

**UNIVERSITATEA TEHNICĂ "GH. ASACHI" IAȘI
DEPARTAMENTUL DE PREGĂTIRE A PERSONALULUI DIDACTIC**

CUNOAȘTEREA PERSONALITĂȚII

PARTEA I

- suport de curs I.D.D. -

COORDONATOR: Maria Ileana Carcea

2000

CUPRINS

Capitolul I

DEVENIREA PERSONALITĂȚII

Delimitări conceptuale

Orientări teoretice

Capitolul II

MODELE FACTORIALE ALE PERSONALITĂȚII

Modelul Cattell

Modelul Eysenck

Modelul Guilford

Capitolul III

MODELE PROCESUALE ALE PERSONALITĂȚII

Modelul psihanalitic

Modelul psihosocial

Modelul dobândirii competențelor

Modelul adaptării active

Modelul stadial constructivist

Dezvoltarea inteligenței

Dezvoltarea moralității

Capitolul I

DEVENIREA PERSONALITĂȚII

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

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

Obiect
Individ
Persoană

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

1 Elevul A.C. a slăbit din nou șuruburile panopliei din laborator. Este de netolerat ce face acest/această a) persoană; b) individ.
--

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

Sistem:
- natural
- artificializat
- artificial

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

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

2 Barza împăiată din laboratorul de biologie este un sistem ... Planșa care redă barza în ambientul ei este un sistem ... Florile din clasă, zilnic udate de membrii clubului “Eco” este un sistem a) natural; b) artificializat; c) artificial
--

Se poate spune că sistemele din categoria celor

naturale și sistemele vii, atât cele naturale cât și cele artificializate, sunt formate din elemente care-și au propria identitate, deci din individualități.

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

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

Persoană
Personalitate

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

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

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

cea ce va fi, doar prin contribuția creatoare a personalității, care mediază acțiunea forțelor fizice și spirituale la toate nivelurile.

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

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

Orientări teoretice. Personalitatea se formează pe parcursul dezvoltării individuale, în relația dintre persoană și mediul complex, pe baza disponibilităților native specifice ale fiecărei

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

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

“Predestinare”

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

Alegeți analogia corespunzătoare acestei teorii pentru cuvântul “profesor”:

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

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

“Hazard”

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

Alegeți analogia corespunzătoare acestei teorii pentru cuvântul “profesor”:

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

Teoria stadială constructivistă – a cărei exponent principal este psihologul elvețian Jean Piaget – vede omul în interacțiunea lui activă cu mediul. Omul influențează mediul prin acțiunile sale și este la rândul lui influențat de acesta, dar niciodată mecanic, direct, ci întotdeauna mijlocit de propriile experiențe și interpretări despre relațiile mediale. Dezvoltarea devine într-o asemenea accepțiune o autoconstruire; omul are nevoie de mediul extern, de “provocările” acestuia, dar mediul nu determină dezvoltarea personalității, doar o

“Auto-
constru-
ire”

influențează, mai mult, mediul extern este construit de om ca model intern. În fiecare stadiu (etapă) al dezvoltării sale, omul înțelege (reprezintă, modelează pe plan intern) realitatea în măsura posibilităților individuale specifice de cunoaștere și acțiune; mediul are un rol pasiv oferind doar posibilitatea exersării instrumentelor psihice de cunoaștere și acțiune specifice vârstei. Pentru dezvoltare, omul nu are nevoie de motivare externă, instrumentele de cunoaștere însele tind spre exersare și transformare, astfel declanșează și orientează “din interior” acțiunea. Rezolvarea sub aspect instrumental a problemelor specifice unui anumit stadiu (prin acumulări cantitative) duc automat la stadiul următor de dezvoltare (prin salt calitativ). Orice competență câștigată își cere dreptul la manifestare și se manifestă indiferent de obiectul activității, determinând evoluția într-un anumit stadiu și trecerea la unul superior, adică dezvoltarea. Autoconstruirea este în același timp evoluție și dezvoltare realizate prin forțe proprii.

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

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

Alegeți analogia corespunzătoare acestei teorii pentru cuvântul “profesor”:

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

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

Creație
psihologică
socială”

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

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

Alegeți analogia corespunzătoare acestei teorii pentru cuvântul “profesor”:

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

Dezvoltarea este în același timp creație (socială) și autocreație realizată pe seama relațiilor de complementaritate între sistemul psihic și cel social, de asemenea a relațiilor de compensare intrasistemice, la nivelul superior de integrare a sistemelor, cel socio-cultural, în tendința acestuia

spre echilibru intern și extern. *Trecerea de la o stare la alta a sistemului de personalitate este o permanentă devenire, ea fiind determinată nu numai de ceea ce este sistemul actual, fizic, psihic sau social, nu numai de ceea ce a fost experiența complexă a persoanei și societății, ea este determinată și de ceea ce vrea, persoana și societatea, să fie acea personalitate în viitor.*

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

Formulați 10 probleme pe marginea textului parcurs.

Capitolul II.

MODELE FACTORIALE ALE PERSONALITĂȚII

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

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

Cuvântul –
construct
verbal
conven-
țional

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

* analiza factorială – metodă statistică de prelucrare a datelor

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

Modelul Cattell

R.B. Cattell (cf. Oerter, R., Montada, L., 1982) consideră personalitatea “ca o construcție factorială, dinamică, exprimată în modalitatea răspunsurilor date la situații”. În baza unui studiu transversal, pe o populație între 6 și 60 de ani, Cattell a elaborat curba modificărilor cantitative a trăsăturilor de personalitate semnificative (16 trăsături fundamentale). La unele trăsături a găsit diferențe semnificative, la anumite vârste și între sexe (diferențe de nivel), forma curbei de evoluție fiind asemănătoare. Cattell definește trăsăturile în polaritatea lor, precizând comportamentele pe care le sintetizează fiecare. Se redau unele din trăsăturile definite de autor:

Interpre-
tarea
CATTEL

- *forța eului* (stabilitate emoțională, realism, control, calm, fără simptome nevrotice) și opusul acesteia, *emoționalitatea nevrotică* (imatur, instabil, emoțional, impulsiv, intolerant la frustrare, prezintă simptome nevrotice);
- *inteligența generală* (chibzuit, rațional, cultivat, tolerant);
- *dominanță* (siguranță de sine, voință puternică, agresiv, punitiv, egoist) și opusul acesteia, *supunere* (nesigur, modest, liniștit, autopunitiv, dependent);

- *vitalitatea* – “*Harria*” – (realist, practic, matur, chibzuit, stenic, puternic, autonom) și opusul acesteia, *vulnerabilitate* – “*Premisia*” – (blând, sentimental, fantezist, dependent, nerăbdător).

