

Corneliu Novac

**ELEMENTE DE PSIHOLOGIE A
EDUCAȚIEI**



CUPRINS

Unitatea de învățare nr. 1

Cunoaștere, intuiție și învățare

Unitatea de învățare nr. 2

Structura psihologică a gândirii elevului în contextul desfășurării procesului instructiv-educativ

Unitatea de învățare nr. 3

Optimizarea efortului intelectual al elevului

Unitatea de învățare nr. 4

Personalitatea ca structură psihologică integratoare

Unitatea de învățare nr. 5

Problematika cunoașterii și evaluării psihologice a personalității elevului

Unitatea de învățare nr. 6

Psihologia stilului activității intelectuale a elevului

Unitatea de învățare nr.1

CUNOAȘTERE, INTUIȚIE ȘI ÎNVĂȚARE

1. Cunoaștere și învățare

Procesul de învățare este un proces de cunoaștere și - ca urmare - în desfășurarea sa, prelucrează informațiile la două nivele:

- la un nivel primar, care reprezintă treapta cunoașterii senzoriale, intuitive, bazate pe acțiuni și în care sunt implicate mecanismele psihice ale senzațiilor, percepțiilor și reprezentărilor;

- la un nivel logic, rațional, implicând operațiile psihice ale gândirii. Practica are rolul verificării veracității cunoașterii, fiind criteriul adevărului.

Aceste nivele de prelucrare informațională de ordin psihic, nu trebuie privite izolat unele de altele, procesul cunoașterii fiind un demers unitar și complex, în care mecanismele psihice menționate se întrepătrund. Astfel cunoașterea senzorială, deși se bazează în principiu pe activitatea primului sistem de semnalizare, într-o anumită măsură (mai ales în cadrul percepției) implică și activitatea cuvântului, a celui de al doilea sistem de semnalizare care - după cum știm - reprezintă o cunoaștere mijlocită, presupunând generalizări. Activitatea generalizatoare a celui de al doilea sistem de semnalizare se manifestă în special în activitatea de observare (formă a percepției), unde cuvântul orientează, reglează și optimizează percepția. Aceste exemple ne arată că eficiența cunoașterii senzoriale depinde de interacțiunea optimă dintre cele două sisteme de semnalizare.

Cunoașterea senzorială este o cunoaștere directă, nemijlocită, adică se realizează pe acțiunea obiectelor și fenomenelor lumii reale, asupra organelor de simț. De aici rezultă caracterul ei obiectual - pe de o parte, dar și posibilitățile limitate de cunoaștere, pe de altă parte, în sensul că nu poate surprinde esența lucrurilor și fenomenelor.

Sunt particularități care se vor reliefa, pe care le vom înțelege mai bine referindu-ne la fiecare din procesele psihice componente ale acestui nivel al cunoașterii și anume: senzațiile, percepțiile și reprezentările.

2. Funcțiile proceselor psihice implicate în cunoașterea senzorială/ intuitivă

Senzațiile sunt procesele psihice elementare care constau în procesarea subiectivă a însușirilor izolate (culoare, miros, greutate, temperatură, etc.) ale obiectelor și fenomenelor lumii materiale, în timpul acțiunii acestora asupra organelor de simț. De pildă, apropiind de față o floare îi simțim mirosul (senzații olfactive), îi vedem culoarea (senzații vizuale), îi simțim greutatea, netezimea catifelată (senzații tactile) etc. Totodată, pe plan mental se formează o imagine de ansamblu, care integrează însușirile senzoriale separate într-o imagine unitară, sub formă de percepție.

Senzația realizează legătura informațională cea mai simplă cu lumea și cu sine, fiind procesul psihic de cunoaștere care semnalizează însușirile separate ale obiectelor și fenomenelor, în forma unor imagini psihice simple și primare în condițiile acțiunii directe a acestora asupra analizatorilor.

Așa cum am prezentat, psihologia științifică ne arată că senzațiile prelucrează informații recepționate din lumea obiectivă, reală, că ele sunt imagini psihice ale acesteia. În interacțiunea dintre organism și mediu sensibilitatea îndeplinește funcția de semnalizare, fiind astfel o condiție pentru realizarea tuturor mecanismelor psihice. Realizând semnalizarea, funcția sensibilității se obiectivează în *reacția de orientare* și în *senzații*, ca fapte psihice mentale. Dacă întreaga viață psihică este rezultatul prelucrării informaționale psihice a stimulilor lumii reale în plan mental, având deci o bază fiziologică, acest adevăr se oglindește și în fiecare proces psihic, cu mențiunea că fiecare dintre aceste procese, este rezultatul unui mecanism neurofiziologic specific. Din acest punct de vedere mecanismul neurofiziologic al senzațiilor îl constituie analizatorii, un analizator fiind constituit din receptor, cale aferentă, proiecția corticală și conexiunea inversă. Analizatorul are o activitate reflexă unitară. Lipsa oricărei verigi face imposibilă apariția senzației specifice aceluia analizator.

În clasificarea senzațiilor s-au folosit mai multe criterii dintre care menționăm:

- tipul aparatului specializat pentru recepție, existând astfel senzații vizuale, auditive, olfactive, tactile, etc.;

- natura conținutului informațional (însușirile concrete care sunt semnalizate prin respectivele senzații).

Privite din acest punct de vedere, senzațiile pot fi grupate în următoarele categorii:

1. senzații care furnizează informații despre obiectele și fenomenele lumii externe (senzații vizuale, auditive, olfactive, gustative, cutanate);

2. senzații care furnizează informații despre poziția și mișcarea propriului corp (senzații proprioceptive, chinestezice, de echilibru);

3. senzații care ne informează despre modificarea mediului intern al organismului (senzații de foame, sete, durere).

Sensibilitatea analizatorilor se poate modifica în principiu în funcție de intensitatea stimulilor (la stimulări slabe sensibilitatea crește și invers) - ceea ce determină fenomenul de adaptare (de exemplu este ușor de observat adaptarea vizuală la întuneric). De asemenea, este cunoscut fenomenul de interacțiune a analizatorilor (de exemplu, în cazul unor zgomote foarte puternice scade sensibilitatea vizuală, după cum senzațiile gustative și termice slabe ridică sensibilitate vizuală). Tot așa de cunoscut este și procesul de perfecționare a funcțiunii analizatorilor - fie prin specificul activității profesionale, fie pentru a suplini lipsa funcțională a unui analizator. Toate aceste aspecte au demonstrat faptul că sensibilitatea trebuie considerată ca expresie a funcționării integrale a analizatorului în totalitatea verigilor sale componente. Psihofiziologia modernă interpretează sensibilitatea ca o funcție dinamică, dependentă de o serie de *factori obiectivi* (intensitatea stimulului, durata și frecvența acestuia, valoarea de semnalizare a stimulului, caracteristici ale ambianței ș.a.) și de *factori subiectivi* (vârsta, exercițiu, starea generală a analizatorilor).

Dinamica sensibilității se subordonează acțiunii următoarelor trei categorii de legi:

- a. *legi psihofizice*, care exprimă relația de dependență dintre nivelul sensibilității și intensitatea fizică a stimulului: legea proporționalității inverse dintre nivelul sensibilității și cel al intensității fizice a stimulului; legea Weber și Fechner;

- b. *legi psihofiziologice*, care reflectă dependența senzației nu numai de proprietățile fizice ale stimulului, ci și de variațiile

fiziologice în cadrul fiecărui analizator sau de interacțiunea dintre analizatori: legea adaptării, legea contrastului, legea sensibilizării, legea sinesteziei, legea semnificației;

c. *legi socio-culturale ale sensibilității*, care exprimă transformările de perfecționare și optimizare sub influența noilor tipuri de stimuli (verbal, muzical, figural-simbolici) și a formelor specifice de activitate, ca învățarea sau activitatea de muncă.

Datorită legilor menționate, sensibilitatea este în permanență modificată și adecvată, atât în raport cu caracteristicile obiective ale stimulilor (intensitate, durată, frecvență, etc.) cât și cu specificul sarcinilor perceptive. Abordarea sensibilității în contextul percepției reale ne dezvăluie caracterul instrumental și dinamic al acesteia, modularea ei în concordanță cu conținutul sarcinilor perceptive și cu motivele și obiectivele dominante ale activității. De asemenea, ne dezvăluie exersabilitatea selectivă a analizatorilor în funcție de natura și ponderea solicitărilor, resurse pe care trebuie să le aibă în vedere orice cadru didactic atunci când proiectează și desfășoară activități de învățare, mai ales la vârste mici.

Percepția constituie un nivel superior de integrare și prelucrare a informațiilor senzoriale specifice, care constă în prelucrarea informațională psihică a stimulului în unitatea aspectelor și însușirilor sale, în momentul acțiunii lui asupra organelor de simț. Senzațiile și percepțiile sunt produsul activității de analiză și sinteză prin care scoarța cerebrală, împreună cu organele de simț, reconstituite, procesează imaginile obiectelor și fenomenelor din mediul ambiant.

Imaginea sintetică, unitară a obiectului, obținută în percepție, are la bază nu numai fuzionarea senzațiilor actuale, ci și integrarea imaginilor și cunoștințelor pe care ni le-am format în întâlnirile noastre anterioare cu obiectul. Imaginea perceptivă este mijlocită și completă, în clipa apariției ei, prin stocul de imagini acumulate în experiența noastră anterioară. La rândul ei, imaginea actuală îmbogățește, cu noi elemente, imaginile anterioare ale obiectelor, care s-au păstrat în plan mental, sub formă de reprezentări.

Spre deosebire de senzație, percepția permite posibilitatea diferențierii și identificării obiectelor. Această particularizare se explică și prin aceea că percepția este rezultatul acțiunii unui stimul complex (cu însușiri multiple de culoare, formă, mărime, etc.) care,

în mod obișnuit, acționează concomitent asupra mai multor organe de simț. Volumul și calitatea percepției sunt influențate - pozitiv - de experiența noastră anterioară, cunoștințe într-un domeniu sau altul, cât și de intervenția celui de al doilea sistem de semnalizare. De asemenea, o bună percepție (clară, completă, exactă) este condiționată și de atitudinea activă pe care o avem față de obiectul - fenomenul respectiv, cât și de efortul depus în acest scop. Iată de ce spunem că percepția este un proces selectiv, orientat și subordonat unor scopuri concrete ale activității de cunoaștere sau practice.

Din punct de vedere al mecanismului neurofiziologic percepția este rezultatul analizei și sintezei complexe - care se efectuează în partea centrală (nucleul) analizatorului. La om rolul celui de al doilea sistem de semnalizare, în interacțiunea cu primul, este decisiv.

Deși în mod obișnuit percepem mai multe obiecte în același timp, unul dintre ele este mai clar perceput, acesta formând obiectul percepției care, astfel, se desprinde de fondul percepției. Procesul perceptiv dispune de o serie de legități proprii ce le putem grupa în trei clase:

1. legile asociative, ce acționează cu precădere în fazele inițiale ale elaborării ontogenetice a percepției;
2. legile configurației ce acționează la nivelul percepției adultului;
3. legile generale ale percepției: legea integralității, legea selectivității, legea semnificației, legea proiectivității.

Desfășurarea procesului perceptiv este mijlocită de o succesiune de operații și acțiuni pe care le efectuăm *cu* sau *asupra* obiectului perceput: acțiuni de ordonare, acțiuni de măsurare, acțiuni de deplasare, de descompunere etc. În felul acesta percepția este principalul mecanism psihologic de orientare cotidiană în mediul ambiant și de reglare directă a comportamentelor desfășurate în situații concrete. Ea se integrează organic în schema de reglare a oricărei activități desfășurate, implicând limbajul, controlul gândirii și comenzile voluntare. Toate acestea relevă resursele deosebite ale activităților perceptive pentru realizarea eficientă a procesului învățării.

Deși percepția reflectă în mod adecvat realitatea sunt situații când apar prelucrări psihice eronate - sub un aspect sau altul. Este

cazul iluziilor perceptive, prin care înțelegem o reflectare relativ denaturată, deformată a obiectelor în anumite situații. Majoritatea iluziilor sunt explicate prin efectul de câmp. Acesta constă fie în subestimarea, fie în supraestimarea unor elemente sau proprietăți ale obiectului perceput, datorită poziției lui în cadrul unui context, sau sub influența unor stări psihofiziologice interne. Iluziile pot apărea în sfera tuturor modalităților perceptive, cele mai cunoscute fiind iluziile optico-geometrice, iluziile de mișcare și iluziile tactil-chinestezice în perceperea mărimii. Evident, fenomenul iluziilor optico-geometrice poate fi corectat prin activități de învățare perceptivă.

Toate cele menționate sunt argumente în favoarea faptului că procesul perceptiv se poate ridica la stadiul unei activități integrale, orientate, caz în care ia forma observației. Observația reprezintă o percepție prelungită, este orientată către un anumit scop, are un caracter selectiv, rezultând de aici valențele sale deosebite pentru realizarea eficientă a activităților de învățare.

Spiritul de observație constă în capacitatea de percepere rapidă, dar precisă, a ceea ce este esențial într-un obiect (fenomen). Formarea lui are o importanță decisivă în procesul de învățământ. Fiind educabil, este de dorit ca orice cadru didactic să aibă în vedere formarea acestuia la elevii cu care lucrează.

Prin *reprezentare mentală* înțelegem procesul psihic de prelucrare psihică secundară sub formă de imagini mentale ale obiectelor și fenomenelor percepute anterior, imagini pe care le păstrăm și le reactualizăm, fără să mai fim în contact direct cu obiectele și fenomenele respective. Conținutul imaginii din reprezentare are la bază conținutul unui șir succesiv de senzații și percepții cu privire la un obiect (sau la o serie de obiecte similare), din care s-au selectat și s-au degajat laturile comune, mai generale și caracteristice (omițându-se, eliminându-se, implicit, o parte din detalii). Reprezentarea poate fi, în acest sens, mai săracă în elemente de conținut decât percepția, poate fi mai schematică, dar câștigă în schimb un anumit grad de generalitate, făcând astfel tranziția spre formele abstracte de procesare, spre noțiuni. Unele reprezentări sunt obținute prin întipărirea, păstrarea și reproducerea exactă a imaginilor perceptive anterioare (reprezentările memoriei); altele sunt supuse unei operații de prelucrare și combinare, creându-se

imagini noi (reprezentările imaginației). Așadar, observăm că în timp ce imaginea perceptivă redă și procesează un anumit obiect concret, reprezentarea este tot o imagine obiectuală, dar devine un proces “internalizat” (Golu, 2000).

Reprezentarea este tot o procesare, dar sub formă de imagine intuitivă, a unui obiect sau fenomen, care în momentul respectiv nu este perceput, dar care a acționat în trecut asupra analizatorilor. Din această definiție rezultă că de data aceasta nu mai suntem în fața unei procesări directe a obiectului (fenomenului) - ci de o procesare sub formă de imagine, ceea ce îndepărtează reprezentarea de cunoașterea senzorială în sensul strict al cuvântului. Imaginea mentală este prima treaptă în constituirea acțiunilor mintale, autonome, redând și trăsături, elemente, generale, comune clasei de obiecte respective (de exemplu: imaginea casei părintești va conține - pe lângă elemente specifice - și altele comune, generale tuturor caselor). Acest element, de generalizare, absent în cunoașterea senzorială, apropie reprezentarea de cunoașterea logică. În felul acesta reprezentarea apare ca o formă de trecere de la nivelul cunoașterii senzoriale la cel al cunoașterii logice.

Reprezentarea se deosebește de percepție prin următoarele caracteristici:

- este o imagine produsă și prelucrată, din care cauză este mai puțin intensă și mai puțin clară;
- are un caracter instabil (dacă uneori reținem imaginile celor percepute mai mult timp, adesea ele dispar repede, putându-le evoca din nou cu un efort);
- are un caracter fragmentar, în sensul că unele elemente lipsesc;
- sporul de cunoaștere pe care îl aduce reprezentarea față de percepție se datorează faptului că prima este o reconstrucție a realității cu mijloace operatorii de tip intelectual.

De asemenea, trebuie subliniat faptul că la om evocarea reprezentărilor se poate face cu ajutorul cuvântului (ca stimul specific), dar strâns legat de primul sistem de semnalizare; cuvântul are rol decisiv în formarea, cât și în actualizarea reprezentărilor.

Deși, în general, reprezentările sunt mai șterse, mai puțin clare decât percepțiile, sunt situații în care ele sunt atât de vii, încât se apropie de percepții. Așa se explică faptul că Beethoven a reușit să

compună și după ce și-a pierdut auzul, sau George Enescu putea reproduce o compoziție muzicală după o singură audiție.

Strâns legate de percepții, în funcție de procesele senzoriale care stau la baza lor, de analizatorul care le realizează, reprezentările pot fi - ca și acestea - auditive, vizuale, kinestezice etc. În funcție de conținutul lor, pot fi reprezentări ale memoriei, în care domină caracterul de imagini reproduse, sau reprezentări ale imaginației, în care domină caracterul de imagini prelucrate în forme noi. În concluzie, dacă percepția redă obiectualitatea realității, reprezentarea dobândește atributul generalității. La nivelul reprezentărilor se realizează o grupare de însușiri comune aparținând mai multor obiecte, *ceea ce creează posibilitatea elaborării unor constructe de genul noțiunilor*. Prin dubla sa natură, imagistică și operatorie reprezentarea este un proces psihic care realizează trecerea de la cunoașterea senzorială la cea conceptuală.

Pentru activitatea educațională important este că reprezentările se pot forma, un rol important în acest proces avându-l asigurarea unui bogat fond informațional perceptiv, îmbogățirea cunoștințelor dintr-un anumit domeniu (muzică, pictură, etc.) și exercițiul îndelungat. Având în vedere particularitățile reprezentărilor, prezentate mai sus acestea îndeplinesc o serie de funcții în cadrul procesului instructiv-educativ, din care le menționăm pe următoarele:

- funcția de simbolizare a obiectelor și fenomenelor reale sau posibile;
- funcția de pregătire a generalizării, operație proprie formării conceptelor;
- funcția de suport intuitiv pentru desfășurarea unui șir de raționamente în vederea rezolvării unor probleme;
- funcția de control al gândirii;
- funcția de sprijinire a imaginației reproductive și creatoare.

3. Taxonomia formelor cunoașterii intuitive

a) *Intuiția obiectuală* constă în cunoașterea nemijlocită, directă a obiectelor și fenomenelor. Are avantajul că acționează cunoașterea și este forma care contribuie la trezirea interesului nu numai pentru materialul intuitiv prezentat cu și pentru domeniul de

activitate respectiv, mai ales pentru faptul că este vorba de un material natural pe care elevii nu-l pot cunoaște prin experiența obișnuită (individual) de viață. Gama materialului intuitiv natural este foarte bogată: plante, semințe și flori, insecte, animale de dimensiuni potrivite împrejurărilor (se aduc în școală și trebuie ținut seama de dimensiuni și de condițiile de viață ale animalelor) roci (la științe naturale); aparate și utilaje (la disciplinele de profil), micromodele; opere literare originale. Un loc important în cadrul intuiției obiectuale îl au experiențele făcute în laborator (producerea de substanțe chimice, reacții, fenomene.

În cazurile în care toate acestea nu se pot aduce și produce în școală, se folosesc observații directe în natură, vizite la rezervații, grădini zoologice, audiții muzicale.

b) Intuiția figurativă

Atunci când nu se pot folosi – ca material intuitiv – obiectele naturale, se folosesc „imaginile” acestora (v. cele menționate la 3.2.1). Tot ca material intuitiv figurativ se consideră: tablourile, ilustrațiile, desenele, mulajele, imaginile filmate, planșele, fotografiile (forma de relief, flora, etc.) desenele animate, diagramele, hărțile (geografice și istorice). Folosirea unor astfel de imagini este – mai ales în unele cazuri – caracter reprezentativ (al imaginii) proporții corespunzătoare și exactitate (mai ales în desene, schițe, etc.). De asemenea, sunt necesare comparațiile și continua preocupare pentru sesizarea și sublinierea (prin materialul folosit) a esențialului.

c) Intuiția verbală

Constă în folosirea limbajului pentru a explica un material intuitiv folosit și evocarea – pe această bază – a unor fapte, personalități, condiții materiale ale vieții sociale. Limbajul acționează – în acest caz nu numai pentru a evoca reprezentări concrete, ci și asupra sentimentelor și atitudinilor față de cele evocate.

