sufletești asupra altora)
7. Prezența lui „ar trebui” (a crede că viața și lumea trebuie să răspundă în nume propriu)
8. Etichetarea (a identifica persoanele cu acțiunea și comportamentul lor)
9. Personalizarea (a pune întreaga răspundere pentru o problemă unei singure persoane).

În viziunea sa etapele schimbării sunt:

- descrierea circumstanțelor și dispoziției d-voastră;
- enumerarea sentimentelor negative;
- notarea gândurilor negative;
- găsirea distorsiunilor;
- reevaluarea gândurilor și sentimentelor;
- proba faptelor;
- ancheta;
- metoda semantică;
- redistribuirea responsabilităților;
- reforma credințelor iraționale;
- dedramatizarea;

- trecerea la acțiune;
- interpretarea unui rol;
- empatia;
- flexibilitatea;
- autenticitatea.

Terapia cognitivă se bazează pe principiul că dispozițiile și reacțiile noastre emoționale nu sunt direct condiționate de evenimentele vieții noastre ci de analiza pe care o facem asupra lor.

Conștientizând acest fenomen putem învăța să ne refacem singuri propriile scheme de gândire, să ne eliberăm de stările sufletești, negative și să dobândim o mai mare maturitate afectivă. Cunoscând principiile terapiei cognitive profesorii pot preveni eșecurile școlare prin anticipații pozitive asupra rezultatelor elevilor și pot stimula succesul în învățare.

De asemenea elevii se pot ajuta singuri sau îi pot ajuta pe colegii lor cu probleme la învățătură.

Întrebări și exerciții

1. Argumentați definiția cibernetică a sensibilității și rolul ei în procesul de învățare.
2. Cum se reflectă fazele, nivelele și legile perceptiei în învățare?
3. Explicați rolul jocului și al mitului în formarea reprezentărilor umane.
4. Care este relația care stă la baza edificării modelelor psihicului în viziunea lui Janet, Piaget, Guilford?
5. Ce rol au în învățare aceste modele?
6. Ce efect are asupra învățării deosebirea pe care o

¹⁰ Philippe Brinster, 1999, *Terapia cognitivă*, Editura Teora, București.

- face Bruner între plan și strategie?
7. Care este schema psihologică a problemei și a rezolvării ei?
 8. Cum se reflectă funcțiile multiple ale limbajului în relația didactică predare - învățare - evaluare?
 9. Dați exemple de dezvoltare a funcției operaționale a memoriei în școala viitorului.
 10. Faceți o listă cu gândurile negative care v-au provocați dificultăți în înțelegere și învățare. Ce soluții ati identificat pentru a le depăși?

CAPITOLUL VII

DEZVOLTAREA PROCESELOR MOTIVAȚIONAL - VOLITIVE ȘI ROLUL LOR ÎN ÎNVĂȚARE

VII.1. TRECEREA DE LA TREBUINȚELE ORGANICE LA TREBUINȚELE SPECIFIC UMANE, DE FACTURĂ SOCIO-CULTURALĂ.

Trebuința este un concept psihofiziologic fundamental prin care se desemnează acele **stări interne** de necesitate a organismului ce îndeplinește **real** sau **potențial** funcții de raportare față de ambianță ca și mecanismele sau dispozitivele ce fac posibile astfel de stări (M. Golu, 1975)¹.

Această definiție subliniază din punct de vedere cibernetic relația dintre aspectele psihice și cele fiziologice ale organismului, accentuează rolul **factorului intern** (trebuințele au o semnificație profund subiectivă) scoțând în evidență chiar și raportarea potențială față de ambianță (mentală de exemplu: nevoie de a visa cu ochii deschiși). Trebuința a fost definită în termeni de excitabilitate crescută, stimul intern, semnalizare selectivă, proces pulsional de bază.

Spre deosebire de înțelesul ei empiric, trebuința nu

¹ M. Golu, 1975, *Principii de psihologie cibernetică*, Ed. științifică și enciclopedică, București.

semnalizează doar privațiunea (lipsa) ci și excesul, prin tensiune, neliniște, conducând la actul apetitiv sau repulsiv, (la acțiune sau la respingerea acțiunii). Trebuințele sunt **subsisteme tensionale** ale S.P.U. dinamice, ierahizate având atât funcții energetice cât și informațional - reglatorii. Raportate la motive trebuințele au o structură predominant energetică spre deosebire de motive care au o structură predominant informațională.

Trebuințele mobilizează și dinamizează organismul, îl pregătesc din punct de vedere energetic pentru acțiune sau respingerea ei. Motivele oferă organismului informația necesară de realizare a trebuinței, conducând spre aceasta.

În istoria psihologiei au fost formulate mai multe teorii asupra trebuințelor.

a) **teorii hedoniste** care considerau principiul plăcerii ca scopul unic al activității și comportamentului. Exemplu psihanaliza care preia acest principiu din teoria antică a lui Epicur ce impunea evitarea neplăcerilor (Freud).

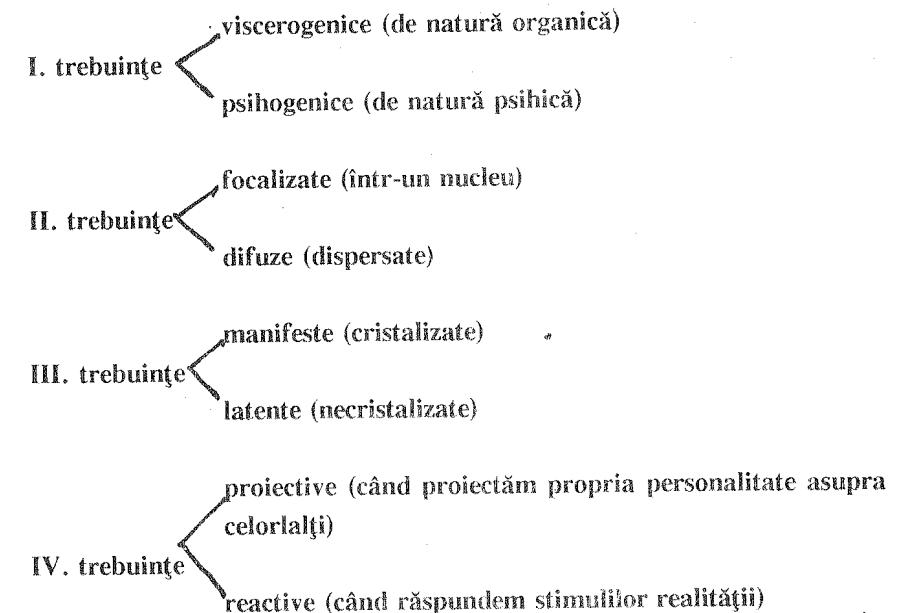
b) **teorii funcționale** care acordă același rol principiului funcției. Funcționarea organismului este cea care determină trebuințele (psihologia funcțională Claparède).

c) **teorii cognitiviste** care absolutizează importanța factorilor intelectuali în activitatea umană;

d) **teorii personologice** care se ocupă sub toate raporturile de persoana umană pornind de la distincția netă dintre obiect și subiect (Murray).

e) **teorii sociale** care consideră „socialul” la rangul de principiu explicativ al trebuințelor, situarea într-un anumit context social, generează anumite trebuințe. Toate aceste teorii scot în evidență rolul determinant al unei categorii de trebuințe, neglijându-le pe celelalte. În realitate trebuințele nu acționează

isolat, ci se organizează în constelații, sau structuri pulsionale de trebuințe, între care există relații necesare dar plastice, comutative. **Murray**² după ce investighează un număr de 20 de trebuințe fundamentale, le clasifică în mai multe categorii bipolare.



Dintre aceste trebuințe cele psihogenice, manifeste, focalizate și proiective sunt specifice învățării. Însă, până când nevoia de a învăța devine o trebuință întrinsecă, explicită, finalizată, nu doar că răspuns la solicitările mediului, elevul trăiește și stări și senzații latente, difuze, reactive care susțin sau blochează energetic învățarea.

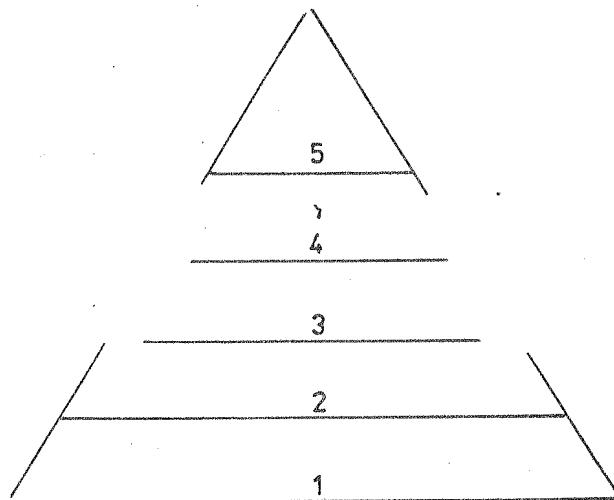
Clasificarea lui H. Murray nu pune în evidență relația dintre trebuințele opuse prezentate.

² Murray H.A., 1938, *Exploration in personality*, New York Oxford, University Press.

Una dintre clasificările cele mai citate în literatura de specialitate și care evidențiază trecerea de la trebuințele organice la cele specific umane de fatură socio-culturală este cea cunoscută sub numele de *piramida lui Maslow*³.

El clasifică trebuințele în:

1. **trebuințe fiziofice** (foame, sete, sex);
2. **trebuințe de apărare** (casă, îmbrăcăminte);
3. **trebuințe de apartenență și afiliere** (familie, grup);
4. **trebuințe de apreciere și stimă** (valorice);
5. **trebuințe de autorealizare** (de formare și dezvoltare a personalității).



Analizând piramida lui Maslow se constată că:

- trebuințele bazale sunt mai puternice decât cele de vârf, constituind fundamentul biologic al edificiului. Trebuințele bazale

determină trebuințele de vârf care la rândul lor le influențează pe cele bazale;

- trecerea de la un nivel la altul se face treptat și progresiv dar există și posibilitatea de a se „sări” peste anumite nivele sau de a le pune pentru un timp între paranteze;
- cu cât urcăm spre vârful piramidei cu atât crește specificitatea umană a trebuințelor;
- se afirmă caracterul psihologic necesar al valorii.

Elevul are o gamă variată de trebuințe, în funcție de vîrstă și de personalitatea sa. Alimentația corespunzătoare, îmbrăcămintea ergonomică, spațiul de învățat adecvat, personal, familia echilibrată, grupul de joacă și prieteni, autoaprecierea și interaprecierea corectă, modelarea personalității, creșterea potențialului creativ al acesteia, toate acestea se constituie în trepte necesare ale piramidei trebuințelor școlare. Nivelele inferioare pe măsură ce sunt satisfăcute creează libertatea de acțiune a nivelelor superioare. Dar în situații speciale de exemplu în perioada de evaluare a acumulărilor anterioare, în sesiune, trebuințele inferioare (primele trei nivele) pot fi puse între paranteze, pot fi blocate, chiar dacă nu sunt satisfăcute pentru a da prioritate trebuințelor de nivel superior.

Această inhibiție a trebuințelor de nivel inferior este o condiție a saltului de la natură la cultură, de la biologic la socio-uman și valoric.

Funcționarea piramidei lui Maslow este cibernetică, biunivocă, de la bază la vârf și de la vârf la bază.

După criteriul bipolar H, Maslow clasifică trebuințele în primare și secundare, pozitive și negative, homeostatice, de menținere a echilibrului, și de creștere și dezvoltare a personalității.

³ Maslow A.H., 1970, *Motivation and Personality*, New York, Harper and Row.

Din punct de vedere al procesului învățării sunt specifice trebuințele secundare (nivele 4 și 5) de creștere și dezvoltare a personalității.

VII.2. MOTIVUL ȘI MOTIVAȚIA

După P. Golu⁴ motivația reprezintă modelul subiectiv al cauzalității obiective, cauzalitate reproducă psihic, acumulată în timp, transformată și transferată prin *învățare* și *educație*.