9 Numiți trăsăturile tipice ale unui elev model !

10 Consemnați comportamentele tipice ale unui elev real care corespunde modelului schițat !

11 Reflectați asupra diferențelor dintre “model” și realitate, între “ansamblu de trăsături” și “succesiuni de manifestări comportamentale” !

Modelul Eysenck

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

- intraversiune - extraversiunea – variabila exprimă orientarea predominantă a persoanei spre sine sau spre ceilalți, sociabilitatea, gradul de comunicativitate, originea valorilor de referință;
- stabilitate – instabilitate – variabila exprimă dinamica internă a persoanei, reactivitatea

Interpre-
tarea
EYSENCK

față de intensitatea schimbărilor percepute, tendința de perseverare chiar dincolo de evidențe sau trecerea de la o activitate la alta, de la o stare la alta, înaintea consumării valențelor unei situații.

Categoriile identificate de Eysenck sunt următoarele:

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

Tema 1:

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

12 La elevul extravertit – instabil se observă frecvent manifestări comportamentale ca:

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

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

Tema 2:

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

13 La elevul extravertit – stabil se observă frecvent manifestări comportamentale ca:

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

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

Tema 3:

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

14 La elevul introvertit – stabil se observă frecvent manifestări comportamentale ca:

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

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

Tema 4:

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

15 La elevul introvertit – instabil se observă frecvent manifestări comportamentale ca:

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

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

16 Reflectați asupra împărțirii cunoașterii modalităților comportamentale posibile ale elevilor în perspectiva îmbinării celor dezirabile și prevenirii celor indezirabile.

Tema 5:
Identificați și argumentați dominantă dvs. dinamică și de orientare !

Tema 6:
În condițiile în care nu există temperamente pure, nici temperamente bune sau rele, precizați “amestecul” probabil care vă caracterizează !

Modelul Guilford

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

Interpre-
tarea
GUILFORD

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

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

Conținuturile pe care procesele amintite le

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

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

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

* * *

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

Fluiditatea, dimensiune productivă (cantitativă) a creativității, constând în capacitatea persoanei de a realiza un număr de asociații mentale distincte într-o unitate de timp. Sub aspect procesual este implicată gândirea divergentă (g.d) care poate opera pe

conținuturi simbolice (si) sau semantice (se), generând produse sub formă de unități (u), raporturi (r) sau sisteme (s). Se prezintă formele cunoscute ale fluidității și se exemplifică tipul de problemă (sarcină de rezolvat) prin care această aptitudine poate fi diagnosticată și/sau exersată în vederea dezvoltării.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

bec, sonerie).

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

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

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

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

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

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

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

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

Se apreciază performanța după găsirea soluției corecte.

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

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

Tema 7:

Sarcini posibile care relevă / antrenează originalitatea:

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

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

Elaborarea este o aptitudine intelectuală creativă care desemnează capacitatea persoanei de a obiectiva o imagine mentală nouă. Elaborarea reprezintă în esență calea de la idee (accesibilă doar persoanei care a imaginat-o) la materializarea ei în imagini grafice, sonore, cuvinte etc. (accesibile și altora) sau obiecte concrete, substanțiale (modele, machete, prototipuri). Este o aptitudine esențială implicată în orice activitate de concepție, de

conducere, în general de anticipare. Structura aptitudinii este desemnată de g.d; se; imp. Elaborarea este cu atât mai performantă cu cât elementele descriptive sunt mai variate, mai reprezentative și redundanța mai mică.

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

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

Tema 8:
Este una din aptitudinile creative mai intens antrenate de învățământul clasic.

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

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

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

Se apreciază performanța după numărul de

răspunsuri plauzibile.

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

25 Din perspectiva teoriilor factoriale modificările de comportament observabile pe parcursul evoluției autogenetice

26 Teoriile factoriale promovează ideea ... a personalității pe parcursul vieții.
a) aceleași identități psihice
b) modificării identității psihice

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

* * *

Din perspectiva psihologiei dezvoltării modelul factorial al personalității este vulnerabil pentru că nu oferă o soluție operantă la problema devenirii personalității, a modelării acesteia.

O primă problemă se referă la identitatea în timp a trăsăturilor. Este evident că inteligența unui preșcolar, oricât de ridicată ar fi, nu este comparabilă cu inteligența unui adolescent, cel puțin sub aspect operațional.

Identitatea trăsăturilor în situații diferite este de asemenea discutabilă. Cercetări întreprinse în vederea urmăririi influenței gradului de control exercitat din exterior asupra comportamentului

individual, au arătat că, unele trăsături cum ar fi corectitudinea sau minciuna sunt determinate mai puțin de particularitățile individuale decât de cele situaționale. De exemplu, aceiași elevi “trișează” mai mult atunci când nu se simt supravegheați și se dovedesc corecți atunci când se simt controlați. Fenomenul merită să fie reținut de profesori în vederea orientării activității de control mai mult asupra situației decât asupra persoanei elevului. În felul acesta, elevul nu va simți o constrângere personală ci una situațională, care derivă din obiectivitatea sarcinii și nu din subiectivitatea profesorului. O asemenea organizare dă relației profesor-elev un caracter democratic și conferă un sentiment crescut de libertate.

Un alt aspect discutabil și la care modelul factorial nu dă răspunsuri satisfăcătoare constă în problema identității unor trăsături între generații și culturi. Sunt cunoscute cercetări care au evidențiat diferențe de grup între tineri americani aparținând diferitelor generații; de asemenea, studii de antropologia culturii au reliefat diferențe structurale și evolutive între grupuri aparținând unor culturi diferite.

O problemă mai mult practică se referă la obiectivitatea măsurătorilor realizate la diferite vârste sau la aceleași vârste, dar cu instrumente diferite. De exemplu, determinarea trăsăturilor de personalitate în primii ani de viață se realizează pe baza unor “inventare” de comportamente ce cu greu pot fi considerate “măsurători”; s-a constatat de asemenea, că, frecvent, trăsături deductibile la aceste vârste nu au o constanță semnificativă.

Cu rezervele menționate față de teoriile care consideră personalitatea ca fiind o structură relativ

stabilă de trăsături, trebuie menționate avantajele pe care aceste cercetări le-au adus psihologiei practice, aplicate. Din perspectiva acestor teorii s-a elaborat un instrumentar bogat și operațional de diagnosticare a personalității, în special la vârsta adultă, când structurile de personalitate, indiferent dacă sunt privite din perspectiva trăsăturilor sau din cea a procesualității, sunt relativ bine stabilizate. Chestionarul de personalitate P.F. 16 – Cattell, și cel de anxietate, Inventarul de personalitate Eysenck, Testele de creativitate – Guilford sunt folosite în cele mai diferite domenii de aplicație a psihologiei: clinic, industrial, militar, cercetare etc. unde se cere un diagnostic în scop evaluativ sau de predicție a unor performanțe.

