Psihologie educationala

Subiecte pentru examen oral/scris

1. **Domeniul şi sarcinile Psihologiei educaţionale. Necesitatea formaţiei psihologice a viitorilor profesori**

*Psihologia educaţiei studiază legile apariţiei şi dezvoltării proceselor şi însuşirilor psihice ale personalităţii umane aflate în interacţiune activă cu sistemul cerinţelor externe şi în condiţiile exercitării influențelor instructiv -educative.* Psihologia educaţiei studiază procesul instructiv-educativ din punct de vedere psihologic, în perspectiva îmbunătăţirii activităţii profesionale a cadrului didactic şi favorizării autorealizării personalităţii elevului.

*Sarcinile Psihologiei educaţiei*

1. *dezvăluirea complexităţii şi dificultăţii activităţii instructiv-educative*
2. *delimitarea influenţelor favorabile activităţii şcolare*
3. *cunoaşterea*, de către fiecare cadru didactic, *a avantajelor şi riscurilor oricărui tip de influenţă*
4. *idrustructurarea unor modele de influenţă constructivă*
5. *anticiparea efectelor intervenţiilor şcolii asupra activizării potenţialului psiho-somatic al elevilor*
6. *promovarea reuşitelor*

*Necesitatea formaţiei psihologice a viitoarelor cadre didactice*

Necesitatea studierii Psihologiei educaţiei se impune din mai multe considerente:

* activitatea de instruire şi educare a elevilor nu are o evoluţie unidirecţională, ci trebuie să se adapteze la o infinitate de reacţii, manifestări, trăiri, relaţii interpersonale, generate de unicitatea sistemului psihic uman al protagonistilor implicaţi şi de specificul situaţiei concrete în care are loc;
* importanţa acţiunii în constituirea şi activarea mecanismelor tuturor proceselor, însuşirilor, stărilor psihice ale elevilor.

1. **Metode de investigare a personalitãţii umane: experimentul (specificitate, tipuri, avantaje, limite, condiţii de aplicare, procese psihice ce pot fi investigate)**

***Experimentul***

După Greenwood, (1945) *experimentul* ***constă în verificarea ipotezelor cauzale prin integrarea unor situaţii contrastante, controlabile.***

Leon Festinger arată că experimentul constă în măsurarea efectelor manipulării unei variabile independente asupra variabilei dependente într-o situaţie în care acţiunea altor factori este redusă la minimum.

***Variabilele dependente*** sunt cele care fac obiectul observaţiei, cele cărora cercetătorul le va studia variaţia în cursul experimentului. De exemplu, numărul de cuvinte reamintite după citirea unei liste de cuvinte, timpul în care se parcurge un text, numărul de erori într-o probă reprezintă variabile dependente.

***Variabilele independente*** nu depind de nici o altă variabilă, ele fiind legate de decizia experiemntatorului, care în mod deliberat le-a introdus în experiment.

Cele mai răspândite tipuri de experimente sunt:

- Experimentul de laborator

- Experimentul natural

- Experimentul psiho-pedagogic

***Experimentul de laborator*** presupune scoaterea subiectului din atmosfera lui obişnuită de viaţă şi activitate şi introducerea într-o ambianţă artificială, anume creată în camere special amenajate, dotare cu aparatură de laborator, condiţii şi programe de desfăşurare a experiemenţelor bine determinate, deseori obligatorii.

***Experimentul natural*** presupune aplicarea probei sau a sarcinii declansatoare într-un cadru obişnuit, familiar de existenţă şi activitate a individului.

***Experimentul psiho-pedagogic*** poate fi de două feluri:

-constatativ: urmăreşte fotografierea, consemnarea situaţiei existente la un anumit moment dat;

-formativ: ţinteşte  introducerea în grupul cercetat a unor factori de progres, în vederea schimbării comportamentului, schimbare constatată prin compararea situaţiei iniţiale cu cea finală.

**3.Metode de investigare a personalitãţii umane: observaţia şi convorbirea (specificitate, tipuri, avantaje, limite, condiţii de aplicare, procese psihice ce pot fi investigate)**

*Observaţia ca metodă de cercetare psihologică,* ***constă în urmărirea intenţionată şi înregistrarea exactă, sistematică a diferitelor manifestări comportamentale ale individului (sau ale grupului) ca şi al contextului situaţional al comportamentului fără nici o intervenţie din afară.***

Principalele probleme pe care le ridică observaţia în faţa psihologului sunt:

1. *ce observăm  (conţinutul observaţiei);*
2. *care sunt formele observaţiei;*
3. *de ce anume depinde calitatea observaţiei;*
4. *care sunt condiţiile unei bune observaţii;*
5. *cum pot fi combătute unele obstacole ce apar în calea observaţiei;*
6. *care sunt limitele si avantajele observaţiei.*

***1. Conţinuturile observaţiei*** sunt reprezentate de simptomatica stabilă, adică trăsăturile bio-constituţionale ale individului ca şi trăsăturile fizionomice, precum şi de simptomatica labilă, adică multitudinea comportamentelor şi conduitelor flexibile, mobile ale individului, cum ar fi conduita verbală, cea motorie, mnezică, inteligenţă ca şi varietatea expresiilor afectiv-atitudinale.

***2. Formele observaţiei*** pot fi clasificate după următoarele criterii:

-orientarea actului observaţional: observaţia şi autoobservaţia;

-prezenţa sau absenţa intenţiei de a observa: observaţia ocazională, observaţia sistematică;

-prezenţa sau absenţa observatorului: observaţia directă, observaţia             indirectă sau mediată, cu observator uitat, ignorat, cu observator    ascuns;

-implicarea sau nonimplicarea observatorului: observaţia pasivă,observaţia participativă;

-durata observării: continuă sau discontinuă;

-obiectivele urmărite: integrală sau selectivă.

***3. Calitatea observaţiei*** depinde de o serie de particularităţi psihoindividuale ale observatorului: capacitea de a-şi concentra atenţia, de a sesiza esenţialul, de gradul său de sugestibilitate precum şi de anumite caracteristici ale percepţiei umane: selectivitatea ei, categorizarea spontană şi structurantă a câmpului de observaţie sau, pur şi simplu, factorii sociali ai percepţiei care o modelează şi o deformează.

***4. Condiţiile unei bune observaţii*** sunt:

-stabilirea clară, precisă a scopului, a obiectivului urmărit;

-selectarea formelor celor mai potrivite care vor fi utilizate, a  condiţiilor şi mijloacelor necesare;

-elaborarea unui plan riguros de observaţie,

-consemnarea imediată a celor observate într-un protocol de observaţie;

-efectuarea unui număr optim de observaţii;

-utilizarea grilelor de observaţie.

***5. Combaterea obstacolelor apărute în calea observaţiei*** vizează observarea unuia şi aceluiaşi fapt de către mai mulţi observatori şi apoi analiza comparativă a protocoalelor de observaţie elaborate, realizarea cât mai multor observaţii de către unul şi acelaşi observator pe baza unor grile de observaţie.Unul dintre ***avantajele*** observaţiei este că permite surprinderea manifestărilor spontane comportamentale ale individului, în condiţiile lui obişnuite de viaţă şi activitate, oferind, mai ales, date de ordin calitativ. În schimb, un ***dezavantaj*** al ei îl constituie faptul că observatorul trebuie să aştepte intrarea în funcţiune a fenomenului studiat; în acelaşi timp se poate înregistra numai aspectul global, fenomenologic al comportamentului, fără discrimnări analitice şi fără determinări cauzale.

***Convorbirea***

Convorbirea ***este un dialog angajat între cercetător şi subiectul investigat care presupune: relaţia directă de tipul "faţă în faţă", abilitatea cercetătorului pentru a obţine angajarea autentică a subiectilor în convorbire; empatia cercetătorului.***

Spre deosebire de observaţie şi experiment prin intermediul cărora investigăm conduitele, reacţiile exterioare ale subiectului, convorbirea permite sondarea mai directă a vieţii interioare a acestuia, a intenţiilor ce stau la baza comportamentului, a opiniilor, atitudinilor, intereselor, convingerilor, aspiraţiilor, conflictelor, prejudecăţilor şi mentalităţilor, sentimentelor şi valorilor subiectului.

***Formele convorbirii*** sunt:

-convorbirea ***standardizată***, dirijată, structurată, bazată pe formularea aceloraşi întrebări, în aceeaşi formă şi ordine tuturor subiecţilor, indiferent de particularităţile lor individuale;

-convorbirea **semistandardizată** sau ***semidirijată*** cu adresarea unor întrebări suplimentare, cu reformularea altora, cu schimbarea succesiunii lor;

-convorbirea **liberă**, spontană, asociată, în funcţie de particularităţile situaţiei în care se desfăşoară, de cele psihoindividuale ale subiectului, chiar şi de particularităţile momentului când se face.

Această metodă se particularizează în psihologia şcolară după cum urmează: la vârstele mici este recomandabilă folosirea ei nu ca metodă de sine stătătoare, ci integrată altor metode (îndeosebi observaţiei) sau subordonată unei activităţi pe care subiectul o are de îndeplinit (în timp ce el soluţionează o problemă, sau face, execută ceva şi se pot pune tot felul de întrebări). J.Piaget care a folosit mult această metodă în cercetările sale, insistă asupra necesităţii neutralităţii cercetătorului, acesta netrebuind să dirijeze sau să corecteze în vre-un fel mersul gândirii copilului, să-l distreze sau să-l amuze.

Convorbirea trebuie să se desfăşoare în condiţii absolut normale pentru că numai aşa vor putea fi surprinse mecanismele psihice în desfăşurarea lor firească. La vârstele mai mari (pubertate, adolescenţă) atât modalitatea de desfăşurare a convorbirii cât şi tematica ei se diversificã mult, putând fi folosite toate formele enumerate anterior.

**4.Metode de investigare a personalitãţii umane: chestionarul, ancheta, anamneza, analiza produselor activitãţii (specificitate, tipuri, avantaje, limite, condiţii de aplicare, procese psihice ce pot fi investigate)**

***Ancheta psihologică***

Ancheta, ca metodă de cercetare psihologică ***presupune recoltarea sistematică a unor informaţii despre viaţa psihică a unui individ sau a unui grup social, ca şi interpretarea acestora în vederea desprinderii semnificaţiei lor psihocomportamentale***. În cercetarea psihologică sunt utilizate două forme ale acestei metode.

***Ancheta pe bază de chestionar*** este una dintre cele mai laborioase metode ale psihologiei, folosirea ei ştiinţifică implicând parcurgerea mai multor etape:

1. *stabilirea obiectului anchetei;*
2. *documentarea;*
3. *formularea ipotezei,*
4. *determinarea populaţiei (a universului anchetei);*
5. *eşantionarea;*
6. *alegerea tehnicilor şi redactarea chestionarului;*
7. *pretestul (pentru a vedea dacă chestionarul  a fost bine elaborat);*
8. *redactarea definitivă a chestionarului;*
9. *alegerea metodelor de administrare a chestionarului (prin persoane special destinate acestei operaţii sau prin autoadministrare);*
10. *defalcarea (depuierea) rezultatelor;*
11. *analiza rezultatelor obţinute în raport cu obiectivele formulate;*
12. *redactarea raportului final de anchetă.*

Cercetătorul trebuie să stabilească:

-***conţinutul întrebărilo****r*, de regulă acestea putând fi:

* factuale sau de identificare care cer date obiective despre subiect (cum ar fi vârsta, sexul, studiile);
* de cunoştinţe;
* de opinii şi atitudini;
* de motivaţie;

**-*tipul întrebărilo****r*: cu răspunsuri dihotomice, închise (da-nu); cu răspunsuri libere, lăsate la initiaţiva subiectului; cu răspunsuri în evantai-mai multe răspunsuri din care subiectul alege una, două care i se potrivesc modului de a fi sau de a gândi sau pe care le ierarhizează în funcţie de valoarea ce le-o acordă.

Cercetătorul trebuie să evite o serie de greşeli în formularea întrebărilor, ca de pildă întrebări prea generale, limbaj  greoi, artificializat, tehnicist, specializat, cuvinte ambigui, cu dublu înţeles, cuvinte vagi (,,cam aşa’’, ,,de regulã’’); întrebări tendenţioase, care sugerează răspunsul, întrebări prezumtive care presupun cunoşterea dinainte a ceva despre cel investigat, întrebări ipotetice care atrag după ele un anumit tip de răspuns, de obicei afirmativ.

***Ancheta pe bază de interviu*** presupune raporturi verbale între participanţii aflaţi faţă în faţă, centrarea asupra temei cercetate, direcţia unilaterală de acţiune, fiecare participant păstrându-şi locul de emiţător sau receptor (prin acesta se deosebeşte de convorbire).

Există interviuri individuale şi de grup, clinice, (centrate pe persoană) şi focalizate (centrate pe tema investigată).

În practica psihologică, la copiii mici se foloseşte mai mult interviul, iar la elevi ancheta pe bază de chestionar, chiar prin autoadministrare. Prin intermediul ei sunt sondate de obicei opiniile, atitudinile, dorinţele, aspiraţiile, interesele vocaţionale ale elevilor în vederea realizării orientării lor şcolare şi profesionale. Important este ca paleta întrebărilor dintr-un chestionar să fie cât mai diversificată pentru a da posibilitatea realizării unor investigaţii, atât extensive cât şi intensive. Întrebările trebuie să surprindă mai multe modalităţi de raportare la realitatea sondată:

-perceptiv: “Ce impresie ţi-a făcut profesorul de limba română? ”

-proiectiv-prezumtiv: “Intenţionezi să-ţi schimbi opţiunea profesională fãcută?”

-apreciativ-evaluativ: “Consideri că angajarea ta în activitatea şcoalară este satisfăcătoare? ”

-motivator-explicativ: “Care crezi că sunt motivele care uneori te fac să nu înveţi ?” “De ce te pasionează electronica? ”

Pe baza datelor recoltate putem surprinde mai bine planul real şi aspiraţional al unui elev, gradul de conştientizare a unor probleme, capacitatea sa de înţelegere. De asemenea, creşte posibilitatea realizării unor cercetări de tip comparativ.