Menționăm și faptul că cele trei forme de intuiție se pot întrepătrunde în cadrul aceleiași lecții. Din punct de vedere psihologic este bine ca la elevii din ciclul primar să domine intuiția obiectuală, rolul ei scăzând – în favoarea intuiției figurative - la cei din ciclul primar care – la rândul-i – va ceda treptat pasul în favoarea celei verbale, la elevii din ciclul liceal. La discipline ca geografia,

istoria, literatura, rolul intuiției verbale se va face simțit mult mai devreme decât la alte obiecte (botanica, zoologia, fizica) și va ocupa – permanent – un spațiu mai mare.

Toate acestea ne arată ce rol important poate să joace cuvântul în intuiție și mai ales o corespunzătoare interacțiune dintre cuvânt și materialul intuitiv, recunoscându-se că simpla folosire a materialului concret, sau „ieșirea în natură” nu sunt suficiente. Se consideră că influența pozitivă a cuvântului operează în următoarele direcții:

- ajută la o mai bună însușire a cunoștințelor despre înfățișarea exterioară a obiectelor, prin aceea că el conduce la observarea personală a elevilor;

- contribuie la formarea și imaginea obiectelor, el fiind acela care denumește, analizează și fixează ce este esențial (mai ales în formarea unor imagini cum ar fi despre animalele sălbatice, plante necunoscute elevilor prin experiența personală, etc.); formează imagini mai vii și dinamice, în special atunci când ceea ce se explică („nou”) se compară cu ceva deja cunoscut elevilor, comparațiile făcându-se atât pe baza asemănărilor cât și a deosebirilor;

- explicația verbală contribuie la perceperea corectă, mai ales dacă este urmată de verbalizare de către elevi a materialului perceput (în felul acesta se transpun în al doilea sistem de semnalizare legăturile formate în primul sistem, făcându-se, în același timp „întărirea” – prin corectare de către profesor);

- pregătește și dirijează experiența perceptivă a elevilor, eficiența crescând atunci când sincronizează percepția cu explicația verbală, care (primul cuvânt) marchează esențialul, ceea ce interesează, din stimulii complecși, mai ales dacă stimulii din primul sistem de semnalizare (pe care dorim să-l marcăm) este mai puternic decât alții (de aici importanța desenării pe tablă);

- informațiile verbale – prealabile – orientează și stimulează atenția.

4. Aspecte metodologice ale intuitivității în activitatea de învățare

O serie din aceste cerințe decurg din particularitățile și legile formării percepțiilor. Între aceste cerințe notăm:

A. Folosirea sistematică a experienței de viață (apercepția în perceperea și înțelegerea obiectelor și fenomenelor noi. Psihologul și pedagogul I.F. Herbart (1776-1841) a introdus în psihologie noțiunea de apercepție, înțelegând prin aceasta rolul orientativ, pregătitor, al experienței anterioare individuale în perceperea realității prezente. Aceasta asimilare a elementelor noi cu ajutorul elementelor asemănătoare existente anterior în conștiința noastră o numim apercepție.

Problema se pune în a folosi sistematic fondul de cunoștințe și de reprezentări din experiența anterioară a elevilor ca o pregătire preliminară favorabilă cunoașterii senzoriale actuale. Ea acționează în mai multe direcții și anume:

a) în direcția generalizării imaginii. Percepțiile elevului care se sprijină pe reprezentări prealabile și care este deprins să-și fixeze prin cuvinte rezultatele observației, câștigă în precizie și esențialitate (se elimină ceea ce este accidental, particular, nesemnificativ și se reține ceea ce este reprezentativ).

b) dacă nu este conștient controlată și integrată, experiența anterioară poate însă acționa în direcția formării unor reprezentări deformate, greșite (contaminare de imagini).

Uneori această “prelucrare” are un caracter voluntar și conștient (cum e cazul elaborării imaginilor artistice), de cele mai multe ori însă e rezultatul involuntar al unei erori de percepție și reproducere. O impresie puternică anterioară poate acționa în direcția suprapunerii ei peste percepția prezentă, deformând-o. Experiența anterioară poate acționa și în direcția asocierii imaginilor anterioare cu cea prezentă sub forma unui lanț de imagini.

c) în sfârșit, imaginile anterioare, pot fi ele însele modificate, sub influența condițiilor și percepțiilor actuale (influența retroactivă). Diferitele raporturi în care intră experiența nouă cu experiența anterioară sunt determinate de raporturile de forță dintre excitanți, de caracterul activ și conștient implicat al experienței prezente și al celei anterioare, de condițiile asocierii (durata de timp, gradul de atenție, stări emotive etc.).

Problema constă în a folosi metodic experiența anterioară fie pentru a fixa și clarifica imaginea perceptivă, fie pentru a corecta însăși experiența anterioară de cunoaștere (în ambele cazuri tindem a sprijini una prin cealaltă

B. Regula contrastului (opunerii stimulilor)

Pentru a crea o bună percepție e necesar ca obiectul percepției (materialul intuitiv) să fie plasat pe un fond contrastant, iar materialul însuși să fie pe cât posibil format din excitanți diferiți. Astfel explicăm faptul că tablourile sunt fixate în cadre cu culori contrastante, scrisul cu creta are loc pe tabla neagră (fondul contrastant al percepției); la anatomie, în planșe, folosim culori deosebitoare (sistemul arterial îl desenăm cu roșu, venele cu albastru).

C. Regula îmbinării cuvântului (explicației) cu prezentarea materialului intuitiv constituie una din regulile esențiale.

Ea se fundamentează pe principiul interacțiunii celor două sisteme de semnalizare. Rolul cuvântului în analiza și fixarea materialului perceput, precum și influența cuvântului asupra elaborării imaginilor și al reproducerii lor din memorie a fost experimentat în multe variante.

Indicația verbală are ca efect, pe de o parte, inhibarea tuturor legăturilor temporare care nu se refera la obiectul desemnat prin cuvânt, iar, pe de altă parte, reactualizează legătura corticală corespunzătoare, ușurând recunoașterea.

Alte experiențe au demonstrat caracterul incomplet, sau neorganizat al percepției, fără o prealabilă îndrumare verbală. Uneori îndrumarea verbală poate fi o simplă mobilizare a atenției “Fiți atenți și observați forma obiectului”.

Îmbinarea cuvântului cu activitatea perceptivă se prezintă sub două aspecte corelate și anume: activitatea desfășurată în acest sens de către profesor și – activitatea desfășurată de către elev.

În activitatea desfășurată de profesor modul de îmbinare a cuvântului cu intuiția se diferențiază atât în funcție de specificul disciplinei și de scopurile didactice urmărite, cât și în funcție de nivelul elevilor. În funcție de primul aspect, deosebim:

a) O activitate de îndrumare. În acest caz, profesorul prin cuvânt (întrebări, indicații), orientează percepția elevilor spre acele aspecte care constituie scopul instructiv al materialului folosit (analiza structurii obiectului, desprinderea însușirilor, al relațiilor acestuia, sesizarea elementelor esențiale etc.)

b) O activitate explicativă. Profesorul folosește materialul intuitiv pentru a transmite noi cunoștințe și a obține generalizări, pe

baza unor cazuri concrete particulare. Din acest punct de vedere, explicația verbală poate avea loc simultan cu prezentarea materialului; de exemplu, la științele naturale, descrierea și explicarea plantelor, formarea noțiunilor corespunzătoare privind structura și funcțiile diferitelor organe, se face concomitent cu prezentarea intuitivă a acestora; la geometrie, “figura geometrică” din desenul făcut pe tablă, o dată cu explicația verbală, ajută la analizarea și înțelegerea ei; pe măsură ce introduce și explică un element, profesorul îl schițează pe tablă sau îl conturează pe planșetă. Alteori, cuvântul profesorului (expunerea verbală) poate preceda prezentarea materialului intuitiv (ilustrații, fotografii, substanțe chimice, obiecte de cultură materială din epoci vechi etc.). Acest mod de îmbinare e caracteristic în predarea istoriei, geografiei etc., materialul intuitiv având un rol de aprofundare, de concretizare și fixare în memorie se recomandă a fi prezentat ulterior expunerii, servind în acest caz unei mai profunde înțelegeri a noilor cunoștințe. Bineînțeles că și această prezentare este însoțită de unele explicații sau instrucțiuni, de indicații verbale generalizatoare și ordonatoare (sistematizări).

c) Activitatea de generalizare și sintetizare. În unele cazuri, prezentarea materialului intuitiv poate avea loc înainte de predarea și generalizarea noilor cunoștințe, el având rolul de a pregăti și ușura generalizările ce vor fi făcute ulterior de profesor sau de către elevi (pe baza analizării obiectelor de către elevi prin mijlocirea întrebărilor puse de profesor, cu privire la structura, forma, culoarea, însușirile obiectelor etc.).

Verbalizarea percepției (descrierea și reproducerea, prin cuvinte, a obiectului perceput) constituie o primă și necesară etapă în vederea generalizării și abstractizării, a formării noțiunilor corespunzătoare. Ea are ca rezultat obținerea exactității imaginilor perceptivă și a corespondenței dintre planul verbal și planul perceptiv, sistematizând, precizând și corectând imaginea perceptivă.

D. Regula îmbinării a cât mai multor analizatori

Această cerință a fost exprimată încă din sec. XVIII, de Pestalozzi și J.A. Komensky. Pentru o cunoaștere precisă, multilaterală, a unui obiect sau fenomen este necesar să îl percepem pe calea cât mai multor analizatori. Încă se mai observă în unele școli

practica greșită după care intuiția este redusă doar la percepția vizuală (pasivă).

Un interes psihologic deosebit (pe planul percepției auditive a efectelor obținute în perceperea și înțelegerea textelor, în declanșarea emoției estetice) îl joacă intonația și mimica expresivă a profesorului în timpul lecturii literare.

O deosebită însemnătate au în lecțiile de literatură mijloacele audio-vizuale: înregistrările pe CD, DVD, emisiunile de radio și televiziune școlară, ecranizările după operele literare.

E. Regula dozării raționale a materialului intuitiv.

Materialul intuitiv nu trebuie să fie nici prea sărac, dar nici mult prea bogat. În primul caz, el devine insuficient pentru obținerea unor generalizări conștiente, corecte, întemeiate. În al doilea caz, el poate sustrage atenția elevilor și poate frâna obținerea de generalizări adecvate. Acumularea excesivă de impresii perceptivе, pe de o parte cere mai puțin efort din partea elevilor, dar, pe de altă parte îi obosește prin mulțimea impresiilor, deplasând totodată și atenția elevilor de la esența fenomenului la unele aspecte superficiale sau total străine (ex.: folosirea la aritmetică a unui prea bogat material intuitiv: bețișoare, bile, ilustrații etc. îngreunează însușirea numerației, formarea noțiunii abstracte de „număr”).

F. Regula variației materialului intuitiv.

Pentru a se forma imagini perceptivе și generalizări cu caracter relativ independent, e necesar ca materialul să fie variat. Astfel, pentru a forma generalizarea „animalului carnivor” se va folosi comparativ imaginea dentiției a câtorva carnivore. Pentru a se forma noțiunea de „triunghi dreptunghic” se vor folosi mai multe triunghiuri, variate ca poziție a unghiului drept (în desenele la tablă). Pentru a se forma noțiunea de „mamifer” se vor folosi imagini atât a mamiferelor acvatice (balena), cât și a celor terestre și a celor zburătoare (liliacul).

Pentru a crește capacitatea de diferențiere, se impune folosirea unui material intuitiv conflictual, adică a unui material care să cuprindă, simultan, elemente esențiale aparținând grupului de fenomene pe care vrem să-l generalizăm, cât și elemente secundare, asemănătoare, aparținând unei alte clase de fenomene. De exemplu, pentru precizarea noțiunii de mamifer, imaginea balenei constituie un material intuitiv conflictual, întrucât imaginea are caractere esențiale

de mamifer și caractere secundare (dar mai pregnante senzorial) de animal acvatic.

Tot în cadrul acestei cerințe, trebuie să subliniem necesitatea folosirii unui material intuitiv variat, pentru a nu forma generalizări unilaterale, pentru a nu le „lega” de un caz particular (considerarea de către unii elevi ca fiind un triunghi dreptunghic numai figurile cu o anumită poziție a unghiului drept).

Generalizarea (noțiunea) trebuie să se formeze pe baza abstragerii trăsăturii esențiale ce urmează a fi generalizată, dar și a luării în considerație, simultan, și a elementelor neesențiale, variabile. În prezent, în psihologia învățării se acordă foarte multă atenție acestei cerințe.

G. Regula stimulării operării analitice – sintetice în cursul intuitivității.

Unul dintre principiile fundamentale ale intuitivității în procesul instructiv-educativ îl constituie principiul analitico-sintetic constând din aceea că, în cursul activității de percepere, elevii trebuie puși în situația să fracționeze, să descompună obiectul în laturile sale componente, să desprindă relațiile dintre aceste laturi (analiza) și, în cele din urmă, să-l constituie și să-l „sintetizeze” într-o unitate structurală, care apare acum mult mai plină, mai bogată în înțeles decât i se oferea inițial. Percepția elevului devine astfel un proces activ, conștient și se include într-o activitate intelectuală care pregătește cunoașterea generalizată, abstractă (analiza și sinteza fiind operațiile prin care se mediază trecerea de la particular la general). Prin îndrumarea verbală a operațiilor de analiză și sinteză se realizează caracterul sistematic, profund și complet al percepției. Desfășurarea acestei activități are loc, la început, sub conducerea profesorului, care îndrumă în mod concret (pentru fiecare disciplină), cum și ce anume trebuie analizat și reliefat în perceperea obiectelor. Analiza și sinteza se diferențiază în raport cu specificul disciplinei și potrivit cu etapa de însușire a cunoștințelor.. Mișcarea analizei și sintezei, evoluția ei, urmează câteva direcții și anume:

- mișcarea analizei și sintezei de la neesențial la esențial;
- lărgirea volumului și complicarea analizei și sintezei: de la un număr relativ mic de laturi, însușiri, aspecte, relații (cu corelatul unei sinteze sărace) se trece la o analiză multilaterală, variată (cu corelatul unei sinteze bogate, complexe);

- creșterea în precizie și în finețe a analizei și sintezei (de la sesizarea unor elemente vagi, fragmentare, izolate se ajunge la o fină discriminare și la o sinteză complexă a fenomenului perceput).

H. Regula activității cu obiectele percepute.

Procesarea intuitivă este mai deplină și precisă dacă se sprijină pe o serie de acțiuni ale elevului cu obiectul pe care îl cercetează (mânuierea obiectului, demontarea și reconstituirea lui etc.). Această cerință a fost enunțată încă de Pestalozzi și prelucrată de Froebel care a organizat activități specifice potrivit cu vârsta copilului. Printr-o activitate proprie, variată a elevului cu obiectul perceput, printr-o intuire activă, cunoștințele dobândesc un înțeles mai profund, se sistematizează și se întipăresc în mintea elevului, i se formează pricepera de a observa.

Formele de activitate diferă de la o disciplină de învățământ la alta. Astfel, la științele naturale, perceperea structurii plantelor e ajutată prin întocmirea ierbarului, prin întocmirea planșelor, folosirea disecției etc. La fizică și chimie percepția materialelor se intensifică prin: mânuirea substanțelor, pregătirea soluțiilor, executarea de experiențe, stabilirea prin analiză calitativă a proprietăților corpurilor etc.

Unele activități au un caracter intelectual, presupunând operații logice de clasare, grupare, seriere, chiar dacă ele se realizează la nivel senzorial (ex.: clasificarea plantelor în ierbar pe baza recunoașterii caracterelor lor).

I). Un factor important în activitatea intuitivă a elevilor îl constituie concentrarea atenției (mobilizarea și orientarea atenției în vederea cunoașterii obiectului). Experimentele făcute au arătat caracterul vag, lacunar, uneori incoerent al percepției și reprezentării în lipsa unei concentrări a atenției asupra fenomenului studiat sau a imaginii lui. La aceasta contribuie absența unei sarcini de cunoaștere exprimate explicit. De aceea în afară de unele indicații mobilizatoare, sunt necesare explicații care să-l facă pe elev să înțeleagă scopul observării, eșalonării de sarcini cognitive pe parcursul observării, iar în momentele de slăbire a atenției elevilor să fie stimulați verbal (priviți, fiți atenți, urmăriți etc.).

J). Nu mai puțin important în eficacitatea percepției este trezirea interesului pentru obiectul supus observației.

Existența prealabilă a unui interes de cunoaștere, a unei „probleme” sporește capacitatea intuitivă în direcția desprinderii unor multiple aspecte, a unei selecții intuitive. Uneori observația se face într-un timp mai îndelungat și solicită un efort susținut (datorită dificultății sarcinii), iar persistența interesului de cunoaștere constituie un factor subiectiv ce ușurează efortul de cunoaștere perceptivă.

BIBLIOGRAFIE

1. Galperin, P.I. (1975). *Studii de psihologia învățării*. București: Editura Didactică și Pedagogică
2. Golu, M. (1971). *Percepție și activitate*, București: Editura Științifică.
3. Negovan, V. (2005). *Introducere în psihologia educației*. București: Editura Universitară.
4. Piaget, J. (1963). Les activités perceptives, în P.Fraise, J. Piaget (red.). *Traité de psychologie expérimentale*. Paris: P.U.F., VI.
5. Popescu-Neveanu, P., Zlate, M., Crețu, T. (red.) (1987). *Psihologie școlară*. București: TUB.
- 6.

Unitatea de învățare nr. 2

STRUCTURA PSIHOLÓGICĂ A GÂNDIRII ELEVULUI ÎN CONTEXTUL DESFĂȘURĂRII PROCESULUI INSTRUCTIV - EDUCATIV

1. Cunoaștere, gândire și învățare

În cadrul prelucrării psihice senzoriale apar și se manifesta operații cu caracter rațional, logic ca, de pildă: gruparea, clasificarea, serierea, generalizarea etc.

Una din caracteristicile activității de învățare o constituie continua împletire dintre treapta senzorială (intuiția) și cea logică (gândirea), nivelul de interiorizare (mentalizare) a activității de cunoaștere. Aceasta interiorizare se caracterizează printr-o serie de indici:

1. desprinderea de experiența imediat, nemijlocită, concretă, corespunzătoare capacității de abstragere a relațiilor esențiale,
2. creșterea gradului de generalizare (și capacitatea de transfer a relațiilor abstrase și a operațiilor formale),
3. capacitatea folosirii independente, în condiții noi, a relațiilor și operațiilor formale.

Gândirea (procesarea abstractă și generalizată) este treapta de cunoaștere la care se constituie deplin caracterul interiorizat al activității de cunoaștere al elevului.

În manualele de psihologie se folosesc în mod frecvent două denumiri pentru această treaptă: inteligența și gândirea. Prima denumire are în vedere mai mult aspectul operator al cunoașterii. În psihologia apuseană se exprimă nota practicist-pragmatică a cunoașterii, referindu-se la un mod specific de comportament și anume: comportamentul verbal. Bruner și Piaget folosesc noțiunea de activitate intelectuală.