Deoarece psihicul nu este o copie a realității ci o reflectare, o refractare a ei, un MODEL, această realitate devine semnificativă pentru ființa umană numai dacă este filtrată de schemele mentale proprii. Astfel se formează o circularitate permanentă între cei doi poli lume și psihic în sensul asimilării lumii de către psihic și al acomodării acestuia la realitate, la lume. În acest proces cibernetic, circular se înscrie și fenomenul motivației care este un model de cauzalitate umană (nedeterminist, statistic) ce se supune educației și învățării. Dacă trebuința este un dat cu o anumită inerție biologică, motivația se formează, se educă, se învață.

Motivul reprezintă un bloc funcțional cognitiv-pulsional, o energie centrată *informațional*.

Dacă trebuința indică stimulul intern, tensiunea, nucleul energetic, motivul corelează stimulul extern cu cel intern. Dacă trebuința este nemijlocită, motivul este mijlocit pe de o parte de trebuință și pe de alta de scop. Dacă trebuința semnalizează numai o necesitate internă, motivul declanșează acțiunea.

⁴ Golu P., 1985, *Învățare și dezvoltare*, Editura Științifică și enciclopedică, București.

Diferențierea între trebuință și motiv este semnificativă pentru procesul instructiv - educativ și pentru viziunea socio-psiho-terapeutică asupra acestuia. În acest proces se poate obține o reducere a gradului de dependență oarbă față de anumite trebuințe de nivel inferior și față de anumite scopuri în sine.

Motivația este cea care guvernează echilibrul între individual și social, transformă prin educație și învățare individualul în social și socialul în individual-specific.

Totalitatea fenomenelor pulsionale induce o influență vagă asupra comportamentului realizând ceea ce s-a numit un *continuum motivational*. Dacă trebuințele pregătesc și susțin energetic procesul învățării, motivația direcționează informațional și asigură eficiența învățării. Mai mult motivația s-a constituit într-o teorie explicativă a eficienței învățării.

Motivele și trebuințele pot fi pozitive cele care conduc la acțiune și negative cele care conduc la evitarea sau respingerea acțiunii. Motivele negative pot fi tot atât de puternice ca și cele pozitive sau chiar mai puternice. (De exemplu motivația de a nu veni la anumite ore). De aici rezultă necesitatea cunoașterii motivației elevilor atât de către ei însăși cât și de către profesori, părinți și alți factori educaționali. Prin metodele didactice activ-participative se poate cunoaște indirect această motivație iar prin metode psiho și socio-terapeutice motivația poate fi cunoscută și modelată în mod direct și eficient.

După relația dintre motiv și scop Leontiev⁵ clasifică motivele în intrinseci și extrinseci. Dacă cele două elemente coincid motivația este intrinsecă dacă nu coincid aceasta este

⁵ Leontiev A.N., 1964, *Probleme ale dezvoltării psihicului*, Editura științifică, București.

extrinsecă.

Din acest punct de vedere motivele intrinseci sunt oarecum tautologice, se descriu prin ele însese. Astfel dacă elevul învață pentru profesor, pentru părinți, pentru bursă, pentru notă motivația sa este extrinsecă. **Scopul** este nespecific activității respective. Dacă învață pentru a ști, pentru a - și dezvoltă personalitatea, pentru a se integra în activitatea social - utilă motivația sa este intrinsecă.

J. Piaget face diferență între intrinsec și extrinsec în funcție de propria motivare a acțiunii. În cazul motivației intrinseci acțiunea este determinată prin ea însăși. În cazul motivației extrinseci, acțiunea este determinată prin alte acțiuni.

În evoluția copilului motivația intrinsecă este derivată din cea extrinsecă. Motivația învățării începe prin a fi extrinsecă, trece printr-o fază când cele două tipuri de motivație converg și apoi motivația devine predominant intrinsecă.

Astfel copilul vine la 6 (7) ani la școală pentru că vede și alți copii care merg la școală, (tendință de imitație) pentru a se integra într-un anumit grup (trebuința de afiliere), pentru că la această vîrstă este funcțional „jocul cu reguli” iar școala este un nou joc (tendință spre supunere, spre normă). Treptat motivația extrinsecă se interiorizează și apare și motivația intrinsecă. Curiozitatea se detașează de imitație, dorința de a ști, determină procesul de căutare pentru el însuși, învățarea pentru notă nu mai este la fel de puternică ca învățarea pentru formarea și dezvoltarea personalității.

Motivația cognitivă este intrinsecă. Școala, clasa de elevi au un rol important în modelarea motivației cognitive. O clasă bună cu o concurență reală stabilește anumite standarde valorice care stimulează formarea unei motivații individuale puternice,

pozitive și intrinseci. Dacă însă concurența în clasă nu este reală, ci doar invocată aceasta va inhiba formarea motivației intrinseci, superioare.

Dar motivația optimă nu se formează numai prin raportarea la contextul social al învățării, ci și prin relația cantitativ - calitativă între motivație și sarcină învățării.

S-a constatat experimental că pentru sarcinile ușoare curba descendente a motivației și învățării asigură eficiență. Pentru sarcinile dificile eficiența învățării este asigurată de curba ascendentă a motivației. Aceasta înseamnă că elevul care are o sarcină a învățării ușoară (atât cantitativ ca număr de lecții, cât și calitativ ca dificultate a lor) trebuie să se motiveze puternic la început și să scadă intensitatea motivației pe parcurs; aceasta deoarece în sarcinile ușoare există tendință subestimării lor, care nu susține din punct de vedere energetic subiectul pentru obținerea succesului (submotivație). Se exprimă gânduri ca „este ușor, învăț mâine!” și care duc la un deficit de mobilizare.

Dimpotrivă în sarcinile dificile, (lecții multe și dificile) se impune o motivație treptat ascendentă, care să crească pe măsura creșterii dificultății și să susțină energetic învățarea până la obținerea succesului. Aceasta se explică prin tendința elevului de a se supramotiva („este mult și greu de învățat”) și de a-și consuma energia motivațională înainte de obținerea succesului în învățare.

Dozarea motivației determină o dozare a efectului și conduce la succes.

Conceptul de **optimal motivation** sau echilibrul între sarcină și motivație diferă de la persoană la persoană, de la elev la elev. El constă în esență atât în evitarea submotivației care este mai des întâlnită, cât și în evitarea supramotivației, ambele fiind

ineficiente în acțiune și învățare.

Dar succesul în învățare nu depinde numai de relația sarcină - motivație ci și de succesele sau eșecurile anterioare. Astfel se conturează ceea ce s-a numit *nivelul de aspirație*. Aceasta este legat atât de sarcina prezentă cât și de succesul sau eșecul sarcinii anterioare. Dacă activitatea anterioară de învățare s-a concretizat într-un succes sau într-un sir de succese aceasta conduce la creșterea nivelului de aspirație și la obținerea altor succese. Dacă anterior s-au obținut eșecuri, scade nivelul de aspirație și aceasta conduce la obținerea de noi eșecuri.

succese \Rightarrow succes
eșecuri \Rightarrow eșec.

Nivelul de aspirație reflectă raportul dintre obiectivele propuse și posibilitățile subiectului (aptitudini, motivație, atitudini) în funcție de succesele sau eșecurile anterioare.

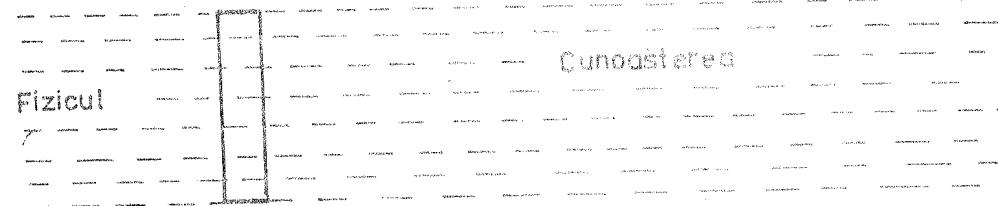
Dacă aptitudinile trebuie cunoscute pentru a putea fi dezvoltate, atât motivația corectă, cât și atitudinile eficiente în învățare pot fi modelate și orientate spre succes. Au fost elaborate chiar strategii ale succesului în general și al celui didactic în special.⁶

VII.3. DINAMICA PULSIUNILOR UMANE ȘI ROLUL LOR ÎN ÎNVĂȚARE

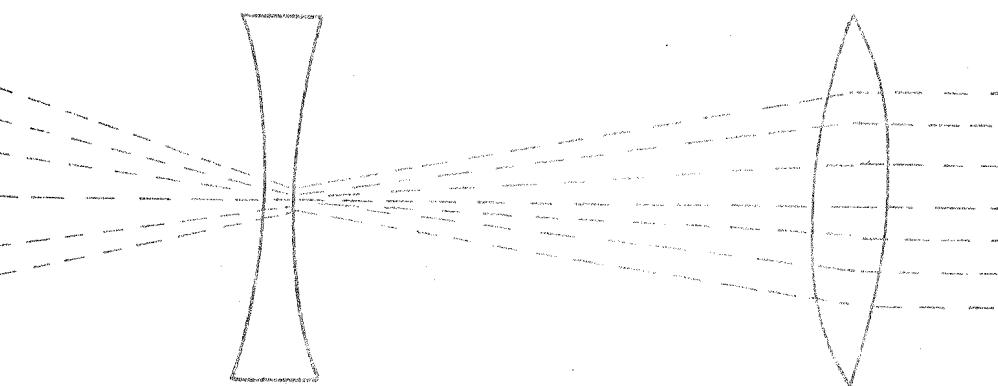
În *Psihologie consonantistă*⁶, Ștefan Odobleja consideră psihicul un ansamblu de oglinzi fiecare reflectând anumite

aspecte ale realității.

Dacă oglinziile cognitive nu modifică informațiile primite, oglinziile afective transformă input-ul datorită subiectivității umane. „Cunoașterea este o lامă de sticla plană, transparentă, fără a devia razele exterioare”.



„Afectivitatea este o asociere de lentile concave și convexe care deviază direcția razelor externe”.



⁶ Odobleja Șt., 1938, *La psychologie consonantiste*, Editura Maloine, Paris, p.91.

Procesele afective au fost caracterizate (P.P. Neveanu)⁷ prin

1. **dinamică afectivă** fiind chiar definite ca mișcare, vibrație, tensiune, trăire.
2. **reactivitatea neuro-somatică** stabilind legătura între sistemul nervos și organism.
3. **bipolaritate** ele fiind pozitive și negative, stenice și astenice.
4. **sintetism sau globalism**; dacă procesele cognitive separă, diferențiază elementele realității procesele afective le leagă, le unesc.
5. **ierarhizarea** lor în emoții, sentimente, pasiuni.
6. **adaptarea afectivă** care conduce fie la restructurare psihică fie la destructurare psihică în grade și forme diferite.
7. **răportul proceselor afective** cu motivația determină transformarea lor în motive și invers a motivelor în procese

afective.

8. **autoreglajul** activității prin susținere energetică, mobilizare, corectare, accentuare sau diminuare, mărire sau micșorare.

Între afectivitate și învățare relația este cibernetică, biunivocă.

Astfel învățarea poate fi trăită ca **atractie** sau **respingere**, se bazează pe afectivitatea homeostatică, de menținere a echilibrului dar mai ales pe cea de creștere și dezvoltare a personalității la care contribuie în mod esențial. Procesul învățării conduce în mod firesc la restructurare psihică dar poate avea și efecte de destructurare psihică pornind de la modificările organice (respiratorii), tulburări afective (hiperemotivitate) până la cele mai grave: suprasolicitare nervoasă, astenie, nevroză.

Emoțiile, sentimentele, pasiunile se modeleză în procesul educațional și se transformă în motive, susținând și reglând învățarea.

Emoțiile sunt procese afective tranzitive, bipolare (pozitive și negative) cu un grad redus de interiorizare. Ele pot stimula învățarea sau o pot inhiba în cazul hipo sau hiperemotivității. Emoțiile pot fi însă și achiziții de învățare mai ales în ceea ce privește expresia lor socială.

Sentimentele sunt procese afective persistente cu un grad mare de interiorizare, reflectă o anumită schemă relațională, interumană și suportă fenomenul intelectualizării și al conștientizării.

Dacă emoțiile izvorăsc din trebuințe și motive confruntate cu o situație, sentimentele sunt ele însăși motive, sisteme motivaționale complexe.