Formulați 15 probleme pe marginea textului parcurs.

CAPITOLUL III

MODELE PROCESUALE ALE PERSONALITĂȚII

Spre deosebire de adepții modelului factorial care au în vedere diferențele cantitative dintre trăsături, adepții modelului procesual aduc în prim plan modificările calitative ale proceselor psihice integrate. Atât dezvoltarea cât și personalitatea sunt înțelese procesual; aceleași procese se structurează și se exprimă diferit de la o vârstă la alta și de la o persoană la alta funcție de efectul interacțiunilor individ-mediu asupra instrumentelor adaptive (procesele psihice în structura lor integrată) ale persoanei. În exprimarea sintetică a lui H. Thomae (cf. Oerter, R., Montada, L., 1982) personalitatea reprezintă integrarea unei serii de configurații (forme unitare, ansamblu compact) în desfășurare, iar G.W. Allport (1937) consideră personalitatea ca fiind “o organizare *dinamică* a sistemelor psihofizice individuale, care determină adaptarea singulară a unei persoane la mediu”.

Personalitatea =
structură
dinamică

Se apreciază concluzia lui E. Olbrich (cf. Oerter, R., Montada, L., 1982) ca fiind sugestivă pentru acest model, personalitatea fiind reprezentată ca “*un întreg care cuprinde integrativ fiecare program singular, cu care omul realizează un acord între cerințele sale și exigențele situaționale (materiale, spirituale) pe măsura posibilităților sale*”.

Având în vedere durata și sensibilitatea vârstei la care se realizează activitatea instructiv-educativă școlară, se consideră că modelul procesual este mai

operațional pentru proiectarea și realizarea concretă a acestei activități. Acesta este motivul pentru care, în cele ce urmează, vor fi prezentate mai pe larg teoriile procesuale, pentru cunoașterea influenței factorilor biologici, sociali sau psihologici asupra devenirii personalității.

Modelul psihanalitic al personalității.

S. Freud (1900) apreciază că principalele procese de dezvoltare ale personalității se realizează în primii 18 ani de viață, iar temele de bază ale vieții omenești, motivele fundamentale ale acțiunilor umane ca: starea de securitate, iubirea, realizarea, armonia, se structurează în primii cinci ani. Aceste procese timpurii de dezvoltare devin, după părerea lui Freud, hotărâtoare în evoluția personalității.

Maturi-
zarea
instincte-
lor

Din perspectiva teoriei psihanalitice, la baza dezvoltării personalității stă secvența biologică a maturizării instinctelor, care dezvoltă o energie psihică numită "libido". Libido este de natură sexuală fiind orientată spre obținerea satisfacției corporale. Întreaga activitate psihică pe care o susține se supune principiului plăcerii, este spontană, inconștientă, dar conștientizabilă în limite relativ largi, pe măsura formării și dezvoltării conștiinței de sine.

La diferite vârste, energia psihică tinde către realizarea stării de satisfacție în modalități particulare: orală, anală sau genitală, fiecare etapă având obiecte ale libido-ului specifice, care devin adevărate scopuri instinctive ale activității psihice; pentru copilul mic de exemplu, sânul matern este un asemenea obiect libido, iar pentru adult, partenerul sexual. Satisfacția corporală, în accepțiunea lui

Freud, se realizează datorită eliberării energiei psihice prin stimularea zonelor erogene (zone tactile – sensibile situate mai ales la deschiderile corporale). Acțiunea concretă prin care se poate ajunge la satisfacție suferă, încă din primele săptămâni de viață, anumite îngrădiri sociale, trebuie să se supună anumitor restricții. Aceste restricții, de origine socială, sunt trăite ca frustrări, ca piedici sau obstacole care frânează obținerea satisfacției; cu toate că întregul proces are o motivație biologică (program biologic inconștient), modalitățile concrete de realizare se supun unor instanțe critice, **eului**, conștient, rațional, care mediază între impulsurile profunde ale **sinelui**, inconștient, “pasional” și exigențele normative (program social interiorizat) ale **supraeului**, pre- sau subconștient normativ. Menținerea tensiunii datorată nesatisfacției (amânare, reprimare, refulare) generează trăiri conflictuale ce modifică starea și influențează comportamentul persoanei.

Dezvoltarea ontogenetică are loc în mai multe faze determinate de modalitățile de obținere a satisfacției pe parcursul maturizării organice (biologice).

Faza orală – primul an de viață – toate satisfacțiile se obțin prin stimularea buzelor și a cavității bucale: suptul cu scopul alimentației, contactele sociale și obiectuale cu scopul “cunoașterii”, al satisfacerii curiozității sau stimulării fără un scop aparent, ca suptul degetului, chiar suptul “în gol” ce se poate observa și în somnul copilului. Împiedicarea unor acțiuni orale în această perioadă, duce la primele frustrații, deci trăirile copilului, în mod firesc, sunt formate atât din satisfacții cât și din insatisfacții.

Abaterile în dezvoltare, indiferent de faza în care se produc, se pot datora excesivei satisfacții sau excesivei frustrații în faza respectivă, ceea ce poate duce la o fixație pe acea formă de satisfacție (imaturitate psihică) pe o durată nedeterminată.

27 Elevul B.D. roade capătul creionului. Comportamentul poate fi interpretat ca efect al ... stimulării orale la vârstă sugară.

a) suprasaturării, b) insuficienței, c) suprasaturării și insuficienței, d) suprasaturării sau insuficienței

Faza anală – 2-3 ani – începe atunci când copilul are un minim control asupra propriului corp, în speță controlul sfincterian. Se pornește de la premisa conform căreia comportamentele de evacuare sunt trăite ca satisfacții de acțiune și realizări personale; copilul simte că face ceva singur, în mod autonom, obține un “rezultat” fără ajutorul nimănui. În același timp sesizează că cei din jur reacționează diferit la aceste manifestări ale sale: binevoitor – când se produce la timpul și modalitatea așteptată, cu rezerve sau chiar punitiv în toate celelalte cazuri. În termeni psihologici vorbind, copilul învață spontan că, prin comportamentul de evacuare, își poate exprima accepțiunea față de ordinea socială, dar și protestul sau opoziția lui față de regulile respective.

Fixarea în faza anală duce la evoluții diferite; pe de o parte, copilul supus unor interdicții severe, care trebuie să-și controleze fiecare impuls, nu va mai face nimic în mod spontan, pe de altă parte, reducerea excesivă a restricțiilor va genera comportamente de ignorare generală a regulilor și trăirea amplificată a restricțiilor asumate sau potențiale. Dominante ale acestei etape se regăsesc

în tendințe exagerate spre ordine, curățenie, acumulare, zgârcenie, ca și în încăpățânare, în ignorarea oricărei autorități de control, uneori chiar pe cea proprie, mergând până la a acționa împotriva propriilor interese, a propriei persoane.