După P. Oléron activitatea intelectuală e caracterizată prin două trăsături fundamentale și anume:

- a) activitatea mediată (activitatea mentală pe circuite lungi "par detours");
- b) utilizare de modele (activitățile intelectuale comportă constituirea și utilizarea de scheme sau de modele privind obiectele

pe care subiectul le percepe sau asupra cărora intervine - înțelegând prin schemă conexiunea unei clase de stimuli la o clasă de răspunsuri);

Observăm din definiția data de Oléron (definiție de natură comportamentistă) că activitățile intelectuale sunt privite operațional.

Prin gândire, se realizează procesarea însușirilor și relațiilor esențiale generale și esențiale din lumea reală. Dincolo de aspectele individuale, singulare ale lucrurilor, gândirea procesează ceea ce este comun, general relevă calitățile, însușirile tipice, constante, caracteristice unei clase de fenomene, desprinde relațiile lor esențiale (independent de modul particular, individual sub care ele se manifestă). Din această cauză, ea poate opera cu maximă generalizare, permite descoperirea legilor universal valabile ale naturii și societății.

Din contextul aspectelor, însușirilor, relațiilor proprii unui obiect(oglundite perceptiv într-o imagine concretă), gândirea disociază, izolează și desprinde succesiv una (sau unele) din ele, omițându-le pe altele. În felul acesta imaginea se dezagregă, extrăgând mintal, sub forma unei abstracții calitatea de care ne preocupăm aparte (de pildă, putem desprinde și gândi separat forma unor cuburi, adică izolăm mintal, o anumită însușire, pe care o examinăm și o transpunem - pe suporturi diferite - independent de toate celelalte însușiri ale lor: culoare, dimensiune, substanță etc.).

Gândirea este o formă de cunoaștere indirectă, prin mediere, care se realizează prin mijlocirea cunoștințelor și a experienței de viață acumulată de persoană, prin folosirea datelor practicii sociale. Specific pentru gândire este stabilirea unui șir de relații (punem diferite fapte în legătură) astfel încât trecând de la o relație la alta, ajungem-prin acest șir de operații intermediare –să descoperim noi fapte; pe o cale ocolită, printr-o activitate mediată, ajungem la ceea ce nu ni se dezvăluie direct, prin percepții. De pildă , să presupunem că undeva, în zare, cerul s-a întunecat, fiind săgetat din când în când de lumini iuți, orbitoare, auzim răbufnind, din depărtări, bubuituri surde. Printr-o oglindire directă, noi nu percepem decât luminile și sunetele surde, cu toate acestea, prin punerea lor în relație, noi deducem un fapt nou, pe care direct nu-l percepem faptul că acolo plouă; la rândul ei, această semnalizare anticipează ploaia care se

apropie(și pe care o prevedem mult înainte), o punem în legătură cu măsurile pe care trebuie să le luăm în mod adecvat.

Având deci, posibilitatea de a cunoaște mai mult sau mai puțin exact, prin gândire, viitoarea desfășurare a fenomenelor, putem să anticipăm și propriile noastre reacții, să ne construim adecvat conduita și, cât stă în puterea noastră, să influențăm desfășurarea unor evenimente în mod favorabil ("savoir c'est prévoir"). În această stabilire de relații, am făcut apel la o serie de cunoștințe (descărcările electrice din nori, condensarea vaporilor în straturile reci din atmosfera etc.), pe care știința și practica sociala le-au descoperit și verificat și pe care noi le-am folosit, le-am înseriat în șirul de operații mintale ale gândirii. Gândirea consistă așadar, în rezolvarea unei probleme prin mijlocirea cunoștințelor dobândite, pe baza cărora putem ajunge la anumite concluzii.

Caracterul mediat al gândirii se manifestă și în faptul că procesul de procesare generalizată și abstractă a realității poate să se desfășoare și să existe numai pe baza limbajului, prin mijlocirea cuvintelor. Limba este instrumentul specific uman prin care se fixează rezultatele activității de cunoaștere a realității, oferă suportul senzorial prin care se realizează actul de gândire.

Așadar, sintetizând cele spuse până aici, putem defini gândirea ca fiind: procesul psihic de procesare a însușirilor și relațiilor generale și esențiale ale obiectelor și fenomenelor realității, proces care are un caracter abstract și mediat (se desfășoară prin mijlocirea limbajului și a cunoștințelor acumulate).

Unii psihologi (de pildă, Piaget) consideră gândirea ca fiind caracterizată prin structura să logică ipotetico-deductivă: "Gândirea formală este esențialmente ipotetico-deductivă, deducția nu se referă direct la relații percepute, ci la enunțuri ipotetice, adică la propoziții care formulează ipoteze sau stabilesc relații între date, independent de caracterul lor actual; deducția constă în a lega între ele aceste aserțiuni, stabilind consecințele lor necesare, chiar atunci când adevărul lor experimental nu depășește posibilul"(Inhelder, Piaget, 1955, p. 220).

În fața unei realități complexe, subiectul, la nivelul gândirii formale, nu se mai mulțumește cu constatarea fenomenologică, ci încearcă o explicație causală mediată, caracterizată în fond, prin două momente gnozice: momentul emiterii unei ipoteze cu privire la

relația causală și momentul verificării ipotezei. A gândi, după Piaget, înseamnă a experimenta mental, astfel încât să se poată trece de la problemă (întrebare) la ipoteză, iar de la aceasta la verificarea ei. Verificarea are un dublu caracter: experimentul (deci și logic deductiv), rezultat din combinarea tuturor posibilităților cu privire la cauza probabilă a evenimentului. A gândi logic (a experimenta logic), implică posibilitatea de a exercita un control conștient asupra cursului operațiilor mentale, asupra mecanismului acestor operații. Acest control implică, în mod necesar, posibilitatea de a ne desprinde de succesiunea reală a faptelor mentale, posibilitatea de a ne reîntoarce la punctul de plecare, de a reconstitui sau reface unele secvențe ale operațiilor mintale, cu alte cuvinte o caracteristică a gândirii logice o constituie: reversibilitatea operațiilor mentale. Această analiză deductivă, se realizează, după Piaget, prin intermediul unor operații complexe constituind, în ansamblul lor logica propozițională.

Ceea ce rămâne ca un fapt cert din analiza caracterului formal al gândirii este fără îndoială caracterul causal intern al acestui stadiu, causalitate care echivalează cu dezvăluirea legilor fenomenelor.

În analiza activității de cunoaștere abstractă (formală, logică) desfășurată de elevi vom distinge:

a) procesualitatea gândirii; cunoașterea abstractă ajunge la o procesare esențială, mediată a realității prin intermediul desfășurării unor procese ale gândirii (ca analiza și sinteza, comparația), prin înlănțuirea succesivă de judecăți și raționamente, printr-o logică propozițională (combinările logicii bivalente). Aceste acte intelectuale se dezvoltă în cursul și în cadrul procesului de însușire a cunoștințelor privind diferite obiecte, ele constituindu-se în operații mentale specifice, generale pe care le vom denumi operatori logici;

b) rezultate ale procesului de gândire se constituie în structuri logice (ca de pildă, noțiunile, categoriile, silogisme);

c) capacitatea de folosire a operațiilor și structurilor logice (operativitatea).

2. Specificul operațiilor gândirii și rolul lor în învățare

Vom începe studiul activității de gândire prin prezentarea operațiilor fundamentale și anume: analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea, concretizarea. Considerăm necesar acest lucru, deoarece formarea noțiunilor (însușirea noțiunilor de către elevi) se realizează prin intermediul operațiilor de gândire, implicând însușirea unui sistem de procedee de activitate intelectuală (ex: procedee de generalizare). De modul cum se desfășoară și se corelează între ele aceste operații mintale depinde în mare măsură conținutul (corect sau eronat) pe care-l introduce elevul în noțiunea pe care și-o însușește, precum și modul cum folosește și aplică noțiunile în rezolvarea problemelor, în practică.

A. Analiza și sinteza

1. Formele de analiză și sinteză.

Am văzut într-un capitol anterior că analiza și sinteza constituie funcțiile fundamentale ale activității corticale, distingem însă, două niveluri diferite: analiza imaginilor senzoriale ale lucrurilor (pe baza lor putându-se explica finețea, complexitatea și evoluția proceselor senzoriale senzațiile și percepțiile) și analiza mentală a "imaginilor" verbale (analiza și sinteza abstractă, realizată de gândire). Prin analiza și sinteză abstractă înțelegem operațiile logice prin intermediul cărora are loc relevarea componentelor, pentru a le descrie structura și relațiile dintre ele (analiza), iar, pe de altă parte reintegrarea elementelor disociate, recompunerea obiectelor și fenomenelor în tiparul relațiilor lor, restabilind astfel complexitatea și unitatea lor (sinteză). Prin alternarea și corelarea analizei cu sinteza, la nivele din ce în ce mai profunde, obiectul apare mereu în noi relații, dezvăluind noi proprietăți, care, reîmbinate la rândul lor, dau o imagine mai deplină, mai profundă a obiectului.

Cercetările au arătat că (atât pe plan perceptiv, cât și pe plan rațional), imaginile pe care ni le formăm despre diversele obiecte-mai ales cele care reprezintă o noutate pentru noi, se clarifică, se precizează și se îmbogățesc treptat, pe măsură ce analiza și sinteza progresaază. În acest proces se succed trei momente (etape) principale:

a) *etapa sintezei sumare*. Inițial, obiectul ni se prezintă în mod global, ca un tot nediferențiat, în care diversele elemente

componente, însușiri, relații, încă nu se sesizează distinct, cu claritate.

b) *etapa analizei fine*, a diferenței precise, în care se reliefează treptat diversele laturi componente, se disting și se individualizează însușirile, proprietățile obiectului, se disociază rețeaua de relații (interne și externe) și se precizează caracteristicile și rolul fiecărei relații separat. Analiza logică distinge însușirile esențiale de cele neesențiale, relațiile stabile de cele accidentale, fortuite, reliefează relațiile cauzale etc.

c) Pe baza acestei disocieri precise și fine, se realizează *sinteza superioară* în care diversele aspecte și relații distincte se reintegrează, reconstituind întreaga complexitate și bogăție a obiectului, în unitatea sa.

La prima lectură, de pildă, un text ne apare ca o desfășurare de imagini, de idei a căror secvență și îmbinare ni se prezintă în mod global, indistinct diferențiate, sumare. Analiza, constând în descompunerea ideativă a textului, dezvăluie treptat momentele logice, legăturile necesare ale textului, face evidentă necesitatea succesiunii lor, relevă valoarea relativă a diferitelor argumente etc. Sinteza (care se manifestă în reconstituirea și reproducerea bogată, precisă a textului) face ca textul să devină o succesiune înțeleasă de idei, a căror secvențe se supun unei ordini interioare, devenită conștientă pentru cititor. Tot astfel analiza literară dezvăluie treptat complexitatea trăsăturilor fizice și psihice ale eroilor, contradicțiile lumii interioare a personajelor literare. În urma analizei acțiunilor personajelor se dezvăluie sensul și logica lor, în funcție de trăsăturile specifice de caracter, de scopurile pe care le urmăresc. Analiza psihologică a eroului literar dezvăluie treptat complexitatea caracterului său, evoluția sa necesară și contradictorie, permițându-ne închegarea, prin sinteză, a unei judecăți de valoare. A. Ibrăileanu (în *Studii literare, creație și analiză*), consideră analiza literară ca fiind metoda fundamentală de lucru a criticului literar și, în genere, baza oricărui act de înțelegere a operei literare.

Analiza și sinteza ca operații fundamentale ale gândirii se manifestă în plinătatea lor în cadrul rezolvării problemelor. După imaginea de ansamblu pe care ne-o formăm, sumar, citind problema, rezolvarea ei începe prin analiză, sub forma examinării datelor problemei, a relațiilor dintre datele problemei și a separării, a

distingerii a ceea ce "știm" de ceea ce "nu știm" (constituind "problema" propriu-zisă); urmează apoi examinarea, tot analitică, a unor căi posibile de rezolvare, punerea în relație a diverselor date ale problemei (sinteza) și treptata eliminare a soluțiilor necorespunzătoare.

Punerea în ecuație a unei probleme, de exemplu, reprezintă o sinteză, constituie imaginea schematizată a problemei (modelul ei), care odată apărută permite acțiunea de rezolvare.

Analiza este ordonată și condusă pas cu pas de către profesor până în momentul când în mintea elevului se constituie modelul analizei (specifice unei discipline). Dar în același timp, prin exersare sistematică, se constituie și priceperea generalizată (capacitatea) elevului de a opera independent analize și sinteze (priceperea de a separa elementele componente și a le corela, a le reunifica într-un tot sistematic, reconstituind imaginea complexă a fenomenului). Apare așadar, evidentă dependența analizei și sintezei atât în conținut cât și ca procesualitate de obiectul cunoașterii. Într-un anumit fel sunt implicate acțiunile mintale de analiză și sinteză, cu o anumită relație între imagine și concept în învățarea botanicii și altfel vor fi implicate în învățarea gramaticii sau în alcătuirea compunerilor literare. Se impune, deci, dincolo de cunoașterea acestor parametri generali ai analizei și sintezei, descifrarea și respectiv formarea, la elevi, a unor acțiuni mintale specifice fiecărui obiect (de acest lucru se ocupă Metodica predării).

În încheiere, la acest capitol, vom arăta, pentru exemplificare, schimbările ce au loc în cadrul analizei și sintezei, ca operații mintale, în cursul însușirii de către elevi a metodei de analiză literară.

Una din metodele specifice ale predării literaturii, în școală, este analiza literară. Principiul psihologic al acestei metode îl constituie analiza și sinteza ca operații ale gândirii. Analiza literară începe cu o activitate sintetică primară: cunoașterea, printr-o primă lectură a textului (perceperea inițială). În această fază (care poate fi sprijinită pe elemente intuitive: ilustrații, dispunerea grafică, etc.) încă nu se separă elementele componente ale textului. Perceperea inițială îi urmează analiza propriu-zisă (descompunerea textului în unități logice și scoaterea ideilor principale), operație deseori sprijinită (în cl. a II-a) de imagini intuitive. În clasa a III-a elevii pot

extrage (separa) anumite elemente ale povestirii și pot da un titlu pentru fiecare scenă (sinteză). În cazul când povestirea are loc pe baza unei succesiuni de tablouri, se observă aceeași posibilitate (de a sintetiza și fixa titluri), dar mai rapid și mai adecvat.

O fază superioară în dezvoltarea analizei o constituie activitatea din cadrul lecțiilor de lb. maternă din clasele V-VIII. Acum analiza are în vedere nu numai fragmentarea (separarea) conținutului (în succesiunea sa logică), dar și analiza sub aspectul realizării estetice. Analiza se complică și crește prin introducerea elementelor de teorie literară, a unor aprecieri și judecăți de valoare estetică. Dezvoltarea analizei are loc în direcția gradului de aprofundare și desprindere a esențialului (diferențierea ideilor principale), cât și a laturilor analizate (varietatea aspectelor: conținut de idei, mesaj, sentimente, elemente de apreciere estetică, etică, măiestrie artistică, limbaj). În forma deplină, analiza literară se realizează în clasele a VIII-a, a IX-a, a XI-a, după ce elevii au dobândit cunoștințe de istoria literaturii și teoria literaturii, precum și noțiuni de psihologie (despre trăsăturile de caracter, sentimente, calități morale etc.) au dobândit o serie de idei și convingeri morale etc. Datorită, pe de o parte, a exercitării și aplicațiilor pe texte literare variate, sub îndrumarea profesorului, iar pe de altă parte, datorită îmbogățirii cunoștințelor acumulate, nivelul analizei literare, câștigă atât în complexitate (multilateralitatea analizei), cât și în nivelul abstractizării. În concordanță cu aprofundarea analizei, are loc și o creștere a nivelului sintezei, care evoluează de la simpla reproducere la o atitudine complexă apreciativă cu privire la operă, în care fiecare idee este justificată, argumentată judicios.

B. Comparația

Comparația constituie o operație a gândirii prin intermediul căreia se stabilesc asemănările și deosebirile dintre două sau mai multe fenomene (sau clase de fenomene).

Psihologia și pedagogia acordă comparației (în procesul însușirii cunoștințelor școlare) un loc tot mai însemnat. „Pentru a-și putea însuși ceva, conștiința noastră trebuie să distingă și să compare și, cu cât un obiect oarecare stimulează mai puternic în conștiință aceasta activitate de comparare și distingere, cu atât gradul atenției noastre este mai puternic”.

Baza fiziologică a comparației o constituie mecanismul inhibiției de diferențiere, realizată prin opunerea excitanților. Fără opunerea unor excitanți deosebiți ca natură, intensitate, relații, mărime, etc. nu s-ar putea elabora nici o comparație.

Comparația presupune în mod necesar activitatea de analiză și sinteză. Noi comparăm obiectele și fenomenele în „totalitate”, prin stabilirea asemănărilor și a deosebirilor părților lor componente, a funcțiilor și a relațiilor lor interne și externe. „Comparația este forma concretă a conexiunii analizei și sintezei, care înfăptuiește generalizarea empirică și clasificarea fenomenelor. Unitatea analizei și sintezei la nivelul cunoașterii empirice iese în evidență foarte clar în cadrul comparației. În stadiile inițiale ale contactului cu lumea înconjurătoare, cunoașterea lucrurilor se realizează, în primul rând, pe calea comparării”.

La nivel senzorial, prin comparație, operăm asupra particularităților perceptiv-cognoscibile a fenomenelor. Ca urmare a comparației pe cale perceptivă, copilul clasifică, seriază și grupează obiectele, dar numai cu ajutorul gândirii logice comparația este îndreptată spre clasificările științifice, care au drept criteriu relațiile esențiale ale fenomenelor.

O altă cerință a comparației privește numărul proprietăților dezmembrate. O comparație va fi cu atât mai întemeiată, cu cât numărul de elemente dezmembrate și confruntate va fi mai mare iar elementele sunt esențiale. Copiii remarcă mai repede deosebirile (într-un număr mai mare) decât asemănările. În efectuarea comparației, putem întâlni trei situații.

Stabilirea comparației, fără a se sugera nici un criteriu. Comparația se desfășoară, în acest caz, la școlarii mici, pe baza unor criterii neesențiale, ajungând la grupări ne semnificative. De pildă, compară și grupează obiectele pe baza culorii, mărimii, sau a funcției (cunoscute din experiență). Elevii mari caută un criteriu imediat, rațional, pentru comparație.

A doua situație. Se dă elevilor o grupă de obiecte clasificate după un criteriu necunoscut lor și li se cere să afle criteriul folosit. Acestei operații îi fac față greu școlarii mici.

A treia situație. Se dau criteriile comparației. În aceste caz, putem observa două tipuri de rezolvări:

a) respectarea criteriului, cu realizarea integrală a comparației;

b) schimbarea criteriului, în cursul efectuării comparației. Acest caz, frecvent la vârsta școlară mică, impune din partea pedagogului controlul operației și formarea, prin exerciții, a capacității de autocontrol.

Având în vedere cele mai de sus, se impune formarea operației logice a comparației prin:

- *exerciții de analiză*, în vederea unei dezmembrări cât mai complete a fenomenelor, cu stingerea asemănarilor și a deosebirilor;

- *exerciții de grupare și clasificare a obiectelor și fenomenelor* în funcție de anumiți indici (criterii), deprinzându-i pe elevi să nu schimbe criteriul și să-l aplice întregii clase de obiecte. Astfel, mai ales elevii mici, în recunoașterea propozițiilor într-un context, folosesc uneori (corect) un criteriu (reprezentarea într-o formă generală a definiției), pe care îl schimbă cu un alt criteriu (semantic) în negarea (greșită) calității de propoziție a celor eliptice de subiect, pe care îl schimbă, din nou, cu un alt criteriu (logic nu cel gramatical) în justificarea nonpropozițiilor din textul analizat.

- *exerciții de găsim a criteriului de comparație*, mergând progresiv de la criterii exterioare, formale, neesențiale spre criterii esențiale.