**5.Metode de investigare a personalitãţii umane: testele (specificitate, tipuri, avantaje, limite, condiţii de aplicare, procese psihice ce pot fi investigate)**

**Testul psihologic** este o probă relativ scurtă care premite cercetătorului stângerea unor informaţii obiective despre subiect, pe baza cărora să poată diagnostica nivelul dezvoltării capacităţilor măsurate şi formula un prognostic asupra evoluţiei lor ulterioare. Pentru a satisface aceste deziderate, testul trebuie să îndeplinească anumite **condiţii**:

1. ***validitatea***: să măsoare exact ceea ce îşi propune;

2. ***fidelitatea***: să permită obţinerea unor performanţe relativ asemănătoare la o nouă aplicare;

3. ***standardizarea***: să creeze aceleaşi condiţii pentru toţi subiecţii supuşi testării. De regulă, se standardizează: conţinutul probei (acelaşi test cu acelaşi conţinut distribuit tuturor subiecţilor); modul de conduită a cercetătorului faţă de subiect (se recomandă utilizarea aceluiaşi instructaj verbal, a aceloraşi conduite faţă de toţi subiecţii), timpul de aplicare al probei (care trebuie să fie acelaşi pentru toţi subiecţii, aceasta în cazul testelor cu timp determinat);

4. ***etalonarea***: stabilirea unui etalon, a unei unităţi de măsură pentru rezultatele obţinute în vederea cunoaşterii valoarii lor.

Testele psihologice se clasifică după mai multe **criterii**:

-după modul de aplicare: *individuale, colective;*

-după materialul folosit: *verbale, neverbale*;

-după durata lor: *cu timp strict determinat, cu timp la alegerea subiectulu*i;

-după conţinutul măsurat;

-după scopul urmărit: *teste de performanţă, teste de personalitate, teste de comportament*.

Pentru a spori utilitatea şi eficienţa testelor este necesară respectarea următoarelor recomandări:

-crearea unor teste în concordanţă cu specificul sociocultural al populaţiei pe care urmează a fi aplicate sau, cel puţin, adaptarea celor elaborate pe specificul altor culturi;

-utilizarea nu doar a unui singur test în măsurarea unei însuşiri psihice, ci a unei baterii de teste;

-corelarea rezultelor obţinute prin aplicarea testelor cu rezultatele obţinute prin aplicarea altor metode;

-corelarea rezultelor testelor cu rezultatele obţinute în activitatea practică.

**6.Definirea sistemului psihic uman. Structura: latura cognitivã, latura afectivã, latura orientativã, latura dinamico-energeticã, latura relaţionalã**

Sistemul psihic uman reprezintă un ansamblu autoreglabil de stări şi

procese structurate pe baza principiilor semnalizării, reflectării şi

simbolizării şi coechilibrate prin intemediul unor operatori specifici se

comparare, clasificare, opunere, seriere spaţio-temporară, generealizatoare.

Sistemul psihic uman este format din mai multe aspecte, cum ar fi latura cognitivă, afectivă, orientativă, dinamică-energetică și relațională. Latura cognitivă se referă la procesele mentale, cum ar fi gândirea, percepția și învățarea. Latura afectivă se referă la emoții și sentimente. Latura orientativă se referă la motivația și orientarea individului în lume. Latura dinamică-energetică se referă la nivelul de energie și activitate al individului. Latura relațională se referă la relațiile sociale ale individului.

1. **Natura psihicului uman: aspectul genetic, aspectul mecanismelor**

***Aspectul genetic***

Din perspectivă cibernetică, geneza psihicului uman reclamă o ***dublă comunicaţie***:

* *marea comunicaţie a individului cu lumea externă*, al cărei rezultat este modelul informaţional al realităţii externe în diferitele sale forme de organizare şi concretizare;
* *mica comunicaţie a individului cu sine însuşi*, al cãrei rezultat este modelul informaţional al propriului Eu.

În baza comunicaţiei, de la mişcările reflexe de explorare şi până la comportamentele superioare, de autorealizare, dezvoltarea se face după o traiectorie de fază a sistemului în ansamblul său; activităţile psihice evoluează de la o stare sincretică în care percepţia, gândirea, motivaţia, atenţia, etc. sunt doar o unitate globală, la diferenţieri, delimitări pentru fiecare dintre ele.

Psihologia contemporană orientată spre abordarea sistemică, promovând punctul de vedere interacţionist arată că odată cu evoluţia de diferenţiere are loc o continuă stabilire a legăturilor corelative ale celor două tipuri de modele informaţionale. Se ajunge la integrare conştientă, forma superioară de realizare a interacţiunilor, proprie psihicului uman.

***Principiul interacţionist- relaţional*** în privinţa determinismului şi dezvoltãrii vieţii psihice susţine rolul multicondiţionării în care se corelează influenţele externe cu structura internã a subiectului;*condiţiile interne şi**externe aflându-se într-un raport dinamic.*

***Condiţiile interne*** sunt reprezentate de:

* *structura morfo-funcţională a sistemului nervos*: neuroni, reţele neuronale, segmente sau organe de la măduva spinării, trunchi, bulb, protuberanţa care leagă bulbul de mezencefal, mezencefalul, cele 11 perechi de nervi cranieni, senzitivi, motori şi mixti, cerebelul, diencefalul constituit din talamus şi hipotalamus, ganglionii sau nucleii bazali care leagă talamusul de emisferele cerebrale şi emisferele cerebrale;
* *viaţa psihică elementară* dobândită în embriogeneză prin preluarea de către făt, de la mamă a unor informaţii din mediul extern, care-i vor influenţa evoluţia;
* *structuri preoperaţionale* reprezentate de scheme de acţiune, care s-au fixat sub forma unor algoritmi la indivizi ai căror predecesori, de-a lungul mai multor generaţii, au practicat acelaşi tip de activitate;
* *predispoziţiile*, dominante în raport cu viaţa psihică a fătului şi cu algoritmii preoperaţionali. Acestea sunt reprezentate de tipul de sistem nervos, din punct de vedere al forţei, echilibrului şi mobilităţii, al proceselor nervoase fundamentale-excitaţia şi inhibiţia. De asemenea, ele sunt date de structura morfofuncţională a analizatorilor (vizual, auditiv, olfactiv etc) care influenţează gradul de receptare a stimulilor şi forţa de reacţie.

Predispoziţiile sunt premise de ordin formal cu caracter plastic, polivalent, în condiţionarea aptitudinilor, talentelor, a performanţelor în activitate. Aceeaşi predispoziţie în funcţie de solicitări, învăţări, exersări poate fi valorificată în aptitudini diferite.

***Condiţiile externe*** sunt reprezentate de *ansamblul stimulilor realităţii obiective capabili să acţioneze asupra organelor de simţ şi să declanşeze o reacţie de răspuns.*

Principalele modalităţi ale condiţionării şi determinării socioculturale sunt:

* relaţiile interumane şi de grup;
* modelele de acţiune practică şi condiţiile care sprijină dezvoltarea comportamentului instrumental;
* relaţiile de comunicare, însuşirea limbii;
* tezaurul cunoştinţelor acumulate de omenire şi structurarea operaţiilor intelectuale;
* existenţele sociale, preluarea valorilor şi acomodarea subiectului la realizarea lor, asumarea şi exersarea de roluri profesionale, cetăţeneşti.

Influenţa condiţiilor externe (existenţă materială, activitate de comunicare, existenţă spirituală cu caracter social) la nivelul diverselor procese, funcţii psihice şi a diverselor etape de vârstã nu este aceeaşi. Astfel, pentru percepţie hotărâtoare este ambianţa geografică şi de cultură materială, tipul de activitate concretă, cu obiectele desfăşurată de subiect. Pentru structurarea activităţii motivaţiei un rol mai important îl au relaţiile sociale, interpersonale, condiţiile ce participă la satisfacerea trebuinţelor, nivelul aspiraţiilor.

Evoluţia intelectului (gândire, inteligenţă, memorie, etc.) este tributară construcţiilor lingvistice, învăţării, nivelului solicitărilor vieţii profesionale, sociale, de ordin cultural.

În **relaţia** dintre condiţiile interne şi cele externe există un ***mecanism al interiorizării*** şi un ***mecanism al exteriorizării***.

Mecanismul exteriorizării reprezintă obiectivarea, concretizarea în forme de comportament adecvate a proceselor, calităţilor psihice.

Abordarea sistemică a psihicului uman ne deschide perspectiva înţelegerii nuanţate a raporturilor dintre psihismul subiectiv şi comportamentul exteriorizat care sunt nu numai în interacţiune ci şi reciproc convertibile.

Actele comportamentale sunt imitate, preluate, asimilate pe baza învăţării prelucrate în acte subiective iar acestea din urmă se exteriorizează în comportamente, respectându-şi fiecare (mentalul şi comportamentul) propriile legi de organizare şi manifestare.

**3.2.  *Aspectul mecanismelor***

Respingând atât dualismul (J. Eccles, W. Penfield) cât şi reducţionismul (întemeiat pe cuceririle ciberneticii), modelul *interacţionist -**sistemic* postulează caracterul legic necesar al legăturii psihicului cu creierul:

* creierul apare şi se zvoltă ca organ al psihicului, iar psihicul nu poate exista şi nu se poate manifesta decât ca funcţie a creierului; funcţia (psihicul) şi structura (creierul) nu sunt entităţi imanente conectate din afară, ci formează o unitate dinamică evoltivă, devenirea lor fiind cosubstanţială şi realizându-se într-o intercondiţionare spiralică;
* creierul nu poate genera şi produce psihic din interior, în virtutea doar a structurilor sale celulare şi a activismului său bioelectric şi biochimic bazal; el devine capabil să realizeze funcţia psihică numai pe baza receptării prelucrării şi stocării informaţiei furnizate de semnalele din mediul exern şi cel intern al organismului; izolat de comunicarea cu sursele de informaţie din afara sa, creierul, oricât de bine ar fi programat din punct de vedere genetic, nu ar ajunge niciodată să producă imagini, noţiuni, raţionamente, etc;
* prin structura sa celulară, creierul posedă doar ceea ce înseamnă *competenta primară* de a fi mecanism al psihicului, de a nu poseda şi *performanţe,* adică nu-şi produce viaţa psihică, aceasta elaborându-se treptat în cursul ontogenezei, pe baza comunicării informaţionale.

Creierul omului este superior creierului celorlalte animale nu numai sub aspect cantitativ, ci şi calitativ. Aceste note de superioritate sunt reprezentae de:

* creşterea ponderii structurilor asociativ-integrative, în raport cu cele de proiecţie topică;
* creşterea numărului conexiunilor interneuronale (la nivelul scoarţei cerebrale, de exemplu, un neuron poate realiza până la 60 000 conexiuni sinaptice);
* creşterea capacităţii rezolutive şi cobinatorice: din aceeaşi cantitate brută de semnale creierul uman extrage şi obţine, prin prelucrări succesive, un volum incomparabil mai mare şi mai relevant de produse informaţionale decât orice animal;
* creşterea capacităţii de achiziţie şi instruire;
* producerea şi utilizarea în cursul evoluţiei istorice şi ontogenetice a unui nou tip de cod-codul verbal-elaborat social istoric, care a permis introducerea prin prelucrarea şi integrarea informaţiei a principiului abstractizării şi generalizării.

1. **Natura psihicului uman: aspectul ontologic, aspectul instrumental-pragmatic**

***Aspectul ontologic***

De la grecescul *ontos*=fiinţă, ontologia este o parte a filosofiei care studiază existenţa ca existenţă. Forma sau modul de existenţă a activităţii psihice este subiectiv, activ, tăit în plan mental, deci intern.

Activitatea psihică îmbracă două forme de existenţă:

* *a imaginilor concret - senzorial*e, ca produse primare;
* *a constructelor general-abstractizate* sub formã de simboluri, formule, legi, ca produse secundare.

Imaginea este forma primară de interiorizare şi păstrare a informaţiilor cu valoare de mesaj, obţinute prin relaţia directă, nemijlocită a subiectului cu obiectele şi fenomenele externe.

Constructele simbolic-abstracte reprezintă coduri rezultate din prelucrări secundare (superioare) ale informaţiei în baza relaţiilor indirecte, nemijlocite.

Din punct de vedere al conţinutului şi imaginea primară şi constructele simbolice-abstracte au o notă comună, dată de faptul că sunt purtătoare de informaţii.

**Informaţia psihică** prezintă note specifice:

* nu poate exista în afara fenomenelor substanţiale şi energetice ale sistemului nervos (emisferele cerebrale având rol hotărâtor), dar nici nu se reduce numai la acestea;
* există şi se manifestă numai în procesul comunicării interindividuale, în afara acestuia există numai potential (ne proiectăm în ceilalţi, valoarea proprie este apreciată, confirmată sau nu în şi prin celălalt);
* nu se percepe direct, nemijlocit ci prin efectele pe care le generează asupra comportamentului propriu şi interindividual;
* între latura semantică a informaţiei şi latura de comandă (care formulează ordinele, alcătuieşte programul prin implicarea conexiunii inverse), trebuie sã existe un echilibru, pentru că stă la baza organizării şi reglării comportamentului în raport cu lumea şi cu propria fiinţă;
* are un rol instrumental, pragmatic, ajutându-ne să luăm în stăpânire realul. Şi din punct de vedere ontologic, trebuie realizat un echilibru între latura semantică, cu ajutorul căreia pătrundem în real şi latura pragmatică, prin care ne distanţăm, transformăm, participăm la marcarea sensului vital al existenţei activităţii psihice individuale.

În privinţa prelucrării informaţiei, cele două forme existenţiale ale activităţii psihice au, de asemenea, în comun faptul că se realizează prin operaţii, numai că la nivelul imagisticului sunt senzoriale, externe iar în cealaltă sunt mentale, logico-semantice, bazate pe integratori verbali.

*Ontologic, sistemul psihic uman este o construcţie rezultată din integrarea imagisticului cu simbolicul, într-o organizare coerentă, finalistă.*

***3.4.  Aspectul instrumental -  pragmatic***

Viaţa psihică evoluează şi prin activarea unor acte, operaţii care servesc drept mijloace pentru dezvoltarea unei acţiuni şi obţinerea unor efecte. Folosirea instrumentelor psihologice amplifică şi extinde enorm posibilităţile comportamentului. **Cuvântul**, de exemplu are valoare de **instrument psihic**.

Pentru Vâgotski, cuvintele sunt instrumente spirituale ce se încarcă în procesul acţiunilor comunicative cu conţinut determinat.

Funcţiile psihice superioare se construiesc pe baza şi în procesul activitãţii instrumentale. În subiect nu pot fi despărţite funcţiile cognitivă şi pragmatică, ,,homo sapiens''  şi ,,homo faber''  există unul prin celălalt şi progresează în acelaşi mod.

*Aspectul instrumental -pragmatic este relevant pentru capacităţile adaptativă şi transformativ-creatoare ale sistemului psihic uman*; acestea nu sunt posterioare cunoaşterii, ci intervin ca factor de iniţiere şi dezvoltare a demersurilor cognitive.