28 Elevul E.R. are pe bancă numai obiectele de care se folosește. Se impune obsedant observației promptitudinea cu care își pune la loc, în ghiozdan, în penar, lucrurile personale de care se folosește în timpul orei

Tema 9:

Urmăriți comportamentul elevilor dvs. și observați eventualele manifestări relevante din punct de vedere psihoanalitic.

Căutați să le interpretați originea din perspectiva acestei teorii.

VĂ VEȚI EXERSA SPIRITUL DE OBSERVARE ȘI GÂNDIREA DIVERGENTĂ !

(își mușcă / linge buzele; se scobește în nas; se joacă cu urechea; își roade unghiile etc.)

Faza falică – 4-5 ani – se caracterizează prin faptul că, pentru prima dată, satisfacția se câștigă, real și simbolic, pe cale genitală. În această etapă începe conștientizarea diferențelor dintre sexe.

Trăirea crucială a acestei faze constă, în accepțiunea lui Freud, în modalitatea de rezolvare de către fiecare persoană a complexului Oedip, la băieți, respectiv Electra, la fete.

Faza începe atunci când, copilul băiat intuiește o relație între propriile tendințe sexuale și mamă. Senzațiile de satisfacție trăite anterior și în prezent în timpul îngrijirilor materne, impulsurile, fanteziile, dobândesc o semnificație sexuală: băiatul devine în imaginația sa un rival al tatălui; el râvnește la mama, dar în același timp iubește tatăl, dorește să

devină ca el – un bărbat puternic. Impulsurile de apropiere “vinovată” de mamă sunt îngrădite de teama represaliilor “celui mai tare”; apar trăiri conflictuale născute din inadvertența dintre tendințele primare, profunde și accesibilitățile reale.

În condiții normale, complexul Oedip este depășit, se rezolvă spontan, datorită efectelor “terapeutice” ale vieții cotidiene; mama nu satisface nevoile sexuale ale copilului băiat, tatăl nu pedepsește copilul pentru dorințele lui, astfel că tendințele sexuale vor fi sublimite, orientate în alte direcții; obiectul libido va fi desexualizat prin transferul interesului pe structuri concret accesibile ale realității, pe activități practice; tendința de identificare cu tatăl va lua locul rivalității.

Fixația în faza falică generează vulnerabilitatea persoanei. Conservarea sentimentului de vinovăție poate dezvolta complexe de inferioritate, care duc la comportamente adaptative defensive, mergând până la atitudini autopunitive, iar cel al rivalității poate duce la complexe de superioritate, generatoare de comportamente agresive, atitudini egocentrice, tendințe de minimizare sau de inculpare a celorlalți.

În cazul fetelor explicațiile freudiene sunt mai confuze. Obiectul dorințelor acestei faze devine tatăl, situația este totuși simplificată față de cea a băieților prin faptul că teama apare diminuată deoarece nu se pune problema fricii de castrare.

Faza de latență – 6-12 ani – este o etapă de relaxare afectivă, de echilibrare după perioada anterioară, tensionată de dorințele primare și teamă. Libido-ul desexualizat devine energie psihică disponibilă pentru formarea deprinderilor de muncă și reprezentarea propriei sânguințe. În această perioadă se realizează marile progrese în însușirea

bunurilor intelectuale ale fondului social, copilul fiind cel mai deschis acceptării necritice ale acestora.

30 Psihologia stipulează organizarea plurinivelară a psihismului pe dimensiunea-inconștient și dinamica conștientizărilor vieții psihice (cunoștințe, dorințe, sentimente) între niveluri.

Este posibilă o dezvoltare cognitivă în limite normale adaptării sociale în condițiile unei imaturități afective ?

a) da, b) nu. Explicați răspunsul.

Faza genitală – 13-18 ani – debutează cu modificările hormonale generate de maturizarea sexuală. Impulsurile instinctive reapar și cer o modalitate diferită de satisfacție efectivă, pe cale genitală; evoluția persoanei în această perioadă este tumultuoasă, bogată emoțional, conflictuală, impulsivă, dominată de preocuparea pentru propria identitate și de autonomie.

31 Psihanaliza freudiană atribuie incidență relativ redusă tulburărilor de personalitate provocate de experiențe trăite la vârste caracteristice fazei falice. Este explicabil acest lucru prin:

- a) relativa autonomie a adolescentului de contextul social;
- b) conștientizarea relativ ușoară a trăirilor unui trecut mai apropiat (în raport cu copilăria mică de exemplu);
- c) raționalitate crescută datorită achizițiilor fazei latente;
- d) deprinderi de autostimulare genitală.

Freud a fost și este acuzat de pansexualism de către criticii teoriei sale, deoarece folosește o terminologie specifică domeniului sexual; fenomenul este explicabil dacă se ține seama de formația medicală a autorului, și totuși, în repetate rânduri Freud precizează faptul că înțelege

sexualitatea în sensul ei cel mai larg. Psihanaliza este o teorie și o metodă care a revoluționat gândirea și practica psihologică, fiind valabilă și astăzi în numeroase particularizări teoretice, mai mult sau mai puțin asemănătoare celei clasice.

De reținut pentru pedagogi este marea sensibilitate a vârstelor afectogene (falic și genital), de asemenea disponibilitatea cognitivă a fazei de latență.

Observații. Comentarii.

Formulați 3 întrebări referitoare la modelul prezentat..

Modelul psiho-social

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

Determinarea socială a maturizării instinctelor

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

32 Nevoile și dorințele individuale la care se referă teoria sunt

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

În primul stadiu, cel *oral – senzorial*, se dezvoltă însușirea de personalitate pe dimensiunea **încredere – neîncredere** determinată de calitatea îngrijirii materne (sau a oricărui adult care se ocupă în mod constant de copil). Consistența și continu-

itatea în satisfacerea nevoilor bazale ale sugarului (hrană, căldură, igiena corporală, confort), un atașament afectiv stabil, favorizează dezvoltarea unei atitudini de încredere în ceilalți, constituie de asemenea sâmburele încrederii în sine. Dimpotrivă, o îngrijire inconsecventă, formală, sau neafectuoasă, duce la instalarea neîncrederii; copilul devine neîncrezător și suspicios cu cei din jur.

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

Tema 10:

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

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

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

copilul este înconjurat de adulți supraprotectori sau dacă “reușitele” lui nu sunt laudate.

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

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

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

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

conducă activitățile specifice vârstei în sensul dezvoltării.

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

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

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

Tema 11:

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

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

Reacția mediului social este esențială pentru dezvoltarea acestor caracteristici. Minimizarea rezultatelor, interpretarea negativistă a activităților

copilului, duc la întărirea sentimentului de inferioritate.