Problema fundamentală a comparației (ca operație logică) o constituie descoperirea criteriului esențial de comparație. Unele criterii sunt introduse elevului în chip definitiv, de pildă, criteriul de comparație între diateze este introdus prin definiție. Elevii trebuie să se exerseze să-l aplice corect. Alteori, criteriul e formulat abstract, elevii trebuind să-l recunoască și să stabilească pe baza lui comparația în cazuri concrete. De pildă, criteriul esențial în comparația statelor îl constituie caracterul său de clasă. Dificultatea unei astfel de comparații constă în permanenta analiză concretă a relațiilor de clasă, pentru a dezvălui esența statului. Tot astfel, pornind de la reproducerea definiției corespunzătoare, de la criteriile gramaticale abstracte, elevii le transpun și identifică în analizele morfologice și sintactice părțile de vorbire și funcțiile sintactice în acele cazuri concrete.

Pentru a ajunge la clasificări științifice valoroase e necesar să considerăm fenomenele într-un număr suficient de mare, în

diversitatea aspectelor și a mișcării lor. În activitatea de îndrumare a unor comparații complexe, profesorul nu se va mulțumi numai cu relevarea asemănărilor și deosebirilor cu privire la însușirile principale, ci o va extinde și asupra celor secundare, variabile, pentru a-i deprinde pe elevi să efectueze o comparație completă. În mersul comparației, profesorul trebuie să urmărească sistematizarea comparațiilor, astfel încât procesul de gândire să se desfășoare ordonat, mergând de la asemănări și deosebiri esențiale spre asemănări și deosebiri secundare. Trebuie să avem grijă ca întregul proces de comparare să se sprijine pe cunoștințe bine întemeiate, astfel încât concluziile, întemeiate pe fapte, să fie convingătoare.

Profesorul trebuie să-i îndrume pe elevi să-și exprime rezultatele comparației în formele cele mai generalizate, sintetice. Comparația poate servi nu numai pentru formarea de noi cunoștințe, sub forma unor noțiuni cu caracter mai larg, dar și pentru diferențierea și fixarea lor. Astfel, în predarea foneticii, vocabularului și a gramaticii unei limbi străine, facem apel adeseori la comparația cu formele corespunzătoare din limba maternă. Elevii observă, analizează și compară faptele de limbă, discută asemănările și deosebirile existente în cele două limbi. Prin comparație, elevii nu numai că își reamintesc, își verifică și-și consolidează noțiunile de gramatică în limba maternă, dar, totodată, își însușesc mai ușor, mai repede, mai temeinic și în mod logic noțiunile corespunzătoare structurii gramaticale din limba străină.

Prin comparație, profesorul realizează legătura și continuitatea dintre noile și vechile cunoștințe. Astfel, după studierea sintaxei propoziției și a frazei, cerem elevilor să compare fenomenele gramaticale studiate și să răspundă la întrebări privind corespondența dintre părțile de propoziție și propozițiile subordonate. Tot astfel, elevii compară operele cu aceeași temă („Mama” de George Coșbuc, figura mamei din „Amintiri din copilărie” de Creangă) după caracterele zugrăvite în ele, după sensul lor ideatic etc.

Comparația permite clasificarea fenomenelor, adică gruparea fenomenelor după trăsături esențiale, comune, constante, precum și identificarea și includerea cazurilor concrete, particulare în clasele cărora aparțin.

Clasificarea obiectelor și fenomenelor se poate face după o particularitate (sau mai multe) perceptiv – cognoscibile. Astfel, la

nivelul elevilor mici are loc o clasificare după criterii situative (figurale). Copiii mici clasifică, de pildă, 2-3 obiecte pe baza unei situații comune (cuiul + ciocanul + cleștele: obiectele sunt grupate la un loc, pe baza situației comune observate în utilizarea lor). La școlarii mic, la care precumpănește procesarea concret – senzorială, gruparea se orientează după criterii intuitive: formă, mărime, culoare. Dacă gruparea vizează o ordine ierarhică concretă, avem o clasificare ordonatoare (de pildă, ordonarea unui număr de linii, după mărime ascendentă sau descendentă). Un mod mai complex de grupare și stabilire a claselor, îl constituie grupările pe baza a două calități percepute simultan (de pildă, culoare - formă).

La 7-8 ani, copiii sunt capabili de asemenea clasificări (matrice multiplicative). De pildă, se dă un anumit număr (n) de fișe, de mărimi variate, pătrate și rotunde, de culori albastre și galbene. Elevii trebuie să clasifice fișele după culoare, iar în cadrul fiecărei culori să subdivizeze fișele pătrate de-o parte, fișele rotunde de altă parte (vezi figura alăturată). E schema operativă senzorială a operației logice de constituire a claselor și subclaselor.

La nivelul operațional-concret (7-12 ani), grupările claselor, pe care le constituie copiii au un caracter restrâns, imediat, din aproape în aproape (de pildă, constituie clasa triunghiurilor alcătuită din triunghiuri dreptunghice, echilaterale, obtuze), ci nu abstractizează și unifică clasa figurilor plane (în care să se reunească: triunghiuri + patrulater + poligoane).

În procesul de învățământ, clasificarea este una din operațiile cele mai frecvente. Ceea ce am denumit caracterul sistematic al învățământului se sprijină într-o mare măsură pe operația clasificării. La literatură, elevul operează în permanență cu clasificări (clasa operelor epice, subclasa roman, nuvelă, etc.). La științele naturale, clasificarea constituie, putem spune, chiar un principiu de însușire și ierarhizare a noțiunilor (animalele se împart în vertebrate și nevertebrate; vertebratele, la rândul lor, se subîmpart în vivipare și ovipare; ș.a.m.d.).

O trăsătură importantă a clasificării o constituie faptul că ea nu are loc în mod spontan, ci e rezultatul mișcării inferențiale a gândirii (atât în direcția inducției, cât și în direcția deducției).

C. Abstractizarea

Prin abstractizare înțelegem acea operație a gândirii care constă în a extrage din totalul trăsăturilor unui fenomen (trăsături care au fost în prealabil separate mintal, prin analiză) acea trăsătură sau acele trăsături permanente, care îi determină existența sa specifică. Rezultatul acestor operații îl constituie „abstracțiile” științifice (noțiuni, concepte).

Putem desprinde și izola, pe plan mintal, fie laturile sau proprietățile separate ale obiectelor, fie relațiile dintre ele, omițând, cu bună știință, restul ansamblului din care le-am extras.

Într-o formă primară, la nivelul cunoașterii empirice, abstractizarea se manifestă, deseori, printr-o desprindere a unei particularități senzoriale a fenomenului, datorită caracterului ei de dominanță (ieșirea în relief a aceluși aspect sau însușiri a obiectului prin intensitate, durată, frecvență etc.), particularitate, care nu este, însă, în același timp esențială. Propriu-zis, aceasta nu este o abstractizare în strictul sens al noțiunii. La acest nivel are loc un proces pe care-l denumim *abstragere*, adică reținerea unei laturi a fenomenului. Abstracția științifică este un produs logic, mediat, relevând esențialul, care se manifestă tocmai din această cauză ca o relație generală.

Așa, de pildă, în desprinderea trăsăturii determinative a clasei peștilor, școlarul mic se oprește fie asupra mediului în care trăiesc (peștele e o ființă ce „trăiește în apă”), fie asupra solzilor (peștele e o ființă „acoperită cu solzi”), și nu asupra trăsăturii esențiale: respirația bronhială. Această trăsătură se desprinde treptat din confruntarea sistemului respirator la pești, în comparație cu o altă clasă (mamifere).

Tot astfel, la gramatică, în procesul abstractizării trăsăturii caracteristice a subiectului, copilul din clasa II-a se oprește, inițial asupra topicii: subiectul este primul cuvânt din propoziție. În ambele exemple, direcția gândirii elevului e orientată de către profesor spre descoperirea trăsăturilor funcționale specifice, a trăsăturilor esențiale, fapt care implică dezvoltarea gândirii relaționale.

La nivelul gândirii logice-verbale, abstractizarea constă în desprinderea și reținerea mintală a trăsăturilor caracteristice, constante, care determină esența obiectelor sau fenomenelor. Prin abstragerea acestor trăsături se precizează totodată și restul

trăsăturilor sau laturilor din care se abstrage esențialul. Astfel, abstractizarea operează în două direcții:

- 1) în direcția izolării și extragerii trăsăturii esențiale;
- 2) în direcția reținerii trăsăturilor s-a abstras esențialul.

Din punctul de vedere al modului în care are loc abstractizarea au fost descrise în literatura psihologică mai multe căi între care reținem: abstractizarea prin izolare și abstractizarea prin subliniere. Unii autori deosebesc aceste două categorii de abstractizare după corelația a două laturi implicate: abstractizarea „pozitivă”, care constă în desprinderea unui anumit element (a unui obiect, a unei caracteristici, a unei părți, etc.) din rândul celorlalte și abstractizarea „negativă” care caracterizează cealaltă latură, adică reacția față de celelalte elemente din cadrul cărora se face extragerea. În abstractizarea prin izolare are loc o desprindere totală a obiectului cunoașterii de toate celelalte elemente în timp ce în abstractizarea prin subliniere are loc doar o trecere pe primul plan, mintal, a laturii abstractizate, dar în corelare cu restul laturilor fenomenului, care constituie „fondul” pe care se realizează această reliefare. Spre exemplificare: la fiziologie studiem funcția de reproducere, detașând-o de celelalte funcții (circulatorie, respiratorie). Avem de-a face, în acest caz, cu abstractizare de izolare. În formarea noțiunii literare de „basm” abstractizarea are în vedere caracterul de miraculos, fantastic.

De obicei, în procesul instructiv se folosește metoda abstractizare prin izolare. Sub îndrumare profesorului și prin activitatea de comparare gândirea elevului este îndreptată numai spre latura esențială a fenomenului, care, apoi, este sintetizată și formulată într-o definiție.

În cazul abstractizării prin subliniere dacă elevul nu este atent îndrumat, el deși ia în considerație notele neesențiale, totuși, ele nu contribuie la o formare precisă, temeinică, a noțiunii, deoarece sunt private static (ca un fond nediferențiat) și necorelată cu nota esențială, în această cauză, se produc confuziile între esențial și neesențial, elevii luând drept esențială o trăsătură neesențială. De aici necesitatea distingării a celor două grupe de trăsături și opunerea lor (note esențiale și note neesențiale).

În vederea formării unor noțiuni corecte, cercetările psihopedagogice recomandă folosirea unei „abstractizări analitice”, prin

care să se obțină atât o generalizare privind proprietățile esențiale, cât și o generalizare privind proprietățile neesențiale. Separarea conștientă a esențialului de neesențial și opunerea lor (pe baza cunoștințelor generalizate) constituie abstractizarea analitică. Abstractizarea pozitivă constă în scoaterea în evidență a caracteristicilor neesențiale și în faptul că elevul își dă seama că ele constituie un caz particular față de alte variații.

Desprinderea esențialului (formarea abstracției științifice) e rezultatul activității comune a elevului și a profesorului care orientează gândirea elevului, cât și a șirului de operații mintale prin care elevul stabilește el însuși relațiile, le compară și le ierarhizează.

Desprinderea esențialului se desfășoară în mod variat, în raport cu conținutul obiectual al disciplinei predate sau procesului studiat. Astfel, A. Tucicov-Bogdan studiază rolul abstractizării pozitive și negative în procesul formării noțiunilor gramaticale la elevi. Uneori abstractizarea este ușurată prin construcția unor modele fizice. De pildă, abstractizarea relației dintre perioada pendulului și elongație se stabilește pe baza unui model fizic (intuitiv) al pendulului pentru a se forma, treptat, noțiunea abstractă de „pendul”, considerat inextensibil și fără masă.

Tot astfel, complementul - ca parte secundară de propoziție - se prezintă în forme particulare (intuitive, concrete) datorită fie topicii, fie părții de vorbire prin care se exprimă, fie modul de determinare (direct, indirect, circumstanțial). Analizând cu elevii toate aceste forme particulare relevăm și extragem o trăsătură generală esențială, determinarea predicatului. Această trăsătură deosebește complementul de orice altă parte de propoziție, constituind esența lui. Celelalte trăsături dau aspectul particular (de complement circumstanțial, direct, indirect) și individual (cuvântul concret din propoziția respectivă). Desprinderea acestei trăsături esențiale din ansamblul trăsăturilor particulare, concrete ale complementului, constituie tocmai operația abstractizării științifice. Dar odată cu abstractizarea ei, se precizează și trăsăturile variabile (topica, parte de vorbire, mod de determinare) cu care este corelată în diversele situații gramaticale.

Cercetările psihologice au pus în evidență rolul operațiilor de abstractizare în procesul de însușire a cunoștințelor gramaticale, în sensul distingerii, în cuvânt, a formei (funcția gramaticală a

cuvântului, pe plan morfologic și sintactic) de conținutul semantic (funcția logică, obiectuală sau noțională, prin care se desemnează în mod generalizat obiectele și fenomenele realității).

Cunoștințele de gramatică, prin structura lor, apelează la procese de dublă abstractizare; la un efort de abstracție negativă, de detașare momentană a conținutului noțional sau concret sensibil al cuvintelor, pe de o parte, iar pe de altă parte de la o abstractizare pozitivă la un proces de selecție și generalizare a formei, respectiv a valorii gramaticale pe care o are cuvântul analizat” în special la elevii mici, la care capacitatea de abstractizare este mai redusă, se recomandă folosirea „abstractizării în lanț” (în etape succesive), prin mijlocirea unor „mediatori verbali definatorii” (ca de pildă, noțiunea de „cuvânt”). Astfel, A. Tucicov-Bogdan arată că pentru organizarea planului gramatical în gândirea școlarilor, în speță pentru înțelegerea flexionării noțiunilor de gramatică în funcție de „număr” este indicat să se insiste în mod dirijat asupra abstractizării în lanț a fenomenelor analizate.

Abstractizarea, ca operație a gândirii logice, nu numai că slujește ca instrument în formarea noțiunilor, dar totodată, prin asimilarea cunoștințelor, se dezvoltă la rândul ei, astfel încât sub îndrumarea profesorului se formează capacitatea elevilor de a desprinde în mod independent relațiile esențiale, obiective, ale diverselor fenomene.

D. Generalizarea

Generalizarea este o operație logică prin care grupăm și unificăm, pe plan mintal, trăsăturile esențiale, caracteristice unei clase de obiecte sau fenomene. La nivelul de dezvoltare la care domină cunoașterea senzorială, se observă tendința copilului de a generaliza ceea ce este comun și ușor perceptibil. Generalizarea are – inițial – un caracter empiric, global. Astfel, la gramatică, școlarul mic generalizează eronat, incluzând în aceeași categorie a cuvintelor compuse, atât cuvinte cu prefixe, cât și cuvinte ce încep cu foneme asemănătoare cu un prefix. Această generalizare se explică prin nivelul elementar al analizei; elevul nu s-a ridicat până la nivelul unei analize care separă laturile „esențiale” ale fenomenelor, analiză care implică cunoașterea, distingerea relațiilor lor reciproce. Dezvoltarea generalizării, la elevi, are loc în direcția desprinderii și grupării pe plan mintal a elementelor esențiale abstractizate, adică a

generalizării acelor trăsături comune (abstracte), care constituie esența fenomenului, specificul său. Astfel, pe baza analizei a numeroase și variate exemple, la gramatică, copilul extrage și apoi unifică, extinde (generalizează) relația comună, esențială a „complementului”: determinarea predicatului.

Așadar să reținem: la nivelul generalizării științifice unificăm ceea ce este esențial și nu numai ceea ce este comun (comune pot fi și trăsături neesențiale, accidentale). Trăsătura este și comună tocmai fiindcă e esențială. Tocmai acest fapt deosebește generalizarea empirică de generalizarea teoretică. În acest ultim caz, generalizarea presupune:

- analiza, prin care se dezmembrează fenomenul în laturile sale componente;
- abstractizarea, prin care se separă trăsăturile esențiale și se detașează de trăsăturile variabile;
- unificarea (extinderea) trăsăturilor esențiale abstrase asupra fenomenelor (obiectelor) similare.

Sarcina didactică constă în a conduce gândirea elevului astfel, încât să descopere relația esențială (pe baza rolului ei determinant în existența fenomenului). Astfel, în vederea generalizării relației proprii subiectului gramatical, profesorul va folosi și propoziții în care:

- 1) topica subiectului variază;
- 2) cuvântul care-l exprimă să conștie și din alte părți de vorbire decât substantivul.

În felul acesta, profesorul va orienta de la început gândirea elevului spre esența fenomenului: relația sintactică. Tot astfel la botanică, în vederea formării noțiunii de „fruct”, profesorul va crea premisele desprinderii esențialului prin prezentarea unor fructe variate ca formă, culoare, gust, fructe comestibile și necomestibile (deoarece mulți elevi confundă fructul cu partea comestibilă a plantei). Din confruntarea și opunerea trăsăturilor diferitelor fructe, profesorul, prin conversație, îi ajută pe elevi să extragă esențialul: fructul este o parte a plantei care conține semințe și servește la înmulțire. Pentru a forma noțiunea de orânduire socială bazată pe exploatare, profesorul va conduce gândirea elevilor astfel, încât să desprindă esențialul: relațiile de producție care permit însușirea produsului activității celor ce muncesc de către o clasă parazită.

Din exemplificările date, reținem ca o caracteristică a activității de conducere a gândirii elevului faptul că trăsăturile esențiale sunt abstractizate și generalizate de elevi în procesul analizei cazurilor particulare.

În acest sens, pentru a ajunge la generalizări corecte, se cer respectate o serie de condiții:

1. Fenomenele pe baza cărora are loc generalizarea trebuie să fie tipice (cel puțin pentru prima etapă a generalizării).

2. Ele trebuie să cuprindă într-o formă cât mai explicită (cel puțin pentru început) trăsăturile esențiale, evitându-se „mascarea” lor de către excitanți puternici, dar neesențiali. Din această cauză se cere foarte multă atenție în alegerea materialului intuitiv, pe baza căruia se generalizează. Se recomandă ca acest material să fie, inițial, mai simplu, mai schematic, cât mai omogen.

3. Numărul cazurilor concrete să nu fie prea mare, pentru a nu distinge atenția elevilor și a frâna generalizarea, dar să fie suficient, pentru a putea abstrage trăsătura esențială și a convinge în privința caracterului comun al trăsăturii esențiale desprinse.

4. Ulterior, pentru a verifica precizia și profunzimea generalizărilor elevilor e indicat să se folosească un material conflictual, adică un material în care trăsătura esențială e puternic mascată de una neesențială (trăsătura variabilă). De pildă, o trăsătură esențială cum este modul de reproducere, care determină apartenența balenei la clasa mamiferelor, e mascată de aspectul perceptiv puternic privind forma corpului (fusiformă), fapt pentru care unii copii raportează (includ) balena în clasa peștilor.

În vederea ușurării depistării trăsăturii esențiale mascate ca stimuli senzoriali puternici neesențiali se impune variația acestora din urmă. Acest procedeu constă în „nivelarea” acțiunii componentelor slabe și a celor puternice ale stimulilor, păstrând neschimbată componența slabă (dar esențială) a stimulului complex și a schimba, a varia componentele puternice neesențiale, care o însoțesc. Menținerea constantă (invariabilitatea) a componenței slabe (dar esențiale) a excitantului complex și, concomitent cu acesta, schimbarea componentelor puternice (dar neesențiale) care o însoțesc, determină activarea semnificației sale (a componenței esențiale), separarea ei de complex (precizările din paranteze ne aparțin). Procedeu „nivelării” are ca rezultat diferențierea

componentelor în însuși structura obiectului studiat și desprinderea (abstractizarea) pe această cale (mai repede și mai ușor) a însușirilor lui esențiale.

În concluzie, generalizarea (științifică) este operația de gândire care constă în unificarea și extinderea (pe plan mintal) a trăsăturilor esențiale (comune), desprinse prin abstractizare, asupra unui grup de fenomene sau obiecte similare; această operație mintală are drept rezultat (produs) formarea noțiunilor, a categoriilor logice și descoperirea legilor generale ale existenței și dezvoltării fenomenelor.