Emoțiile prealabile de **mirare** și **surpriză** sau cele speciale de **bucurie** și **tristețe** susțin sau inhibă energetic învățarea iar

⁷ Neveanu P.P., 1977, *Psihologie generală*, vol.I-II, E.D.P. București.

sentimentele cognitive, socio-culturale orientează și valorizează învățarea.

Teoriile formulate asupra afectivității explică una sau alta din laturile acesteia.

Astfel:

1. *teoriile intelectuale* susțin că afectivitatea este provocată de concordanța sau conflictul între idei. Atunci când există concordanță între idei, aceasta generează o stare afectivă plăcută, agreabilă. Conflictul de idei generează o stare afectivă neplăcută, dezagreabilă.

În *învățare* concordanța sau conflictul de idei sunt însotite de stări afective pozitive sau negative dar afectivitatea nu este reductibilă la acte de cunoaștere. Corespondența sau discordanța între cerințele subiective și datele reale, obiective determină polarizarea proceselor afective. Dacă cerințele interne sunt satisfăcute efectul emoțional este pozitiv (plăcere, aprobare, entuziasm). Dacă aceste cerințe sunt contrazise intervine neplăcerea, dezaprobarea, indignarea.

Că urmare în procesul educațional efectul emoțional pozitiv poate fi anticipat prin stabilirea unor cerințe, obiective educationale pe măsura posibilităților subiecțiilor educaționali.

2. *Teoria formalistă*, tridimensională explică afectivitatea prin 3 dimensiuni bipolare: plăcut-neplăcut, excitare-depresie; încordare-relaxare. Stările de plăcere, excitare și relaxare medie stimulează învățarea. Stările afective de neplăcere, depresie, încordare inhibă învățarea. Învățarea ca proces poate avea atât efecte pozitive de plăcere, excitare, relaxare datorate succesului cât și negative, de neplăcere, depresie, încordare datorate insuccesului.

3. *Teoriile periferiste sau centrale* sunt denumite astfel după localizarea proceselor afective la nivel periferic sau central. Ambele teorii sunt reducționiste. Astfel afectivitatea nu se realizează doar la nivelul organelor de simț sau al S.N.C., ci prin interacțiunea între cele două nivele. În învățare, integritatea organelor de simț (văz, auz) este fundamentală pentru recepția informației. Dar trăirea afectivă a acesteia se realizează la nivelul hipotalamusului fiind coordonată de S.N.C. Sinteză afectivității se realizează la nivel central, nivel care comandă o anumită conduită sau altă. Plăcerea în învățare este favorizantă dar nu și eficientă dacă nu conduce la pasiunea pentru o anumită disciplină de învățământ, la interes și aspirație.

4. *Teoriile pragmaticice* privesc afectivitatea ca adaptare sau dezadaptare.

Efectele afectivității în învățare pot fi pozitive la nivel mediu de intensitate afectivă sau negative la nivale extreme de intensitate. Emoțiile medii susțin energetic învățarea iar stările de nonemotivitate sau hiper-emotivitate blochează învățarea.

5. *Teoriile socio-culturale* explică afectivitatea ca rezultat al factorilor socio-culturali.

Această explicație este valabilă mai ales pentru afectivitatea superioară, care este supusă fenomenului intelectualizării și conștientizării. Cultura și educația au rolul de a modela afectivitatea, de a inhiba pornirile primare și a le dezvolta pe cale superioare. De aici necesitatea formării sentimentelor superioare și a pasiunilor în școală.

Afectivitatea chiar dacă este o zonă magmatică, fierbinte, fluidă se poate supune procesului modelării. Prin imitație la început, formarea modelelor proprii, diferențierea dorințelor de interes, aspirații și idealuri, controlui și autocontrolul conduc la

modelarea afectivității umane.

În școală este necesară o conștientizare mai puternică a obiectivelor afective, prezentarea explicită de către profesori elevilor, a acestor obiective și a modalităților reale de realizare a lor.

Sentimentele și conducele afective demonetizate în anumite perioade socio-istorice pot fi revalorificate: patriotismul, demnitatea individuală și de grup, responsabilitatea.

VII.4. NIVELE DE ACTIVARE TONICĂ ȘI FORMAREA SISTEMELOR DE AUTOREGLAJ VERBAL

Atenția este funcția complexă, procesul *conativ* de facilitare a reflectării și activității în oricare dintre formele ei. Se consideră că atenția nu are un conținut propriu dar are o structură informațională propriu - motivată. Ea contribuie la activitatea de cunoaștere dar nu se confundă cu aceasta.

Atenția se realizează la *niveluri diferite*: senzorial, motoriu, intelectual și în *forme diferite*: involuntară, voluntară și postvoluntară.

Atenția involuntară este spontană și depinde de intensitatea, complexitatea și noutatea stimulilor (externi).

Atenția voluntară presupune comandă verbală, intenție, scop efort conștient.

Atenția postvoluntară este mijlocită de interese cognitive și deprinderi fiind rezultată din autoreglaje conștiente anterioare. Ea este eficientă generând continuu efecte de facilitare.

Galperin⁸ arată că atenția este *procesuală*, având 3 segmente: *orientativ*, *executiv* și de *control*. Ea pornește de la reacția de orientare, angajează structuri preparatorii și stări de expectanță împlinindu-se prin atenția efectorie. Controlul conștient se poate automatiza crescând eficiența activității. Atenția are de asemenea *două sensuri*: de activare (excitație) și de înfrâncare (inhibiție).

Funcțiile atenției sunt de: activare, energizare, vigilență, selecție, control, concentrare, focalizare, fluctuație.

Prima condiție psihologică a desfășurării unui proces de învățare este **atenția** care presupune orientarea selectivă a activității psihice asupra unui obiect, fenomen, proces paralel cu asigurarea unui *tonus cerebral optim*. Din multitudinea de stimulații care acționează asupra receptorilor subiectul *alege* și *răspunde* în mod corespunzător la o mică parte. Aproximativ 1% din aceste influențe parcurg SN pentru a ieși sub formă de comportamente. Filtrajul și selecția mesajelor are loc nu numai la nivelul scoarței cerebrale, ci și în etajele inferioare ale sistemului nervos. Cercetările⁹ arată că un *optim de atenție* corespunde unui grad de *excitabilitate medie* care facilitează integrarea mesajelor senzoriale. Sub acest nivel nu are loc reacția de orientare, în timp ce depășirea acestui nivel optim produce mai curând o reacție de alarmă, neliniște, ce distorsionează perceptia sau caracterul adaptativ al reacției.

În procesul învățării atenția comportă două laturi solidare: **concentrarea** asupra unui fapt sau a unei idei și **detașarea** față de

⁸ Galperin P.I. și col., 1975, *Studii de psihologia învățării*, București, E.D.P.

⁹ Radu I., 1974, *Psihologie școlară*, Ed. științifică, București.

context.

Pe planul scoarței cerebrale acest lucru se realizează astfel: focarul de excitabilitate optimă corespunzător atenției concentrate atât în sfera senzorială, intelectuală cât și în cea motorie determină prin **inducție negativă**, inhibiția celorlalte zone corticale.

Elevul își poate menține **atenția concentrată** asupra unui fapt sau obiect 15 - 20 minute sau mai mult în funcție de vârstă. De asemenea **volumul** atenției adică numărul de obiecte sau fenomene care pot fi cuprinse simultan și cu suficientă claritate în câmpul atenției are un caracter limitat. După unele estimări câmpul nostru perceptiv nu depășește într-un domeniu senzorial dat, 4 - 7 elemente diferite prezентate simultan.

Exteriorizarea stării de atenție se concretizează prin: motricitatea redusă a corpului și mâinilor privirea ațintită asupra sursei de stimuli, o mimică aprobativă, reacții spontane adecvate. Exteriorizarea stării de **neatenție** se concretizează în privirea absentă, distrată, precupări străine lecției, agitație, oboseală. **Distragerea sau abaterea atenției** poate avea cauze diferite:

- un stimул **extern**, nou, neobișnuit și intens care determină instalarea inducției negative (de exemplu o explozie în afara clasei);

- surse **interne** - lipsa de interes a elevilor la lecție, motivație inadecvată, precupări laterale;

- **organizarea lecției** deficitară, fără prezentarea explicită a obiectivelor, cu metode pasiv-expozitive, monotonă, fără material didactic adecvat;

- oboseala partenerilor educaționali;

- **interferența** cunoștințelor și a deprinderilor, sau influență negativă între ele. Cunoscând cauzele distragerii sau abaterii

atenției profesorii pot elabora programe educaționale de mobilizare atât a atenției involuntare, cât și a celei voluntare și postvoluntare. Dacă în procesul educațional s-a accentuat pe mobilizarea atenției voluntare bazată pe efort conștient, atenția involuntară și postvoluntară bazată pe plăcere, pasiune, interes au fost neglijate.

Că urmare stimularea și dezvoltarea unor expectanțe cognitive diferite pentru subiecți educaționali diferiți poate conduce la mobilizarea atenției involuntare și postvoluntare.

Organizarea lecției după principii psihopedagogice de individualizare a învățării în funcție de interesele, experiența, trăirile subiecților educaționali conduce la eficiență și performanță.

Conduita voluntară a fost definită¹⁰ ca latura subiectivă a autoreglajului verbal, capacitatea de autodeterminare psihică. Aceasta îndeplinește funcții de - **elaborare - decizie - control conștient**, prin legăturile pe care le are cu structurile intelectuale depășind nivelul autoreglajului afectiv. Actul voluntar este anticiparea conduitei prin **scop** care se prelungesc cu **hotărârea**.

Deci în structura psihologică a voinței intră **scopul** și **decizia**. Leontiev¹¹ face deosebirea între scop și motiv în sensul în care motivul declanșează acțiunea iar scopul anticipează finalul ei.

Actul hotărârii este complex și implică:

1. scopul ideal;

¹⁰ Neveanu P.P., 1976-1977, *Psihologie generală*, Vol.I-II, Ed. Universității. București.

¹¹ Leontiev A.N., 1964, *Probleme ale dezvoltării psihicului*, Ed. științifică, București.

2. nivelul aspirației;
3. intensitatea aspirației;
4. expectanța scopului;
5. percepția performanței.

În școală prezentarea explicită a obiectivelor didactice conduce la conturarea intereselor, aspirațiilor și idealurilor subiecților educaționali. Cunoașterea acestora de către elevii însăși și de către profesorii lor este necesară atât din punct de vedere cantitativ, cât mai ales calitativ, ca intensitate și nivel. Cunoașterea rezultatelor anterioare a performanțelor obținute de elevi este necesară pentru stabilirea unui nou nivel al aspirației. Întâlnirea între așteptările partenerilor educaționali nu poate conduce decât la succes didactic.

Actul hotărârii are două etape: pregătirea cognitiv-afectivă care este **intenția și efectuarea** propriu-zisă, care constă în efortul voluntar neuro-muscular intelectual și emoțional.

O limită accentuată a școlii românești o constituie caracterul ei predominant verbal-intelectual. Dacă obiectivele cognitive sunt bine reprezentate deși insuficient conștientizate, obiectivele afective sunt implicate iar cele volitive de formare a voinței și caracterului sunt nedefinite și nesatisfăcătoare.

Este necesară ridicarea obiectivelor volitive la rangul lor de conduce de autodeterminare psihică. Fixarea acestora, diferențierea pe vîrste, alegerea metodologiei adecvate pentru realizarea lor reprezintă o strategie de creștere a eficienței didactice în școală.

Deprinderile sunt conduce automatizate care se formează în urma antrenamentului în următoarele **condiții psihologice**¹²:

- excitabilitate psihică optimă;
- diferențierea excitanților;
- formarea unei legături nervoase temporare;
- întărirea ei;
- folosirea transferurilor și evitarea interferențelor.

Fazele formării deprinderilor sunt:

- pregătirea;
- realizarea operațiilor parțiale;
- schematizarea;
- unificarea;
- exersarea integrală;
- perfecționarea;
- includerea în activitate.

În școală actuală este necesară reorganizarea procesului informațional-formativ, praxiologic de formare și dezvoltare a deprinderilor, pricerelor și acțiunilor eficiente.

Deprinderile se formează în urma exercițiului, ce are o curbă ascendentă pentru sarcinile grele și descendenta pentru sarcinile ușoare. Deprinderile nu acționează independent ci în constelații. Dacă între deprinderi există o interacțiune pozitivă aceasta se numește transfer, dacă interacțiunea este negativă ea se numește interferență. Formarea pricerelor și deprinderilor poate fi eficientizată prin evitarea interferențelor și accentuarea transferurilor.