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

Tema 12:

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

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

Deruta, unilateralitatea în urmărirea unor obiective limitate sau izolate, radicalitatea ideologică, evadarea într-o lume ireală, dar și preocupările “multilaterale” în activități contradictorii, cu o implicare superficială sunt simptome ale confuziei de rol: tânărul nu știe de fapt ce-și dorește,

ce i se potrivește, care ar fi rolul în care poate fi performant pentru a obține satisfacții.

Tema 13:

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

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

Tema 14:

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

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

Persoana adultă care și-a găsit propria identitate

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

Tema 15:

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

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

Dacă în copilărie dezvoltarea este asigurată de trăirea prezentului, în tinerețe și la vârsta adultă de perspectiva viitorului, satisfacția maturității constă în valoarea pe care persoana o poate atribui evoluției proprii în trecutul apropiat și din ce în ce mai îndepărtat. Persoana care controlează cu bună știință atât efectele posibile, naturale ale trecerii anilor, cât și schimbările permanente ale realității socio-economice, politice, tehnologice, culturale ... prin învățare continuă și autocorecție permanentă controlează integritatea eu-lui. Dacă la vârsta la care apar primele semne ale declinului, biologic, psihic, sau pe plan social o persoană poate să recunoască apariția altora care fac mai bine ceva în care ea excela, dacă poate accepta acest lucru și totuși poate fi mulțumit de ceea ce a făcut considerând că “a fost

bine așa”, integritatea eului va putea asigura energia psihică necesară depășirii îndoielilor sau temerilor, a identificării unor noi sensuri ale existenței. Cel care se lasă copleșit de propriile stagnări sau disfuncții, de amploarea schimbărilor sau noutatea provocărilor externe riscă disperarea.

33 Reprezentați-vă profesorul performant. Numerotați în paranteză însușirile în ordinea importanței lor pentru această profesie.

- a) încredere (); b) autonomie (); c) inițiativă ();
- c) sârguință (); e) identitate (); f) intimitate ();
- g) generativitate; h) integritatea eu-lui ().

Tema 16:

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

Observații. Comentarii.

Formulați 3 întrebări referitoare la modelul prezentat..

Modelul dobândirii competențelor

Interpretarea dezvoltării personalității propuse de White R. (cf. Oerter, R., Montada, L., 1982) presupune examinarea evoluției din perspectiva competenței personale, adică a devenirii capacităților individuale de a realiza toate tranzacțiile pe care le propune mediul, de a le îmbogăți în vederea creșterii și autodezvoltării.

Integra-
rea
capacită-
ților

R. White propune urmărirea, în fiecare fază a dezvoltării, acelor capacități care, corelate, asigură trecerea la stadiul următor; de exemplu, cunoașterea directă este o condiție a unei prelucrări abstracte din ce în ce mai adecvate, condiție la rândul ei a unei utilizări concrete din ce în ce mai eficiente (competente) a celor cunoscute. Competența nu este o capacitate izolată, ci un program, sau un ansamblu de programe, în devenire, care permite o formare activă a propriilor posibilități de acțiune. Persoana competentă își poate asigura autoprogramarea, este capabilă să-și fixeze singur scopuri concrete, personalizate, prin anticiparea evoluției evenimentelor și fenomenelor.

34 Competența este ... a mai multor capacități. a) suma b) produsul integrat
--

Dezvoltarea constă în acumularea informațiilor și stimulărilor din mediu, pentru a le folosi în elaborarea unui program comportamental capabil de autodezvoltare; persoana contribuie activ la propria dezvoltare prin creșterea competenței în urma căreia primește confirmări și noi provocări din mediu.

35 Competența de a înnoi în tehnică (optimiza, inventa, inova) propun capacități ca ... a) spirit de observație, b) memoria formelor, c) concretizarea imaginilor mentale, d) diversificarea mentală a obiectelor concrete, e) exprimare metaforică, f) coordonare vizual – motrică

36 Competența de a strunji o piesă presupune capacitățile de ...
a) spirit de observație, b) memoria formelor, c) concretizarea imaginilor mentale, d) diversificarea mentală a obiectelor concrete, e) exprimare metaforică, f) coordonare vizual – motrică

Tema 17:

Prezentați competențele specifice meseriilor / profesiilor de interes pentru elevii cu care lucrați sub aspectul principalelor capacități care le structurează.

Havighurst R.J. (cf. Oerter, R., Montada, L., 1982) elaborează modelul dezvoltării personalității privită ca proces de îndeplinire a unor sarcini de dezvoltare. Teoria care pornește de la premisa că individualitatea, pe parcursul evoluției sale, dobândește o serie de deprinderi corelate cu anumite competențe, a căror perfecționare rezultă din confruntarea persoanei cu anumite “sarcini de dezvoltare” impuse de mediul social. Se prezintă în cele ce urmează exigențele sociale față de categoriile de vârstă școlară.

Vârsta școlară mică (6-12 ani): 1. cooperare socială; 2. conștiință de sine – responsabilitate (sârguința hârnice); 3. dobândirea tehnicilor culturale (scris, citit); 4. jocuri și activități tematice.

Adolescența (13-17 ani): 1. maturizare corporală; 2. gândire ipotetică; 3. comuniuni cu cei de aceeași vârstă; 4. alegerea profesiei.

Tineretea (18-22 ani): 1. autonomia față de părinți; 2. asumarea identității rolului sexual, relații heterosexuale; 3. conștiință morală interiorizată, responsabilitate civică.

Vârsta adultă mijlocie (31-50 ani): 1. conducerea gospodăriei; 2. creșterea copiilor; 3. Dezvoltarea carierei profesionale.

37 “Formarea deprinderilor de igienă personală” este o temă depășită la categoria de elevi aparținând ...

- a) vârstei școlare mică;
- b) adolescenței;
- c) tinereții;
- d) vârstei adulte

38 În care ciclu de școlarizare începe stimularea opțiunii profesionale ?

- a) preșcolar,
- b) primar,
- c) gimnaziu,
- d) liceu

39 În care ciclu de școlarizare începe conștientizarea și informarea privind / profesiilor ?

- a) preșcolar,
- b) primar,
- c) gimnaziu,
- d) liceu

Dezvoltarea personalității, din perspectiva acestui model, este susținută dintr-o triplă sursă de stimulare (motivare):

- biologică – modificările prin care trece organismul în timp (creșterea, maturizarea);
- socio-culturală – oferta informațională, acțională, instituțională și așteptările socialului față de fiecare persoană;
- psihologică – așteptările individuale, aspirațiile și reprezentările valorice.