E. Concretizarea

Concretizarea este operația mintală prin care trecem de la abstracții, la identificarea însușirilor generale și esențiale în diversele obiecte și fenomene reale, individuale, în care sunt prezente atât notele generale, cât și notele particulare, care fac din fenomenul dat un caz particular al unei clase. Concretizarea constă din raportarea generalului la particular și individual. Fără concretizare, nu s-ar verifica nu numai adevărul generalizărilor, dar însuși generalizările ar deveni lipsite de sens. Concretizarea care urmează generalizărilor teoretice, readuce generalul abstract pe planul realului, a sensibilului, întărind în felul acesta legătura desprinsă și generalizată. Pe această cale determinările abstracte duc la reconstituirea, la reproducerea concretului, această reconstituire pe plan mintal, fiind însă acum mult mai bogată și mai profund înțeleasă, întrucât ea se face pe baza multiplelor aspecte, însușiri și relații dezvăluite prin operațiile de analiză, sinteză, abstractizare și generalizare, care au precedat-o.

BIBLIOGRAFIE

1. Guilford, J. P. (1967). *The nature of intelligence*. New York,; McGraw-Hill
2. Inhelder, :B., Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris: P.U.F.
3. Kuliutkin, D.N. (1974). *Metode euristice în structura rezolvării de probleme*. București: Editura Didactică și Pedagogică

4. Newell, A., Simon, H.A. (1972). *Human problem solving*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs
5. Popescu-Neveanu, P., Zlate, M., Crețu, T. (red.) (1987). *Psihologie școlară*. Universitatea din București: TUB

Unitatea de învățare nr. 3

OPTIMIZAREA EFORTULUI INTELLECTUAL AL ELEVULUI

1. Efortul intelectual al elevului versus oboseală intelectuală în condițiile unui regim rațional de viață

Organizarea rațională a efortului intelectual al elevului are în vedere evitarea *manifestărilor psihice ale oboselei intelectuale*. Trecerea de la starea de deplină capacitate de lucru la starea de oboseală are loc, în general, în două faze: în prima fază, oboseala se manifestă printr-o relativă creștere a excitabilității și progresivă instalare a inhibiției de protecție (cu precădere în al doilea sistem de semnalizare). În această fază (de dereglare a echilibrului proceselor de excitație și inhibiție) se observă o ușoară agitație, o scădere treptată a gradului de stabilitate a atenției, dificultăți crescânde în capacitatea de concentrare a atenției voluntare, asociațiile, legăturile temporare se formează lent, greoi, imaginile perceptive pierd din precizie, din selectivitate, devin superficiale.

Operațiile mentale se desfășoară lent, copilul pricepe mai greu; în general, procesul de gândire se încetinește (apar stagnări și erori în înlănțuirea judecăților și raționamentelor); scade puterea de analiză, de sintetizare și de generalizare. Întipărirea și reținerea datelor în memorie se face cu dificultăți, solicitând un număr crescut de repetiții; scade productivitatea învățării; memorarea logică tinde să fie înlocuită cu memorarea mecanică; scade promptitudinea și corectitudinea aducerii aminte în reproducere, apar confuziile și „lapsus”-urile, în ciuda creșterii eforturilor de a ne reaminti. Pierdem siguranța, precizia și îndemânarea în desfășurarea acțiunilor; mișcărilor devin greoaie, lente, întretăiate de micropauze (blocaje): se pierde din control; calmul și stăpânirea de sine cedează locul unei iritabilități crescute și indispoziție.

Într-o a doua fază, *inhibiția de protecție* iradiază, cuprinzând centrul primului sistem de semnalizare; subiectiv, faptul acesta se manifestă în modificarea nivelului calitativ al procesării senzoriale; percepțiile devin superficiale, incomplete, apare erori, are loc o scădere masivă a productivității memorării, scade treptat și atenția

involuntară, atenția devine difuză, disipată, etc. În această fază de extindere a inhibiției se observă apariția unei stări subiective de indiferență (apatie); apare starea de somnolență. Se observă, în unele cazuri, dereglări temporare ale unor funcții fiziologice (dispnee, aritmie circulatorie, respiratorie, dereglarea metabolismului).

Organizarea rațională a efortului depus de elev și stabilirea unei corelații optime între activitatea de muncă, recreație și somn (în raport cu vârsta și particularitățile individuale) într-o succesiune ritmică își găsesc o formă corespunzătoare în alcătuirea *regimului de viață*.

Regimul de viață trebuie să asigure elevului:

1) o planificare riguroasă a activității elevului în școală (în decursul unei zile, săptămâni, semestru și an), pe diverse discipline și pentru fiecare clasă (alcătuirea orarului);

2) stabilirea volumului de activitate și numărului de ore afectat pregătirii lecțiilor acasă;

3) reglementarea judicioasă a timpului și activităților destinate lărgirii orizontului cultural artistic (la libera alegere a elevului): lecturi din literatura beletristică, tehnică, științifică; vizionare de spectacole de film, teatru; vizitarea de expoziții; studierea limbilor străine; muzică; desen etc.

4) prevederea în bugetul timpului a activităților gospodărești și sociale;

5) stabilirea timpului pentru activități cu caracter recreativ și pentru dezvoltarea forței fizice (gimnastică, sport, jocuri, plimbări în aer liber, turism);

6) durata de somn (necesară pentru refacerea organismului, pentru restabilirea capacității de lucru și acumulare de energie).

În alcătuirea orarului, are o deosebită însemnătate modul în care sunt distribuite diferitele discipline de învățământ. Așezarea acestora în orar trebuie să țină seama de o serie de *factori*:

1) *Capacitatea de efort intelectual*, care variază în funcție de vârstă și particularități individuale ale elevilor. Cercetările de psihologia educației au arătat că, în medie, norma admisibilă, rațională, de efort intelectual este următoarea:

- pentru copii de 7-8 ani circa 5-5½ ore din care 1-1½ oră pentru temele de acasă;

- la 10-11 ani $6\frac{1}{2}$ ore, din care $1\frac{1}{2}$ - 2 ore pentru temele de acasă;

- la 13-15 ani 8 ore, din care $2\frac{1}{2}$ -3 pentru temele de acasă;

- la 16-18 ani 9 ore, din care 3-4 ore pentru temele de acasă.

2) *Gradul de rezistență la efort al elevilor.* Cercetările arată că momentul apariției oboselii și scăderea tonusului activității, variază astfel:

- la elevii mici, după 1,5-2ore de activitatea școlară;

- la preadolescenți, după 3 ore de activitatea școlară;

- la elevii mari, după 3-4 ore de activitate școlară.

Se constată, însă, că dacă în preajma apariției oboselii provocate de activitatea intelectuală se intercalează o activitate motorie (educație fizică, lucru manual, etc.) se obține o prelungire a capacității de efort intelectual cu circa 20-90 minute. Dacă în orarul claselor de liceu, programul prevede, după ora a 3-a, o oră de activitate în atelier se constată o creștere a randamentului activității intelectuale cu circa 3-6% față de nivelul anterior (efectul odihnei active).

3) *Gradul de dificultate a disciplinelor școlare.* Se consideră că unele discipline (ca matematica, fizica, chimia) solicită un efort intelectual mai mare (dat fiind nivelul și volumul sporit de noțiuni “abstracte” pe care le conțin). Totuși, este greu de precizat ierarhia obiectelor “grele” și a celor “ușoare”, întrucât în cadrul fiecărei discipline există capitole cu grade diferite de dificultate și nu se cunoaște destul de precis gradul de oboseală produs de fiecare capitol sau disciplină școlară. De asemenea, în funcție de măiestria pedagogică, de modul de îmbinare a metodelor de predare, a folosirii unui material intuitiv, bogat, adecvat, a antrenării elevilor în acțiuni cu caracter aplicativ (lucrări de laborator, exerciții în care cunoștințele sunt strâns legate de practică, etc.), chiar disciplinele considerate “grele” pot deveni plăcute și ușoare. În fine, din punct de vedere subiectiv, una și aceeași disciplină poate apărea pentru unii elevi “ușoară”, pentru alții “grea”, în funcție de volumul, nivelul și gradul de sistematizare a cunoștințelor însușite, de continuitatea în învățarea la disciplina respectivă, de interesul stârnit, de motivele care îl determină să învețe, de aptitudine și perspectiva în care o încadrează fiecare elev în raport cu orientarea sa (alegerea profesiei) etc.

4) *Gradarea efortului depus de elevi.* Cercetările au arătat că intensitatea efortului cerebral și randamentul obținut de elevi, în raport cu momentul începerii activității diferă pe fiecare secțiune de timp. În prima perioadă (în prima oră de școală) are loc un proces de adaptare, de antrenare în activitate (similar cu “încălzirea” la antrenamentul sportiv), cu un randament relativ scăzut; se observă o creștere progresivă, în a doua perioadă (a 2-a, a 3-a, la elevii mici, plus ora a 4-a la elevii mari), în care activitatea corespunde unei intensități maxime (optime) a stării de excitabilitate a celulei nervoase, după care (în ora 5-a, 6-a), curba de efort descrește (apare faza de oboseală), punctul minim fiind atins în timpul prânzului. După refacerea capacității energetice (prin aportul de alimente și odihnă), se observă din nou o creștere a curbei de efort (cu un nivel optim între orele 16-20) după care urmează o fază de scădere a efortului și a randamentului obținut, punctul cel mai scăzut fiind atins în preajma orei obișnuite de culcare.

O evoluție similară se observă și în decursul săptămânii în prima și ultima zi a săptămânii curba de efort înregistrează punctele minime, iar nivelul maxim îl atinge la mijlocul săptămânii.

În timpul anului se remarcă o descreștere a capacității de efort la sfârșitul de semestru mai ales se remarcă o scădere a rezistenței la oboseală primăvara, spre sfârșitul semestrului II.

5) Aceste considerente au dus la preconizarea *principiului alternării activităților, în alcătuirea orarului, sub mai multe aspecte:*

a) alternarea obiectelor ușoare cu cele grele; în prima oră se va plasa o disciplină relativ mai ușoară (istorie, literatură, de exemplu), în orele a 2-a, a 3-a, disciplinele mai grele, abstracte (matematica, gramatica, fizica, chimia) iar în ultimele ore discipline mai ușoare, bazate pe activități intuitive sau motorii (desen, muzică, gimnastică).

b) alternarea activității intelectuale, cu activitatea fizică, alternarea activităților cu caracter static (efort intelectual depus la masa de lucru, în bancă), cu activități dinamogene (care solicită mișcare, acțiuni fizice), de exemplu: activități pe lotul școlar, sub forma aplicațiilor practice la botanică, științe agricole, fizică, activități de laborator etc.

c) alternare în cursul programului școlar și în cadrul orei care solicită precumpănitor, succesiv, când primul sistem de semnalizare

(activități intuitive, de observație), activități motorii (educație fizică, lucru manual etc.), când cel de-al doilea sistem de semnalizare (operații intelectuale, efort de judecată și raționament); introducerea unor materiale intuitive, timp de câteva minute, solicitând elevilor o activitate predominant senzorială (primul sistem de semnalizare) constituie de multe ori o măsură suficientă pentru restabilirea temporară a capacității de lucru a celui de al doilea sistem de semnalizare.

d) în organizarea orarului săptămânal, vom avea în vedere să plasăm efortul maxim spre mijlocul săptămânii (prin programarea disciplinelor grele, abstracte, lucrări scrise, teme etc.), descrescând efortul către sfârșitul săptămânii, iar în ziua de luni să fie o zi cu un program mai ușor, favorabil antrenării progresive în activitatea școlară. În acest sens cercetările psiho-pedagogice recomandă ca elevii să nu aibă teme de efectuat duminica, pentru preîntâmpinarea supraîncărcării și valorificarea deplină a zile de odihnă săptămânală.

e) Activitățile practice, constituind un mijloc de recuperare a capacității de activitatea intelectuală (prin variația și prin caracterul predominant fizic muscular implicat) se recomandă să fie plasate, prin alternare, spre mijlocul săptămânii (să alterneze cu obiectele care pretind un efort cerebral intens).

f) O cerință importantă este și aceea a dozării echilibrate a volumului de cunoștințe transmise, a coordonării diferitelor teme date pentru acasă – la diverse discipline - astfel încât elevul să nu fie supraîncărcat într-o zi, și insuficient solicitat în altă zi.

g) O ultimă concluzie se referă la caracterul susținut și continuu, ritmic al activității. Întreruperile dese, recreații prelungite, nereclamate de o stare reală de oboseală, constituie o cauză a scăderii randamentului; restabilirea ritmului normal este mult întârziată și îngreunată prin reluarea fazei de antrenare în activitate.

6) O importanță deosebită pentru procesul de activitatea o are și *atitudinea față de activitatea depusă, starea afectivă, emoțională a elevului*. Numai activitatea îndeplinită cu plăcere care suscită interes pentru cel care o realizează nu este obositoare, se îndeplinește cu ușurință, întărește organismul și creează bună dispoziție. O valoare considerabilă o are cuvântul (sub forma încurajărilor, a aprecierilor pozitive, laudelor etc.) în cursul îndeplinirii activității școlare; acționând asupra celulelor scoarței

cerebrale, cuvântul exercită o înrâurire esențială asupra sporirii capacității de activitate, reducerii intensității proceselor de oboseală sau de revenire la starea normală. Cercetările au arătat că sub influența stărilor emoționale (în special a emoțiilor pozitive declanșate sub înrâurirea cuvintelor de stimulare, de laude) productivitatea activității crește cu 10-42%.

7) Nivelul capacității de activitate intelectuală (și implicit al productivității ei) este influențat și de *factorii de mediu extern*: microclimatul locului de activitate, iluminarea acestuia, zgomotul, curățenia etc.

Schimbul permanent (în special de căldură) între organismul uman și mediul înconjurător este dependent de condițiile meteorologice ale aerului (temperatura, umiditatea, viteza de mișcare a aerului, gradul de căldură radiantă a corpurilor încălzite).

a) Efortul fizic depus în timpul activității la temperaturi ridicate, însoțite de o umiditate crescută a aerului face ca temperatura corpului să crească, accelerează bătăile inimii (chiar dacă activitatea nu devine mai grea), micșorează consumul de oxigen iar oboseala intervine rapid. Când temperatura corpului depășește 39°C, omul nu mai poate lucra. În genere, când temperatura crește, capacitatea de activitate scade, iar oboseala intervine mai repede. De aceea pentru o activitate fizică de intensitate moderată maximum de confort se obține la o temperatură de 16-17°C cu o umiditate relativă de 60% iar pentru o activitate intelectuală temperatura cea mai adecvată este de 22-25°C, cu o umiditate relativă a aerului, încăpere de 50-70% (adică aerul să nu fie nici prea umed nici prea uscat creând condiții favorabile pentru eliminarea căldurii produse de organism și neexcitând terminațiile nervoase din piele).

În timpul recreațiilor se va asigura aerisirea claselor, pentru evacuarea dioxidului de carbon, a fumului, a prafului (la experiențe de chimie, fizică, munci de atelier) și creșterea procentului de oxigen (în activitatea intelectuală crește foarte mult consumul de oxigen de către creier iar aerul viciat îngreunează activitatea intelectuală).

Dacă e prea cald sau prea frig atenția nu se poate concentra. Aerisirea camerei se face și iarna înainte de începerea pregătirilor lecțiilor și după fiecare oră.

Un mare rol îl joacă umiditatea aerului: aerul umed ia de 11 ori mai multă căldură de la organism decât aerul uscat, la aceeași temperatură.

b) O altă condiție importantă pentru organizarea igienică a activității școlare este iluminarea corectă a locului de activitate. Activitatea intelectuală solicită aproape în permanență vederea, de aceea trebuie să ținem seama de condițiile favorabile exercitării principalelor funcții ale ochilor: capacitatea de acomodare (modificarea curburii cristalinului pentru obținerea vederii clare a obiectelor la diferite distanțe) și capacitatea de adaptare la diferitele intensități ale iluminatului.

În primul rând, trebuie subliniată importanța și acțiunea favorabilă a luminii naturale difuze, suficient de intense.

În timpul orelor de seară trebuie să asigurăm uniformitatea iluminării prin plasarea corectă a lămpilor ce servesc la iluminatul general (eliminându-se umbrele, contrastele, strălucirile puternice) și să-l combinăm (în cazul lucrului la pupitru, la mesele de traforaje, montaje în atelierele școlare) cu iluminatul local (cu ajutorul lămpilor de masă). Lampa se instalează puțin înainte și în stânga elevului, astfel încât lumina să cadă pe suprafața de lucru și să apere ochii.

c) Culoarea pereților, a perdelelor în clase, în ateliere, trebuie să fie vie, de preferință în tonuri galbene, crem, sau verzui (aceste culori absorb mai puțin razele de lumină și, totodată le reflectă puternic).

Cercetările au scos în evidență rolul psihologic al culorilor asupra stărilor psihice, asupra eficienței activității (nuanțele închise întristează, culorile prea vii excită și obosec). De aici ideea vopsirii pereților, a diverselor aparate, mașini, obiecte folosite în ateliere, a birourilor de lucru, a camerelor de locuit în culori adecvate (fie “stimulatoare”, fie de “temperare”), așa numitele culori funcționale, care să nu obosească ochii.

Introducerea culorilor are urmări favorabile asupra capacității de activitate, micșorând numărul accidentelor de muncă și rebuturile, îmbunătățind calitatea produselor (crește productivitatea activității).

În general pentru a obține o emoție pozitivă, foarte importantă în creșterea capacității de muncă se folosesc culorile care

reflectă bine radiațiile luminoase, care dau mai multă lumină și voieșie (bej, albastru-gri, verde-pal).

d) Productivitatea învățării crește dacă studiem la masă, stând pe scaun. În poziția culcat, copilul are tendința să se relaxeze, atenția nu se concentrează, memorarea e slabă, de scurtă durată. Dacă totuși ne deprindem să învățăm culcați, activitatea are consecințe dăunătoare asupra somnului.

8) Un alt factor de seamă în menținerea capacității de muncă, al vigoriei, îl constituie *regimul alimentar*, consistent și ritmic. În cursul unei activități intelectuale are loc o cheltuire de energie (consum caloric), de circa 3000-3200 calorii în 24 ore și această energie trebuie recuperată printr-o alimentație substanțială și variată, care să ajute totodată la dezvoltarea (creșterea) organismului elevului. Numărul mediu de calorii necesar este stabilit de medicii igienişti, pentru fiecare gen de activitate și vârstă.

Volumul de alimente (inclusiv lichidele) necesar, zilnic, pentru adolescenți și adulți nu trebuie să depășească 3 kg, distribuit în 4 etape: micul dejun (la ora 7) cuprinde circa 25% din rația zilnică, gustarea (la ora 10.30) cuprinde 15% din rație, prânzul (14.30-15.30) circa 45-50%, iar cina (20-20.30) circa 10-15% (cina se ia cu aproximativ 2 ore înainte de culcare). Nu trebuie să se înceapă activitate fără luarea dejunului și nici nu trebuie să se exagereze: la o masă stomacul prea plin predispune la somn și micșorează capacitatea de muncă. O deosebită importanță pentru activitatea intelectuală prezintă: fosforul (necesar 1,5 mg pe zi), vitamina B1 (insuficiența ei duce la pierderea poftei de mâncare, slăbire, oboseală fizică și nervoasă), vitamina C (lipsa ei se manifestă prin micșorarea forței musculare, amețeli, oboseală), vitamina PP (absența ei provoacă dureri de cap, insomnie, slăbirea memoriei, amețeli).