Educația în familie are un rol fundamental în formarea unor deprinderi simple care vor sta la baza unor deprinderi mai complexe. Este necesar un **program strict** de formare a deprinderilor de igienă personală, a locului de învățat, a deprinderilor de muncă fizică în compensație cu cea intelectuală. Aceste deprinderi nu au numai un scop în sine, ci și de asumare

¹² Radu I., 1974, *Psihologie școlară*, Ed. științifică, București.

a unor responsabilități, de modelare a voinței prin depășirea dificultăților întâmpinate.

Disciplina copilului este benefică fără a fi transformată în dresaj. Un astfel de copil cu „bune deprinderi” va dispune de un sistem de servomecanisme pe care le va putea pune la dispoziția învățării complexe.

Deprinderile care presupun intenția, în unitate cu **obișnuințele** care se formează un timp și presupun plăcerea și cu **priceperile** care presupun îndemânarea alcătuiesc **abilitățile**.

În concluzie **atenția, voința și deprinderile** constituie condiții care pot favoriza sau nu învățarea. Treptat din condiții externe ale învățării ele pot deveni condiții interne ce determină asimilarea, reținerea și performanța în învățare.

Întrebări și exerciții

1. De ce trebuința a fost definită ca un concept psihofiziologic?
2. Care sunt teoriile formulate asupra trebuințelor și ce principii susțin ele?
3. Cum clasifică Murray trebuințele?
4. Prezentați și explicați piramida lui Maslow?
5. Realizați o ierarhie a trebuințelor proprii, după modelul lui Maslow.
6. De ce motivația este un concept mai apropiat de învățare și educație decât trebuința?
7. Care sunt deosebirile între trebuință și motiv?
8. Alcătuiți o listă cu motivația extrinsecă proprie și una cu motivația intrinsecă proprie. Comparați cele două liste. Ce concluzii ati tras?

9. La ce se referă optimul motivational? Ce se înțelege prin supramotivăție și submotivăție?
10. Identificați propriul vostru nivel de aspirație. Care sunt cauzele acestuia?
11. În ce constă relația cibernetică între afectivitate și învățare?
12. Care sunt teoriile elaborate asupra afectivității și în ce raport se află ele?
13. Explicați fenomenul de modelare a afectivității umane în cazul subiectului educațional în special.
14. Care sunt nivelele, formele și funcțiile atenției?
15. Când se atinge din punct de vedere neurofiziologic optimul atenției?
16. Prin ce se exteriorizează din punct de vedere psihologic concentrarea atenției?
17. Care sunt cauzele distorsiunii de atenție a elevilor la ore?
18. De ce conduită voluntară este considerată conduită de autodeterminare psihică? Identificați după modelul dat structura psihologică a voinței proprii.
19. Ce s-ar putea face în școală actuală pentru consolidarea obiectivelor ei volitive?
20. Ce deprinderi în procesul învățării v-ați format? Alcătuiți o listă cu deprinderile pozitive. Aveți și deprinderi negative? Care sunt acestea?

DEZVOLTAREA PROCESELOR IMAGINATIV - CREATIVE ÎN PROCESUL EDUCATIONAL

VIII.1. DELIMITĂRI CONCEPTUALE

Imaginația a fost definită (P.P. Neveanu)¹ ca procesul psihic de **prelucrare, reconstrucție și transformare** a datelor experienței în vederea reflectării: necunoscutului, viitorului, posibilului și dezirabilului prin noi imagini și proiecte.

Analizând această definiție observăm asemănări cu procesele psihice cognitive, de prelucrare, reconstrucție și transformare a realității dar și cu cele afective de reflectare a experienței subiective, a dezirabilului rezultând ceva diferit atât gândirii cât și afectivității, imagini și proiecte.

În istoria cunoașterii umane și psihologice imaginația a fost interpretată în moduri diferite fiind raportată exclusiv la aspectele sale intelective sau afectiv - motivaționale, conștiente sau inconștiante, de natură biologică sau socio-culturală. În realitate imaginația este procesul psihic care stabilește cele mai strânse legături cu toate celelalte procese psihice fiind o modalitate de intercomunicare a diverselor sfere de activitate psihică cu

înșințele neurologice fronto-temporale. Imaginația și creativitatea sunt interpretate diferit în lumina diferitelor școli psihologice².

Teoria psihanalitică a creativității cercetează cu precădere momentul motivațional și emoțional al creativității. Geneza creativității trebuie căutată în „conflictul interior” intrapsihic. El prin mecanismul sublimării apără organismul de dezechilibru, deviind impulsurile sexuale spre scopuri superioare, sociale, creative.

Teoria asociaționist - psihologică a creativității consideră creativitatea procesul de transformare a unor elemente asociative în combinații noi.

Teoria configuraționistă (gestaltistă) definește creativitatea ca pe o acțiune care duce la elaborarea unei idei în unitate cu contextul ei, un proces de grupare, reorganizare, restructurare continuă a problemei. Noul este considerat un produs al imaginației și nu al rațiunii sau logicii.

Teoria existențialistă explică creativitatea prin fenomenul **întâlnirii**, între creator, problemă și mediu. Persoana creativă este mai deschisă, mai receptivă față de mediu, fiind mai capabilă să realizeze întâlnirea.

Teoria transferului creativității este o teorie intelectuală a creativității. Individul creativ este motivat de **tendința intelectuală** de a căuta probleme nerezolvate. Pentru Guilford creativitatea este un moment al învățării. Orice învățare cuprinde un aspect general și unul specific. Aspectul general poate fi **transferat** oricărei activități, prin similitudine.

¹ Neveanu P.P., 1976-1977, *Psihologie generală*, Editura Universității, București.

² Landau Erika, 1979, *Psihologia creativității*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Teoria interpersonală sau culturală acordă o importanță deosebită interacțiunii între personalitate, semenii săi, mediu, factorii socio-culturali.

Moreno atribuie fiecărui individ spontaneitate creaoare care se manifestă prin: interacțiunea dintre persoane, dintre persoane și obiecte, dintre grupurile sociale.

VIII.2. MODALITĂȚILE IMAGINAȚIEI (nivele, tipuri, forme) sunt:

1. imageria (imagistica);
2. visul;
3. reveria;
4. imaginația reproductivă;
5. imaginația creaoare.

Imageria sau imagistica reprezintă ansamblul imaginilor secundare, dincolo de percepția imediată, care oferă într-un circuit închis, un tablou dinamic al lumii și al propriei existențe. Imagistica are un caracter spontan, contemplativ fiind alcătuită din:

- imagini ordinare;
- imagini eidetice (esentiale, strălucitoare);
- imagini onirice și hipnoide (ca-n vis și hipnoză);
- cristal - imaginile.

Imagistica se manifestă în situații existențiale, limită, ca: boala, stress-ul, moartea clinică, consumul de alcool și droguri, suprasolicitare nervoasă sau în situații speciale de excitabilitate creaoare.

De exemplu cazul unei persoane căreia înainte de a se

îneca i se derulează în fața ochilor întreg filmul existenței sale într-o fracțiune de secundă. Sau al unui student care după ce s-a pregătit foarte bine pentru un anumit examen în noaptea dinaintea acestuia (examen) îi apare subiectul pe care îl va extrage la examen.

Inconștientul prin funcția sa relativ puțin cunoscută de sinteză, combină informațiile deja stocate în anumite structuri cognitiv-afectiv-atitudinale, de preocupare, care vor crește probabilitatea extragerii la examen a unui subiect sau altul (De ce te temi nu scapi!).

Visul reprezintă activarea psihicului în starea de somn paradoxal (rapid) de trecere fazică de la vigilitate la somn și invers.

Freud consideră că visele sunt cauzate de dorințe inconștiente și relații conflictuale intrapsihice. Deși reală, această explicație este reducționistă, visele având semnificații diferite, inclusiv creaoare.

Mecanismele visului după S. Freud³ sunt:

- **condensarea** de trăsături similare în imagini sintetice;
- **deplasarea** sau transferul de energie de la o imagine sau alta;
- **dramatizarea** sau punerea în scenă;
- **elaborarea** visului înainte de trezire;
- **rationalizarea** sau acordarea unei semnificații raționale în funcție de dominantă psihologică a subiectului, imediat după trezire. Din punct de vedere educațional activitatea imagistică în vise de noapte sau în stările de veghe ale elevului nu este lipsită de semnificație. Părinții, profesorii, specialiștii psiho-pedagogi din

³ Freud S., 1991, *Interpretarea viselor*, Editura Măiastra București.

școală cunoscând ce visează copilul sau elevul pot surprinde momentul instalării unei suprasolicitări, unei nevroze sau al debutului unor sindroame delirante.

Din punct de vedere socio și psihoterapeutice asigurarea unui mediu echilibrat de muncă dar și de odihnă și relaxare copilului este fundamental pentru eficiența învățării. Cu atât mai mult cu cât psihicul și personalitatea copilului sunt în formare iar activitatea imaginistică este extrem de bogată.

Imaginația reproductivă este o strategie a orientării psihice spre *trecutul* ce urmează să fie reconstituit. Imaginile reproductive sunt de exemplu imaginile mentale ce apar la lectura unor texte științifice sau beletristice. Ele au un caracter spontan dar și voluntar reprezentând noul doar în plan subiectiv.

În școală în mod tradițional se dezvoltă imaginația reproductivă fără să existe un program intenționat, planificat care să-și propună și să evaluateze dezvoltarea imaginației ca obiectiv psihopedagogic.

Aceste obiective de natură complexă cognitiv-afectiv-comportamentale pot fi realizate prin creșterea caracterului imagistic al metodelor și mijloacelor folosite în procesul de predare - învățare - evaluare, filmul didactic sau artistic, lectii în natură, exerciții de vizualizare.

Imaginația creativă este cea mai înaltă formă a imaginației fiind structurată la două nivele:

- inovația sau reconstrucția unor structuri
- inventia sau crearea structurii noi.

În învățământ imaginația creativă nu poate fi un scop în sine. Specificul procesului de învățământ nu se definește prin inovații sau inventii, ci prin dezvoltarea potențialului creativ al personalității elevului nu prin realizarea de descoperiri reale ci

redescoperiri.

Transmiterea informației științifice și a mesajului didactic într-o formă care să incite la căutări, prelucrări și evaluări din partea elevilor se poate constitui într-o strategie de dezvoltare a potențialului creativ al acestora.

Reveria sau visul cu ochii deschiși

Este o stare de detașare față de lumea exterioară când subiectul se lasă antrenat de un flux de imagini și idei care ascultă mai mult de motivațiile afective decât de logică.

Visul cu ochii deschiși are funcții compensatorii este specific adolescentei dar poate deveni un simptom nevrotic, o fugă de realitate, dacă nu conduce la activitate.

Reveria depinde de constituția psihică subiecții sensibili având o propensiune deosebită la reverie dar și de condițiile exterioare: monotonia unei sarcini sau a unei excitații. Absența de stimuli ai ambianței favorizează dezvoltarea reveriei. Ea constituie adesea un mod de apărare a Eului împotriva plăcăsii și a frustrărilor vieții cotidiane.

În procesul de învățământ adesea elevii pot fi surprinși „căzând pe gânduri”, visând cu ochii deschiși. Este bine ca profesorul să identifice cauzele acestei reverii mai ales dacă aceasta se prelungește: în lectia monotonă, tensiuni, conflicte personale ale elevilor sau constituirea unui sindrom nevrotic. Cunoscând aceste cauze prin conversație, observații spontane sau sistematice, experimente etc. se poate constitui o strategie de depășire sau de reorientare a reveriei.

În procesul de predare - învățare - evaluare modalitățile imaginației au un profil specific. Înconștientul - la nivelul căruia se structurează imagistica, visul, reveria, inspirația, iluminarea din imaginație creatoare - poate să susțină sau nu învățarea.

Stimularea inconștientului prin metode didactice activ participative ca brainstorming-ul, sinectica etc. poate contribui la creșterea participării acestuia la procesul de asimilare a cunoștințelor și dezvoltare a personalității.