Mai mult chiar, toată instrumentaţia cunoaşterii se subordonează eficienţei către care converg atât reflectarea cât şi creaţia, constructivismul psihologic înscriindu-se într-o organizare dinamicã în care întrebările  ,,ce’’ şi ,,de ce’’ coexistă.

1. **Sfera conştientã, subconştentã, inconştientã a psihicului uman; interacţiunea acestora**

***Nivelul conştient***

*Are ca suport fiziologic activitatea scoarţei cerebrale, a neocortexului*, formaţiunea cea mai nouă şi fragilă a sistemului nervos. *Se realizează în starea de veghe*, activismul cerebral având nevoie de o perioadă destul de mare pentru a se reface energetic.

Nivelul conştient ***reprezintă forma supremă de organizare psihică prin care se realizează integrarea subiectiv-activă a tuturor fenomenelor psihice şi care face posibilă raportarea continuă a individului la mediu.***

La acest nivel se realizează o reflectare cu ştiinţă, adică o reflectare în care individul dispune de informaţii pe care le poate utiliza, sau îsi dă seama în încercările de a înţelege, a descifra, interpreta. Este evidenţiată, astfel, funcţia informaţional-cognitivă a conştiinţei, prin vehicularea imaginilor, ideilor, impresiilor.

Nivelul conştientîndeplineşte funcţii finaliste şi anticipativ-proiective prin stabilirea şi îndeplinirea scopurilor.

De asemenea, caracterul planificat al activităţii conştiente evidenţiază funcţia reglatoare iar cel creator se exprimă în funcţia creativă, urmărind modificarea, schimbarea realităţii reflectate şi adaptarea la necesităţile proprii şi sociale.

Nu se poate pune semnul egal între sistemul psihic uman şi conştiinţă, deşi la aceasta participă toate funcţiile şi procesele psihice. Ea este o sinteză creatoare, o integrare de fenomene psihice, care prin ele însele nu sunt conştiente şi unele nici nu devin fapte de conştiinţă, dar toate formează un câmp în cadrul căruia, prin corelări între fenomene şi semnificaţie, apar efecte specifice conştientizării.

Particularizările organizării conştiente, funcţiile ei subliniază nu numai complexitatea, ci caracterul specific uman al nivelului în discuţie. În realizarea acestui fenomen, conştiinţa, intervin toate procesele psihice, reflectarea cu ştiinţă arată importanţa proceselor cognitive: gândirea fiind factorul principal, scopurile exprimă dorinţele, necesităţile, aspiraţiile, angajează planul afectiv-motivaţional.

Psihologul român Vasile Pavelcu (1901-1990) a relevat existenţa unei constiinţe afective. Caracterul anticipat-creativ surprinde implicarea imaginaţiei, îndeosebi a celei de tip creativ, iar caracterul planificat exprimă rolul gîndirii, al voinţei.

**4.2.  *Nivelul subconştient***

*Se situează sub nivelul conştien*t; este *sediul acţiunilor automatizate şi al unor stocuri de cunoştinţe acumulate dar care au scăpat parţial controlului conştient*. La acest nivel *participă:* ***memoria potenţială, ansamblul deprinderilor şi operaţiilo****r de care dispune subiectul, montajele perceptive sau intelectuale stereotipizate, care cândva au fost conştiente, dar care în prezent se desfăşoară în afara controlului conştient.*

El este o *rezervă şi o bază pentru activitatea conştientă*. Subconştientul are un anumit grad de transparentă, motiv pentru care poate fi considerat o conştiinţă implicită.

P.Popescu-Neveanu susţine că subconştientul prezintă două trăsături principale: proximitatea faţă de constiinţă şi compatibilitatea cu ea.

M. Zlate susţine că subconştientul nu este doar un rezervor, un păstrător al faptelor de conştiinţă, ci are propriile lui mecanisme cu ajutorul cărora prelucrează, restructurează. Trecerea timpului, emoţiile, distragerea de la activitatea respectivă, această veritabilă anestezie psihică, dupã Walon fac ca amintirile, obişnuinţele reactivate să nu mai fie identice cu cele care cândva au intrat în subconştient. Totodată, subconştientul este *sediul expresiilor emoţionale de tip neurovegetativ: paloarea, înroşirea feţei, tremurul vocii*, etc.

***4.3. Nivelul inconştient***

Se află ***la polul opus nivelului conştient, în zonele de profunzime ale sistemul psihic uman***. În timp ce conştiinţa se orientează predominant asupra realităţii obiective, *inconştientul se concentrează asupra propriei fiinţe, pe care o exprimă direct în ceea ce are ca porniri instinctuale, pulsiuni, trebuinţe, stări afective, gânduri ascunse, fantasme profunde, abisale sau refulate*.

Psihologia contemporană defineşte inconştientul ca fiind ***o formaţiune psihică ce cuprinde tendinţele ascunse, conflictele emoţionale generate de resorturile intime ale personalităţii***. Suportul acesteia este *activitatea nervoasă la nivelul subcortical, în special al măduvei spinării*. Nu este lipsit de organizare, numai că aceasta diferă de cea de tip conştient, este una foarte personală, ce încearcă să impună propria subiectivitate.

Activitatea inconştientă **se realizează prin**:

* activităţi automatizate, algoritmice, prezente la toţi indivizii umani;
* activităţi haotice, impulsive care scapă controlului.

Deşi se manifestă spontan, impulsiv, inconştientul **are structuri bine delimitate.** Psihologul francez H.Ey consideră că acestea sunt:

* sistemul neuro-vegetativ sau autonom cu funcţiile sale respiraţie, circulaţie, digestie;
* automatismele psihologice sau inconştientul subliminal exprimat de organizarea normală a câmpului conştiinţei;
* baza inconştientă a persoanei care conţine stadii arhaice.

Inconştientul îndeplineşte următoarele **roluri**:

* rol de energizare şi dinamizare a întregii vieţi psihice a individului;
* rol de facilitare a procesului creator, sprijinindu-l prin procedeele de combinare şi recombinare de tip spontan (cerebraţia latentă din procesele creative în care inconştientul preia şi împlineşte căutări conştiente);
* rol de asigurare a unităţii Eu-lui, prin aceea că este principalul depozitar al unor categorii de informaţii şi al tensiunilor motivaţionale care, prin organizare specifică participă la evoluţia constiinţei sau, cum ar fi spus Mihai Ralea, inconştientul dă constiinţei seva de viaţă de care are nevoie, acordându-i momente de repaus şi reorganizare.

Între cele trei niveluri sunt interacţiuni permanente dar nu treceri reciproce, ci relaţii dinamice de implicaţie în însăşi structura fiinţei noastre conştiente. Inconştientul nici nu poate exista fără structura conştiinţei cu care este cosubstanţial. Henry Ey, în acest sens, susţine că raporturile conştient-inconştient sunt raporturi organice de subordonare sau de integrare, ordine care fundamentează mişcarea de ascensiune a devenirii conştiente.

Interacţiunile şi acomodările între nivelurile funcţional-dinamice ale activităţii psihice nu trebuie să eludeze legile de organizare ale conştientului şi inconştientului radical deosebite, ceea ce se exprimă în bipolaritatea sistemului psihic uman, unul din poli fiind dominat de raţionalul obiectiv, celălalt de psihismul bazal, profund subiectiv.

1. **Definirea personalitãţii umane din perspectivã atomistã şi structural**

***Perspectiva atomistă*** în abordarea personalităţii este cea mai veche, dar a continuat în diferite forme să circule până în zilele noastre. Ea *se bazează,* pe de o parte, *pe descompunerea personalităţii în elementele sale componente*, urmărind studierea legităţilor lor de funcţionare, iar pe de altă parte, *pe identificarea elementului primar sau constituantul fundamental al acesteia*.

**🖎** Astfel, cea mai veche orientare este a medicului antic ***Hipocrates***, urmat de ***Galenus***, cu privire la *temperamen****t***, care este explicat naiv, prin **amestecul celor patru humori socotite ca fundamentale** (sânge, fiere neagră, fiere galbenă şi limfă) din care una ar domina, de unde şi denumirile care s-au păstrat de: ***coleric, sangvinic, flegmatic şi melancolic***. Ipoteza humorală a fost eliminată, dar este confirmat faptul că teoria este constitutiv-organică.

**🖎** Mult mai târziu, ***I.P.Pavlov*  (**1849-1936) fiziolog rus, a stabilit cele **patru tipuri de ANS (activitate nervoasă superioară)** în funcţie de modul cum se combină însuşirile de ***forţă, mobilitate, echilibru,*** între cele două procese nervoase de bază, excitaţia şi inhibiţia; în caz de neechilibru  intervine predominarea forţei excitative.

Aceste trei însuşiri de bază privind funcţionarea sistemului nervos prezintă gradaţii: pentru forţă: puternic/slab, pentru mobilitate: mobil/inert, pentru echilibru: echilibrat/neechilibrat.

Prin combinarea dintre însuşiri, în prim plan apar patru tipuri de sistem nervos (prin extensie de ANS) care sunt corespondente, relativ, cu cele patru temperamente descrise în antichitate de Hipocrates:

* însuşirile de forţă delimiteaz  tipul: puternic slab
* însuşirile de mobilitate:  tipul: mobil inert
* nsuşirile de echilibru: tipul: echilibrat  neechilibrat

Rezultă corespondenţa dintre tipul de ANS şi temperament:

* *Tipul puternic-mobil-echilibrat: temperamentul sangvinic*
* *Tipul puternic-neechilibrat-excitabil: temperamentul coleric*
* *Tipul puternic-echilibrat-inert: temperamentul flegmatic*
* *Tipul slab: la baza temperamentului melancolic*

**🖎** Medicul psihiatru german ***Kretschmer*** (1888-1964) propune o **tipologie după constituţia corporală**, care corelează cu o anume tipologie temperamentală şi cu predispoziţia pentru anumite maladii psihice. El identifică*:*

* ***Tipul picnic*** căruia îi corespunde ca profil psihologic ***ciclotimicul*** (grecescul. *Kylos*-cerc, *thyma*-stare), dispoziţie spre o evoluţie tonico-afectivă, ciclică, sinusoidală, cu alternanţe între stări active şi depresive).

Sunt oameni cu talie joasă, faţa rotundă, ten fin, strat de grăsime la suprafaţa trunchiului, puţin încrezători în puterile lor, temători; dintre ei se recrutează bolnavii maniaco-depresivi şi hipomaniacii.

* ***Tipul leptosom sau astenic****,* cu talie înaltă, membre lungi şi subţiri, sistem osteomuscular firav corespunde oamenilor, hipersensibili, dominaţi de introversie. După E. Kretschmer aceştia prezintă predispoziţii pentru boli de tip schizoid.
* ***Tipul atletic*** este un tip intermediar care este dezvoltat armonios din punct de vedere fizic, echilibrat relaţional, apreciat ca fiind normal din punct de vedere psihic.

**🖎** În 1926, ***W.E.Sheldon*** propune o **tipologie morfo-fizio-psihologică** după gradul de dezvoltare a 3 celor foite germinative:

* ***endomorf*** *-* dezvoltare corporală predominant internă, dezvoltă ***tipul* *viscerotom*** (care se apropie de cel picnic din tipologia anterior prezentată) dominat de activităţi organice, interne, mai ales de nutriţie, preferă ceremoniile, relaxarea în poziţie de mişcare iar din punct de vedere emoţional reacţiile sunt uniforme; sunt extraverţi;
* ***mezomorf*****-** dezvoltare corporală echilibrată, dezvoltă ***tipul* *somatotom*** dominat de activitatea sistemului muscular; iubeşte sportul, riscul în activităţi pragmatice, vocea este nereţinută, maniera de comportare are caracter deschis, direct, uneori dură;
* ***ectomorf***- dezvoltare corporală predominant externă se regăseşte în ***tipul cerebrotom***, dominat de activitatea sistemului nervos; poziţia, miscările îi sunt reţinute, înhibate, tendinţe de însingurare, sociofobii. Se remarcă prin activism intelectual şi afectiv.

***🖎 Hans Y. Eysenck*** (psiholog britanic de origine germană - n. 1916) a utilizat pentru identificarea aspectelor fundamentale ale personalităţii o tehnică ce poartă denumirea de ***analiza factorială****.* El susţine că există două dimensiuni esenţiale ale personalităţii în funcţie de nivelul de nevrozism: instabilitate şi stabilitate. Acestea se corelează cu tipologia propusă de ***C.Gustav Jung*** (1875-1961), psihiatru elveţian, bazată pe **orientarea predominantă spre lumea internă** în funcţie de care a descris două tipuri: extrovert şi introvert.

Modelul de personalitate al lui H.Y.Eysenck ordonează pe două axe (una verticală şi una orizontală) cei patru factori şi astfel delimitează următoarele tipuri:

* ***extrovert stabil*** *-* ***sangvinic,***
* ***introvert stabil*** *-* ***flegmatic****,*
* ***extrovert instabil*** *-* ***coleric****,*
* ***introvert instabil*** *-* ***melancolic.***

Fiecare factor principal este compus din factori secundari: de exemplu pentru extrovert aceştia sunt dinamismul, sociabilitatea, disponibilitatea de asumare a riscurilor, impulsivitatea, expresivitea, chibzuinţa şi responsabilitatea, în timp ce pentru introvert sunt respectul de sine, bucuria, teama, obsesivitatea, autonomia, ipohondria şi vinovăţia.

Mai târziu, în 1976 a adăugat şi a treia dimensiune, psihoza, dându-şi seama că acest aspect al personalităţii nu se justifică prin extroversiune şi introversiune. La majoritatea oamenilor se identifică factori şi dintr-o categorie şi din cealaltă şi aceştia poartă denumirea de ***ambivert****.*

**🖎** O teorie la fel de celebră, bazată tot pe analiza factorială, a fost elaborată, în 1965 de ***Raymond Cattell***, autorul testului 16PF, potrivit căreia există **16 factori esenţiali de personalitate** pentru definirea profilului oricărui om.

În concluzie, valoroase explicativ şi analitic, teoriile de tip atomist rămân totuşi tributare diviziunii componentelor, omiterii unităţii, integralităţii personalităţii.

***Perspectiva structurală*** apreciază personalitatea pornind de la global, de la întreg, de la organizarea şi ierarhizarea elementelor componente.

Pentru *şcoala gestaltistă* personalitatea este o configuraţie, un ansamblu de elemente.