Individualitatea se dezvoltă prin prelucrările integrative și prelucrările globale ale provocărilor ce vin din aceste surse (motivaționale) pe tot parcursul vieții. Fiecare reușită în rezolvarea sarcinilor reprezintă un progres pe calea dezvoltării perso-

nalității și un stimul pozitiv de orientare a interesului către sarcini mai complexe. Se atrage atenția asupra riscului, atât a submotivării cât și a supramotivării; numai o “discrepanță dozată” între disponibilități psihice și sarcini sociale, care asigură un potențial psihic corespunzător (tensiune psihică optimă), poate asigura o dezvoltare favorabilă.

Limitele teoriei constau în faptul că autorul stipulează procesualitatea dezvoltării, dar nu explică dinamica operațională de desfășurare procesuală, de asemenea, nu definește conținutul concret al celor trei surse de motivare.

Analizând acest model nu trebuie să se piardă din vedere faptul că profesorul este un important “mediator” al exigențelor sociale, al conștientizării de către fiecare elev a așteptărilor pe care socialul le are față de el.

Observații. Comentarii.

Formulați 3 întrebări referitoare la modelul prezentat..

Modelul adaptării active

Această teorie pornește de la premisa că persoana se află într-o interacțiune adaptativă permanentă cu mediul său. Acest lucru implică două zone de interacțiuni: intern-intern – între programele cognitive, afectiv- motivaționale și relaționale – și intern-extern – între persoană și mediu.

Autocon-
struire
“pas cu
pas”

Norma Haan (cf. Oerter, R., Montada, L., 1982) modelează procesele de interacțiune care au loc într-o acțiune simplă în funcție de specificul situației stimulative, care poate fi normativă (familială, subiectiv acceptabilă) sau non-normativă, nouă, neobișnuită, chiar amenințătoare. Situația provoacă o anumită reacție, în limitele potențialităților personale.

40 Înscrieți în paranteze literele corespunzătoare aprecierilor potrivite pentru:
1. Situație normativă (), 2. situație non-normativă ()
a) clară b) confuză

Se examinează mai întâi situațiile normative; asemenea situații pot fi considerate în copilăria timpurie de exemplu, cele care cer reacții reflexe, mai târziu, probleme rezolvabile printr-un algoritm mental sau comportamental cunoscut. O dată cu perceperea situației sunt activate programele interne, cognitive, evaluative și cele sociale, de asemenea se generează o trăire afectivă ca expresie a semnificației situației respective pentru persoană; afectivitatea va influența pozitiv desfășurarea programelor menționate, dacă va fi coordonată cu acestea, susținând motivațional procesul sistemic integral. Coordonarea cognitivului cu afectivul

(“Coping-Processes”) asigură integrarea lor reușită într-un proces adaptativ.

41 Înscrieți în paranteză litera corespunzătoare cuvântului potrivit: 1. program cognitiv (); 2. program evaluativ (), 3. program social ().
a) cooperare, b) recunoașterea cerințelor, c) estimarea importanței

În situații non-normative sunt activate programele cognitive, dar semnificația subiectivă a acestora va dezvolta trăiri afective negative, motivațional perturbatoare (supra/submotivare); procesul subiectiv își va pierde caracterul unitar și va dezvolta acțiuni necoordonate, neadecvate situației. Reacția de ansamblu va fi neadaptată, dar va conține unele elemente pozitiv valorizabile în învățare.

42 Enunțul “... ipotenuza reprezintă radicalul sumei pătratului catetelor” va genera o situație adaptativă ... pentru care elevul care nu cunoaște termenul de “radical”.
a) normativă, b) non- normativă

Programele de interacțiune intra- și inter-sistemice se influențează reciproc; procesele reușite sunt întărite, iar cele care au dus doar la reușite parțiale sunt supuse unor noi prelucrări. Reacția și valoarea ei adaptativă devin noi stimuli și condiții ai acțiunilor ulterioare prin faptul că modifică situația adaptativă și semnificația acesteia pentru persoană. Astfel, prin stimulări și prelucrări repetate, situația neobișnuită devine din ce în ce mai familială și prin această familiarizare subiectul își perfecționează și își dezvoltă programele interne.

Întreaga evoluție a personalității poate fi interpretată ca o continuă adaptare, în care programele interne suferă modificări datorită încorporării de către structurile subiective a situațiilor stimul și a modalităților de reacție (asimilare), modificări ce se exteriorizează în reacții din ce în ce mai adaptate (acomodare).

Reacția specifică persoanei modifică chiar programul care a dezvoltat-o, în mai multe secvențe procesuale:

- activarea structurilor deja existente (exersare) întărește (consolidează, fixează) programul intern deja existent;
- integrarea coordonată a diferitelor structuri (diversificare) flexibilizează, deci permite combinarea multiplă a programelor deja existente în programe noi;
- integrarea informației despre efectele acțiunii prin feed-back permite formarea unui program nou, întărește pas cu pas integrarea elementelor structurale ale acestora.

Tema 18:

Identificați reacții/ comportamente/ atitudini neadaptate ale elevilor dvs. (neînțelegerea, nereținerea, reținerea mecanică, folosirea neadecvată a unor termeni, dezinteresul pentru cunoștințe esențiale ale disciplinei/ temei, rezerva de participare, neimplicarea ...). Analizați situația din perspectiva modelului adaptării active și diagnosticați factorul cauză (cognitiv, evaluativ, social) !

Prezentând această abordare, E. Olbrich (cf. Montada, 1982) arată că “dezvoltarea personalității este un fenomen activ în care se implică persoana în evoluție. Ea se realizează prin situații stimulative normative”.

Observații. Comentarii.

Formulați 3 întrebări referitoare la modelul prezentat..

Modelul stadial constructivist

Dezvoltarea inteligenței

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

Autocon-
struirea
în etape

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

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

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

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

a) structura

b) schema

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

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

44 Învățarea acțiunii de “înfiletarea șuruburilor”, “caligrafierea literelor”, “pornirea motorului unei mașini” presupune:

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

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

existente; modificarea unor scheme de acțiune existente; elaborarea unei scheme noi.

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

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

a)acomodativ b) asimilativ

46 Asimilarea se realizează prin ... experienței personale.

a) exteriorizarea b) interiorizarea

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

Un anumit stadiu de dezvoltare este caracterizat prin structuri formate din acțiuni și operații mentale specifice. Modelele structurale și schematice utilizate de Piaget permit desemnarea identității structurale a unor acțiuni concrete, diferite sub aspectul conținutului și pot demonstra și explica apariția lor pe parcursul dezvoltării, la vârste relativ constante. Specificitatea calitativă a acestor scheme de acțiune definesc patru stadii de dezvoltare în evoluția inteligenței copilului, anume: senzorio-motor, preoperator, al operațiilor concrete și al operațiilor formale.