VIII.3. FUNCȚIILE IMAGINAȚIEI⁴

În mod sintetic funcțiile imaginației sunt:

1. combinatorică sau transformativă;
2. compensatorie;
3. anticipativă.

Funcția anticipativ - combinatorică relevă raportul imaginației cu gândirea, profilul cognitiv al imaginației. La baza exercitării acestei funcții stau operațiile logice: analiza și sinteza, comparația, abstractizarea și generalizarea și concretizarea. Dar imaginația are propriile ei mecanisme operaționale. Mecanismul general al imaginației este *simbolizarea* sau *analogia* sau *punerea în corespondență* sau *transpoziția*.

J. Piaget subliniază că dezvoltarea premiselor operaționale ale gândirii constituie o condiție necesară, dar nu și suficientă pentru expansiunea demersurilor creative. Un nivel de inteligență foarte înalt dar cu o structură rigidă, algoritmică nu este stimulativ pentru creativitate. Structurile intelective euristiche, fluide sunt stimulative pentru creativitate.

Astfel Th. Ribot⁵ vorbește despre o logică a sentimentelor

⁴ Neveanu P.P., 1976-1977, *Psihologie generală*, vol.I-II, Editura Universității, București.

⁵ Ribot Th., 1988, *Logica sentimentelor*, Editura științifică și enciclopedică, București.

L. Rubinstein despre imaginație concretă și abstractă, Guilford despre producția convergentă și divergentă, Cattell despre gândirea fluidă și cristalizată. Dintre acestea gândirea fluidă, divergentă, euristică stimulează creativitatea iar cea convergentă, cristalizată are rol inhibitor asupra ei.

ACESTE observații de natură psihologică au o relevanță pedagogică deosebită. Dacă școala tradițională a urmărit mai mult formarea gândirii convergente, cristalizate, școala activă a pus accentul mai mult pe gândirea divergent euristică, pe creativitate.

Echilibrul personalității este asigurat de îmbinarea gândirii convergente cu cea divergent euristică, a imaginației concrete cu cea abstractă, a creativității cu algoritmizarea.

Ca urmare obiectivele pedagogice trebuie să reflecte în mod clar și explicit complexitatea ființei umane.

Combinatorica imaginativă se realizează atât la nivel conștient prin operațiile de transformare și verificare, cât și la nivel inconștient prin intuiție și inspirație atât la nivel voluntar prin focalizare, cât și involuntar.

Școala viitorului va trebui să valorifice mai mult rolul inconștientului în învățarea propriu-zisă, în dezvoltarea imaginației și a potențialului creativ al elevilor.

VIII. 4. CREATIVITATEA ȘI ROLUL EI ÎN ÎNVĂȚARE

Erika Landau⁶ definește creativitatea sub cele 3 aspecte fundamentale ale ei: ca personalitate creativă, ca proces creativ, ca produs, rezultat creativ.

1. Personalitatea creativă are un profil specific la toate

⁶ Landau E., 1974, *Psihologia creativității*, E.D.P. București.

nivelele psihicului și în toate tipurile de activitate de la percepția expresivă până la imaginația creativă.

Personalitatea creativă se caracterizează prin:

a) **percepția expresivă** care se referă la acele elemente de observație din cadrul percepției și la antrenarea procesului observativ.

Percepția expresivă se poate forma în școală prin educarea motivației adecvate pentru observații și experiment prin metode didactice activ-participative și construirea montajelor afectiv-motivaționale pregătitoare: dorințe, interese, aspirații pentru un anumit tip de activitate sau altul.

b) **gândirea divergent - euristică** concretizată prin sensibilitatea la probleme la situații problematice, fluiditate, flexibilitate, originalitate, noutate.

Acolo unde o personalitate algoritmic - construită vede căi bătătorite, situații definitiv formate cu o singură soluție; o personalitate divergent - euristică vede mai multe soluții, diferite, originale, noi! În procesul instructiv - educativ se pot dezvolta fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea și noutatea atât ca trăsături ale gândirii cât și ca trăsături ale personalității; în relație cu obiectele, fenomenele și procesele sau în relația cu oamenii.

c) **toleranța la frustrare, la conflictualitate** este un indiciu al cotei de creativitate a unei personalități. Cu cât este mai tolerantă fără să abdice de la principii, cu cât este mai deschisă la alteritate, predispusă mai mult pentru rezolvarea conflictelor decât pentru crearea lor cu atât personalitatea este mai creativă.

În școală creșterea toleranței la frustare, la conflictualitate se poate obține prin metode psihico și socio-terapeutice, dar și didactice. Creșterea caracterului ljudic al metodelor didactice, conceperea relației profesor - elev - părinte ca pe o relație de

parteneriat, folosirea calificativelor verbale de evaluare alături de notă contribuie la reducerea caracterului stresant al școlii. Școala românească are una dintre cele mai ridicate cote de stress raportat la școala occidentală. Atmosfera încordată, liderul unic profesorul - dixit magister - relațiile ierarhice profesor - elev, preocuparea dominantă pentru caracterul informativ și nu formativ al procesului instructiv - educativ induc un nivel ridicat al stress-ului.

Elementele de psihico și socio-terapie în relație cu cele psihopedagogice ar trebui să fie înscrise în programarea analitică de pregătire a viitoarelor cadre didactice.

Psihoterapia complexă⁷ de orientare cognitiv - comportamentală, nondirectivă, umanistă, chiar și psihanalitică în relație cu o socio-terapie dinamică, pozitivă pot constitui cadrele unei noi concepții asupra școlii și a rolului ei.

d) **entuziasm, optimism, încredere în sine**

Se pune întrebarea personalitatea creatoare este optimistă sau pesimistă, are încredere în sine sau nu? Ca atitudini față de rezultatele unei cercetări: optimismul, entuziasmul și încrederea în sine sunt stimulative pentru creativitate. Ca structură de personalitate, mari personalități, genii chiar au fost pesimiste, melancolice. Această structură de personalitate a fost însă valorificată, maximizată în sensul creației poetice, filosofice etc.

e) **putere de muncă, voință**

Dacă personalitatea creativă este dotată cu aptitudini pe un anumit domeniu sau cu o dezvoltare excepțională a acestora cum este talentul de ce mai este nevoie de muncă? Dar de

⁷ Păunescu C., 1984, *Coordonate metodologice ale recuperării minorului inadaptat*, Ed. Tehnică, București.

voință?

Thomas Edison cunoscutul inventator american susținea că geniul este 99% transpirație și doar 1% inspirație. Desigur această proporție depinde de domeniul creației dar munca înțeleasă în adevăratul ei sens de dezvoltare a potențialului creativ dat este indispensabilă. Voință? Este necesară unei personalități creative pentru a duce până la capăt impulsul creativ, pentru a depăși obstacolele ce apar de la idee până la realizare, pentru a impune pe plan social creația respectivă.

Școala nu și-a definit suficient de clar obiectivele volitive, de formare și dezvoltare a voinței elevilor. Realizarea lor a fost considerată implicită sau subordonată realizării obiectivelor cognitive sau psihomotorii.

2. *Ca proces* creativitatea se desfășoară în mai multe faze:

- preparatorie;
- incubația sau gestația;
- iluminarea sau inspirația, intuiția;
- realizarea;
- verificarea.

În fază preparatorie, subiectul creativ se informează în mod cât mai complet asupra realizărilor anterioare din domeniul respectiv și din domeniile conexe. Cu toate acestea prin combinatorica informațională de la nivelul conștientului nouă nu apare.

Urmează a doua fază când cercetătorul își comută atenția de la preocuparea inițială spre o altă activitate, mai relaxantă. Dominanta psihică rămâne însă și este filtrată de structurile inconștientului. În timp ce cercetătorul doarme sau lucrează în grădină deodată din inconștient apare ideea nouă printr-un moment de inspirație, de iluminare.

„Evrika! Am descoperit. Dar de la iluminare până la realizare drumul este foarte lung și laborios. Nivelul conștient își reia rolul de coordonator al realizării creative iar spiritul critic de la nivelul conștientului conduce la verificarea corectitudinii rezultatelor.

În școală s-a accentuat rolul conștientului și al criticii încă din fazele de acumulare a cunoștințelor aşa fel încât aceasta a condus la o inhibare a potențialului creativ al elevilor. Teamă de notă, de profesor, de a greși sunt elemente inhibitorii ale creativității în școală.

3. *Creativitatea ca produs: rezultat*

Doi autori români Ion Moraru și Gh. Iosif⁸ au realizat o schiță tipologică a creativității după 6 structuri fundamentale sau eureme. Acestea sunt:

1. Eurema de acumulare;
2. Eurema asociativ - combinatorică;
3. Eurema energetic - stimulatorie;
4. Eurema critică;
5. Eurema ideatic - perceptivă;
6. Obiectualizarea imaginii.

Tipurile creative rezultate din această combinatorică sunt:

1. Tipul necreativ;
2. Tipul necreativ - volitiv (eurema energetic - stimulatorie);
3. Tipul cumulativ (eurema acumulare);
4. Tipul combinativ - volitiv (eurema combinatorică și energetică, stimulativă);
5. Tipul combinativ - nevolitiv (combinativă);
6. Tipul cumulativ - combinativ - volitiv (1, 2, 3);

⁸ Moraru I., Iosif Gh., 1978, *Psihologie industrială*, E.D.P. București.

7. Tipul combinativ - fabulativ (2, 3 spre fabulativ);
8. Tipul combinativ - critic (2, 4);
9. Tipul combinativ - hipercritic (2, 4);
10. Tipul ideatic (5);
11. Tipul ideativ - imagistic (idei, imagini);
12. Tipul ideativ - imagistic - obiectiv (5, 6) idei, imagini, realizări.

În școală ca structură de personalitate tipul cumulativ - combinativ - volitiv este modelul elevului creativ iar în ceea ce privește rezultatul procesului creativ tipul ideativ - imagistic - obiectiv poate fi modelul inginerului care are idei, le concretizează în imagini și le realizează în proiecte și produse.

Factorii creativității

În structura creativității au fost identificați factori motivațional - atitudinali (atitudini, motivații) și operațional - aptitudinali (operații, aptitudini, capacitați). Raportul dintre aceste două categorii de factori în structura creativității poate fi analizat din mai multe puncte de vedere.

- Ca **nivel, inteligența** ușor superioară mediei și aptitudinile speciale (pentru tehnică, știință, artă) sunt stimulative pentru creație; **motivația** intrinsecă specifică tipului de activitate respectivă este superioară motivației extrinseci pentru recompensă, sau pentru alt tip de activitate.

- **ca intensitate** creativitatea presupune intensificarea tuturor proceselor psihice: cognitiv - afectiv - volitiv - comportamentale. Este un fenomen consumator de energie psihică dar și creator prin efectele de feed - back ale rezultatelor creației;

- **ca procesualitate:** aspectul operațional, combinatoric, intensiv, în primele faze iar aspectul critic în ultimele;

- **ca structură** - inteligența fluidă, euristică este stimulativă în raport cu cea cristalizată.

Creativitatea *ca produs*

A.L. Taylor⁹ distinge după acest criteriu 5 niveluri ale creativității:

a) ***creativitatea expresivă*** concretizată în manifestările libere, spontane ale persoanei: exemplu desenele realizate de copiii mici.

b) ***creativitatea productivă*** concretizată în deprinderi și priceri prin care se realizează activități utile cu un minim de originalitate, datorat aplicării unor tehnici.

c) ***creativitatea inventivă*** care se concretizează în noi produse, cu un grad maxim de originalitate.

d) ***creativitatea inovatoare*** care conduce la modificarea principiilor ce stau la baza unui domeniu.

d) ***creativitatea emergentă*** se manifestă la omul de geniu și conduce la schimbări radicale ale unui domeniu de activitate, schimbări ce depășesc epoca și sunt remiscentice peste sute de ani.

Dezvoltarea creativității

- Blocajele.