***🖎******Perspectiva configuraţionistă***, rezultat al trăsăturilor este susţinută şi de ***J.P.Guilford*** pentru care unicitatea personalităţii rezultă din modul concret de organizare, structurare şi interrelaţionare şi nu din numărul trăsăturilor. J.P.Guilford a numit aproape 100 de factori, majoritatea de natură intelectuală.

Există puncte comune între perspectiva atomistă şi cea structurală. Cea mai evidentă este tendinţa de identificare a factorilor dar  cea de a doua se impune prin surprinderea caracterului global şi unitar al personalităţii şi are în vedere dinamica sa, în baza structurării şi evoluţiei componentelor sale în timp.

***🖎 Kurt Lewin*** (1890-1947) psihosociolog american de origine germană, interesat de dinamica grupului, sesizează în structura personalităţii trei momente succesive:

* ***Etapa structurilor globale***- este una de tip primar, nediferenţiată, slab structurată, mai ales în privinţa conexiunilor interne. Este evidentă în jurul vârstei de 3 ani.
* ***Etapa structurilor semidezvoltate***- în interiorul structurii iniţiale se diferenţiază funcţia şi creşte gradul de interdependenţă corelativă. Cel mai pregnant se evidenţiază în preadolescentă.
* ***Etapa structurilor dezvoltate*** - în care sunt deja maturizate prin tipurile de structuri şi prin maximalizarea conexiunilor de tip reglator dintre ele, ceea ce asigură coerenţă, stabilitate. Se dezvoltă după vârsta adolescenţei pe măsura maturizării acţionale şi sociale.

Studiile de analiză factorială sunt folosite pentru identificarea structurii personalităţii considerată capacitate definitorie.

1. **Definirea personalitãţii umane din perspectivã sistemicã şi psihosocialã**

***Perspectiva sistemică*** are la bază teoria sistemică având ca punct de referinţă sistemul, în cadrul căruia ***elementul devine important numai în măsura în care este interpretat ca sistem***, deci ca ansamblu de relaţii, de interacţiuni şi interdependenţe. Elementul trebuie raportat la context, ceea ce într-un context este element, în altul devine sistem. Acest lucru este posibil pentru că elementele se unesc în subsisteme.

Personalitatea este o unitate integrativă, superioară, un sistem supraordonat ce nu se poate reduce la procese, funcţii psihice şi nici nu se adaugă la structurile biologice sau psihocomportamentale primare. Este un sistem dinamic, hipercomplex, cu organizare ierarhică plurinivelară, care dispune de intrări-stări-ieşiri, asemeni oricărui sistem.

Forţa personalităţii, unitatea, stabilitatea ei se probează mai ales prin puterea de a surmonta, de a domina şi chiar de a se impune în raport cu o situaţie, ceea ce înseamnă că există o dinamică în evoluţia sa.

**🖎** Din perspectiva dinamismului personalităţii, contribuţia lui ***Sigmund Freud* (**1856-1939), medic austriac, fondatorul psihanalizei (concepţie teoretico-metodologică centrată pe studierea vieţii psihice interioare a subiectului) este revelatoare.

Psihanaliza nu se limitează doar la descrierea şi clasificarea fenomenelor ci are în vedere elementele de determinare ale vieţii psihice interioare şi schimbarea finalităţii psihologice de la cea de tip explicativ la una ameliorativă, psihoterapeutică, umanistă.

După S. Freud personalitatea rezultă din acţiunea a trei forţe dispuse la trei niveluri supraetajate: Sinele, Eul şi supra Eu-l.

* ***Sinele*** reprezintă nivelul **inconştientului**, sediul impulsurilor instinctive, dominate de principiul plăcerii, al reducerii tensiunii, situat în afara raţionalului.
* ***Eu-l (Ego)****,* dimpotrivă este **forţa conştientă**, organizatoare ce acţionează după principiul realitătii şi implică gândire, raţiune, control asupra pornirilor tensionate din inconştient.

Trebuinţa în stare activă este expresia unui dezechilibru care creează la nivel inconştient o puternică stare de tensiune ce se exercită ca o forţă asupra conştientului (al Eu-lui) care trebuie să găsească modalitatea de reducere a tensiunii**,** prin satisfacerea trebuinţei.

* ***Supra Eu-l*** *sau* ***Super Ego-ul*** reprezintă **sistemul normelor social-morale** însuşite de individ, interiorizate pe bază de deprinderi morale, de motive. Supra Eu-l deţine atât o zonă din inconştient cât şi una din conştient exercitând control, determinare asupra Eu-lui dar şi asupra Sinelui.

Atâta timp cât între cele trei instanţe există echilibru, viaţa personalităţii decurge firesc, în schimb atunci când apar tensiuni, cum este cazul unor instincte care nu pot fi satisfăcute, ele sunt refulate, trimise în inconştient. Acolo nu dispar, nu sunt inactive, ci pot reveni cu forţă sporită pentru a fi satisfăcute. Cu cât conflictul dintre libidou (forţa, puterea instinctelor sexuale) şi conştiinţă este mai mare, cu atât instinctele refulate caută căi proprii de a se satisface, chiar împotriva voinţei şi vrerii conştiinţei.

La nivelul celor trei instanţe apar mecanisme de defulare, de descărcare ce permit organismelor să se echilibreze: de exemplu unele apar sub forma visului (inconştient), în cazuri mai grave apar stări morbide, obsesive, nevrotice.

La nivelul subconştientului se dezvoltă actele ratate (lapsusuri, erori de lectură, de scris) bazate pe automatisme iar modalităţile de defulare conştiente pot fi grosiere (explozii, reacţii nestăpânite, violenţe) sau rafinate, prin suprimarea tensiunii în alt gen de activitate decât cea obligatorie, curentă (creaţii, hobby-uri).

Dintre cele trei instante, după opinia lui Freud, cea mai importantă este a doua, subconştientul, întrucât trebuie să satisfacă cerinţele Sinelui, ale Supra Eu-lui şi Realităţii, să fie un mediator între cerinţele aparatului psihic.

***Perspectiva psihosocială*** are în vedere ***cunoaşterea personalităţii concrete, aşa cum reacţionează firesc în sistemul interrelaţiilor, pe baza statusurilor şi rolurilor îndeplinite***.

În această perspectivă, esenţa personalităţii o reprezintă ansamblul relaţiilor sociale, atât cele macrosociale (economice, politice, juridice, morale, religioase etc.) cât şi cele microsociale (familiale, şcolare, profesionale, de vecinătate, etc.).

***🖎 A.Kardiner*** vorbeşte de un *nucleu de bază* iar ***R.Linton*** de *personalităţi de statut*, configuraţii psihologice comune membrilor dintr-un anume mediu social sau cu un anume statut.

Perspectiva psihosocială presupune o **triplă interpretare a personalităţii**:

* ***situaţională***- personalitatea ca produs al situaţiilor, împrejurărilor, o raportare la situaţiile în care  trăieşte, le provoacă, suportă, valorifică, respectiv la contextul social;
* ***relaţională***- studiază personalitatea în relaţie cu o alta, pentru a vedea cum se acomodează, adaptează, cooperează;
* ***grupală***- raportarea la grup, considerându-l nu doar ca un simplu context, ci ca instrument de formare a personalităţii; dacă individul are personalitate, grupul are sintalitate, care, cu cât va fi mai puternică, mai coerentă, cu atât va influenţa personalitatea fiecăruia.

1. **Dinamica personalitãţii. Noţiunea de dezvoltare psihicã. Legile dezvoltãrii psihice**

Dinamica personalitatii se refera la modul in care o persoana isi dezvolta si isi schimba comportamentul, gandurile si emotiile in timp. Dezvoltarea psihica se refera la cum o persoana evolueaza din punct de vedere emotional, cognitiv si social in timpul vietii. Legile dezvoltarii psihice descriu cum o persoana se dezvolta in mod progresiv si organizat prin etape specifice, cum ar fi teoria lui Piaget despre dezvoltarea cognitiva sau teoria lui Erikson despre dezvoltarea identitatii.

Dezvoltarea psihica se refera la cum o persoana evolueaza din punct de vedere emotional, cognitiv si social in timpul vietii. Aceasta poate include schimbari in modul in care o persoana gandeste, simte si se comporta, precum si in capacitatile sale cognitive si sociale. Dezvoltarea psihica poate fi influentata de factori interni, cum ar fi genetica si experientele individuale, precum si de factori externi, cum ar fi mediu si educatie. Studiul dezvoltarii psihice poate ajuta la intelegerea modului in care oamenii se schimba si se adapteaza pe parcursul vietii.

1.Teoria lui Piaget despre dezvoltarea cognitiva, care descrie cum copiii evolueaza prin stadii distincte de gandire, cum ar fi stadiul senzorial-motor, stadiul preoperational, stadiul operational concret si stadiul operational formal.

2.Teoria lui Erikson despre dezvoltarea identitatii, care descrie cum indivizii evolueaza prin etape distincte de dezvoltare sociala si emotionala, cum ar fi etapa "Inchiderea-deschiderea" .

3. Teoria lui Kohlberg despre dezvoltarea morală, care descrie cum indivizii evolueaza prin etape distincte de dezvoltare a gandirii morale, cum ar fi nivelul preconventional, convențional și postconvențional.

1. **Teoria stadialã a dezvoltãrii psihice. Criterii de periodizare a dezvoltãrii ontogenetice a personalitãţii**

***Teoria stadială a dezvoltării psihice***

*Reperele psihogenetice* sunt instrumente psihologice de tip operaţional al căror rol principal este de a localiza sau de a indica starea dezvoltării psihice la un anumit moment al evoluţiei. Prin intermediul reperelor psihogenetice se controlează ordinea, conţinutul, direcţia şi totodată normalitatea dezvoltării psihice a copilului. *Reperele psihogenetice sau psihodinamice* (deoarece se referă la toate ciclurile vieţii) se manifestă prin conduite, caracteristici şi atitudini psihice care permit să se identifice în cazuri concrete diferenţele sau distanţa psihologică faţă de caracteristicile considerate normale.

Au următoarele dimensiuni:

-latura instrumentală ne ajută la sesizarea momentelor de schimbare din ciclurile vieţii;

-latura teoretică permite descrierea şi anticiparea dezvoltării, a reacţiilor semnificative ale persoanei;

- latura generală, nespecifică, universal umană (ex. caracteristicile inteligenţei);

-latura particulară, specifică legată de identitatea de neam, de ţară, de grup cultural, social şi profesional.

Reperele psihogenetice se referă cu precădere la latura nespecifică şi mai puţin la cea specifică, întrucât aceştia se consideră că au cea mai relevantă valabilitate.

Principalele caracteristici ale reperelor psihogenetice şi psihodinamice sunt:

-se exprimă în formaţiuni foarte complexe ce pot evidenţia normalitatea sau abaterea de la aceasta (întârzieri, precocitate);

-prin modul cum se ierarhizează, prin felul lor de a se exprima, reperele pot pune în evidenţă caracteristicile de maxim activism, latura dinamică cea mai pregnantă;

-întârzierile prelungite de apariţie a caracteristicilor considerate reperele psihogenetice constituie indici de retard sau de debilitate psihică mai ales pentru anii copilăriei;

-întârzierile care apar după ce caracteristicile reperelor psihogenetice au fost identificate, evidenţiază condiţii deficitare sau stresante de educaţie şi mediu de viaţă .

În baza opţiunii psihologilor pentru o categorie sau alta de repere psihogenetice sau psihodinamice (ex. A. Gessel a structurat un sistem de repere ce reţine 10 conduite reprezentative: caracteristici motorii, felul cum evolueazã igiena corporală, modul cum se exprimă emoţiile, etc., J.Piaget a considerat repere conduitele saturate în factori de inteligentă, A.N.Leontiev a luat în considerare activitatea predominantă) s-au a promovat diferite teorii cu privire la dezvoltarea psihicã de tip stadial.

**14.Aptitudinile-element structural al personalitãţii**

***Aptitudinile***

Aptitudinile reprezintă un complex de însuşiri psihice individuale, structurate într-un mod original, care permite efectuarea cu succes deosebit a anumitor activităţi.

Unele însuşiri sau componente psihice ale persoanei (cunoştinţe, priceperi, deprinderi) asigură şi ele îndeplinirea activităţii, însă la un nivel mediu, obişnuit, uneori chiar automatizat şi stereotipizat, de aceea nu trebuie confundate cu aptitudinile. Nu însuşirile izolate sunt aptitudini ci doar cele care se îmbină şi se sintetizează într-un tot unitar, într-o anumită configuraţie, în virtutea căreia dispun şi de un mare grad de operaţionalitate.

Forma calitativ superioară de manifestare a aptitudinilor complexe este *talentul.* El se deosebeşte de aptitudine prin gradul înalt de dezvoltare a aptitudinilor şi, mai ales, prin îmbinarea lor corespunzătoare, ceea ce face posibilă creaţia de valori noi şi originale.

Forma cea mai înaltă de dezvoltare a aptitudinilor care se manifestă într-o activitate de importanţă istorică pentru viaţa societăţii, pentru progresul cunoaşterii umane, a ştiinţei, tehnicii, culturii conducând la creaţii unice, irepetabile, o reprezintă *geniul.*

Una din cele mai controversate probleme în legătură cu aptitudinile o reprezintă caracterul lor înnăscut sau dobândit. La naştere subiectul dispune de un potenţial ereditar, de anumite *predispoziţii genetice* care privesc nu doar morfologia şi funcţiile biologice ci şi posibilităţile de acţiune ale indivizilor. Acest potenţial ereditar se află, însă, numai în germene şi nu posedă emergenţa necesară pentru a se realiza de la sine; pentru ca potenţialul să fie valorificat şi dezvoltat ca un sistem operaţional sunt necesare maturizarea organismului şi a sistemului nervos central şi, totodată, adaptarea la mediul natural şi social în condiţiile unor necontenite acţiuni dintre subiect şi ambianţă, deosebit de importante fiind activitatea şi învăţarea. Pe o bază ereditară, variabilă de la un individ la altul, aptitudinea şi, finalmente, capacitatea se construiesc prin exersările prilejuite de activitate şi, deci, în bună măsură, se dobândesc. Aptitudinea depinde de ereditate dar nu este oferită, nemijlocit, de ea ci se făureşte în condiţiile prilejuite de activitate.

Clasificarea aptitudinilor

În raport cu natura operaţiilor implicate aptitudinile pot fi:

-aptitudini simple, elementare şi

-aptitudini complexe.