2. Cauzele și natura oboselii fizice și intelectuale la elevi

În funcție de natura activității desfășurate (și care produce obosirea), se face distincția între *oboseala fizică și oboseala intelectuală*. Întrucât, însă, orice activitate umană implică atât un efort fizic cât și unul mintal, intelectual, distincția se referă mai mult la proporționalitatea mai mică sau mai mare a efortului principal depus (efort fizic sau mintal).

Trebuie să ținem seama că atât în cazul preponderenței efortului fizic (determinând oboseala fizică), cât și în cazul preponderenței efortului mental (provocând oboseala intelectuală), participarea sistemului nervos central este prezentă în ambele forme de activitate. Se distinge, de asemenea, în funcție de solicitarea unilaterală senzorială o oboseală vizuală, auditivă, iar după tipul de tensiune al solicitărilor distingem o oboseală nervoasă și o oboseală afectivă.

În continuare vom analiza *mecanismul fiziologic al oboselii*, cu referire la activitatea de învățare.

În proiectarea și desfășurarea activităților de învățare și de organizare rațională a regimului de odihnă a elevului, cadrele didactice și părinții trebuie să aibă în vedere răspunsul la probleme precum: *De ce apare oboseala? Care este natura oboselii, substratul ei fiziologic?* Acestea sunt probleme de interes teoretic și practic care au preocupat de multă vreme mințile oamenilor de știință, al pedagogilor, emițându-se o serie succesivă de ipoteze și teorii.

S-a presupus, de pildă, că oboseala este legată de epuizarea substanțelor nutritive, furnizoarele energiei necesare mușchilor, în timpul travaliului lor (teoria epuizării). Într-adevăr, în timpul activității musculare au loc o serie de modificări biochimice (energia este eliberată în mușchi prin procese chimice complexe) și scad treptat rezervele energetice.

Pflüger presupunea că oboseala s-ar datora intoxicării sângelui cu substanțe chimice, produse ale dezasimilării, în timpul efortului mușchilor (în special acid lactic și acid fosforic). Oboseala apare, însă, înaintea acumulării acidului lactic, altă teorie pornind de la faptul că metabolismul muscular este însoțit de un consum crescut de oxigen a presupus că oboseala se datorește unui aport insuficient de oxigen în mușchi. Și aceasta explicație este nesatisfăcătoare, întrucât s-a dovedit că mușchiul se poate contracta timp îndelungat chiar într-un mediu lipsit de oxigen, fără alte semne de oboseală. Studiile de neurofiziologie au atras atenția asupra *fenomenelor de adaptare, fenomene de „stres”* (reacții de alarmă, „de încordare”), în care rolul principal îl au glandele endocrine (producând modificări hormonale).

Fără a subaprecia ansamblul fenomenelor organice mai sus menționate (care influențează capacitatea de activitate) fiziologiei

contemporani ținând seama de rolul sistemului nervos central în reglarea activității organismului și a relațiilor acestuia cu mediul, au evidențiat faptul că:

(1) reglarea capacității de lucru este în directă dependență de procesele nervoase centrale;

(2) rolul hotărâtor în apariția oboselei îl joacă modificările care apar în activitatea sistemului nervos central, în acele celule nervoase ale creierului care, în timpul activității (fizice sau intelectuale) se găsesc în stare de excitație.

Ne reamintim despre mecanismele activității nervoase superioare că în cazul unei excitații îndelungate sau puternice a unui centru cortical (auditiv, motor, vizual), se instalează o formă de inhibiție pe care am denumit-o inhibiție supraliminară (sau de protecție). Rolul ei este de a preîntâmpina, de a apăra centrul respectiv (și, implicit, scoarța cerebrală) de epuizare datorită unei îndelungate solicitări.

Așadar, *scăderea sau tendința de scădere a capacității de lucru a organismului* (caracteristică în fenomenul oboselei) exprimă nu epuizarea rezervelor de energie ale organismului, ci e rezultatul intervenției active a inhibiției de protecție în centri nervoși, intervenție cu caracter preventiv în vederea protejării rezervelor energetice ale acestor centri și a restabilirii capacității lor funcționale.

Apariția stării de oboseală (care marchează scăderea capacității de activitate în urma activității depuse) se procesează atât în modificarea randamentului și calității activității în curs de desfășurare, cât și într-o serie de schimbări în starea și funcțiunile organismului (modificări fiziologice): paloarea feței, accelerarea (sau uneori, dimpotrivă, slăbirea) pulsului, modificări respiratorii (respirația crește ca frecvență, dar e superficială), transpirația mărită, etc. Formele de manifestare a acestor modificări fiziologice, durata și amploarea lor diferă în funcție de vârstă, de gradul de oboseală, de specificul individualității. Astfel, în cursul activității de învățare intensă sau mult prelungită, la unii copii se observă o creștere a nervozității, o hiperexcitabilitate, o accelerare a pulsului, cu treceri bruște de la roșeață la paloare; copiii devin iritabili, neastâmpărați, foarte agitați, capricioși. La alți copii dimpotrivă, pulsul este slab și mai rar, respirația este superficială, se observă apariția unei stări de apatie, de moleșală, copiii devin molateci, somnoroși.

Principalul semn caracteristic al apariției obosealii îl constituie *modificarea randamentului activității în curs de desfășurare*: are loc o scădere a productivității activității (în comparație cu perioada premergătoare obosirii atât în privința cantității, a ritmului lucrului efectuat (se încetinește), cât și în privința calității lui (apar greșelile, confuziile, impreciziile în execuție, rebuturile).

Starea obiectivă de oboseală, care antrenează modificări fiziologice (și pe care, de aceea, o denumim oboseală fiziologică) este resimțită de obicei, și pe plan psihic, dând naștere la o mare varietate de stări subiective, care sunt întrunite sub denumirea de senzație de oboseală. Starea psihică, care constituie aspectul subiectiv al obosealii și care se traduce prin apariția senzației (sau simțământului) de oboseală variază de la individ la individ, comportă o mare varietate (chiar și la aceeași persoană) și poate să nu coincidă cu momentul instalării obosealii fiziologice sau să nu o reflecte în mod adecvat.

Există o senzație de oboseală plăcută sub forma unei nevoi de destindere, de variație, care în general apare după o activitate, chiar intensă, dar încoronată de succes, izbutită. Există alteleori o senzație de oboseală resimțită ca o stare afectivă neplăcută mai ales atunci când activitatea este continuată printr-o forțare de voință, printr-un efort mare suplimentar. Uneori oboseala se manifestă printr-o stare de agitație puternică, printr-o stare de nervozitate, de hiperexcitabilitate, de încordare extremă; alteleori, ea se manifestă prin o stare de depresie (o marcantă indispoziție). Uneori oboseala se manifestă sub forma unei senzații de sfârșeală, de epuizare, alteleori prin un sentiment de rezistență interioară față de activitate în general sau față de un anumit gen de activitate (fără se sesizăm prezența impresiei de epuizare). În genere, simțământul de oboseală se manifestă printr-o lipsă de plăcere de a mai continua activitatea respectivă (apare o stare de saturație fizică). Între starea obiectivă de oboseală și cea subiectivă nu există întotdeauna o deplină concordanță.

În mod firesc, însă, oboseala – ca stare obiectivă a organismului, caracterizată printr-o scădere (sau tendință spre scădere) a capacității de activitate – cât și senzația de oboseală, ca stare subiectivă, care o procesează, de regulă, în mod adecvat pe

plan psihologic, constituie împreună un fenomen normal; este vorba de o stare cu caracter trecător a organismului, reversibilă având rolul de a semnaliza și preveni o depășire excesivă a limitelor capacității de activitate, preîntâmpinând astfel o slăbire a forțelor omului.

Oboseala nu trebuie privită ca un fenomen patologic, ca o tulburare durabilă a funcțiilor normale ale organismului, ci ca un fenomen firesc, cu caracter temporar și reversibil (recuperabil) prin odihnă. Odihna venită la timp înlătură repede și ușor toate semnele oboselei, senzația de oboseală dispare, iar capacitatea de activitate se reface pe deplin.

Dacă însă activitatea se prelungește prea mult timp, fără întreruperi fără să alterneze cu perioade de odihnă suficiente, atunci stările de oboseală se acumulează, devin cronice și se transformă (calitativ) *într-o stare de surmenaj*. Surmenajul este o stare patologică, o afecțiune de durată care se caracterizează printr-o serie de tulburări fiziologice și psihice: slăbirea și dereglarea proceselor psihice (tulburări ale proceselor de gândire, percepție, memorie, atenție, etc.); dureri de cap, insomnie, scăderea poftei de mâncare, apatie sau anxietate (neliniște), diminuarea sensibilă și durabilă a capacității de activitate a omului, etc. În aceste cazuri se impune instituirea unui regim special și a unui tratament medical de lungă durată.

Surmenajul repetat des poate favoriza apariția unor boli (afecțiuni) psihice, provocând o dereglare persistentă și vătămătoare activității unor organe sau a organismului în ansamblu.

La apariția surmenajului contribuie nu numai lipsa de organizare corectă a activității și a odihnei, ci și lipsa unor condiții igienice ale mediului ambiant (aer viciat, igrasie, slaba iluminare naturală etc.), greșeli în alimentație, încordări emoționale și stări conflictuale puternice, stări de tensiune psihică, etc.

Iată de ce este foarte important să organizăm în mod rațional și igienic regimul de activitate și odihnă al elevilor, astfel încât să dezvoltăm și să valorificăm optim puterea lor de activitate.

BIBLIOGRAFIE

1. Cosmovici, A. (1998). *Psihologie școlară*. Iași: Editura Polirom, 121-129.

2. Golu, P., Zlate, M., Verza, E. (1995). *Psihologia copilului*. București: E.D.P.R.A., 38-51.
3. Neculau, A., Cozma T. (1995). *Psihopedagogie*. Iași: Editura Spiru Haret, 97-106.
4. Sălăvăștru, D. (2004). *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom

Unitatea de învățare nr.4

PERSONALITATEA CA STRUCTURĂ PSIHOLAGICĂ INTEGRATOARE

1. Semnificația psihologică a conceptului de personalitate

Din punct de vedere semantic, conceptul de personalitate își are rădăcinile în vechea greacă, unde termenul *persopan* semnifică masca actorului din teatrul antic. Etimologic, noțiunea de *personalitate* derivă din latinescul *persona* care denumea masca pe care o purta actorul atunci când interpreta un rol și care, datorită unei fante, îi permitea să emită o serie de sunete și verbalizări - de unde expresia *per sonare*. Ulterior, semnificația termenului s-a focalizat pe trăsăturile psihofizice externe și psihomorale interne ale persoanei sugerat de rol, dând posibilitatea spectatorilor de a face anumite predicții în legătură cu conduitele respectivului personaj.

Conceptul de personalitate este unul psihologic și se aplică numai omului. În unele studii, referința acestui concept este restrictivă, considerându-se că oamenii pot fi împărțiți în indivizi apersonalități și personalități. Conform autorilor respectivi, personalitățile ar reprezenta elita societății, având menirea de a juca un rol hotărâtor într-un anumit domeniu de activitate. Psihologia științifică, în schimb, a propus și a argumentat teza după care personalitatea desemnează orice om normal, ca ființă psihosocială, exprimând "modul specific de organizare psiho-comportamentală a omului în contextul vieții sociale, al culturii și istoriei" (Golu, 2000, p.535).

Problematika personalității este, în general, una centrală în psihologie. Toți marii psihologi, dar și filozofii, sociologii, pedagogii ori economiștii care au abordat această tematică au căutat să găsească un răspuns argumentat la întrebarea "*În ce constă esența personalității?*" și să elaboreze o teorie explicativă coerentă a

determinismului vieții psihice. Răspunsurile formulate la întrebarea de mai sus de mari gânditori ca Socrate, Platon, Aristotel, W.Occam, R.decartes, T.Hobbes, J.Locke, G.W.Leibnitz, A.Comte, Ch.Darwin, H.Spencer, Th.Ribot, H. von Helmholtz, W.Wundt, S.Freud, I.P.Pavlov, E.Durkheim și alții au fost mai mult sau mai puțin reductibile la caracteristica acțională sau la cea axiologică a condiției umane

Invocând o serie de probleme legate de o formulare clasică a definiției personalității (*“Cât de multe date concrete trebuie să recoltăm despre cineva, pentru a-i cunoaște și caracteriza personalitatea?, Pe ce aspecte trebuie să ne sprijinim pentru a trece de la simpla inventariere a faptelor de conduită ale omului la explicarea cauzală și la prevederea lor?, Personalitatea este un atribut imanent al omului și se manifestă la orice nivel și în orice împrejurări sau este un semn distinctiv de esență valorică, axiologică?”*), marea majoritate a psihologilor sunt de acord că la nici una dintre aceste întrebări răspunsul nu poate fi formulat în termeni categorici.

În psihologie subiectul uman este considerat ca o unitate bio-psiho-socială, purtător al funcțiilor epistemice, pragmatice și axiologice. *“Înțelegerea personalității sub aspectul organizării sale globale specifice nu o realizăm prin însumarea datelor despre diferitele procese și trăsături măsurate izolat (prin actualizări secvențiale și situaționale) și nici prin alipirea artificială a componentelor biologice, fiziologice, psihologice și socioculturale”*. (Golu,1993,p.33).

Restrictiv, psihologia definește personalitatea ca un *“macrosistem al invarianților informaționali și operaționali, ce se exprimă constant în conduită și sunt definatorii sau caracteristici pentru subiect”* (Popescu-Neveanu, 1978, p. 533). Mai mult, în contextul structurării și dinamicii personalității relațiile intraspecifice par să fie mai importante decât însuși factorii modali. Spre exemplu *“interacțiunea dintre atitudini (vectori) și aptitudini (sisteme*

operaționale) constituie dimensiunea centrală a personalității” (idem, 1978, p. 536).

Astăzi apare limpede că modul de interpretare a esenței personalității nu poate fi unilateral ci, din contră, trebuie realizat global, multifactorial. În acest sens, esența personalității nu rezultă doar din interacțiunea factorilor intrinseci, ci provine mai ales din specificul raportului dintre solicitările interne și cele externe, personalitatea fiind un sistem relațional. Integrată în macrosistemul social, personalitatea este determinată socio-cultural și realizată individual la nivel bioconstituțional și psihologic. Psihologul *Zlate* arată că “interpretând personalitatea umană dintr-o perspectivă sistemico-psihosocială, avem în vedere modul concret, particular în care se manifestă aceasta în contextele și situațiile interpersonale și de grup”(Zlate,1999, p. 24).

La rândul său, condiționarea integrării sociale a individului prin activitate, precum și anticiparea de către acesta a valorizării sociale a modului său personal de acțiune, determină o intercondiționare specifică între variabilele endogene și cele exogene, ceea ce are ca rezultat formarea unor configurații psihice funcționale ce coordonează comportamente mai mult sau mai puțin eficiente. Măsura în care persoana în cauză poate anticipa efectul favorabil al activării unor modalități funcționale ce conduc la comportamente adecvate, valorizate social, constituie un factor determinant al devenirii vocaționale a persoanei respective.

Ca realitate obiectivă, bio-psiho-socio-culturală, personalitatea se manifestă printr-o multitudine de comportamente desfășurate în contextul relațiilor sociale,punând în evidență o serie de trăsături variabile și realizate în combinații ireversibile de la persoană la persoană. În acest sens, personalitatea umană se caracterizează printr-un comportament polivalent: în raport cu unul și același stimul putând exista mai multe răspunsuri ,iar în raport cu mai mulți stimuli putând exista un singur răspuns.

Această funcționalitate este posibilă pentru că din punct de vedere neuropsihologic relaționarea sistemului personalității cu mediul extern se întemeiază pe trei tipuri principale de legături funcționale: primare, secundare, terțiare. Dacă legăturile primare și secundare se constituie pe baza valorii de semnalizare a stimulilor concreți, legăturile relaționale terțiare se formează pe baza desemnării categoriale a situațiilor, prin raportarea lor concomitentă la stările proprii de motivație și la un ansamblu de norme și etaloane axiologice, elaborate sociocultural.

2. Interacțiunea funcțiilor psihice în structura personalității

Analiza mecanismelor psihice ce stau la baza actelor comportamentale și structurării planului mental, conduce mai devreme sau mai târziu la explicarea structurii și dinamicii acestui macrooperator al sistemului psihic uman, care este personalitatea. Spre exemplu, atunci când într-o cercetare experimentală, ca obiect nemijlocit de investigație se alege un comportament extern, analiza lui va se va realiza din perspectiva condiționării lui psihice, a implicării lui în dinamica mecanismului psihic integrator care este personalitatea.

Dacă în majoritatea cazurilor, studiul psihologic are ca finalitate înțelegerea problematicii personalității, abordarea acesteia atrage după sine și explicarea altor fenomene psihice, deosebit de complexe, precum particularitățile psihologice ale conștiinței, natura și elementele ei componente, structura și funcțiile eului, etc., fenomene ce se presupun și se intercondiționează reciproc în angrenajul complex al relaționării individ-mediul natural și social. Marea majoritate a cercetătorilor din domeniul științelor socio-umane sunt de acord cu ideea că din emergența fenomenelor psihice menționate, ele însele rezultată din dispozițiilor emergente ale sistemului personalității, rezultă însuși specificul naturii umane.

În consecință, personalitatea reprezintă o structură integratoare a caracteristicilor tuturor mecanismelor, proceselor și funcțiilor psihice, care pot fi sistematizate astfel:

- Mecanismele psihice informațional-operaționale de prelucrare primară a informațiilor: senzațiile, percepțiile și reprezentările mentale. Aceste mecanisme prelucrează informații privind variațiile diferitelor caracteristici ale stimulilor mediului înconjurător, cu condiția ca aceste variații să aibă o semnificație pentru organism. În virtutea principiului interacțiunii proceselor psihice în sistemul personalității, aceste mecanisme pun în relație diferitele informații senzoriale recepționate cu cele stocate în planul memoriei.

- Mecanismele psihice de prelucrare rațională-logică a informației: gândirea, memoria și imaginația. Aceste mecanisme psihice, realizează o coordonare de tip superior a comportamentelor, deoarece prelucrează informațiilor prin intermediul unor operații logico-rațională. Între acestea gândirea deține un loc central furnizând informații categoriale și determinative, prin prelucrări de generalizare și abstractizare, interacționând cu toate celelalte procese psihice.

- Mecanismele psihice de stimulare și energizare a comportamentului: motivația și afectivitatea. Prin aceste mecanisme se restructurează și se redistribuie energia organismului, tensionarea sau detensionarea acestuia. Prin mecanismele motivaționale se semnalizează stările de necesitate, înnăscute și dobândite, primare și secundare ale subiectului, selecționându-se și activizându-se comportamentele adecvate în funcție de consecințele lor anticipate. În acest sens motivele reprezintă mecanisme neuro-psihice care stimulează, declanșează și energizează comportamentele.

Motivele se procesează la nivel psihic sub forma unei tensiuni care se cere anulată (satisfăcută). Modul în care sunt rezolvate tensiunile psihice motivaționale generează anumite trăiri/stări psihice afective de satisfacție/insatisfacție. Între motivație și afectivitate există o intercondiționare reciprocă.

Mecanismul motivațional se bazează pe principiul autoreglării (feed-back-ului) și menținerii homeostaziei. Acest

mecanism, valabil pentru trebuințele fiziologice, în cazul motivelor de tip intelectual ia forma autoreglării de creștere, dezvoltare, anticipare (feed-before).

Sfera motivațională este foarte largă cuprinzând simple trebuințe organice, dar și motive superioare de genul nevoi de afirmare. Reglarea optimă a comportamentului se realizează nu numai prin prezența unei motivații adecvate, ci și în funcție de un anumit nivel de activare a acesteia: intensitatea moderată acționează ca un mecanism reglator unitar. În acest sens un grad moderat de tensiune are un efect reglator pozitiv, creșterea tensiunii motivaționale acționând perturbator asupra rezultatelor oricărei activități, inclusiv asupra activității de învățare. Această corelație este evidentă și în cazul optimului educațional pentru învățare, care descrește o dată cu creșterea dificultății sarcinii.