Viziunea clasică în care se realizează în mod practic procesul de învățământ în România este predominant inhibitorie și nu stimulativă asupra creativității subiecților educaționali. Concepția autoritaristă a personalului didactic, metodele mai mult de expunere decât de descoperire a cunoștințelor, relația rigidă profesor - elev nu conduc la stimularea potențialului creativ al

⁹ Taylor C., W. Barron, 1963, *Scientific creativity: its recognition and development*, New York, Wiley.

subiecților educaționali. Educația din familie bazată pe strategii de constrângere sau pe lipsa de strategie educațională inhibă tendințele creative ale copiilor. Educația străzii, a mass-media, a societății în general lasă o libertate de manifestare crescută subiecților educaționali, libertate excesivă uneori, care are același efect de inhibare a potențialului creativ personal. Prin proliferarea de modele copiate, imitate, pe bază de simpatie, nu se stimulează straturile profunde, originale ale personalității creațoare. **Atitudini** ale profesorilor ca: „dixit magister” (profesorul a spus), ale elevilor ca: dacă nu este bine?! sau „profesorul nu preferă astfel!”, ale părinților „copilul trebuie să-și asculte părinții”, „așa am văzut la televizor!” au un rol inhibitor asupra formării personalității creative ale subiecților educaționali.

În școală metodele didactice activ - participative (conversație, problematizarea, demonstrarea, simularea) stimulează creativitatea. Relația profesor - elev concepută într-o vizion cibernetică și de la elev la profesor contribuie la creșterea potențialului creativ al elevilor.

Obiectivele educaționale de natură afectivă, volativ - comportamentală cresc încrederea în sine, securitatea afectivă, întăresc voința, modeleză comportamentul creativ.

Viziunea socio - terapeutică și psihoterapeutică asupra școlii și societății include și stimularea creativității individuale și de grup, dezactivarea blocajelor, identificarea și dezvoltarea talentelor.

Metode pentru stimularea creativității

- Brainstorming-ul
- Sinectica
- Metoda 6-3-5
- Philips 6-6.

Dacă metodele didactice pot avea și componente creative, s-au elaborat metode specifice pentru stimularea creativității subiecților educaționali.

Brainstorming-ul este o metodă preluată din filosofia orientală, dezvoltată și valorificată de psihologul american Alex Osborn. Din punct de vedere **etimologic** brainstorming înseamnă „furtună în creier”, **asalt de idei**. Grupul brainstorming este alcătuit din 3 - 12 (13) membri, din domenii diferite de activitate, cu un optim structural de 5 - 8 membri. Se dă tema de dezbatere cu două săptămâni înainte de întâlnirea propriu - zisă, timp în care membrii grupului meditează asupra acesteia. Întâlnirea propriu - zisă se desfășoară timp de 45 - 60 minute într-un climat permisiv. Membrii grupului se cunosc între ei, se acceptă și se respectă reciproc.

Principiul brainstorming-ului este „interzicerea criticii”. Fiecare membru al grupului poate spune tot ce-i vine în minte asupra temei pusă în discuție, poate prelua ideile celorlalți dar nu are voie să-i critique. Critica este inhibitorie, blocând impulsurile creative ale subiecților educaționali. În prima parte a întâlnirii brainstorming predomină aspectul cantitativ. În 45 - 60 de minute trebuie să se elaboreze aprox. 100 de idei. La sfârșitul ședinței intervin specialiștii în domeniul respectiv care selectează cele mai bune soluții pentru a le pune în practică. Astfel crește rolul aspectului calitativ al brainstorming-ului. Ședința este condusă de un specialist în brainstorming care este de obicei psiholog. În școală brainstorming-ul se poate aplica cu observația că nu se produc descoperiri reale, ci redescoperiri. Brainstorming-ul este o metodă ușor de aplicat, creativă și eficientă.

Sinectica este o metodă asemănătoare brainstorming-ului cu deosebirea că grupul este mai mic metodele sunt uneori

fanteziste (creatorul se situează în rolul obiectului de descoperit, de modificat), prin analogii, metafore se transformă cunoscutul în necunoscut și străinul în familiar.

Metoda 6-3-5¹⁰

O mulțime, clasa de exemplu se împarte în grupuri de câte 6 persoane. Fiecare grup elaborează câte 3 idei timp de 5 minute. Se scriu sub formă de coloană pe o foaie și se dă foaia celuilalt grup. Acesta scrie sub ideile respective alte 3 idei, elaborate în alte 5 minute. Se dă foaia mai departe până când se epuizează toate grupurile. Conducătorul de grup strângе foile, le citește în fața tuturor și se discută pentru a se hotărī care dintre idei este mai bună.

„*Philips 6-6*”. De asemenea se împarte o mulțime în grupuri de câte 6 persoane, care discută 6 minute o anumită problemă. Animatorul de grup explică metoda și expune problema. Fiecare grup își alege un coordonator și se discută timp de 6 minute. La urmă grupurile își anunță opinia. Urmează o discuție generală, în urma căreia se trag concluziile.

Discuția panel Din punct de vedere etimologic termenul „panel” înseamnă jurați. Discuția propriu-zisă se desfășoară într-un cerc mai restrâns (jurații) format din persoane competente în domeniul respectiv. Ceilalți - zeci de persoane - asistă în tăcere dar pot interveni prin **biletele** date conducătorului de grup, sau unui membru al grupului (injectorul de mesaje). La urma discuției persoanele care au asistat pot interveni în discuția juraților. Animatorul este cel care trage concluziile discuțiilor.

Întrebări și exerciții

1. De ce se consideră că imaginația este o interacțiune între procesele psihice?
2. În ce constă viziunea cibernetică asupra imaginatiei?
3. Cum vă explicați anumite fenomene de premoniție apărute în situații limită?
4. Care sunt mecanismele visului după Freud?
5. Care este impactul formelor imaginatiei asupra învățării?
6. Care sunt funcțiile imaginatiei și cum interacționează acestea?
7. Prin ce se caracterizează personalitatea creativă? Sunteți o astfel de personalitate? Cum puteți deveni?
8. Care sunt fazele procesului creativ? Învățarea poate deveni un astfel de proces. Cum?
9. Care este schița tipologică a creativității după Gh. Iosif și Ion Moraru?
10. Care sunt factorii creativității și în ce raport se află ei?
11. Identificați 10 blocaje ale creativității proprii. Cum le puteți depăși?
12. Cum veți stimula creativitatea elevilor la disciplina pe care o veți predă?

¹⁰ Cosmovici A., Iacob L., 1998, *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași.

LIMBAJ ȘI COMUNICARE. COMUNICAREA EDUCAȚIONALĂ ȘI DIDACTICĂ

IX.1. DELIMITĂRI CONCEPTUALE

Cel care a făcut pentru prima dată deosebirea între limbă și limbaj a fost lingvistul elvețian Fr. de Saussure¹ în 1929. Astfel *limba* a fost definită ca un *fenomen social*, istoricește constituit, determinat de trebuința de interacțiune și *comunicare* a oamenilor în procesul muncii și al vieții lor în colectivitate.

Dacă limba este un fenomen social, limbajul este un *fenomen psihologic* specific uman, de folosire a limbii iar vorbirea este fenomenul viu, concret, individual de manifestare a limbajului.

În definirea acestor trei noțiuni interdependente, intervene un concept liant, fundamental, cel de *comunicare*.

Comunicarea a fost definită (P.P. Nevezanu, 1976) în viziune cibernetică ca un proces de *schimb*, substanțial, energetic și/sau informațional între două sau mai multe sisteme, pe baza căruia se asigură reflectarea sistemului emițător în sistemul receptor.

Analizând aceste noțiuni fundamentale de limbă, limbaj, vorbire, comunicare observăm că se face trecerea de la domeniul lingvistic, la cel psiholinguistic și la psihologia limbajului, de la general la particular și individual punându-se în evidență interacțiunea și reversibilitatea dintre ele.

În acest sens largit, cibernetic, înțelegem comunicarea educațională ca *procesul de schimb*, cognitiv afectiv-motivațional, volativ-comportamental între partenerii educaționali (profesori-elevi) în școală sau între factorii educaționali nonformali și informali din societate.

Comunicarea didactică reprezintă forma particulară a comunicării pedagogice caracterizată prin:

- *contextul* socio - educațional formal, instituțional: școală.
- *conținuturi*, metode, mijloace și forme de organizare a procesului de predare - învățare - evaluare specifice, determinate.
- *parteneri* cu rol - status-uri bine precizate (profesori, elevi/studenți, părinți, inspectori etc.)
- *rezultate* finale obținute prin raportarea lor la obiectivele inițiale, anticipate, planificate.

Fenomenul comunicării în general traversează o perioadă de criză tocmai datorită faptului că s-a pierdut din vedere esența sa *schimbul*: a pune în joc idei, trăiri, comportamente ca pe monezi de schimb, joc care are ca rezultat modificarea într-un sens sau altul atât a vânzătorului, cât și a cumpărătorului. Specific procesului didactic și educațional este schimbul *pozitiv, crescător, benefic*.

A comunica nu înseamnă doar a vorbi, ci a face schimb de idei, a trăi, ci a face schimb de trăiri, a acționa, ci a face schimb de acțiuni.

¹ Ana-Tucicov Bogdan, 1973, *Psihologie generală și psihologie socială*, Editura Didactică și Pedagogică, București, p.217.

IX.2. EVOLUȚIA FENOMENELOR

Din punct de vedere istoric limba ca un sistem hipercomplex de comunicare socială, în procesul de elaborare și conservare a culturii a cunoscut 3 tipuri de coduri: pictografic, ideografic și fonetic (reprezentarea grafică a ideii, cuvântului, sunetului).

Limbajul s-a dezvoltat prin trecerea de la indiciu (perceptibil) la semnal (concret și anticipativ) spre simbol (substitutul unei categorii de obiecte) și semn (care desemnează categoria de obiecte).

Ajuriaquerra² (1974) prezintă evoluția limbajului din punct de vedere psihogenetic corelând structurile morfofuncționale cu **funcția de intercomunicare** și cu **tipul de relație** pe care-l determină.

Acest tablou se prezintă în felul următor:

Nr. crt.	Structura morfo-funcțională	Intercomunicare	Tip de relație
1.	Structuri cerebrale nediferențiate	Funcție de <i>indicare</i>	Reacții <i>motorii</i>
2.	Structuri cerebrale diferențiate	Funcție de <i>semnalizare</i>	Reacții <i>verbo-motorii</i>
3.	Structuri ierarhizate și specializezate	Funcție de <i>diferențiere semantică</i>	Cod <i>verbal</i>
4.	Structuri inter-relaționale sistemicice	Funcția de operaționalizare verbo-logică	Operații <i>logice</i>
5.	Structuri integrate sistemic	Funcția de <i>sinteză</i>	Categorii <i>intelectuale</i>

Din punct de vedere ontogenetic această schemă se poate traduce în următoarele componente comunicative în funcție de vîrstă.

Între 0 - 3 luni, vocalizări.

Între 3 - 6 luni gângurit, lalalizări.

Între 6 luni - 1 an vocale, consoane, imitația, gesturi, **înțelegerea**.

La 12 luni - **intenția** de comunicare.

Între 1 - 1,5 ani - simboluri conștiente.

Între 1,5 - 2 ani - își exprimă necesități, dorințe sentimente

Între 2 - 2,5 ani - propoziții de 2 - 3 cuvinte.

Între 2,5 - 3,5 ani propoziții de 4 cuvinte.

S-a constatat experimental că substantivele apar la 1 an, verbele la 2 ani, adjectivele la 2,5 - 3 ani. După această vîrstă limbajul se poate considera structurat iar în evoluția sa ontogenetică ulterioară se dezvoltă atât cantitativ cât și calitativ.

IX.3. STRUCTURĂ SI FUNCȚII

Subsistemele componente ale limbii sunt: fonetica, sintactica și semantica. Limba posedă o structură bipolară în sensul opoziției, între o stereotipie automotivată și posibilitățile largi de combinatorică și flexibilitate.

Această combinatorică a fost pusă în evidență prin modelul gramaticii generative a lui Chomski care structurează limba pe mai multe nivele de la cea bazală spre cea fonetică. Dar modelul lui Chomski este în esență susținând că maturizarea creierului se caracterizează prin **developarea** în sens fotografic a unor structuri deja existente, și nu prin dezvoltare sau învățare.

² Ajuriaquerra J., 1974, *Manuel de psychologie de l'enfants*, Masson, Paris.

Inelismului chomskian³ î se opune constructivismul lui Piaget care explică dezvoltarea psihică prin legea *echilibrului între assimilare și acomodare*.