Aptitudinile simple, elementare se sprijină pe un tip omogen de operare sau funcţionare. Astfel sunt toate proprietăţile sensibilităţii, de tipul acuităţii vizuale, tactile, olfactive, de vedere  în spaţiu şi orientare în timp, simţul ritmului, capacitatea de concentrare şi distribuţie a atenţiei etc. Acestea mijlocesc acţiunile şi condiţionează eficienţa pe anumite laturi ale activităţii.

Aptitudinile complexe apar, la o primă interpretare, ca o reuniune de aptitudini simple, elementare. Astfel, aptitudinea muzicală presupune acuitate auditivă, auz absolut, simţ al ritmului, reprezentarea melodiilor, memorie muzicală etc. La o interpretare mai profundă se înţelege că nu poate fi vorba de o simplă însumare, reunire de aptitudini, ci este, mai degrabă, o structură sau o matriţă după care se profilează un stil individual de receptare şi reacţie propriu (în cazul dat) muzicianului.

Aptitudinile complexe pot fi, în funcţie de aplicabilitatea lor:

-aptitudini speciale şi

-aptitudini generale.

Aptitudinile speciale mijlocesc eficienţa activităţii într-un domeniu deosebit de restrâns cum ar fi: interpretarea muzicii la un anumit instrument, reuşita în arta portretului (din domeniul artelor plastice) etc.

Aptitudinile generale sunt solicitate de mai multe domenii de activitate specific umane: spiritul de observaţie, capacitatea creativă, inteligenţa.

Inteligenţa este apreciată ca cea mai generală aptitudine şi chiar ca latura rezolutiv-productivă a personalităţii. Potrivit acestei ultime accepţiuni inteligenţa este privită ca:

-sistem complex de operaţii care condiţionează modul general de abordare şi soluţionare a celor mai diverse sarcini şi situaţii problematice;

-aptitudine generală având în vedere implicarea ei cu succes în extrem de numeroase şi variate activităţi.

**15. Temperamentul-element structural al personalitãţii**

***Temperamentul***

Constituind latura dinamico-energetică a personalităţii, temperamentul ne furnizează informaţii cu privire la cât de iute sau lentă, mobilă sau rigidă, accelerată sau domoală, uniformă sau neuniformă este conduita individului; pe de altă parte exprimă care este cantitatea de energie de care dispune un individ şi, mai ales, modul cum este consumată aceasta.

Temperamentul se exprimă cel mai pregnant în conduită şi comportament, existând o serie de indicatori psihocomportamentali care ne pot ajuta să identificăm temperamentul:

-ritmul şi viteza desfăşurărilor trăirilor şi stărilor psihice;

-vivacitatea sau intensitatea vieţii psihice;

-durabilitatea, extensia în timp a manifestărilor psihocomportamentale;

-intrarea, persistenţa şi ieşirea din acţiune;

-impresionabilitatea şi impulsivitatea;

-egalitatea sau inegalitatea manifestărilor psihice;

-capacitatea de adaptare la situaţii noi;

-modul de folosire, de consumare a energiei disponibile;

Prin el însuşi temperamentul nu generează nici conţinuturi psihice, nici performanţă, el reprezentând modul de a fi, de a se comporta al cuiva, ţinând, mai ales, de stilul comportamental al omului. Cercetările au evidenţiat faptul că temperamentul este nespecific sub raport valoric, pentru personalitate; nu el este cel care acordă valoare omului, nu corelează semnificativ cu trăsăturile aptitudinale, orientative, caracteriale ale acestuia. Pe unul şi acelaşi temperament pot fi formate caractere diverse, iar acelaşi caracter poate fi format pe temperamente diferite.

Temperamentul suportă toate influienţele dezvotării celorlalte componente superioare ale personalităţii.

**16. Caracterul-element structural al personalitãţii**

***Caracterul***

Ca latură relaţională a personalităţii, responsabilă de modul în care oamenii interacţionează în cadrul societăţii, caracterul a fost interpretat ca o pecete sau amprentă ce se imprimă în comportament, ca un mod de a fi al omul, ca o structură psihică complexă prin intermediul căreia se filtrează cerinţele externe şi în funcţie de care se elaborează reacţiile de răspuns. Deoarece caracterul exprimă valoarea morală, personală a omului, a mai fost denumit şi profilul psiho-moral al acestuia, evaluat, în principal, după criterii de uniate, consistenţă şi stabilitate.

Caracterulreprezintă configuraţia sau structura psihică individuală, relativ stabilă şi definitorie pentru om, cu mare valoare adaptativă, deoarece pune în contact individul cu realitatea, facilitându-i stabilirea relaţiilor, orientarea şi comportarea, potrivit specificului individual.

Considerată componenta fundamentală a caracterului, *atitudinea* este o construcţie psihică sintetică ce reuneşte elemente intelectuale, afective şi volitive. Atitudinea este o modalitate internă de raportare la diferitele laturi ale vieţii sociale, la alţii, la sine, la activitate şi de manifestare în comportament. Atitudinea este invariantul pe baza căruia individul se orientează selectiv, se autoreglează preferenţial, se adaptează evoluând.

Atitudinile se exprimă, cel mai adesea, în comportament prin intermediul trăsăturilor caracteriale: modestia, demnitatea, siguranţa de sine etc.

Sunt considerate trăsături caracteriale numai cele care satisfac o serie de cerinţe:

-sunt esenţiale, definitorii pentru om;

-sunt stabilizate, durabile, determinând un mod constant de manifestare a individului şi permiţând anticiparea reacţiilor acestuia;

-sunt coerente cu toate celelalte, caracterul presupunând nu trăsături izolate juxtapuse, ci sinteza, structurarea bine definită a trăsăturilor în virtutea cărora oamenii se diferenţiază între ei.

Modelul balanţei caracteriale sugerează ideea potrivit căreia atitudinile există două câte două, una opusă celeilalte. La naştere, trăsăturile caracteriale se află la cota zero, evoluţia lor fiind, teoretic, egal probabilă; în realitate, omul va evolua spre un pol sau altul după cum reacţiile lui vor fi întărite sau respinse social. Procesul este deosebit de complex, fiind determinat nu atât de numărul situaţiilor pozitive sau negative cu care se întâlneşte individul cât, mai ales, de întărirea sistematică a unora dintre ele.

Modelul cercurilor concentrice caracteriale işi are originea în concepţia lui G.W. Allport cu privire la însuşirile (trăsăturile caracteriale) clasificate de acesta în: trăsături comune care îi aseamănă pe oameni şi  în virtutea cărora aceştia pot fi comparaţi unii cu alţii şi trăsături individuale care, pentru a fi mai clar diferenţiate de primele, sunt denumite dispoziţii personale, acestea diferenţiindu-i pe oameni între ei.

Trăsăturile individuale sunt de trei tipuri: cardinale, dominante, penetrante, cu semnificaţie majoră pentru viaţa oamenilor, oferind mari posibilităţi în cunoaşterea şi afirmarea individului; centrale, generalizate, constante, controlând un număr mare de situaţii obişnuite, comune; secundare, periferice, mai puţin active exprimând aspecte neesenţiale de manifestare a individului şi având o existenţă minoră şi latentă. Trăsăturile caracteriale autentice sunt doar primele două care dispun de constanţă şi au ecouri semnificative asupra comportamentului individului. Trăsăturile aflate în cele trei cercuri concentrice nu sunt imuabile, nu au un loc predestinat, dimpotrivă ele sunt mobile, flexibile, putând trece, în funcţie de cerinţe şi situaţii, dintr-un cerc în altul.

Modelul piramidei caracteriale propus de M. Zlate porneşte de la ideea că nu este important numărul atitudinilor şi trăsăturilor ci modul lor de organizare, relaţionare şi structurare. Relevanţa modelului constă în faptul că oferă posibilitatea înţelegerii caracterului nu ca un conglomerat de trăsături ci ca un sistem bine structurat.

Între laturile menţionate ale personalităţii sunt statornicite relaţii specifice de:

-ierarhizare, cu dominanţa netă a caracterului asupra celorlalte două şi cu capacitatea acestuia de a le regla şi valorifica maximal;

-interinfluienţare, cu efecte pozitive sau negative, de avantajare sau de periclitare, rigidizare şi chiar anulare reciprocă;

-compensare, astfel încât unitatea globală a personalităţii să nu fie afectată;

-feed-back, efectele produsele de o latură repercutându-se chiar asupra laturii care le-a generat.

  Analizând multiplele teorii ale personalităţii, Montmolin, arată că ideile care apar cel mai frecvent în cadrul diverselor teorii asupra personalităţii sunt:

**-***ideea de totalitate*, personalitatea fiind privită de majoritatea autorilor ca un ansamblu de trăsături, ca un agregat, ca un sistem de procese şi funcţii psihice;

*-ideea de individualitate,* care se referă la caracterul unic, original al personalităţii, pe baza căruia putem diferenţia un individ de altul;

*-ideea de concret,* în sensul că o cunoaştere a personalităţii ne permite o predicţie cu privire la ceea ce va face în mod concret un individ într-o anumită situaţie;

*-ideea de unitate*, personalitatea presupunând organizare, caracter sistemic;

*-ideea de stabilitate,* trăsăturile de personalitate reprezântând constante ale comportamentului.

**17. Probleme psihologice tipice ale vârstei preadolescenţei şi adolescenţei**

Preadolescența și adolescența sunt perioade de tranziție importante în viața unei persoane, care pot fi asociate cu o serie de probleme psihologice. Unele dintre problemele psihologice tipice ale acestor vârste pot include:

Schimbări hormonale: Schimbările hormonale din timpul pubertății pot duce la probleme cum ar fi anxietatea, depresia și iritabilitatea.

Identitatea de sine: Preadolescenții și adolescenții pot experimenta dificultăți în a-și găsi identitatea de sine și pot experimenta confuzie în privința orientării sexuale, a valorilor și a intereselor lor.

Relații: Preadolescenții și adolescenții pot experimenta probleme în relațiile lor, cum ar fi problemele de comunicare cu părinții, conflictele cu prietenii și problemele de încredere în parteneri.

Presiunea socială: Preadolescenții și adolescenții se pot simți presați să se conformeze standardelor societale și să se încadreze în anumite grupuri sau categorii.

Probleme comportamentale: Preadolescenții și adolescenții pot experimenta probleme comportamentale, cum ar fi izolarea socială, comportamentul agresiv sau comportamentul de risc.

Probleme academice: Preadolescenții și adolescenții pot experimenta dificultăți academice sau probleme legate de motivație și concentrare.

Abuzul de substanțe: Preadolescenții și adolescenții pot experimenta probleme legate de abuzul de substanțe, cum ar fi consumul de alcool sau droguri.

**18. Noţiunea de învãţare. Evenimentele învãţãrii**

Î***nvăţarea reprezintă dobândirea de către individ a unor noi forme de comportament, ca urmare a repetării situaţiilor sau a exersării.*** Deci, învăţarea este procesul prin care se alcătuieşte, se schimbă, evoluează programarea comportamentală a organismelor în decursul dezvoltării individuale; învăţarea este aceea care permite ca, pe o anumită bază ereditară, să se constituie noi mecanisme de adaptare ale individului, de a dobândi noi informaţii şi operaţii, de a stabili noi tipuri de interacţiune cu ambianţă

***Evenimentele învăţării***

Sunt reprezentate de:

1. ***cineva care învaţă***; la acest eveniment esenţiale sunt organele de simţ, sistemul nervos central şi musculatura sa. Fenomenele din mediul exterior afectează simţurile celui care învaţă declanşând anumite înlănţuiri de impulsuri nervoase care sunt organizate de sistemul său nervos central, mai ales la nivelul scoarţei. Această activitate nervoasă se desfăşoară într-o anumită succesiune sau după anumite modele ce modifică natura procesului intern de organizare, efect desemnat drept învăţare. În final, activitatea nervoasă se exprimă prin acţiune, aceasta putând fi observată ca mişcare a muşchilor ce execută diferite tipuri de răspunsuri;
2. evenimentele care stimulează organele senzoriale ale celui ce învaţă sunt cunoscute sub denumirea generică de ***situaţie stimul****;*
3. acţiunea rezultată din stimulare şi din activitatea nervoasă care-i urmează acesteia se numeşte ***răspuns*;** răspunsurile fiind descrise în funcţie de natura şi amplitudinea modificărilor produse în comportament, ele sunt denumite ***performanţe*.**

**19. Învãţarea ca proces de elaborare a unor noi forme de comportament în viziunea reprezentanţilor curentului asociaţionist**

***Procesul învăţării are loc numai atunci când situaţia-stimul îl influienţează pe cel care învaţă în asemenea măsură, încât performanţa acestuia se modifică între momentul dinainte şi cel după trecerea lui prin situaţia respectivă*.**

Atât Pavlov şi discipolii săi cât şi Skinner defineau procesul învăţării ca "o modificare a răspunsului organismului la stimulii externi sau interni care se instalează în urma unei activităţi practice, a experienţei acumulate, sau prin observaţie". Când stimulul şi răspunsul sunt de mai mare complexitate, avem de-a face cu elemente de comportament.

Condiţionarea, privită de Pavlov la animalele superioare ca o conexiune temporară între două zone ale scoarţei cerebrale, este interpretată astăzi, în sens mai cuprinzător, ca expresie a plasticităţii, proprietate fundamentală a fiecărui neuron. S-a experimentat şi demonstrat pe animale inferioare că măsura în care un neuron răspunde la un stimul de intensitate dată depinde de faptul dacă a mai fost sau nu stimulat în prealabil. Şi la animalele superioare mesajul nervos, generat de acţiunea stimulului şi transmis de-a lungul complexelor circuite neuronale, este în măsură să modifice capacitatea de răspuns a acestora la stimulii ulteriori. Se poate, deci, presupune că: ***procesul de învăţare constă în modificări fizico-chimice neuronale, produse în urma condiţionării.***

**20. Rolul activ al personalitãţii angajate în interacţiune cu ambianţa în procesul învãţãrii potrivit viziunii reprezentanţilor teoriilor cognitive**

Potrivit teoriilor cognitive, personalitatea angajată joacă un rol important în procesul învățării prin interacțiunea cu ambientul. Mai precis, personalitatea angajată poate afecta cum o persoană percepe, interpretează și reacționează la informațiile din mediu.

Teoriile cognitive sugerează că personalitatea angajată poate influența motivația și atitudinea unei persoane față de învățare. De exemplu, o persoană cu un nivel ridicat de motivație poate fi mai dispusă să investească efort în învățare și să rămână concentrată mai mult timp, în timp ce o persoană cu o atitudine pozitivă față de învățare poate fi mai dispusă să înțeleagă și să accepte noi informații.