Mecanismele afectivității furnizează informații sub forma unor trăiri subiective specifice privind raportul de concordanță/discordanță dintre dinamica evenimentelor motivaționale și dinamica solicitărilor externe. În acest fel afectivitatea devine un mecanism de semnalizare și conștientizare a consecințelor anticipate, a satisfacerii motivaționale.

Mecanismele psihice de reglaj psihic: limbajul, atenția, și voința. Prin mecanismele limbajului este posibilă proiectarea anticipată a rezultatului acțiunii în raport cu intențiile persoanei, precum și obținerea unor modificări psihocomportamentale dorite. Mecanismele atenției realizează reglajul psihocomportamental bazat pe orientarea, focalizarea și selecția diferitelor tipuri de activități. Voința este mecanismul superior de autoreglaj psihic, ce asigură realizarea unor scopuri conștient propuse, ce corespund unor motivații specifice, precum și unor condiții sociale date, în vederea depășirii obstacolelor ce apar în calea realizării respectivelor scopuri.

BIBLIOGRAFIE

1. Berger, G. (1997) *Tratat practic de cunoaștere a omului*. București: Editura Științifică pp. 58-60

2. Golu, M.(1993). *Dinamica personalității*. București: Editura Geneze
3. Golu, M.(2000). *Fundamentele psihologiei*, vol I-II. București: Editura Fundației *România de mâine*
4. Popescu-Neveanu, P. (1978) *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros
5. Popescu-Neveanu, P., Zlate, M., Crețu, T. (red.). (1987). *Psihologie școlară*. Universitatea din București: TUB
6. Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom
7. Șchiopu, U. (coord.). (1997). *Dicționar enciclopedic de psihologie*. București: Editura Babel
8. Zlate, M.(1999). *Eul și personalitatea*. București: Editura Trei
9. Zlate, M.(2006). *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Universitară

Unitatea de învățare nr.5

PROBLEMATICA CUNOAȘTERII ȘI EVALUĂRII PSIHOLOGICE A PERSONALITĂȚII ELEVILOR

1. Necesitatea cunoașterii și evaluării psihologice a elevilor

Privite din punct de vedere psihopedagogic, cunoașterea și evaluarea personalității copilului, precum și a progresului educativ realizat de acesta, constituie demersuri științifice în activitatea cadrului didactic, preocupat de aplicarea principiului tratării individuale a elevilor în procesul instructiv-educativ. Pe această bază științifică, infinitele diferențe individuale pot fi reduse, prin intermediul unor metode statistico-matematice, la un set de dimensiuni, factori sau scale, ușor de gestionat, care puse la îndemâna educatorilor, oferă răspunsuri la problematica ridicată de acțiunea educativă:

- delimitarea domeniului și al obiectului cunoașterii în relația cadru didactic-elev;
- specificul modalităților și instrumentelor de cunoaștere și evaluare psihologică a progresului educativ;
- specificul psihologic al stadiilor devenirii ontogenetice a copilului;
- înregistrarea datelor culese în procesul instructiv-educativ și evaluarea acestora în urma unei prelucrări statistice și calificative a datelor;
- accelerarea construcției personalității elevului;

Cunoscând particularitățile individualității elevilor cu care lucrează, educatorul își va putea alege cele mai eficiente metode de predate și intervenție psihopedagogică eficientă.

De asemenea, o bună cunoaștere psihologică a elevilor îi va oferi cadrului didactic posibilitatea ca, pe de o parte, să identifice cauzele ce conduc la manifestarea dificultăților de învățare în cazul unor elevi, iar pe de altă parte să valorizeze disponibilitățile psihice ale elevilor capabili de performanțe școlare superioare.

În ultimă instanță, cunoașterea temeinică a psihologiei elevului îi permite cadrului didactic să realizeze obiectivele consilierii psihopedagogice și a unei eficiente orientări școlare și

profesionale. „Dacă în problemele de care ne ocupăm *a cunoaște înseamnă a înțelege, a cunoaște pentru a îndruma copilul* înseamnă însă mult mai mult, înseamnă un *diagnostic, dar și un prognostic*. În general, posibilitatea de a lucra cu un om implică cunoașterea modalităților sale de reacție, aceasta în vederea alegerii celor mai eficiente procedee de stabilire a relației, ceea ce în plan practic înseamnă a ști să dozezi solicitările, reacțiile, atitudinile ” (I. Holban, 1978, p. 20).

În felul acesta elevul este adus în situația de a-și da seama de disponibilitățile sale fizice și psihice și de a acționa în sensul valorificării potențialităților sale autentice.

Cunoașterea și evaluarea psihologică a elevilor sunt, în esență, premise necesare pentru eficientizarea activității instructiv-educative. Revine, deci, fiecărui cadru didactic sarcina înțelegerii comportamentului și psihologiei elevilor de care se ocupă. Dirigințele clasei va trebui să sistematizeze datele cu semnificație educațională, pe care urmează să le analizeze și să le interpreteze împreună cu părinții elevilor, cu medicul și cu psihologul școlii. În acest demers de cunoaștere psihologică este importantă respectarea principiului continuității în cunoaștere, urmărindu-se pe parcursul fiecărui ciclu de învățământ particularitățile psihologice ale dezvoltării fiecărui elev, în corelație cu progresul său educativ.

2. Metode de cunoaștere psihologică a preșcolarului și școlarului

Prin metodă se înțelege un *ansamblu de principii, idei și procedee care orientează actul cunoașterii și asigură finalizarea lui*.

Între metodă și obiectul de cercetare trebuie să existe o anumită compatibilitate: metoda se alege în așa fel, încât să fie în concordanță cu specificul calitativ al obiectului și cu scopul concret al cunoașterii.

Complexitatea procesului dezvoltării psihice ontogenetice, precum și bogăția structurilor personalității elevilor fac necesară aplicarea de către învățător sau profesor a unor metode și procedee multiple, în vederea cunoașterii acestora. Cele mai importante metode de cunoaștere psihologică, ce pot fi folosite de cadrele didactice, vor fi prezentate mai jos.

2.1. Observația psihopedagogică ce constă în urmărirea sistematică a manifestărilor psihocomportamentale ale copilului în condițiile activităților lui naturale de joc, învățare școlară și extrașcolară. Observația științifică, opusă celei empirice, fugitive, trebuie să conducă spre surprinderea esențialului, a relațiilor semnificative existente între fenomenele observate. Pentru aceasta este necesar să se stabilească în prealabil scopul observației;

Metoda observației psihopedagogică – supranumită, pe drept cuvânt – și “aerul” omului de știință din orice domeniu de activitate, are o largă aplicabilitate și aplicare în psihologie. Într-adevăr dat fiind că psihicul omului este legat nemijlocit de activitatea sa se manifestă în acțiunile și faptele sale, observarea acestor acțiuni, a actelor sale de conduită, a manifestărilor sale verbale, precum și analiza lor cunoașterea științifică, în anumite limite, a psihicului uman este posibilă pe bază de observație.

Eficiența ei în cunoașterea fenomenelor psihice este însă condiționată de respectarea unor cerințe de baza: orientarea către un scop bine precizat; caracter *sistematic*; faptele observate să se desfășoare într-un cadru *natural*, fără intervenția celui ce cercetează faptele; capacitatea de a supune observații fapte *semnificative* pentru obiectivul urmărit; *număr* corespunzător (scopului și specific faptului) de observații și *condiții variate*; *conservarea imediată* a observațiilor, “*crudă*” însă fără nici o prelucrare sau interpretare; interpretarea lor corectă.

Dacă fenomenul supus observației este mai complet și de durată se folosește *observația fracționată* (la anumite intervale, durată scurtă pe eșantion temporar).

În ultimele decenii se folosesc în observații și mijloace tehnice (filmare, înregistrare pe benzi magnetice, fotografiere, ș.a.), ce contribuie la creșterea eficienței acestei metode.

Când comportamentul este observat de subiectul respectiv, suntem în fața *autoobservației*, iar când aceasta coboară în profunzimea propriilor trăiri – introspecția.

Cu toate valențele-i recunoscute, metoda observației are și anumite limite ca subiectivismul cercetătorului și imposibilitatea repetării (identice) a faptelor, motive pentru care se recomandă ca datele obținute pe această cale să fie controlate și confruntate cu cele obținute prin alte metode și în primul rând pe cale experimentală.

O formă, distinctă a observației este **studiul de caz**. Aceasta constă în investigarea foarte detaliată a unui singur individ sau grup în scopul de a generaliza rezultatele observației la întreaga populație.

Avantajul major al studiului de caz constă în volumul mare de informații obținute și în posibilitatea de combinare cu alte metode psihologice. Problema majoră pe care o ridică această metodă este că rezultatele nu sunt ușor de generalizat la întreaga populație. Cu toate acestea, studiul de caz rămâne metoda cea mai potrivită pentru a studia fenomene unice, singulare, cum ar fi o anumită boală psihică sau modul în care reacționează oamenii care au trecut printr-o situație deosebită.

Este o metodă folosită pentru analiza și discutarea unui “caz”, de pildă, o situație, particulară a unui elev, a unui grup de elevi, a unei școli, a unui cadru didactic etc.

R. Mucchielli (1968) și R. Yin (1988) vorbesc despre anumite tipuri de cazuri: un moment problematic școlar, profesional, de viață; desfășurarea unei situații/activități de excepție într-un context dat; o persoană într-o situație de impas la un moment dat (cu dificultăți de diferite naturi); incidente semnificative, care denotă o stare de fapt neclară, disfuncțională.

Studiile de caz surprind situații rare, de excepție, situații-prototip, situații de impas, etc.

Calitatea metodei constă în aceea că permite o confruntare directă cu situația reală, autentică, situație ce servește ca premisă a cunoașterii inductive.

Studiul de caz reprezintă o modalitate de apropiere a procesului educațional de modelul vieții, al practicii, având o valoare euristică și aplicativă. Funcționalitatea sa se relevă atât în acțiunea de transmitere și dobândire de noi informații, cât, și în investigarea unor stări de fapt concrete (probleme, decizii) luate din practica educațională sau din conduita umană.

În studiul unui caz sunt prezente câteva **verigi-etape**.

1) În primul rând este familiarizarea cu cazul și mai ales pătrunderea, cunoașterea acestuia. Se definește cazul, urmează procurarea informației necesare, sistematizarea acesteia și pe această bază are loc analiza situației prezente.

2) În al doilea rând, se stabilesc diferite variante de soluționare.

3) Etapa a treia a prelucrării cazului constă în adoptarea unei variante optime - rod al inteligenței colective.

Un caz selecționat și pregătit în vederea unei activități de cercetare trebuie să dovedească anumite calități: să fie strict autentic, să fie o situație-problemă care cere o decizie, un diagnostic sau și una și alta, de asemenea, cazul să fie o situație totală, respectiv, ținând seama de necesitatea unor informații suplimentare, să fie disponibile toate datele necesare. Un caz cuprinde virtual o soluție cu șanse de generalizare.

Pentru culegerea datelor sunt utilizate date biografice, scrisori, confesiuni etc.; de asemenea, se pot obține cazuri filmate, înregistrate pe benzi de magnetofon sau cazuri scrise. Însumarea lor duce la constituirea unei cazuistici sau cazuoteci, care să cuprindă o colecție de situații-probleme tipice.

2.2. Experimentul este recunoscut de toți specialiștii ca fiind metoda cu cea mai largă aplicabilitate în psihologie, dar și cu cea mai mare eficiență, din care cauză este apreciat ca “metodă fundamentală”. Ne amintim de altfel, că psihologia își dobândește independența ca știință numai după ce W. Wundt introduce și folosește experimentul în 1879 – întemeind chiar primul laborator de psihologie din lume.

Principala valență a acestei metode constă în aceea că permite *separarea factorilor* care condiționează apariția unui fenomen dat și *studierea consecințelor* fiecăruia asupra respectivului fenomen prin neutralizarea celorlalți, astfel discriminându-se între factorii reali și în cei aparenti, ajungându-se la esența fenomenului. Un alt avantaj pe care îl prezintă experimentul constă în aceea că cercetătorul nu așteaptă producerea fenomenului pe care îl vrea să-l studieze ci îl provoacă, atunci când dorește și în condițiile cele mai favorabile. În plus, el poate *varia și repeta* fenomenul supus cercetării iar *toate reacțiile sunt înregistrate* (în cele mai multe cazuri, desigur, fiindcă unele – cele care se referă la probleme de gândire sau afectivitate de exemplu – această apreciere nu mai este valabilă)

Ca și în cazul observației este necesară fixarea *scopului* și o bună *cunoaștere a problemei* în care aceasta se înscrie, ceea ce

permite *formularea ipotezei*, ca cerință importantă a cercetării experimentale – ipoteză pe care rezultatele cercetării urmează s-o confirme, fără să se excludă infirmarea ei. Iar în orice experiment se operează cu o *variabilă independentă* – adică factorul sau stimulul cu care operează cercetătorul – și *variabilă dependentă* – adică efectele asupra subiectului, modificările produse de stimul (măsură experimentală) în viața și activitatea psihică a acestuia. De exemplu, dacă se urmărește cunoașterea măsurii în care “cunoștințele morale” ale elevilor variază în funcție de *vârstă și de influența educativă* ce se exercită de anumiți factori (lecție, activitatea dirigintelui, familie etc.) aceste elemente constituie “variabilele independente” iar modificările obținute în bagajul de cunoștințe morale al elevilor – sub influența acestor măsuri experimentale, constituie variabile dependente. În cadrul unui experiment se folosește un colectiv (clasă și chiar școală) experimental – la care se introduc toate măsurile variabile independente și altul (de control), a cărui activitate nu este supusă influențelor acestora. Tot mai frecvent însă se folosesc două grupuri de control, la al doilea introducându-se numai o parte (sau numai una) din măsurile experimentale.

Experimentul poate fi “de laborator” – atunci când se efectuează în încăperi special amenajate și cu aparatură științifică adecvată și “*naturală*” – atunci când fenomenele supuse cercetării se produc în condiții naturale.

Având valențele menționate, experimentul prezintă și anumite limite și anume: desfășurarea lui în condiții artificiale cu posibilități limitate de a neutraliza consecințele negative; dificultățile “transferării” rezultatelor obținute în condiții de laborator în activitatea naturală (școală, de exemplu); aspecte de ordin social și moral, omul neputând fi supus oricăror experimente, cercetătorul neavând “dreptul” să acționeze asupra subiecților cu factori ce s-ar putea dovedi a fi traumatizanți (psihic și chiar fizic).

2.3. Metoda convorbirii constă în stabilirea unei relații de comunicare directă cu elevul, educatorul urmând să conducă discuția în așa fel, încât să obțină informația care îl interesează. După modul de desfășurare, convorbirea poate fi structurată, standardizată, dirijată (aceleași întrebări, în aceeași formulare pentru toți elevii), semistrucurată sau semistandardizată (includerea și adresarea unor întrebări suplimentare, reformularea altora, schimbarea ordinii, etc.)

și liberă, spontană (întrebările fiind găsite și formulate pe loc, putând diferi ca număr și conținut de la un subiect la altul, dar ținând aceleași aspecte ale personalității).

Convorbirea are și ea o aplicare tot mai largă în psihologie – fără a figura însă în rândul celor ”fundamentale” sau ”principale”. Deși cu caracter limitat, poate aduce contribuții prețioase (mai ales dacă rezultatele sunt coroborate cu cele obținute pe alte căi) privind aspecte de gândire (concepții – de exemplu), constelația și dominantele intereselor superioare (intelectuale, estetice, social morale), gradul de dezvoltare a conștiinței, cum se procesează în conștiința și personalitatea subiectului influențele mediului socio-cultural și cele educative. Folosirea acestei metode presupune și ea un *scop* bine definit, *cadrul natural* de desfășurare, folosirea unui *limbaj adecvat*, *claritatea întrebărilor*, stabilirea prealabilă, a unui anumit climat de *încredere* reciprocă – între subiect și cercetător, *protocolarea corectă a convorbirii*.

Având avantajul timpului scurt în care se pot ”recolta” rezultatele și faptul că mai multe din ele nu pot fi obținute pe alte căi, păstrează limita subiectivismului, a sincerității subiectului, greu de neutralizat, mai ales de către un cercetător puțin experimentat și cunoscător al problemei și vârstei subiecților.

2.4. Metoda anchetei în domeniul educației

În educație, aplicarea ei este subordonată strict obiectivului recoltării unor date și informații despre viața psihică, și conduita unui subiect în diferite contexte ale vieții, și activitățile sale sociale – în familie, în școală, la locul de activitate, în societate, în general.

Asemenea date și informații prezintă o mare importanță pentru cunoașterea unor laturi esențiale ale personalității (atitudini, convingeri, mentalități, trăsături de caracter), care nu pot fi surprinse în cadrul altor metode.

Ancheta psihologică se aplică în două forme:

1. *ancheta pe baza de chestionare*: elevul se află față în față cu un chestionar dinainte elaborat, el trebuind să răspundă la fiecare întrebare așa cum îi cer instrucțiunile scrise sau date de profesor. După conținut, întrebările pot fi factuale sau de identificare, solicitând date concrete despre subiect – vârstă, sex, studii, funcții sau salarii etc., de cunoștințe care se referă la orizontul intelectual-

cultural, de atitudini și de opinii, de motivație, urmărind determinarea intereselor, dorințelor, aspirațiilor etc.

După modul de codificare a răspunsurilor, chestionarele, în general, inclusiv cele de anchetă, se împart în: chestionare cu răspunsuri dihotomice, închise de genul da-nu; chestionare cu răspunsuri libere, lăsate la latitudinea subiectului; chestionare cu răspunsuri la alegere în evantai (5-7 răspunsuri la fiecare întrebare), din care subiectul trebuie să rețină 1-2 care i se potrivesc cel mai bine sau pe care să le ierarhizeze în funcție de importanța pe care le-o acordă.

2. *ancheta pe bază de interviu* presupune stabilirea unei relații de comunicare directă între profesor și elev de la care se intenționează să se obțină informațiile dorite.

Spre deosebire însă de convorbire, unde rolurile se inversează succesiv, cel care întreabă trece pe poziția celui care răspunde și viceversa, în cazul interviului rolurile sunt fixe: profesorul își păstrează permanent poziția celui care întreabă, iar interviuatul poziția celui care răspunde.

Datele care ni le furnizează metoda anchetei se pretează atât la o analiză cantitativă, permițând evidențierea unor relații și aspecte cu un grad mai mare de generalitate, cât și la una calitativă, dându-ne posibilitatea să judecăm despre laturile particulare, specifice unui subiect sau unei situații.

În concluzie, metodele prezentate mai sus se folosesc mai ales în ramura socială a psihologiei și constă din obținerea unor răspunsuri (verbale sau scrise) la întrebări (de asemenea, verbale sau scrise) în primul caz (verbal) folosind *interviul*, în cel de al doilea *chestionarul* (cu întrebări codificate, sau deschise). Când numărul subiecților este mare ca și arie de cercetare suntem în fața unei *anchete*. Deși cu valențe multiple de investigare (privind opinii și concepții, atitudini, aspirații, interese, idealuri, motivații) și foarte larg folosite în ultimul timp rămân vulnerabile prin: necesitatea însușirii capacității științifice de elaborare și a tehnicilor de aplicare – interpretare; necesitatea subiecților (ce poate fi diminuată prin întrebări de control) și părerea greșită a multor cercetători de ocazie că este o metodă ușor de aplicat și ... bună la toate.

2.5. Metoda biografică ("anamneza" – sau "biografia psihologică") constă în dobândirea de date și informații despre

trecutul unei persoane, pentru a reconstitui într-un tablou unitar istoria ei.