În evoluția ontogenetică se structurează limbajul extern și prin interiorizarea sa limbajul intern. Structura limbajului intern se deosebește de cea a limbajului extern prin caracterul său predicativ, eliptic, rapid și premerge tuturor comunicărilor noastre exteriorizate funcționând ca un *acceptor* și permanent *corector* al lor.

Limbajul extern angajează activ întreaga personalitate a expeditorului în *comunicare*. De aceea el a fost subdivizat în limbaj verbal și nonverbal (mimică, gestică, privire). Limbajul nonverbal exteriorizează mai mult componentele *affective* ale personalității, și pe cele volitiv - comportamentale, decât pe cele cognitive.

Limba îndeplinește *funcțiile* de:

1. *acumulare, transmisie* și de *comunicare* a experienței umane.

2. *cunoaștere, cristalizare* și *codificare* a semnificațiilor lumii reale în cuvinte și structuri verbale.

3. *înțelegere socială* și de *modelare morală* a indivizilor.

Limbajul după Bruner⁴ (1970) îndeplinește:

1. Funcția de *comunicare*

2. Funcția *cognitivă*

3. Funcția de *reglaj și autocontrol*

4. Funcția de *comandă*

5. Funcție *afectivă*

6. Funcția *poetică*

7. Funcția *metalingvistică*

8. Funcția *fatică (de contact, social)*.

După K. Jokobson limbajul îndeplinește:

1. Funcția expresivă; la emițător

2. Funcția conativă; la receptor

3. Funcția cognitivă; prin obiectul desemnat

4. Funcția poetică; prin mesajul transmis

5. Funcția fatică; prin canalul de comunicație

6. Funcția metalingvistică prin codul folosit.

Din analiza acestor funcții așa cum au fost prezentate de mai mulți autori observăm că dacă limba și limbajul îndeplinesc funcții comune de *comunicare, cunoaștere* și *reglaj* limbajul are și funcții specifice fiind un fenomen psihologic, el exprimă mai complex personalitatea umană. Aspectul psihoso-social este predominant în comunicarea înțeleasă ca o interacțiune, ca un schimb.

Cultura și educația transmit acumulările teoretice și practice ale omenirii prin intermediul limbii. Dacă în procesul cunoașterii lumii codificarea culturii prin mecanismele lingvistice este predominantă în procesul educațional decodificarea culturii cristalizate este predominantă. Dacă societatea, grupurile socio-profesionale, familia au funcții difuze în modelarea personalității școala are funcții focalizate, specifice, informativ - formative.

IX.4. COMUNICARE ȘI INTERCOMUNICARE

Comunicarea reprezintă forma principală de manifestare a interacțiunii psihoso-sociale deoarece diferitele tipuri de *efecți*

³ Bateson Gr. et col. 1988, *Teorii ale limbajului. Teorii ale învățării*. Dezbaterea dintre Jean Piaget și Noam Chomsky. Editura Politică, București.

⁴ Bruner J., 1970, *Pentru o teorie a instruirii*, E.D.P. București.

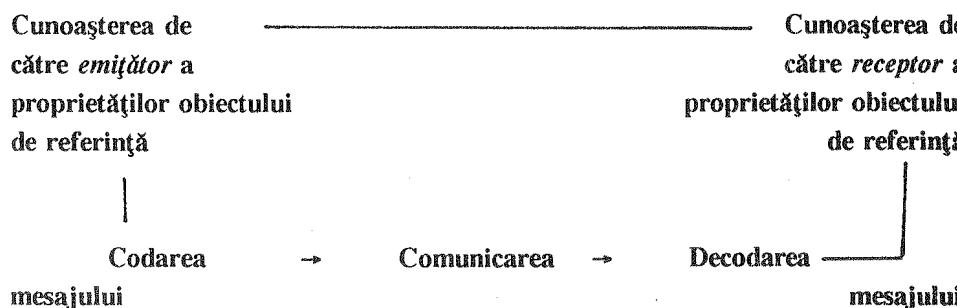
interpersonale: perceptive, simpatetice, funcționale sunt vehiculate prin comunicare. Succint poziția comunicării din actul interpersonal a fost redat astfel⁵:

procesele psihologice ale persoanei A → COMUNICAREA
→ procesele psihologice ale persoanei B.

Din punct de vedere **structural** elementele comunicării sunt:

- emițatorul;
- mesajul;
- codul;
- receptorul.

Din punct de vedere **formal** proprietatea principală a mesajului constă în caracterul său **simbolic**. Emițatorul codifică în simboluri (de obicei cuvinte) un anumit aspect al propriei stări psihologice. Codificată astfel ea este supusă atenției receptorului la nivelul căruia se produce un proces invers **decodarea**: procesul căruia îi în locul simbolurilor se regăsește în starea psihologică a receptorului. Condiția sine qua non a succesului operației rezidă în **corespondența** directă a sistemului de simboluri ale celor doi subiecți.



⁵ Tucicov - Bogdan A., 1973, *Psihologie generală și socială*, E.D.P. București.

Mesajele se disting între ele prin **informația** pe care o conțin. Opusă informației este **incertitudinea** care este generată de numărul de posibilități conținute în mesaj. Acestea sunt furnizate fie de numărul obiectelor de referință posibile, fie de diferitele caracteristici posibile ale obiectului de referință. A reduce incertitudinea înseamnă a reduce numărul alternativelor posibile.

Precizia cu care sunt primite mesajele comunicate indirect prin simboluri se datorează unui proces de **învățare socială**. Se creează o **semantică în comun** constând în ansamblul semnificațiilor asemănătoare pe care emițatorul și receptorul mesajului le atribuie diferitelor simboluri: cuvinte, gesturi.

Atât situația imediată a interacțiunii, cât și receptorii și obiectele de referință sunt prilejuri de evocare a **atitudinilor preexistente** ale emițatorului care afectează emisia mesajului.

Acestea sunt:

- a) componente **affective** ale atitudinii emițatorului față de receptor (atracție, repulsie, indiferență)
- b) componente **cognitive** sau estimările emițatorului în raport cu valoarea de sursă de informații a receptorului
- c) măsura în care receptorul **percepe** atitudinea de atracție posibilă a emițatorului față de el. În procesul intercomunicării emițatorul încearcă să evalueze prin numeroase mijloace, atât informația și competența receptorului în raport cu obiectul de referință, cât și atitudinile acestuia față de el. Se confirmă una dintre particularitățile interacțiunii interpersonale: stările psihologice ale receptorului sunt incluse prin mecanisme anticipate în stările psihologice ale emițatorului.

Ca urmare în educație în general și în școală în special este necesară cunoașterea cât mai complexă a subiectului educațional și a situației de învățare pentru ca aceste componente cognitive,

afective, volitiv - comportamentale concrete, vii, diferențiate să poată fi incluse în programarea procesului educațional.

Formele comunicării sunt:

- a) comunicarea verbală;
- b) comunicarea nonverbală;
- c) comunicarea paraverbală.

Instrumentul prin care se realizează aceste forme de comunicare este **limbajul** în totalitatea funcțiilor sale cognitivă, comunicativă, expresivă, persuasivă, reglatorie.

Din punct de vedere **psiho-social** limbajul se prezintă ca o activitate instituționalizată care comportă:

- a) **forme** stabilite și recunoscute: discursul, proclamația, conversația;
- b) **ocașii** de recurgere la forme determinate de limbă;
- c) **o distribuție** interindividuală a rolurilor în comunicare;
- d) **variații** geografice și sociologice.

Într-o nouă viziune cibernetică, socio și psihoterapeutică a educației și școlii **comunicarea** reprezintă problematica centrală. Aceasta oferă cele mai eficiente soluții pentru creșterea eficienței procesului educațional: - deplasarea accentului de pe comunicarea exclusiv verbală pe comunicarea complexă non-verbală, paraverbală prin implicarea componenței afective a personalității partenerilor educaționali; integrarea **convingerii** atât la emițător, cât și la receptor în structura mesajului educațional; completarea **comunicării verticale** de la profesor la elev cu forma **comunicării orizontale** între elevi; creșterea rolului feed-backului comunicării, a relației inverse de la elev la profesor și a întâlnirii între așteptările profesorilor și cele ale elevilor (feed-forward-ului).

Comunicarea verbală poate fi:

- a) **simplă**

b) **convingerea** care presupune atitudinea **conștientă** a subiectului și implică restructurări de montaj psihic

c) **sugestia** care presupune perceptia necritică a mesajului și de asemenea implică restructurări de montaj psihic.

Comunicarea non-verbală se referă la

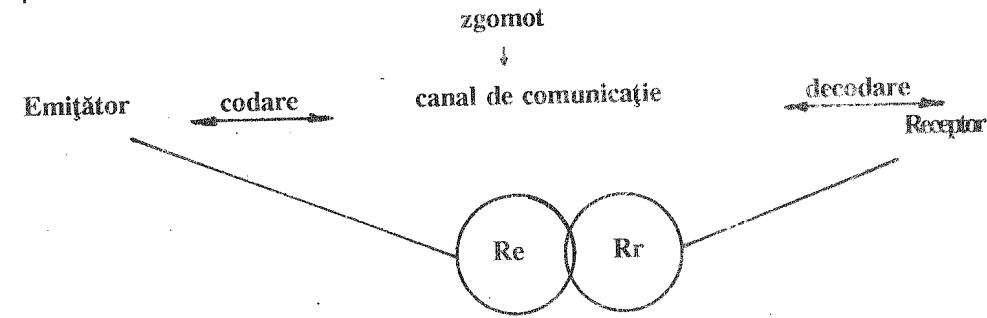
- a) aparența fizică
- b) mimica
- c) gestica.

Comunicarea paraverbală este reprezentată de:

- elemente prozodice și vocale
- debitul verbal
- tonalitatea, modulația vocii
- accentul
- intensitatea vocii
- ritmul vorbirii
- particularități de vorbire.

IX.5. COMUNICAREA DIDACTICĂ ȘI EDUCAȚIONALĂ

Din punct de vedere cibernetic schema comunicării care ar putea oferi un model didactic eficient este următoarea⁶:



⁶ Radu I., 1974, *Psihologia școlară*, Editura științifică, București.

În termeni didactici: emițătorul este profesorul, receptorul elevul, codul sistemul de semne concretizat în limba, limbajul, vorbirea partenerilor educaționali. Mesajul cel mai important element al comunicării este atât semantic, cognitiv cât și ectosemantic, conativ.

Canalul de comunicație poate fi oral, scris, acțional sau mixt.

Ultimul element **repertoriul** este de asemenea foarte important el reprezentând sfera așteptărilor celor doi parteneri educaționali; fiind alcătuit din scheme mentale cognitive, afective, atitudinale prin care se filtrează informația vehiculată.

T. Slama - Cazacu arată că procesul comunicării nu se petrece într-un vid, ci într-un context universal, fizico-social, implicit și explicit. Cunoașterea contextului comunicării este semnificativă pentru procesul de predare - învățare - evaluare.

Surse de distorsiune în procesul comunicării didactice

Ion Radu (1974) prezintă următoarele surse ale distorsiunii comunicării didactice:

1. Incongruența codurilor subiecților educaționali.

Profesorul se află totdeauna în stadiul formal, categorial de dezvoltare a inteligenței în timp ce elevul se poate afla în stadiul preoperational, operațional - concret sau abstract de dezvoltare cognitivă.

Ca urmare profesorul trebuie să-și adapteze codul propriu (limbajul, vorbirea) la codul elevului, la vocabularul său în funcție de vârstă și de nivelul de dezvoltare a inteligenței sale. Acest decalaj poate duce la incongruența codurilor care poate fi depășită prin ceea ce s-a numit aptitudinea didactică. Pentru ca aptitudinea didactică să funcționeze este necesar să se activeze feed-back-ul, relația inversă elev-profesor. Profesorul trebuie să

observe indicii de neatenție, nemulțumire, randament școlar scăzut al elevilor și să-și readapteze feed-forward-ul (așteptările) în funcție de acestea.

Întâlnirea între feed forwardul de la emițător și feed-back-ul de la receptor conduce la eficiența învățării.

2. Disocierea între teorie și practică

Dacă în procesul de formare a reprezentărilor și noțiunilor în prim plan se află constituirea achizițiilor intelectuale prin **interiorizarea acțiunilor concrete** în aplicarea cunoștințelor interesează drumul invers de la operațiile mintale la activitățile practice prin exteriorizarea celor dintâi.