În plus, personalitatea angajată poate influența modul în care o persoană procesează și înțelege informațiile. De exemplu, o persoană cu un stil cognitiv activ poate fi mai dispusă să ia inițiativă și să exploreze noi idei, în timp ce o persoană cu un stil cognitiv pasiv poate fi mai dispusă să accepte informațiile prezentate fără să le pună la îndoială.

**21.** **Transformarea schemelor de acţiune senzorio-motorie şi cognitiv-reacţionalã în procesul de învãţare în concepţia reprezentanţilor teoriilor acţiunii**

În concepția reprezentanților teoriilor acțiunii, procesul de învățare implică transformarea schemelor de acțiune senzorio-motorie și cognitiv-reacțională. Aceste scheme reprezintă modul în care o persoană percepe, interpretează și reacționează la informațiile din mediu.

Transformarea schemei senzorio-motorie implică îmbunătățirea abilităților fizice și motorii prin antrenament și practică. De exemplu, un elev care învață să joace vioară trebuie să-și dezvolte abilitățile motorii necesare pentru a ține instrumentul și a citi partitura.

Transformarea schemei cognitiv-reacționale implică îmbunătățirea abilităților cognitive și a capacității de a lua decizii și de a reacționa la informațiile din mediu. De exemplu, un elev care învață matematica trebuie să-și dezvolte abilitățile cognitive necesare pentru a rezolva probleme și a înțelege conceptele matematice.

Teoriile acțiunii susțin că învățarea este un proces activ, care implică interacțiunea între individ și mediu. Prin transformarea schemei senzorio-motorie și cognitiv-reacționale, individul își îmbunătățește abilitățile și capacitățile necesare pentru a interacționa cu mediu și pentru a înțelege și rezolva problemele din mediu.

**22. Varietatea criteriilor de clasificare a învãţãrii umane-Relativa determinare între tipurile de învãţare**

Există mai multe criterii de clasificare a învățării umane, dar cele mai frecvent utilizate sunt:

Învățarea cognitivă: se concentrează pe procesele mentale și procesarea informațiilor care au loc în creierul uman.

Învățarea comportamentală: se concentrează pe modul în care comportamentul este afectat de experiențele anterioare și de stimuli din mediu.

Învățarea constructivă: se concentrează pe modul în care indivizii construiesc cunoștințele lor prin experiențe și activități.

Învățarea situată: se concentrează pe modul în care învățarea este legată de contextul și situația în care se petrece.

Învățarea distribuită: se concentrează pe modul în care învățarea este distribuită în timp și spațiu, prin intermediul rețelelor și comunităților.

Fiecare tip de învățare are propriile sale caracteristici, metode și scopuri. De exemplu, învățarea cognitivă se concentrează pe procesele mentale care au loc în creier, în timp ce învățarea comportamentală se concentrează pe modul în care comportamentul este afectat de experiențele anterioare și de stimuli din mediu. În general, fiecare tip de învățare poate contribui la înțelegerea și dezvoltarea unei abilități sau cunoștințe.

**23. Tipologia învãţãrii potrivit concepţiei lui R. Gagne. Caracteristici şi mecanisme proprii fiecãrui tip.**

R.Gagné a introdus în 1965 un model fundamentat pe ipoteza că pot fi găsite ecuaţii de transformare corespunzătoare pentru a trece de la un nivel de învăţare la altul.

În concepţia lui R. Gagné dezvoltarea umană apare ca efect, ca schimbare de lungă durată, pe care subiectul o datorează atât învăţării cât şă creşterii. ***Învăţarea nu se face oricum, ci se bazează pe o serie ordonată şi aditivă de capacităţi.*** Ierarhizarea acestor capacităşi se face în baza criteriului trecerii succesive de la învăţarea capacităţilor simple, la cele complexe, generale.

Întreg ansamblul de capacităţi pe care-l posedă subiectul pentru R.Gagné reprezintã condiţiile interne. Acestea se deosebesc de condiţiile externe a căror acţiune este independentă de subiect. Având în vedere varietatea condiţiilor externe, R.Gagné consideră că există tot atâtea forme sau tipuri de învăţare.

Principalele tipuri de învăţare sunt:

* *învăţarea de semnale;*
* *învăţarea stimul-răspuns;*
* *învăţare de tipul înlănţuirilor;*
* *învăţarea asociativă-verbală;*
* *învăţarea prin discriminare;*
* *învăţarea noţiunilor;*
* *învăţarea de reguli sau de principii;*
* *rezolvarea de probleme.*

**24. Motivaţia învãţãrii. Structura internã a motivaţiei**

Motivaţia constituie totalitatea elementelor stimulative interne, atât a trebuinţelor, impulsurilor de ordin fiziologic cât şi a unor formaţiuni mai complexe, dobândite în cursul vieţii ca trebuinţe secundare, interese, aspiraţii, convingeri, ideal, concepţie despre lume şi viaţă.

Structura internă a motivaţiei

Componentele motivaţiei sunt cunoscute sub denumirea generică de factori motivaţionali, de motive sau trebuinţe. Dintre aceste componente, în literatura de specialitate sunt menţionate: trebuinţa, impulsul, dorinţa, intenţia, valenţa, tendinţa, aspiraţia si interesul.

 Trebuinţa în forma sa activă, precizează P.Popescu-Neveanu, este un act de semnalizare a modificărilor care intervin în sistemul organic şi în sistemul personalităţii. Trebuinţa semnalizează cerinţele de reechilibrare sub forma unor stări şi imbolduri specifice.

Psihologul american A.Maslow organizează trebuinţele într-o structură cunoscută sub denumirea de piramida trebuinţelor. Pornind de la bază, cele şapte categorii de trebuinţe alepiramidei sunt:

-trebuinţe fiziologice;

-trebuinţe de securitate;

-trebuinţe legate de apartenenţă şi dragoste;

-trebuinte de apreciere şi stimă;

-trebuinţe de cunoaştere;

-trebuinţe estetice

-trebuinţe de autoactualizare, de autorealizare şi valorificare a potenţialului propriu.

 Impulsul constă în apariţia unei excitabilităţi accentuate a centrilor nervoşi corespunzători, proces care este provocat de deficitul de substanţe din organism. De regulă, impulsul precede trebuinţa, dar aceasta se realizează tocmai datorită apariţiei lui. Psihologic, impulsul este trăit ca o stare de activare, de pregătire a acţiunii.

 Dorinţa este expresia psihologică a trebuinţei conştientizate. În general, orientează individul spre scop, dar între dorinţă şi scop se interpune un interval de timp şi un ansamblu de mijloace. Oamenii pot controla voluntar selecţia, împlinirea sau reprimarea dorinţelor.

O formă de manifestare a dorinţei este intenţia. Aceasta marchează orientarea motivului spre scopuri sau proiecte; se referă la ceea ce subiectul doreşte să facă. Există intenţii imediate şi intenţii pe termen lung .

O altă formă de manifestare a dorinţei este tendinţa de a acţiona. În acest caz, întră în relaţie obiectul către care se orientează impulsul şi valenţa acestuia.

 Valenţa reprezintă calitatea care o dobândeşte obiectul în relaţiile dinamice dintre organism şi obiectele care intră în sfera satisfacerii trebuinţelor.Valenţa unui obiect este cu atât mai mare cu cât stimulează într-o măsură mai mare activitatea de satisfacere a unei anumite trebuinţe.

Motivaţia se constituie drept factorul care furnizează energia necesară activităţii, în cazul elevului aceea de învăţare, devenind o condiţie a învăţării eficiente productive care explică nu numai performanţa la un moment dat, ci şi dinamica ei de la o etapă la alta.

**25. Tipuri de motive specifice activitãţii de învãţare. Nivelul optimal al motivaţiei**

Marea diversitate a motivelor învăţării şcolare impune ordonarea lor în anumite categorii. Criteriile de clasificare a motivelor actvităţii de învăţare sunt numeroase şi diferă de la un autor la altul.

Cele mai concludente criterii sunt:

\* criteriul privind relaţia motiv-învăţare-scop diferenţiază în motivaţia extrinsecă şi motivaţia intrinsecă.

Întreaga activitate de învăţare a elevilor, este susţinută de anumite motive şi orientată în vederea atingerii unor scopuri. Motiv al învăţării poate fi o dorinţă, un interes, o idee, un ideal, o aspiraţie, ca rezultat al reflectării în conştiinţa lor a realităţii, a anumitor cerinţe: familiale, personale, sociale, profesionale.

Scopul se regăseşte în obiectivul, în ceea ce-şi propune să obţină subiectul prin activitatea de învăţare. În mod curent, scopul este orientat motivului şi odată fixat, consolidează motivaţia care l-a impus. Atunci când scopul este extern faţă de activitatea de învăţare, eficienţa învăţării depinde de semnificaţia pe care o are scopul propus pentru cel în cauză. În această situaţie este vorba de motivaţie extrinsecă.În situaţia în care scopul activităţii este intern, deci învaţă pentru că activitatea ca atare îi dă satisfacţie, este vorba de o formă superioară, de motivaţie şi anume motivaţia intrinsecă.

\* criteriul conţinutului psihologic al motivelor are în vedere faptul că motivele care îi determină pe elevi să înveţe iau întotdeauna forma unor variabile psihice: interese, sentimente, aspiraţii şi convingeri. În acest sens se propun motive cognitive şi motive de interes, motive de ambiţie, motive de teamă. Aceste crierii vizează veriga esenţială a fenomenului emoţional:caracterul reflectoriu şi mediator al motivaţiei.

\* criteriul valoric grupează motivele învăţării şcolare având în vedere valoarea socio-morală a scopurilor urmărite şi caracterul adaptativ al motivelor. Prima perspectivă conduce la gruparea motivelor învăţării şcolare în motive sociale când învăţarea vizează scopuri utile societăţii şi motive individuale. A doua perspectivă a criteriului valoric, anume caracterul adaptativ, permite gruparea lor în motive pozitive şi motive negative.

\* criteriul aspectului temporal al motivelor sau poate depăşi spaţiul şi cadrul nemijlocit al activităţii, cuprinzând şi situaţiile viitoare. În funcţie de acest criteriu motivele pot fi imediate (momentane, apropiate) şi îndepărtate (de perspectivã).

\* criteriul trebuinţelor are în vedere diferitele categorii de trebuinţe (aşa cumn le-am găsit prezentate pe ''spirala trebuinţelor'' oferită de A. Maslow).

**26. Situaţii motivaţionale specifice învãţãrii şcolare: controlul şi competiţia**

Situaţia de control

Are eficienţă prin faptul că mobilizează un factor motivaţional intern care este localizat în timp şi se impune numai atunci când este actual. Controlul, ca situatie motivatională, presupune o comparaţie între fenomenul controlat şi modelul corespunzător. În acest act de comparaţie, de identificare, elevul este dirijat la început din afară, de către adult, având nevoie de un control exterior , prin constrângere.

O formă superioară, cultivată, este controlul interior, cognitiv care operează pe cale intrinsecă şi se referă la încrederea subiectului în faptul că rezultatele dobândite se datoresc propriei activităţi intenţionate. Efortul de autocontrol depinde de raportul dintre exigenţele situaţiei şi posibilităţile subiectului de a o rezolva.

În condiţiile lecţiilor tradiţionale elevului i se dă uneori posibilitatea de a ieşi uşor din câmpul activităţilor de învăţare pe plan imaginar, mai ales în veriga de transmitere a noilor cunoştinţe, etapă care nu provoacă o situaţie de nelinişte, de tensiune, nefiind actuală efectuarea unui control în vederea constatării performanţei în învăţare. În acest sens controlul acţionează cu efect întârziat; modificarea localizării în timp a controlului, prin aducerea înainte a acestuia, va contribui la intensificare activităţii intelectuale a elevilor şi la formarea controlului intern. O asemenea situaţie îi determină pe elevi să întreţină relaţii de natură cognitivă şi de explorare active cu noile cunoştinţe transmise.

Situaţia motivaţională de control, acţionează, astfel, asupra aspectului de ordin calitativ al activităţii, provocând o mişcare la nivelul capacităţilor interne spre nivelul cerinţelor externe.

Situaţia de competiţie

Creează posibilitatea manifestării dorinţei de a excela în activitatea de învăţare, determinând mobilizarea trebuinţelor de exprimare a Eu-lui, de afirmare, de performanţă.

Apariţia şi dezvoltarea spiritului de competiţie la elevi este legată de următorii factori:

 gradul de înţelegere a noţiunii de a excela;

 gradul de stăpânire a abilităţilor şi deprinderilor intelectuale şi de acţiune;

 influienţa factorilor educativi în situaţia dată (familie, şcoală, grup);

 temperamentul individului;

 condiţiile concrete de desfăşurare a competiţiei.

Primul contact al copilului cu competiţia are loc în familie, ca urmare a trebuinţei sale de a se măsura cu alţii, a tendinţei de a-i egala şi depăşi. Motivaţia de performanţă implică, încă din familie, standarde de perfecţiune, copilul fiind determinat să intre în competiţie cu ele. Competiţia ajută în procesul de descoperire a Eu-lui şi, în acelaşi timp, contribuie la îmbunătăţirea activităţii.

Dacă situaţia motivaţională de control acţionează asupra îmbunătăţirii aspectului calitativ al învăţării (sporirea elementelor creative din conţinutul materialului de învăţat), situaţia motivaţională de competiţie acţionează, mai cu seamă, asupra aspectului cantitativ al învăţării(sporirea elementelor reproductive din conţinutul materiei de învăţat). Ca urmare acţiunea situaţiei motivaţionale de competiţie se manifestă prin intensificarea funcţiei de dinamizare a acţiunii,modificând ritmul de activitate, concretizată în modificarea aspectului cantitativ.

Competiţia presupunând un act de comparaţie între indivizi care se află la acelaşi nivel de dezvoltare, în mod necesar este precedată de una sau mai multe situaţii motivaţionale de control care asigură aspectul de ordin calitativ al activităţii. În competiţie are şansă de reuşită cel care este capabil să-şi utilizeze totalitatea capacităţilor în raport cu totalitatea cerinţelor externe.

**27. Situaţii motivaţionale specifice învãţãrii şcolare: performanţa şi jocul**

Situaţia de joc

Această situaţie constă în structurarea jocului în cadrul activităţii de învăţare cu scopul de a realiza o situţie specifică de asimilare în care o activitate puternic motivată (jocul) se îmbină cu una mai puţin motivată (învăţarea).

Jocul este o activitate mai puternic motivată deoarece motivul acţiunii constă nu în rezultatul acesteia ci în procesul însuşi al activităţii, proces care asigură copilului o senzaţie de plăcere; jocul creează condiţii propice pentru dezvoltarea personalităţii copilului facilitând procesul de însuşire a cunoştinţelor şi putând servi ca bază pentru cele mai multe conduite motivate.