47 Între stadiile de dezvoltare există diferențe

a) cantitative b) calitative

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

48 Între etapele de dezvoltare ale aceluiași stadiu există diferențe
a) cantitative b) calitative

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

49 Stadiile de dezvoltare au o succesiune
a) predeterminată; b) aleatoare de la o persoană la alta

Parcurgerea treptelor de evoluție este necesară dar nu și suficientă pentru trecerea la stadiul următor. Necesitatea derivă din faptul că stadiile calitativ superioare cuprind într-un sistem integrator elemente (proces) sintetizate, esențializate și aprofundate de treptele anterioare de evoluție. Saturarea, prin exersare, la un anumit nivel al domeniilor categoriale de acțiune psihică duce la constatarea de

către persoană a limitelor operaționale ale propriilor scheme. Această experiență generează un conflict cognitiv, care declanșează un proces de echilibrare prin impulsivitatea activității psihice spre coordonare internă și elaborarea unor structuri acționale din ce în ce mai complexe. Echilibrul se realizează în continua confruntare dintre asimilare și acomodare, acesta din urmă operând restructurările pe care le impun noile informații asimilate. Astfel, prin echilibru se trece de la o stare la alta în cadrul aceluiași stadiu, sau de la un stadiu la altul pe parcursul dezvoltării.

50 Echilibrul dintre asimilare și acomodare se realizează prin

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

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

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

În modelul genetic piagetian dezvoltarea inteligenței se derulează, în principal, în primii 12

ani de viață, în cele patru stadii amintite, caracterizarea lor urmând a fi prezentată în continuare.

Tema 19:

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

Asimilați cât mai multe din experiența ?

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

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

1. Exersarea reflexelor necondiționate (înnăscute) – care fac parte din zestrea ereditară a fiecărui copil și care-i permite să realizeze acțiunile adaptative necesare noului născut: supt, deglutiție, prehensiune, multiple mișcări spontane ale membrilor, de asemenea capacitatea copilului de a simți (vede, aude etc.), surâde sau plânge. Acest repertoriu înnăscut este exersat ca modalitate de reacție, mai mult sau mai puțin adecvată, la provocările mediului. Exersarea duce la consolidarea diferențiată a schemelor înnăscute și nuanțarea lor

adaptativă crescândă la cerințele mediului; astfel, copilul va învăța foarte curând că suptul la sânul matern, la biberon sau la suzetă sunt lucruri diferite: refuză sânul când este sătul dar acceptă suzeta (jucăria); chiar dacă îi este foame, refuză biberonul (asociat cu mucilagiul de orez, insipid – mâncare de regim pentru sugari și copii mici) și “cere”, prin diferite modalități de comunicare vocală și/sau gestuală, sânul matern, laptele.

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

3. Reacții circulare secundare. Etapa este caracterizată prin diferențierea pe care copilul învață să o facă între mijloc și scop. Sugarul descoperă că o anumită modalitate de acțiune conduce constant la același rezultat, că este un mijloc de a obține ceva. Copilul de patru luni, de exemplu, nu mai dă din mâini numai fiindcă această mișcare îi face plăcere (etapa exersării reflexelor), ci dorește să audă sunătoarea – mișcările vor fi deci orientate în zona acestuia (întâmplător percepută anterior).

4. Coordonarea schemelor de acțiune și aplicarea lor în situații noi. Tipic pentru această etapă este aplicarea schemelor de acțiune diferite, asimilate de copil, pe același obiect. De exemplu, o jucărie de cauciuc va fi privită, scuturată, lovită de

marginea patului, linsă, suptă, mușcată etc. Copilul “explorează” obiectul prin toate mijloacele de care dispune, ceea ce duce la diferențierea continuă a schemelor de acțiune (adaptate la obiect) și apariția primelor combinații coordonate: apucă și aruncă, apucă și duce la gură, privește (analizează) și apucă etc.

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

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

Tema 20:

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

Condiția apariției gândirii ca proces intern constă în apariția *funcției simbolice*, adică a reprezentării pe plan mintal a obiectelor și

acțiunilor. Secvențele dezvoltării funcției simbolice (de reprezentare) sunt următoarele:

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

Tema 21:

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

Observați ! Analizați !

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

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

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

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

- transferarea rolului partenerului de comunicare asupra sa (aprobarea – negarea; confirmarea – infirmarea) se constată prin faptul că la această vârstă, copilul nu se îndoiește că celălalt îl înțelege, de asemenea, nu-și pune problema că cineva ar avea o altă părere; el își rostește “discursul” independent de reacțiile verbale ale celorlalți. Pe parcursul acestui stadiu egocentrismul comunicațional este depășit treptat, prin preluarea (asimilarea) unor roluri sociale, când copilul devine

capabil să recunoască perspectivele celorlalți și să vorbească, să acționeze în înțelegere cu celălalt;

- egocentrismul perceptiv – copilul nu știe inițial că există aspecte diferite ale aceleiași realități, dacă aceasta este privită din perspective diferite; el este convins că oricare ar fi poziția unui obiect observat, acesta arată la fel cum îl vede el.

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

Egocentrismul cognitiv se poate manifesta și la vârste mari, chiar și la adulți, în special în zona domeniilor abstracte: estetic, moral, ideologic. Modalitatea de depășire este aceeași: schimb de păreri, perceperea soluției celuilalt ca alternativă posibilă nu ca opoziție și disponibilitatea reală, sinceră și de bună credință, pentru analizarea conflictelor, a trăirilor tensionate. În cazul rezolvării problemelor abstracte din domeniul științelor realiste (matematică, fizică) sau aplicate (tehnologii) egocentrismul cognitiv se poate caracteriza în inflexibilitate, chiar rigiditate mentală.

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

La această vârstă, de exemplu, copilul nu realizează identitatea cantității de mărgele transferată, în fața lui, dintr-un vas de sticlă cu dimensiunea dominantă orizontală, într-altul, de același volum dar cu dimensiunea dominantă

înălțimea, fenomen numit nonconservarea cantităților discontinue. Prin experiențe asemănătoare se poate dovedi și nonconservarea numărului, a greutateii, a volumului, a timpului, a vârstei (nediferențierea criteriului “vârstă” de cel de “mărime” duce la judecata conform căreia tata nu poate fi copilul bunicului deoarece este mai înalt, mai “mare” decât acesta din urmă).