Evenimentele pe care le urmărim în cadrul metodei biografice se diferențiază în „evenimente cauze” și „evenimente efecte”, „evenimente mijloc” și „evenimente scop”. Obținerea informațiilor se poate realiza pe cale directă, intervievând subiectul sau discutând cu el, sau pe cale indirectă, intervievând și discutând cu alte persoane, în primul rând, cu părinții, cu profesorii, cu colegii de școală, de activitate, etc.

Metoda biografică se folosește în studiul genezei unor trăsături de personalitate și comportamente, dat fiind faptul că fiecare își are „viața” sa, *trecutul* său, condițiile sale, „*evenimentele*” sale specifice, toate influențând și explicând atitudini, aspirații, interese, idealuri, comportamente, orientări etc. O aplicare largă are în psihiatrie ajutând la explicarea și stabilirea cauzalității unor tulburări psihice. Din cauza aceasta, unii specialiști fac din ea o metodă de sine stătătoare – „*metoda clinică*”.

2.6. Metoda analizei produselor activității. Este o metodă relevantă pentru dezvoltarea și probarea funcțiilor și capacităților psihice ale elevului ca activitatea de bază pe care o desfășoară el. De aceea, studierea produselor acestei activități - desene, compuneri literare, creații muzicale, formule matematice, obiecte, unelte, construcții, mașini etc.- trebuie considerată una din cele mai importante modalități de cunoaștere obiectivă a personalității. Indiferent de forma de concretizare, produsele activității pot fi evaluate și comparate pe baza unor criterii suficient de riguroase pentru a le integra într-o interpretare autentic științifică.

Analiza psihologică a produselor activității are, de asemenea, o frecvență de aplicare, nu numai pentru „descifrarea” unor trăsături de personalitate (aptitudini, atitudini, interese – de exemplu, ci și pentru cunoașterea directă a gradului de formare a unor priceperi și deprinderi, în numeroase domenii).

2.7. Metoda testelor psihologice pentru evaluarea personalității elevului

Metoda testului psihologic este legată de numele lui *J. Mc. Keen Cattell* (care o folosește prima dată la 1890 și consacră și termenul – probă), ajutând la „determinarea fizionomiei mentale a unui individ”, una dintre aceste capacități – „*inteligenta*” fiind cel

mai mult testată (Binet – Simon, în Franța; Ed. *Claparede* – Elveția, W. Stern în Germania etc.), varianta cea mai utilizată aparținând lui *Wechsler*, iar la noi în țară *Ștefănescu – Goangă* elaborează prima baterie de teste.

Cadrul didactic poate beneficia de sprijinul psihologului școlar pentru a putea evalua capacitățile psihice ale elevilor, prin intermediul metodelor psihometrice. Dintre acestea, cele mai răspândite sunt testele psihologice, care permit evaluarea nivelului de dezvoltare al proceselor și mecanismelor psihice. Testul psihologic este o proba etalonată și standardizată, care se aplică în aceleași condiții la toți elevii luați în studiu și care permite profesorului recoltarea unor date obiective despre elev, pe baza cărora formulează un *diagnostic* privind nivelul dezvoltării capacităților măsurate și un *prognostic* asupra evoluției lui ulterioare. Cerințele impuse unui test psihologic sunt cele ale fidelității, etalonării, standardizării și validității evaluării.

Testele psihologice se pot clasifica după mai multe criterii (Golu, 2000):

- după modul de concretizare a răspunsurilor, menționăm **testele de performanță**, la care rezultatele se concretizează în punctaje, grade de reușite, număr de răspunsuri corecte, respectiv eronate, etc. În această categorie sunt incluse testele de inteligență și testele de aptitudini speciale. **Chestionarele sau inventarele de personalitate** permit o nuanțare mai pronunțată a particularităților structurilor și dimensiunilor personalității.

Astăzi există numeroase teste, orientate fie către determinarea capacităților cognitive (de eficiență) și a *personalității* (date necognitive). Cele de eficiență fiind menționate, vom cita și pe cele mai cunoscute *teste de personalitate*: *Woodworth* (primul); *Benventer* (se referă la tendințele nevrotice); *Minnesota (M.M.P.I.)* – pentru depistarea tulburărilor de personalitate; proiective – la rândul lor foarte numeroase: *Rorschach*; *T.A.T.* (tematic de apercepție); *Rosenzweig* (test de rezistență la frustrație - aplicat cu succes criminalilor de război naziști); *Szondi* (pentru sondarea profunziunilor personalității etc.).

2.8. Testele sociometrice pentru măsurarea relațiilor interpersonale cunosc o anumită "recrudescență" în folosire, deși au implicații mult mai largi decât cele ce apar la prima vedere. Ele sunt

legate de concepțiile și școala lui K. Lewin, iar ”tehnicile” de măsurare de numele lui Moreno (se prezintă și analizează câteva teste). Cu o valoare foarte controversată testele au fost când supraevaluate când subevaluate. Astăzi sunt considerate ca “*probe utile*” mai ales alături de alte metode ce se folosesc tot mai mult combinate (de eficiență și personalitate – de exemplu).

Cele mai accesibile procedee de evidențiere a opiniilor și preferințelor pe care le manifestă unii față de alții membrii unui grup, în contextul unei activități pe care trebuie să o realizeze împreună sunt *chestionarele sociometrice*. Prin respectivele întrebări, cadrul didactic solicită din partea elevilor o serie de nominalizări privind diverse alegeri (nominalizarea colegilor de clasă cu care întreține relații de prietenie sau cu care ar prefera să-și rezolve anumite probleme). *Testul sociometric* este o probă alcătuită din mai multe întrebări cu caracter sociometric, referitoare la anumite criterii, prin care membrii unui grup sunt solicitați să-și exprime preferințele, respingerile sau indiferența față de membrii grupului din care fac parte și cu care stabilesc relații în cadrul activității desfășurate în comun. Testul sociometric permite o cuantificare a răspunsurilor și o reprezentare grafică a acestora prin intermediul sociomatricei și a sociogramei.

BIBLIOGRAFIE

1. Golu, M. (1997). Dezvoltarea stadială și cerințele cunoașterii psihologice a copilului, în S. Dima (coord.). *Copilăria, fundament al personalității*. București: Editura Revistei Învățământului preșcolar
2. Hăvârneanu, C. (1988). Metode de cunoaștere a elevilor, în A. Cosmovici, L. Iacob (coord.). *Psihologie școlară*. Iași: Editura Polirom, pp. 88-105
3. Mitrofan, N., Mitrofan, L. (2005). *Testarea psihologică. Inteligența și aptitudinile*. Iași: Editura Polirom.
4. Popescu-Neveanu, P., Zlate, M., Crețu, T. (red.). (1987). *Psihologie școlară*. Universitatea din București: TUB
5. Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom
6. Șchiopu, U. (coord.). (1997). *Dicționar enciclopedic de psihologie*. București: Editura Babel

Unitatea de învățare nr.6

PSIHOLOGIA STILUL ACTIVITĂȚII INTELECTUALE A ELEVULUI

1. Precizări conceptuale

Dobândirea independenței elevului în activitatea individuală a constituit obiectul preocupării multor pedagogi și psihologi de seamă. În aceste studii se evidențiază faptul că independența elevului constituie unica bază a oricărei învățări fructuoase. În aceste studii se subliniază necesitatea nu numai de a transmite cunoștințe, ci și de a educa gândirea elevului, de a-i forma priceperea de a-și extrage singur cunoștințele folositoare din cele mai variate izvoare: din cărți, din observarea lucrurilor înconjurătoare, din evenimentele zilnice, etc.

Elevul trebuie să beneficieze de cunoștințe, dar să-și dezvolte dorința și capacitatea de a dobândi fără profesor în mod independent, noi cunoștințe, să aibă posibilitatea de a reține cunoștințe folositoare, nu numai din cărți, ci și din situațiile pe care le trăiește, din evenimentele zilnice, din propriile sale trăiri; stăpânind o asemenea forță intelectuală care-și extrage de peste tot hrana necesară, elevul va învăța toată viața, ceea ce constituie desigur una dintre cele mai importante sarcini ale oricărei instituții școlare.

Capacitatea de a-și însuși independent cunoștințe și aceea de a le folosi în mod independent se formează treptat, în cursul activității școlare, sub îndrumarea colectivului de profesori. În cursul școlii, elevul își însușește, în primul rând, o serie de deprinderi și priceperi ale activității intelectuale ca, de pildă, deprinderea de a citi și înțelege un text (prin despărțirea lui în unități logic închegate), deprinderea de a-și nota succint și precis ideile, deprinderea de a alcătui planul unei lucrări, priceperea rezolvării unor probleme, etc. Elevii își însușesc totodată și deprinderea generală de a-și organiza o activitate ordonată, repartizată rațional în timp (planificată). Ca urmare a exigențelor crescute în privința aprofundării cunoștințelor și a lărgirii orizontului intelectual, ei își însușesc priceperea alcătuirii și folosirii unui material bibliografic suplimentar.

De asemenea, activitatea elevului și modul ei de organizare sunt condiționate și de orientarea intereselor elevului, de capacitatea să de a-și dirija voluntar activitatea, de natura motivelor care îi stimulează activitatea desfășurată.

Pe de altă parte, așa cum s-a văzut din capitolele anterioare și din studiul activității cerebrale, capacitatea de activitate (atât sub aspectul efortului, cât și sub aspectul rapidității formării asociațiilor, cât și al mobilității) are un caracter individual (în funcție de tipul de activitate nervoasă superioară).

Toate aceste elemente ne permit să vorbim de un mod caracteristic, individual, al activității elevului.

Vom înțelege prin stil de activitate, modul specific în care elevul își desfășoară, în mod independent, activitatea de însușire a noilor cunoștințe, de folosire a celor dobândite, în rezolvarea sarcinilor apărute în cursul procesului instructiv, cât și în activitatea sa în afara clasei sau școlii.

2. Particularitățile psihologice ale stilului de activitatea al elevilor liceeni

Analizând particularitățile *stilului de activitatea al elevilor liceeni*, studiile de specialitate au arătat că acest mod de lucru care constituie, prin esența sa, o verigă de trecere de la stilul activității școlare la un stil de activitate personală, văzută într-un sens mai larg, include trei caracteristici fundamentale:

a. *Năzuința către scop* (este vorba de caracterul organizat și precis orientat al elevului în ceea ce privește scopul urmărit în activitatea pe care o desfășoară). Această trăsătură constituie nucleul atitudinilor ce caracterizează “stilul” personalității. Aici intră următoarele elemente componente ale stilului: orientarea de perspectivă, precisă, bine definită spre viitor; existența unor interese stabile, complexe; apariția unui mod de interpretare a lumii, care îl duce pe elevul mai mare la formarea unei concepții mai mult sau mai puțin unitare, științifice asupra lumii.

b. *Gradul dominării conștiente a propriilor procese psihice* (intelectuale, afective și voliționale), în conformitate cu orientarea personalității elevului spre un scop mai mult sau mai puțin clar exprimat.

c. *Gradul de însușire a tehnicilor de activitate intelectuală* (priceperea de a citi sistematic și interpreta profund o carte, un manual, de a găsi materialul necesar rezolvării unei probleme, teme, de a alcătui un plan, conspecte, de a extrage teze; priceperea de a nota un referat sau o conferință; priceperea de a “organiza” materialul necesar pentru lucrare etc.), așadar, cultura tehnică ce oferă posibilitatea de a ridica stilul de activitate intelectuală a elevului la nivelul corespunzător posibilității lui intelectuale (destul de ridicate și adesea corespunzător unei înțelegeri și concepții despre lume deja foarte mature).

După cum observăm din cele de mai sus, stilul de activitate se constituie dintr-o serie de particularități care, raportate la procesele psihice studiate până acum, se pot clasifica în:

a. *Particularități ce țin de sfera reglării, stimulatorii (motivele) activității.* Nici o activitate (de cunoaștere sau practică) nu dobândește un caracter permanent și profund dacă nu este stimulată de prezența unor corespunzătoare interese cognitive (interese de cunoaștere), de năzuința permanentă a elevului de a-și îmbogăți cunoștințele de cultură generală și de a se desăvârși din punct de vedere profesional. Motivele activității constituie nu numai izvorul energiei și perseverenței, dar și dau activității un sens, integrând-o în linia de perspectivă a dezvoltării personalității elevului. Cercetările făcute în acest domeniu, cât și mărturiile elevilor arată dependența dintre idealurile de viață (interese, năzuințe și convingeri) și caracterul activității desfășurate. În stilul activității se reflectă toate trăsăturile caracterului persoanei, atât cele ce țin de concepția lui despre lume (nu numai sub latura gnostică; dar – mai cu seamă – sub latura etică, ce reflectă imediat și nemijlocit atitudinile lui), cât și cele care reflectă puterea lui de voință, forța lui volițională.

b. Din punct de vedere al *proceselor de cunoaștere*, în caracterizarea stilului activității intră o serie de particularități între care notăm:

- *spiritul de observație*, ca principal mijloc de acumulare nemijlocită a faptelor, de discriminare a diversității fenomenelor din viață, în funcție de gradul de complexitate al analizei și sintezei se determină atât capacitatea de aprofundare (prin discriminarea și reliefaarea cât mai multor laturi și relații ale obiectului studiat), cât și secvența logică și ierarhizarea ideilor în ordinea esențializării lor, iar

– prin sinteza superioară – se obține capacitatea integrativă a materialului în sistem de cunoaștere și idei tot mai largi, cu formarea unei corespunzătoare imagini complexe și complete a fenomenului (sau a materialului studiat);

- *capacitatea asociativă*, prin stabilirea unor corelații cu diversele sale cunoștințe în afara materialului analizat (legături intersistem a generalizărilor);

- *nivelul gândirii critice*, care duce la convingeri întemeiate pe rațiune și nu pe afirmații peremptorii (capacitatea de argumentare atât în lumina cerințelor gândirii logice și a unei concepții științifice logice despre lume, cât și în conformitate cu caracterul specific al materialului studiat);

- *priceperea de a-și da seama de rezultatele activității desfășurate* (autoaprecierea);

- *capacitatea de înțelegere necesară în rezolvarea teoretică și practică a problemelor* (gradul de profunzime și de lărgime a înțelegerii);

- *gradul de concentrare și stabilitate a atenției asupra materialului*;

- *caracterul memorării* (fixării materialului) și a reproducerii, exprimat în *gradul de sistematizare și redare într-o formă personală a cunoștințelor însușite prin învățare*.

c. *Particularități care țin de domeniul afectiv și cel volițional al personalității, între care notăm:*

- *capacitatea de a-și dirija voluntar și a-și subordona procesele psihice în vederea realizării sarcinii propuse* (procesul gândirii să aibă un caracter precis orientat și ordonat, să știe să-și înfrângă stările afective, negative, depresive, să știe să reziste tentațiilor și dorințelor care l-ar sustrage din activitate, să știe să-și impună să lucreze). Putința de a-și concentra intensiv și îndelungat mintea în direcția voită constituie o premiză necesară a oricărei activități mintale.

- *perseverența (capacitatea volițională a elevului de a depune un efort susținut până la rezolvarea problemei și pentru asigurarea continuității activității)*. Elevul trebuie educat astfel încât să știe că orice activitate cere un mare efort și stăruință. Aforismul “spre culmile științei nu duc cărările bătătorite, ci drumurile

pietroase”, conțin un adevăr general valabil pentru orice activitate și la orice nivel.

d. *Particularitățile ce țin de caracterul organizat al activității:*

- repartizarea justă, în timp, a sarcinilor, pentru a se evita activitatea neorganizată (ce duce la suprasolicitare) și un consum excesiv de energie (o supraîncărcare a forțelor intelectuale și fizice a elevului);

- organizarea. Activitatea elevului (dominant intelectuală) cere multă pricepere în organizare. Ea constă în a ști să aduni materialul necesar pentru dezvoltarea diverselor teme, să calculezi și să repartizezi timpul necesar fiecărui studiu (pe discipline școlare), să pregătești materialul ajutător pentru înțelegerea și fixarea în memorie folosind scheme, fișe; pe scurt, să știi să alcătuiești un plan de activitate judicios.

- acuratețea în activitate. Lucrarea pe care o efectuezi trebuie să se caracterizeze prin claritatea expunerii, precizia execuției, prin modul îngrijit de a-l prezenta etc.

Stilul activității independente constituie o particularizare care se formează treptat ca rezultat al incidenței mai multor *factori* și anume:

- dezvoltarea continuă a gândirii elevului (ca rezultat al acumulării treptate de cunoștințe și a formării de deprinderi intelectuale, în cadrul sarcinilor obligatorii, în procesul instructiv și a îndeplinirii lor controlate de către profesor);

- formarea motivelor largi sociale ale activității elevului și a intereselor sale de cunoaștere;

- implicarea tot mai adâncă a elevului în activitatea obștească, mai întâi sub forma activității în afară de clasă și, apoi, extrașcolare;

- creșterea treptată a gradului de independență a elevului, ca rezultat al dezvoltării intelectuale și a creșterii conștiinței răspunderii sociale a activității ce o desfășoară;

- conturarea tot mai precisă a orientării profesionale, care determină nu numai atitudinea selectivă, dar și gradul de aprofundare a unei discipline (apariția unor interese și preocupări speciale).

Datorită interacțiunii variate a acestei complexități de factori formarea stilului de activitatea apare ca un proces dinamic, neomogen dar cu un caracter progresiv.

Stilurile elevilor mari (adolescenți) pot fi grupate în două mari categorii:

a. În prima categorie se cuprind acele stiluri de activitatea intelectuală care sunt în curs de formare și care, îndrumate cu exigență, se dezvoltă în direcția calităților stilului rațional de activitate. Acești elevi intră în viață înarmați nu numai cu cunoștințe, ci și cu mijloace mai mult sau mai puțin raționale de dobândire independentă a acestor cunoștințe.

b. A doua categorie cuprinde stilurile neraționale, considerate ca un rebut pedagogic. Ca particularități caracteristice negative, principale, ale acestora se remarcă:

- lipsa unor interese constante, orientate (convergente) spre un scop (motivația), absența mai cu seamă a unor interese profunde de cunoaștere a lumii;

- lipsa de dirijare voluntară și autostăpânire a proceselor psihice (intelectuale, afective, voliționale);

- insuficiența stăpânire a tehnicii activității intelectuale. De aceea elevul nu-și aprofundează cunoștințe formale, îi este lene să afle mai multe date etc. Căutând explicația acestui stil de activitatea, putem să o găsim, în primul rând, în faptul că școala n-a format elevii (o dată cu lărgirea cunoștințelor) și interese de cunoaștere, lăsându-i singuri în lupta cu greutatea inerentă trecerii de la un sistem de cunoștințe proprii școlii elementare la cel al nivelului gimnazial.

Din cele expuse până acum se desprinde următoarea concluzie: stilul rațional de activitatea nu se poate fundamenta numai pe o particularitate psihică, oricât ar fi ea de importantă. Formarea lui e condiționată de unitatea dintre sistemul cerințelor instructive și cele educativ-morale, de unitatea dintre dezvoltarea gândirii și a motivelor, a atitudinilor etice ale învățaturii. Această unitate constituie premiza stilului activității intelectuale.

BIBLIOGRAFIE

1. Debesse, M. (1970), (red.). *Psihologia copilului. De la naștere la adolescență*. București: E.D.P.
2. Dumitru, I., Ungureanu, D. (coord.) (2005). *Pedagogie și elemente de psihologia educației*. București: Editura Cartea Universitară
3. Golu, M. (1997). Dezvoltarea stadială și cerințele cunoașterii psihologice a copilului, în S. Dima (coord.). *Copilăria, fundament al personalității*. București: Editura Revistei Învățământului preșcolar
4. Negovan, V. (2005). *Introducere în psihologia educației*. București: Editura Universitară
5. Popescu-Neveanu, P., Zlate, M., Crețu, T. (1987). (red.). *Psihologie școlară*. TUB, Universitatea din București
6. Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom
7. Șchiopu, U. (coord.). (1997). *Dicționar enciclopedic de psihologie*. București: Editura Babel