Provocarea şi realizarea procesului de joc de către copil, împreună cu tensiunea creată de conduitele strategice pe care acesta le conţine (conduita de aşteptare, de ezitare, de competiţie în sensul afirmării de sine şi al trebuinţei de performanţă) constituie condiţii favorabile activităţii de învăţare.

Acest fapt i-a determinat pe psihologi să considere că solicitarea oricărei forme de activitate intelectuală la copii se soldează cu performanţe mai bune dacă solicitarea se desfăşoară sub formă de joc. Jocul, datorită legăturii sale strânse cu motivele afective, cât şi datorită caracteristicii sale indispensabile-tendinţa de a fi repetat-îl solicită pe elev să dispună de mijloacele care să-i asigure o poziţie acceptabilă în raporturile interpersonale create de contextul şi atmosfera jocului. Aceasta-I provoacă elevului tensiuni psihice în vederea însuşirii şi perfecţionării mijloacelor specifice jocului;ei se manifestă mai degajaţi, mai liberi.

Situaţia motivaţională de joc poate fi folosită ca formă complementară activităţii didacticela clasele mici, iar la clasele mari se transferă activităţii didactice o parte din atributele jocului, îndeosebi accesibilitatea şi atractivitatea.

Situaţia de performanţă

Performanţa constituie un termen global care cuprinde rezultatele activităţilor şi răspunsului subiectului, performanţa elevului fiind produsul experienţei şi învăţării sub conducerea profesorului. Rezultatul unei activităţi joacă un rol deosebit în declanşarea şi dezvoltarea conduitei; succesurile şi eşecurile pot schimba nu numai forme de comportament, ci şi personalitatea subiectului, precum şi modul de ''a vedea'' lumea sau pe el însuşi.

Efectul motivaţional al performanţei se explică prin faptul că aceasta constituie o măsură a valorii reale a subiectului. Performanţa obţinută intensifică şi susţine efortul de învăţare, stimulează stabilirea unui nivel de aspiraţie ridicat şi inspiră plăcere în dezvoltarea experienţei. Atât reuşita cât şi eşecul, ca forme de manifestare ale performanţei, lasă în urma lor tensiuni motivaţionale. Aşa se explică de ce performanţa constituie o chestiune de motivaţie. Aceasta se datorează faptului că percepere evaluarea şi reamintirea succesului sau eşecului se află într-o legătură strânsă cu imaginea de sine. Nivelul Eu-lui se concretizează în nivelul de aspiraţie al subiectului care include atât aşteptările cât şi imaginea de sine şi determină motivul de performanţă care indică ambiţiile şi performanţele subiectului.

**28. Noţiunea de creativitate. Nivele de creativitate. Etapele actului creator**

CREATIVITATEA poate fi definită ca fiind capacitatea esenţială şi integrală a persoanei, rezultată din activitatea conjugată a tuturor funcţiilor sale psihice (intelectuale, afective şi volitive), conştiente şi inconştiente, native şi dobândite de ordin biologic, psihofiziologic şi social, implicată în producerea ideilor noi, originale şi valoroase.

1. Primul nivel îl constituie creaţia expresivă, ce poate fi exemplificată şi de desenele

spontane ale copiilor. Este vorba de forma fundamentală a creativităţii, necesară pentru apariţia mai târziu a unor nivele superioare. Ea implică o expresie independentă, în care îndemânarea, originalitatea şi calitatea produsului nu sunt importante.

2. La nivelul următor, al creaţiei productive, există o tendinţă de a restrânge şi a controla jocul liber al imaginaţiei şi de a îmbunătăţi tehnica de execuţie; produsele obţinute pot să nu fie cu totul diferite de acelea ale celorlalţi oameni.

3. La nivelul creaţiei inventive- invenţia şi descoperirea sunt caracteristicile cele mai importante care implică flexibilitatea în perceperea unor relaţii noi şi neobişnuite între părtile care înainte erau separate .

4. Creaţia inovatoare este cel de-al patrulea nivel, care se întâlneşte la puţini subiecţi. Ea înseamnă o modificare semnificativă a fundamentelor sau principiilor care stau la baza unui întreg domeniu de arta sau ştiinţă.

5. Forma cea mai înaltă a puterii creatoare este creativitatea emergentivă în care un principiu total nou sau o ipoteză nouă apare (emerge) la nivelul cel mai profund şi mai abstract. Pentru întregirea sferei noţiunii creativităţii, alţi cercetători explorează aspecte ale procesului de creaţie şi ale produsului său. Astfel, Graham Wallas, extinzând analiza lui Helmoholtz despre ceea ce pare să aibă loc în general în timpul procesului de creaţie a sugerat existenţa a patru etape: prepararea, încubaţia, iluminarea şi verificarea.

Prepararea implică conştiinţa că există o problemă şi, desigur, culegerea unor informaţii legate de ea; incubaţia este o perioadă de aşteptare în care problema rămâne "nedesţelenită" până în momentul iluminării, când apare pe neaşteptate o străfulgerare pe baza căreia este rezolvată problema, după care, urmează verificarea, un proces de punere la punct, un gen de revizuire.

**29. Eurema de acumulare şi comprehensiune-element structural al creativitãţii**

Eurema de acumulare se referă la procesul de acumulare a cunoștințelor și informațiilor relevante pentru un proiect sau problemă specifică. Aceasta poate include procese precum cercetarea, studierea și adunarea de informații relevante. Eurema de acumulare este considerată un element important al procesului creativ, deoarece permite creatorului să aibă acces la un volum mare de informații și cunoștințe care pot fi utilizate pentru a-și inspira și alimenta ideile creative.

Eurema de comprehensiune se referă la procesul de înțelegere și interpretare a informațiilor acumulate. Aceasta poate include procese precum analiza, sinteza și evaluarea informațiilor pentru a le face mai ușor de înțeles și de utilizat. Eurema de comprehensiune este considerată un element important al procesului creativ, deoarece permite creatorului să înțeleagă și să aplice informațiile acumulate pentru a-și îmbunătăți și a-și valida ideile creative.

**30. Eurema asociativ-combinatorie; eurema energetico-stimulatorie ca elemente structurale ale creativitãţii**

Eurema asociativ-combinatorie se referă la procesul de a combina idei sau elemente diferite pentru a crea ceva nou și original. Aceasta poate include procese precum brainstorming, asocierea de idei sau tehnici de "gândire laterală". Eurema asociativ-combinatorie este considerată un element important al procesului creativ, deoarece permite generarea de noi idei prin combinarea elementelor existente.

Eurema energetico-stimulatorie se referă la procesul de a utiliza energia și stimularea pentru a stimula procesul creativ. Aceasta poate include tehnici precum meditația, exercițiile fizice, muzica sau artele marțiale. Eurema energetico-stimulatorie este considerată un element important al procesului creativ, deoarece poate ajuta la creșterea concentrării și motivației, precum și la eliberarea de blocaje mentale care pot inhiba procesul creativ.

**31. Eurema criticã; eurema de obiectualizare a imaginii ca elemente structurale ale creativitãţii**

Eurema critică este o metodă de analiză a creativității care se concentrează pe evaluarea calității și validității ideilor creative. Aceasta implică analizarea și evaluarea ideilor în funcție de criterii precum originalitatea, utilitatea, viabilitatea și valoarea estetică. Eurema critică poate fi utilizată atât în ​​evaluarea muncii individuale, cât și în evaluarea muncii în echipă.

Eurema de obiectualizare a imaginii se referă la procesul de a transforma o imagine sau o idee intr-un obiect concret sau un model funcțional. Aceasta poate include procese precum prototyping, modelare 3D sau construirea unui prototip fizic. Obiectualizarea imaginii este considerată un element important al procesului creativ, deoarece permite transformarea unei idei abstracte într-un obiect concret care poate fi testat și evaluat.

**32. Synectica. Metode şi condiţii de dezvoltare a creativitãţii elevilor**

Sinectica este o metodă de învățare și dezvoltare a creativității care se concentrează pe conectarea și integrarea informațiilor din diverse domenii și surse pentru a crea noi idei și soluții. Sinectica este bazată pe conceptul că creativitatea este rezultatul asocierii și combinării informațiilor și cunoștințelor din diverse domenii.

Metodele de dezvoltare a creativității elevilor în cadrul sinecticei pot include:

Proiecte interdisciplinare: aceasta poate include proiecte care combină diverse materii sau abordări pentru a rezolva o problemă sau a atinge un obiectiv specific.

Lucrul în echipe: aceasta poate include munca în echipe mixte, compuse din elevi cu interese și abilități diferite, pentru a stimula asocierea de idei și soluții.

Călătorii de învățare: aceasta poate include excursii sau vizite la locații relevante pentru a oferi elevilor oportunitatea de a înțelege și de a asocia informații din diverse domenii.

Exerciții de brainstorming: aceasta poate include tehnici de gândire laterală sau brainstorming pentru a stimula generarea de idei noi și creative.

Expoziții, prezentări și expuneri: aceasta poate include oportunități pentru elevi de a expune și de a prezenta propriile proiecte și idei pentru a-și dezvolta abilitățile de comunicare și a-și valida ideile.

Crearea unui mediu de învățare flexibil și deschis: aceasta poate include oferirea elevilor libertatea de a alege proiecte sau obiective de învățare și de a-și personaliza parcursul de învățare.

Încurajarea experimentării și a riscului: aceasta poate include încurajarea elevilor să încerce noi metode și tehnici de învățare și să învețe din propriile greșeli.

**33. Evenimentele comunicãrii. Tipuri de comunicare. Particularitãţile comunicãrii în procesul instructiv-educativ**

Comunicarea reprezintă una din trebuinţele fundamentale, de ordin spiritual a oamenilor, fiind o modalitate esenţală de interacţiune psihosocială, un schimb de mesaje între interlocutori menit să realizeze o relaţie interumană durabilă pentru a determina menţinerea ori modificarea comportamentului individual sau de grup.

Procesul de predare - învăţare se prezintă ca un proces de comunicare, evenimentele implicate fiind emitentul în calitatea sa de sursă de informaţie, de agent, apoi receptorul reprezentat de cel care percepe, înţelege, acceptă informaţia şi îşi reglează comportamentul în raport cu semnificaţia ei şi mediul reprezentat de contextul în care se realizează comunicarea, cu efecte asupra eficienţei acesteia.

Lindgrenc N.C. şi Wzodarski Z. identifică reţele de comunicare specifice procesului de învăţământ: comunicarea unidirecţională sau lateralizată ce se caracterizează prin existenţa unui singur sens de transmitere a informaţiei, de la profesor la elev, informaţiile de la elev revenind doar pentru control şi nesporind efectul comunicării; comunicarea bidirecţională, caracterizată prin transmiterea informaţiei şi de la elev către profesor în cazul în care elevii desfăşoară o activitate de cunoaştere în cadrul unor grupuri organizate în acest sens; comunicarea multidirecţională sau nelateralizată, schimbul de informaţii dintre elevi între ei precum şi dintre elevi şi profesori căpătând valoare instructivă; în acest tip de comunicare este stimulată creativitatea, iniţiativa,capacitatea de colaborare.

Comunicarea realizată în cadrul procesului instructiv - educativ este o comunicare instrumentală, direct implicată în susţinerea unui proces sistematic de învăţare.

Procesul comunicării poate fi influenţat de o serie de fenomene care actionează:

1. la nivelul emitentului: natura conceptelor mai mult sau mai puţin abstracte, arhaisme,

neologisme, utilizarea unor termeni tehnici cu continut necunoscut, termeni de argou,

factori care tin de personalitatea subiectului, de stereotipiile lui verbale, de interesele de

moment, de atitudinile care fac ca cele communicate să capete o coloratură subiectivă,

particularităţile situaţiei în care se face comunicarea, comunicarea afectivă cu grupul;

2. la nivelul receptorului: competenţa subiectului, cultura lui, nivelul de inteligenţă,

posibilităţi de percepţie, interesele, sentimentele, statutul şi rolul în clasa de elevi;

3. in mediu: zgomote, distanţa, temperatura, presiunea, luminozitatea etc.

**34. Specificul grupurilor şcolare ca grupuri sociale. Dinamica grupurilor de elevi**

Grupurile şcolare se constituie şi funcţionează pe temeiul uneia dintre formele esenţiale aleactivităţii şcolare-învăţătura. Ele sunt grupuri mici în care scopurile grupului corespund intereselor comune ale tuturor membrilor. Devine una dintre caracteristicile definitorii ale grupului de elevi prezenţa scopurilor şi a motivelor care susţin acţiunea de realizare a acestora. ''Măsura în care grupul îşi atinge scopurile formează conţinutul noţiunii de eficienţă a grupului '' (P. Golu). Grupul de elevi urmăreşte scopuri prescriptive (stabilite anterior de către persoane ce nu aparţin în mod necesar acestuia) datorită faptului că grupul funcţionează într-o instituţie, şcoala, ce are ca obiectiv explicit şi deliberat educaţia şi instruirea elevilor, postulând direcţii precise şi clare de acţiune, menite să orienteze întreaga intervenţie pedagogică.

Grupurile şcolare se caracterizează prin aceea că sunt asociaţii bazate pe relaţii de tipul ,,faţă în faţă ''(face to face). Ca urmare a acestui fapt fiecare poate comunica şi efectua schimb de informaţii cu toţi ceilalţi, după cum aceştia, la rândul lor, pot comunica cu el. Grupul apare, astfel, ca o reuniune integrată de personalităţi care comunică între ele, coordonându-şi reciproc intenţiile şi preocupările, modelându-se reciproc.

Dinamica grupului surprinde totalitatea transformărilor ce au loc în interiorul lui, transformări care-i imprimă acestuia o anumită traiectorie.

Dinamica grupului subliniază faptul că acesta se află într-o continuă mişcare şi transformare, într-un proces neîntrerupt de acomodare şi adaptare. Această dinamică se manifestă pe plan intern şi extern. Dinamica internă, intragrupală cuprinde toate transformările ce au loc în structurile grupului, în caracteristicile personalităţilor membrilor săi. Dinamică externă sau intergrupală face referiri la schimbul ce are loc în cadrul relaţiilor dintre grup şi realitatea socială pe fundalul căreia fiintează.

**35. Liderul. Trãsãturile şi funcţiile liderului în grupul şcolar.**

Membrii ale căror contribuţii capătă o semnificaţie deosebită pentru grup au şansa să devină lideri, iar măsura în care sunt percepuţi de ceilalţi ca sursă demnă de stimă, consideraţie, încredere, face ca ei să fie şi recunoscuţi ca lideri.