Aplicarea cunoștințelor în practică prezintă în activitatea școlară două variante mai importante:

- pe plan **verbal**: de exemplu rezolvarea problemelor la fizică, matematică, chimie etc.

- **activitatea efectivă**, concretă, realizarea motrică prin lucrări de laborator, ateliere etc. Experimentele care s-au făcut referitoare la cele două tipuri de aplicații au dovedit că problemele cu **text** au fost rezolvate de 77,5% din subiecți, în timp ce același probleme practice de numai 57,5%. Aceasta înseamnă că 1/4 din elevii ce rezolvă problemele cu text nu reușesc să rezolve problemele practice, tocmai datorită dificultăților în operațiile de concretizare. De asemenea, în ceea ce privește modul de rezolvare a problemelor practice s-a observat că o mare parte din elevii supuși experimentului mergeau pe calea încercării și erorii (strategie aleatorie) și numai o mică parte folosesc o strategie logică.

Problema pe care deseori subiecții educaționali și-o pun ce este mai important teoria sau practica este o problemă greșit pusă. În realitate nu este mai importantă teoria sau practica, ci

esențială este tocmai relația dintre ele și funcționarea ei biunivocă, de la teorie la practică și de la practică la teorie.

3. Oboseala

Orice activitate fizică sau intelectuală desfășurată timp îndelungat fără întrerupere provoacă oboseala care se traduce obiectiv printr-o scădere a capacitatei de lucru iar pe plan subiectiv prin senzația de oboseală.

Oboseala semnalizează atingerea sau chiar depășirea limitelor capacitatei de lucru a celulelor nervoase. După o perioadă de odihnă, inclusiv de somn, această stare a organismului dispără, oboseala fiind un fenomen reversibil.

Oboseala cronică se manifestă prin excitabilitate excesivă sau apatie, anxietate, dificultăți de concentrare a atenției, deficit de memorie. Surmenajul este favorizat de însumarea unor condiții nefavorabile ca: regimul de viață dezordonat, situații conflictuale repetitive.

Mecanismele corticale de apărare a psihicului în caz de oboseală sunt:

- **inhiția supraliminală sau de protecție** care face ca celulele să-și reducă excitabilitatea și să nu mai răspundă la solicitările externe, fapt ce ajută la refacerea capacitatei lor funcționale.

Oboseala se caracterizează și prin modificări vegetative, frecvența pulsului, tensiunea arterială, nivelul zahărului în sânge.

Oboseala la lecție se instalează în două faze:

- **agitatie motrică**: elevii vorbesc, se foiesc, nu se mai concentrează deoarece se produce inhibiția la nivelul celui de al II-lea sistem de semnalizare.

- **apatie** când elevii sunt aparent liniștiți dar în fond sunt inerți, dezinteresați, producându-se inhibiția la nivelul primului

sistem de semnalizare.

Ca urmare programul unei zile de activitate școlară este bine să se organizeze după caracteristicile de productivitate psihică:

- între 8 - 12 productivitatea maximă
- între 13 - 14 (15) productivitatea scade
- între 16 - 22 productivitatea crește.

De asemenea într-un program de învățare pauzele prea mari nu se recomandă.

4. Interferența cunoștințelor și deprinderilor

În procesul învățării noile achiziții nu se acumulează pur și simplu liniar, ci au loc interacțiuni, sistematizări, influențe pozitive sau negative. Fenomenul de interferență negativă cunoaște două forme:

- **interferența retroactivă** care se referă la influența negativă a **noilor** cunoștințe asupra celor anterior înșușite.
- **interferența proactivă** care se referă la influența negativă a cunoștințelor și deprinderilor **deja formate** asupra celor noi.

În ambele cazuri eficiența învățării este redusă datorită comunicării deficitare între vechile cunoștințe și deprinderi și cele noi.

Pentru creșterea potențialului didactic al comunicării se recomandă:

a) **Condiții**:

- clase cu efective mai mici
- alte **forme** de organizare a programului instructiv-educativ: lucrul pe grupe, individual.

b) **Modalități**:

- **restructurarea** planurilor de învățământ, a programelor analitice și manualelor, în sens cantitativ dar și calitativ.

c) *Strategii*

- metode, mijloace, forme noi de organizare și evaluare a procesului educațional

d) *Factorii* implicați:

- de **decizie** (minister, inspectorat școlar, director); - de **realizare** propriu-zisă profesorii și subiecții educaționali să colaboreze între ei.

Specificul comunicării sociale, între diferite sfere ale activității social-utile, între diferite categorii sociale, între oameni în general se reflectă în specificul comunicării didactice. Într-o societate cu adevărat deschisă, în care funcționează comunicarea între limitele sănătății sociale, comunicarea didactică între partenerii educaționali se poate dezvolta.

Astfel partenerii educaționali învăță noi roluri:

- **profesorul** nu numai de transmitere a cunoștințelor, ci mai ales de dezvoltare a aptitudinilor, capacitaților, atitudinilor, pricerelor necesare pentru obținerea **performanțelor** profesionale și sociale ale subiecților educaționali;

- **elevul/studentul** nu numai de însușire a cunoștințelor, ci mai ales de participare activă la descoperirea informațiilor, la prelucrarea și asimilarea lor, la formarea structurilor mentale și comportamentale capabile să-i asigure obținerea performanțelor)

- **părinții** nu numai de asistenți la procesul educațional, ci de actori pregătiți să gestioneze atât zestrea ereditară pe care au oferit-o copiilor lor, cât și pe cea de context socio-afectiv, de mediu familial.

Mesajul didactic devine din ce în ce mai complex deplasându-se accentul de pe aspectele sale semantice pe cele ectosemantice, de pe cele informative pe cele formative.

Creșterea capacitații securizante a comunicării se poate

realiza prin accentuarea **funcției de contact** între partenerii educaționali.

Identificarea obiectivelor educaționale generale, medii și particulare și operaționalizarea lor este o primă etapă a eficientizării procesului de predare - învățare - evaluare. A doua etapă care contribuie la realizarea comunicării didactice reale este transmiterea acestor obiective subiecților educaționali, explicarea lor și a mijloacelor de a fi atinse. Conștientizarea obiectivelor educaționale în termeni acționali reprezintă programul mental introdus în psihicul colectiv al clasei dar și în cel individual al fiecărui elev din clasă.

Este necesară apoi adaptarea continuă a conținuturilor, a metodelor, mijloacelor și formelor de organizare a procesului instructiv educativ, deci adaptarea cererii (educaționale) la oferta educațională. Această adaptare se face atât cu respectarea particularităților de vîrstă cât și a celor individuale ale subiecților educaționali.

Cunoașterea de către agenții educaționali (profesori, inspectori, părinți) a subiecților educaționali este condiția sine-qua-non a adaptării. În școală viitorului cunoașterea se va face în echipă, alcătuită din psiholog, pedagog, medic, profesori, director, părinți care vor face schimb de informații și soluții educaționale.

Distorsiuni ale comunicării educaționale vor exista și în viitor pentru că o formă ideală a comunicării rămâne de domeniul aspirației. Important din punct de vedere didactic este **operaționalizarea comunicării** însăși cu scopul creșterii randamentului școlar și al dezvoltării potențialului creativ al subiecților educaționali.

1. Cum a fost definită comunicarea din punct de vedere cibernetic. Dar comunicarea didactică?
2. Care sunt asemănările și deosebirile între limbă, limbaj, comunicare din punct de vedere evolutiv, structural și funcțional?
3. Descrieți schemele comunicării în general și ale comunicării didactice în special.
4. Care sunt sursele de distorsiune a comunicării didactice și cum pot fi ele depășite?
5. În ce constă operaționalizarea comunicării didactice? Realizați un astfel de program de operaționalizare.

CUNOAȘTEREA ȘI MODELAREA SUBIECTULUI EDUCAȚIONAL. ELEMENTE DE PSIHOTERAPIE ȘI SOCIO TERAPIE

X.1. METODOLOGIA CERCETĂRII ȘI INTERVENȚIEI

În procesul de cunoaștere și intervenție, științele psihopedagogice dispun de:

A. *Metodologia cercetării și intervenției* reprezentată de principii, teorii, concepte, legi, regularități care orientează și susțin teoretic cunoașterea și intervenția psihopedagogică adecvată subiecților educaționali.

B. *Metodica* sau ansamblul metodelor și procedeelor de cunoaștere și intervenție psihopedagogică.

C. *Tehnica* cercetării și intervenției care se referă la modalitățile și mijloacele necesare de aplicare a metodelor și procedeelor de cunoaștere și modelare psihopedagogică.

O nouă viziune asupra școlii viitorului, care își propune eficientizarea procesului de predare - învățare - evaluare presupune în mod implicit reducerea cotei înalte de stress constatată în școală. Acest rezultat nu poate fi însă obținut decât dacă restructurarea instituției școlare pornește de la nivelul concepției despre școală, despre rol - status-ul partenerilor

educaționali. Astfel dacă modelarea personalității umane este nucleul tare al idealului educațional indiferent de caracterul socio-istoric al acestuia, se pune problema modelului personalității umane, a paradigmelor teoretico - metodologice între limitele căreia se construiește acest model.

Modelul umanist cu centrarea intervenției psihopedagogice pe elementele specifice particularităților de vârstă și individuale ale subiecților educaționali și care să favorizeze emergența proceselor de creștere a personalității este modelul pe care îl considerăm cel mai adecvat „școlii viitorului”. Prin atitudinea sa empatetică, de încredere, profesorul creează un context socio-uman, o situație favorizantă pentru actualizarea și dezvoltarea potențialului uman.

Dar modelul umanist nu trebuie interpretat în sens renascentist, de separare a omului de natura sa transcedentală, ci în relație cu acest principiu divin, mai mult sau mai puțin cunoscut și acceptat.

Acceptarea dimensiunii verticale a ființei umane, a comunicării între un principiu supraordonat, divin și unul subordonat - omul poate fi „fereastra” către împlinirea totală a omului, inclusiv pe plan educațional. Dacă această dimensiune este încă în dezbatere, dimensiunea orizontală, a comunicării inter-umane, nu este pusă sub semnul întrebării. Omul este o ființă relatională iar esența sa umană depinde de natura benefică sau nu a acestei inter-relaționări.

Astfel în școală actuală influențele inter-relaționale sunt mai mult sau mai puțin coordonate și programate. Ele nu fac parte dintr-o strategie educatională bine definită și realizată în mod sistematic. În acest sens se poate parafraza o replică celebră a lui Molière „noi facem psihoterapie în școală fără să știm”, ceea-

ce nu întotdeauna ne avantajează. Dacă psihoterapie înseamnă nu tratarea psihicului și tratarea unei/unor persoane prin intermediul psihicului altui/altor persoane, în școală aceste multiple influențe psihoterapeutice pot avea efect de anticipare și prevenire a eșecului educațional. Aceasta ar fi specificul viziunii psihoterapeutice în școală. Influențele inter-umane în cadrul școlii și al sistemului educațional trebuie să facă parte dintr-o strategie educațională bine definită. Aceasta conține:

- I. principii;
- II. metode, procedee, tehnici;
- III. efecte anticipate și realizate.

Criteriul *întâlnirii* între elementele definitorii ale „noii pedagogii”, active, pe măsură și principiile, metodele și rezultatele pozitive ale celor mai diverse școli și orientări psihoterapeutice a stat la baza elaborării acestei strategii educaționale complexe. Astfel am identificat principiile:

1. Activismul partenerilor educaționali.

Dacă noua pedagogie activă, deplasează accentul de pe elevul - obiect al educației pe elevul - subiect al educației se pună întrebarea cum pot fi mai activi partenerii educaționali ai elevului: părinții, profesorii, inspectorii, colegii. Atitudinile de deschidere, receptivitate, disponibilitate pentru cunoașterea și intervenția reciprocă sunt fundamentale.

De asemenea părăsirea clasei și a școlii ca loc unic de desfășurare a procesului instructiv - educativ și revalorizarea educațională a unor spații neconvenționale: muzeul, teatrul, cinematograful, parcurile, strada, transformarea lor în spații vii, credibile, alternative ale educației formale.

2. Intensitatea emotională a mesajelor vehiculate în școală; trăirea adecvată, predominant pozitivă atât a mesajelor