Poziţia de lider se alimentează nu atât din calitățile intrinseci şi din comportamentele specifice ale unui individ anumit, cât, mai ales din relaţiile individului considerat cu alţi indivizi; ea este expresia unei relaţii de rol al cărui scop îl constituie facilitarea mersului către activităţile de grup; persoana care ocupă o astfel de poziţie are şi se remarcă prin capacitatea de a-i stimula pe ceilalţi să-şi valorifice plenar resursele, multiplicând efectele contribuţiilor individuale. Indicatorul influenţei pe care o exercită liderul rezidă în amplitudinea modificărilor pe care le introduce persoana lider în activitatea globală de grup.

Se face distincţia între liderul formal (instituţional, oficial) şi liderul informal (neoficial, neinstituţional). Liderul formal reprezintă o poziţie de conducere care decurge dintr-o structură socială prestabilită. Autoritatea şi puterea acestui lider rezultă, cu precădere, nu atât din valoarea intrinsecă a persoanei - lider, cât din valoarea socială a funcţiei pe care o îndeplineşte acesta. Liderul informal reprezintă nu o poziţie dată, ci una câştigată în procesul structurării raporturilor preferenţiale din grup.

Cei mai mulți autori (Cattell, Bass, Cartwright) apreciază că funcţiile fundamentale ale liderului ar putea fi rezumate la două:

 asigurarea sinergiei de eficienţă prin facilitarea atingerii scopurilor comune şi iniţiativă în structurarea grupului;

 asigurarea sinergiei de menţinere prin preocuparea pentru realizarea coeziunii de grup, întărind motivaţia membrilor săi.

**36. Factori facilitatori şi factori perturbatori ai comunicãrii în procesul instructiv-educativ**

Există mai mulți factori care pot influența comunicarea în procesul instructiv-educativ, atât factori facilitatori cât și factori perturbatori.

Factorii facilitatori ai comunicării în procesul instructiv-educativ sunt:

Clima de învățare pozitivă și respectuoasă, care promovează deschiderea și comunicarea sinceră între profesori și elevi

Utilizarea unui limbaj clar și accesibil, care ajută elevii să înțeleagă și să răspundă la întrebări

Prezența unui feedback constructiv și oportun care ajută elevii să înțeleagă ce au făcut bine și ce au nevoie să îmbunătățească

Utilizarea metodelor interactive de învățare care implică activ elevii și promovează schimburi de idei și opinii

Oportunități de comunicare personalizate, cum ar fi conferințe individuale sau grupuri de discuții, care oferă elevilor posibilitatea de a se exprima în mod autonom.

Factorii perturbatori ai comunicării în procesul instructiv-educativ sunt:

Clima de învățare negativă sau nerespectuoasă, care poate duce la închiderea elevilor și la o comunicare ineficientă

Utilizarea unui limbaj confuz sau tehnic, care poate fi dificil pentru elevii să înțeleagă

Feedback-ul negativ sau nedezvoltat, care poate demoraliza elevii și împiedica dezvoltarea lor

Utilizarea metodelor de învățare pasivă, care nu implică activ elevii și nu promovează schimburi de idei și opinii

Absența oportunităților de comunicare personalizate, care pot face ca elevii să se simtă ignorati sau neînțeleși.

**37. Homeofilie, heterofilie, empatie şi persuasiune-dimensiuni ale relaţiei de comunicare în grup**

Homeofilia reprezintă aspiraţia oricărui proces de comunicare, ea cuprinzând nivelele cele mai înalte de realizare atunci când între parteneri există un consens pe linia cunoştinţelor, a credibilităţii şi a reacţiilor reciproce.

În comunicarea heterofilică mesajele circulă între parteneri cu diferite grade de distorsiune, apar fenomene de dilatare sau comprimare ale comunicării prin apariţia unor restricţii sau bariere. În comunicarea heterofilică se evidenţiază multiple disonanţe cognitive, mesajele având o consistenţă scăzută. Starea de disconfort sau insecuritatea psihică pot caracteriza ambii parteneri.

Empatia se constituie într-un astfel de instrument, ea reprezentând capacitatea individual de transpunere intelectuală şi afectivă în situaţia celuilalt. Este un fenomen de rezonanţă, de comunicare cu altul care permite construirea diferenţiată a schimbului de mesaje.

În relaţia comunicaţională apar şi situaţii când dimensiunea homeofilică statornicită poate fi modificată, prin regresie, în heterofilie. Instrumentul psihologic responsabil este persuasiunea, acea capacitate individuală care permite impunerea voinţei, concepţiilor, convingerilor, atitudinilor celuilalt fără a ţine cont de reactivitatea lui.

**38. Puncte de vedere în definirea noţiunii de obosealã. Originea nervoasã a oboselii: argumente fiziologice şi psihologice**

Oboseala este acea stare temporară a organismului care apar în urma unui efort excesiv sau de prea lungă durată, şi care se anulează ca urmare a unei perioade de odihnă. Noţiunea de oboseală este, în mod firesc, legată strâns de aceea de activitate, de efort, cum se vede şi din definiţia de mai sus. Faptul cel mai derutant este, însă, acela că adesea nu se poate pune în evidenţă nici un fel de proporţionalitate între activitatea depusă şi oboseala subecventă, între gradul de efort şi gradul de oboseală rezultat. Doctorul Pierre Bernachon vorbeşte despre o '' oboseală înainte de a te obosi '', cu referire la capacitatea omului de a anticipa pe plan mental activitatea pe care o are de intreprins. În asemenea cazuri, condiţionarea reflexă deţine un loc foarte important şi, demotivaţia ca o condiţionare de ordin superior.

O serie de observaţii şi de experimente dovedesc că oboseala nu este un fenomen periferic, legat de organele efectoare (sistemul muscular îndeosebi), ci un fenomen central, nervos, legat fie de consumarea substanţei excitative a neuronilor, fie de cauze fiziopsihice mai complexe, al căror substrat este reprezentat de dinamica proceselor nervoase fundamentale, determinată atât de tipul desistem nervos, cât şi de experienţa de adaptare la mediu a individului.

**39. Cauzele oboselii în activitatea şcolarã. Semnele oboselii**

Dintre cauzele multiple ale oboselii, cele care au o mai directă legătură cu oboseala elevilor,

sunt:

 planurile şi programele de învăţământ prea încărcate;

 orariile necorespunzător întocmite

 clasele supranumerice;

 folosirea necorespunzătoare, lipsita de talent pedagogic, a unor metode didactice;

 nerespectarea pauzelor reglementare dintre lecţii;

 vicii în încălzirea, iluminarea şi ventilaţia claselor;

 somn insuficient ;

 supraîncărcarea elevilor cu teme pentru acasă;

 lipsa de proporţionalitate între activităţile intelectuale şi fizice;

 situarea şcolilor în zone poluate;

 ignorarea deficienţelor senzoriale ale unor elevi;

 absenţa la elevi a obişnuinţei de a face eforturi susţinute;

 motivaţia necorespunzătoare a activităţii şcolare;

După doctorul Pierre Bernachon, se disting două categorii de semne ale oboselii la elevi:

 Semne generale: paloare, ochi încercănaţi, privire mată, copilul se ''culcă'' pe masa de lucru, senzaţie de presiune la baza ochilor, anorexie sau, dimpotrivă, bulimia suspectă, dureri de cap;

 Semne psihice: inversiunea dispoziţiilor psihice, senzaţie de pericol iminent, dificultăţi în perceperea realităţii, imposibilitatea de concentrare, sărăcirea vocabularului, apariţia ticurilor, a bâlbâielilor, etc.).

**40. Psihofiziologia odihnei. Mijloace de prevenire a instalãrii precoce a oboselii la elevi.**

Remediul cel mai bun al oboselii nu este întotdeauna odihna înţeleasă terre-à-terre, ca o stare de inactivitate absolută, eventual somnul. Odihna nu echivalează întotdeauna cu simpla întrerupere a lucrului şi aşteptarea pasivă a refacerii energiei cheltuite. Nu orice fel de repaus şi indiferent de moment şi de condiţii este reconfortant. Atât pauzele prea frecvente cât şi acelea prea lungi, duc la suprimarea efectelor antrenării, după cum pauzele luate prea târziu, când au apărut deja semnele unei oboseli marcate, sunt cu totul neeconomice. Într-un experiment s-a demonstrat că este necesar un timp de 4 ori mai lung pentru anularea efectelor cauzate de ridicarea de 30 de ori a unei greutăţi decât după ridicarea de 15 ori a aceleeaşi greutăţi. Mc.Gehee si E. B.Owen, pe de altă parte, dovedesc că eficacitatea pauzelor programate este mai mare decât a pauzelor luate la întâmplare în mod neregulat.

Odihna cea mai eficace constă în alternarea raţională a unei activităţi cu alta. Acest mod de odihnă a căpătat o largă difuziune după fundamentarea sa ştiinţifică. Fenomenul a fost observat încă de I.M.Secenov, şi a fot numit odihna activă.

**41. Necesitatea cunoaşterii individualitãţii elevilor pentru optimizarea procesului de cultivare a personalitãţii acestora. Principii de organizare a activitãţii de cunoaştere.**

Cunoașterea individualității elevilor este esențială pentru a putea adapta procesul educațional pentru fiecare dintre ei, astfel încât să se poată dezvolta cât mai bine personalitatea lor. Există mai multe principii de organizare a activității de cunoaștere a elevilor, cum ar fi:

Observația sistematică: este important să se observe comportamentul elevilor în diferite situații, astfel încât să se poată înțelege mai bine nevoile și caracteristicile lor.

Testarea: testele pot ajuta la măsurarea abilităților și cunoștințelor elevilor și la identificarea punctelor lor forte și a celor în care au nevoie de sprijin.

Interviul: interviul cu elevii poate oferi informații despre experiențele lor anterioare, interesele și obiectivele lor.

Analiza portofoliilor: analizarea muncii elevilor poate oferi informații despre progresul lor și despre abilitățile lor.

Este important ca aceste principii să fie utilizate împreună pentru a obține o imagine completă a individualității elevilor și pentru a putea adapta procesul educațional pentru fiecare dintre ei.

**42. Fişa de caracterizare psihopedagogicã şi relevanţa ei pentru procesul de învãţãmânt**

FIŞA PSIHO-PEDAGOGICĂ*=*  *instrument de lucru care serveşte organizării şi prezentării informaţiilor referitoare la o persoană, privită în totalitatea sa sau, mai frecvent, la anumite aspecte ale acesteia.*

* rol de ***cunoaştere*** (datorită unei bune organizări);
* rol de ***direcţionare a activităţii de cunoaştere a persoanei***;
* rol de  ***diagnostic* *pedagogic***(fiind forma de organizare a activităţii de cunoaştere a elevului, destinată necesităţilor acţiunii pedagogice, adică obiectivelor de formare a personalităţii copilului, sub multitudinea aspectelor sale: dezvoltarea fizică, dezvoltarea psihică, fond informaţional, integrarea socială);
* are ***valenţe practice*** (permite desfăşurarea unei acţiuni programate, în scopul desăvârşirii personalităţii elevului prin intermediul procesului de învăţământ);
* rol de ***factor dinamizant al procesului de învăţământ***.

**43. Caracteristicile fişei psiho-pedagogice a elevilor**

* ***caracteristica de fişă de concluzii*,** (conţine rezultatele prelucrării informaţiei, realizează cunoaşterea prin trierea şi ordonarea datelor, exprimă generalul şi caracteristicul din fapte);
* ***caracter sintetic* (**priveşte copilul multilateral: fiziologic, psihologic, pedagogic şi social; priveşte copilul sub aspectul nivelului de posibilităţi, de realizare şi de aspiraţie);
* ***evidenţiază elementul caracteristic*** *(*scoate în relief ceea ce este diferenţiat de ceea ce este comun, ceea ce este permanent de ceea ce este accidental, explică persoana prin dominantele sale psihologice, pedagogice, sociologice);
* ***permite o prezentare dinamică*  -** conţine date din analiza procesului de adaptare, integrare, familie, şcoală, societate, urmăreşte copilul în procesul de formare, sesizând modul de cristalizare a anumitor trăsături, explică structura psihologică prin interrelaţia dintre dominante şi realizarea copilului, prin factorii care intervin (de sănătate, de mediu, de şcolaritate).
* ***caracter direcţional*** *(*permite o acţiune programatică în formarea copilului, conţine indicaţii asupra direcţiilor de intervenţie prin procesul instructiv-educativ cât şi date referitoare la orientarea şcolară şi profesională);
* ***caracter explicativ (***este rezultatul acţiunii de înţelegere a copilului, conţine motivaţii pentru anumite situaţii sau conduite);
* ***caracter de continuitate (***oglindeşte permanent situaţia copilului, urmăreşte elevul în toate etapele de învăţământ, se definitivează pe parcurs).
* ***caracter de accesibilitate* (**poate fi completată şi utilizată de orice cadru didactic cu pregătire psihologică);
* ***prezintă uşurinţă în parcurgere*** *(*conţine numai informaţii utile, evidenţiază elementele caracteristice, prezintă o anumită sistematizare a datelor);
* ***constituie un document secret*** *(*comunicarea datelor se face cu grija de a nu crea elevilor condiţii de stres)

**44. Întocmirea fişei de caracterizare psiho-pedagogicã a elevilor**

Fișa de caracterizare psiho-pedagogică a elevilor este un document care conține informații despre elev, precum caracteristicile lui psihologice, interesele, abilitățile, nevoile educaționale, comportamentul în clasă, precum și informații despre performanța academică. Întocmirea acestei fișe poate fi realizată prin următorii pași:

Colectarea informațiilor: Se poate colecta informații despre elev prin observație sistematică, testare, interviu, analiza portofoliilor și prin alte metode.

Analiza informațiilor: Se analizează informațiile colectate pentru a identifica caracteristicile psihologice, interesele, abilitățile, nevoile educaționale și comportamentul elevului.

Elaborarea fișei: Se redactează fișa de caracterizare psiho-pedagogică, care conține informațiile analizate anterior, precum și recomandări pentru adaptarea procesului educațional la nevoile elevului.

Revizuirea fișei: Se revizuiește periodic fișa pentru a se asigura că informațiile sunt actuale și că recomandările sunt în continuare valabile.

Este important ca acest proces să fie realizat în colaborare cu elevul și părinții acestuia, pentru a se asigura că fișa este cât mai precisă și că recomandările sunt acceptate și implementate.