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

e) *Centrarea pe situație* (starea momentană) este complementară centrării pe un număr limitat de variabile; în transferarea mărgelilor sau concursul mașinuțelor copilul nu integrează prezentului trecutul foarte apropiat – perioada în care a avut loc transformarea propriu-zisă, situațiile succesive care au dus la cea finală – dominantă este starea prezentă. În exprimarea lui Piaget, la această vârstă, “copilul este sclavul transformărilor, nu stăpânul lor”.

f) *Mobilitatea mintală limitată*, se referă la imposibilitatea copilului de a corela mai multe variabile chiar dacă sunt explicite, evidente sau “definite” (denumite) de el. Pe o planșă se cere completarea unui loc liber, în condițiile în care aceasta ordonează trei forme geometrice diferite pe

trei linii și trei culori diferite ale aceleiași forme pe trei coloane (matrice 3x3); copilul mic va alege din figurile pe care le are la dispoziție, fie forma potrivită, fie culoarea potrivită, nefiind capabil să integreze cele două variabile, criteriile de alegere. Răspunsul corect, dacă apare, este întâmplător. Răspunsuri parțial corecte dar firești pentru această vârstă, sunt argumentate de copil doar printr-o însușire.

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

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

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

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

Sistemele de operare mintală specifice acestui stadiu sunt următoarele:

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

Tema 22:

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

b) *Serierea relațiilor asimetrice* – permite ordonarea elementelor unei mulțimi după o anumită dimensiune, în general, valori diferite ale aceluiași criteriu. Serierea nu apare spontan; Piaget descrie etape succesive de comparații în perechi, mai târziu

serii mici (subdiviziuni) de câte trei elemente (de exemplu bețișoare de diferite mărimi), care sunt grupate, corect ordonate în interiorul fiecărei grupe, dar fără să se țină seama de raportul dintre grupe; o etapă ulterioară este cea a înserierii în trepte; copilul realizează înserierea deocamdată într-un singur sens, gândirea lui rămâne unidirecțională.

Tema 23:

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

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

Tema 24:

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

d) *Formarea noțiunii de număr*. Piaget consideră că noțiunea de număr este sinteza a două sisteme de operare logică: compunerea aditivă a claselor și serierea relațiilor asimetrice. Condiția stăpânirii numerelor cardinale constă în asimilarea numărării și operaționalitatea acesteia; înseamnă cunoașterea de către copil a faptelor că: a) o mulțime mai mare include una mai mică și b) o mulțime dată urmează unei mulțimi mai mici sau mai mari. Operaționalitatea numărului cardinal este

testabilă prin încercări care pot arăta că, răspunsul nu mai este influențat de forma distribuirii elementelor în spațiu (de exemplu, trei creioane și trei radiere sunt “tot atâtea”, independent de cum sunt ele distribuite în spațiu: pe orizontală, pe verticală, distanțate sau apropiate, unele distanțate și altele apropiate). Din acest moment numărul poate fi utilizat ca simbol cantitativ pentru orice mulțime, indiferent de natura elementelor din care este formată, de asemenea poate fi utilizat pentru construirea abstractă (pe plan mintal) a unor mulțimi noi.

Debutul operațiilor formale este posibil din momentul în care gândirea devine reversibilă, copilul înscrie, crescător și descrescător aceeași mulțime și când știe că, o mulțime dată se află între una mai mică și alta mai mare, aceeași mulțime poate fi descrisă prin elementele care o compun sau cele care trebuie excluse.

Tema 25:

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

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

Caracteristic gândirii formale este: capacitatea

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

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

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

Răspunsurile tipice sunt următoarele:

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

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

integrarea mintală a variabilelor percepute.

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

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

Tema 26:

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

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

Observații. Comentarii.

Formulați 12 întrebări privitoare la modelul prezentat.

Dezvoltarea moralității

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

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

Tema 27:

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

51 Precizați elementele structurale ale moralității ca subsistem al personalității ...

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

În literatura de specialitate se evidențiază **trei comportamente esențiale ale moralității**, și anume componenta cognitivă, componenta comportamentală și cea emoțională. Astfel, dimensiunea **cognitivă** se referă la cunoașterea regulilor etice, precum și la capacitatea de a deosebi între ele actele și conduitele “bune” sau “de dorit” de cele “rele”, care trebuie să fie evitate. Componenta **comportamentală** presupune actualizarea, în

manifestările copilului, a standardelor morale dezirabile într-o anumită cultură. Dintr-o anumită perspectivă, unele din aceste standarde sunt foarte asemănătoare, dacă nu chiar invariabile, de la o societate la alta. Practic, orice comunitate umană acceptă și promovează comportamente cooperante, altruiste, corecte și sincere – și denumite prosociale (Ch. Buchler) -, concomitent cu respingerea celor bazate pe minciună, înșelătorie, incorectitudine.

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

Desigur, în viața reală cele trei comportamente ale moralității acționează convergent determinând modul în care copilul va aprecia, va judeca, va simți și se va comporta în fața unei situații în care i se cere o decizie morală.

- | | | |
|----|--|--------------|
| 52 | Notați simbolul semnificației potrivite fiecărei componente ale moralității: | |
| 1. | componenta cognitivă ... | a) a estima |
| 2. | componenta comportamentală ... | b) a acționa |
| 3. | componenta emoțională ... | c) a judeca |
| | | d) a simți |

- | | | |
|----|--|--|
| 53 | Elevul C.H. se furișează după dvs. la terminarea orei și relatează faptul că vecinii lui din față au copiat rezultatele la testul care s-a dat. Veți trata | |
| 1. | informația ... | |
| 2. | comportamentul ... | |
| a) | ca o trădare față de colegi | |
| b) | ca respect față de adevăr | |
| c) | situațional | |

Într-un amplu studiu, care s-a impus ca model teoretic de referință în științele educației și

dezvoltării, psihologul **L.Kohlberg** identifica principalele secvențe ale procesului de formare și cristalizare a standardelor morale. Punctul de plecare al cercetărilor sale l-a constituit lucrarea lui J. Piaget “Judecata morală la copil”. În această lucrare psihologul elvețian analizează, prin prisma concepției sale interacționist-cognitiviste, evoluția diferitelor forme ale judecății morale infantile și a sentimentului de “dreptate” sub influența cerințelor și constrângerilor exercitate de societate, prin intermediul părinților, asupra copilului. Astfel, în accepția piagetiană, judecata morală a copilului este inițial heteronormă, adică este preluată “neselectiv, nesituativ și rigid” din mediul familial, vizând doar fapta, nu și motivația, pentru ca ulterior “să devină autonomă, prin interiorizarea și implicarea propriului sistem valoric în actul de judecare” (Luminița Iacob).

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

Într-o zi Sharon merge la cumpărături cu Jill, cea mai bună prietenă a sa. Jill pune mâna pe o cutie de bomboane, o ascunde în palton și iese din magazin, lăsând-o pe Sharon să se descurce cu patronul, care îi cere să o denunțe pe Jill. Șeful de magazin îi explică lui Sharon că va avea mari

neplăceri dacă va refuza să spună numele prietenei care a furat. Ce trebuie să facă Sharon în această situație: să-și protejeze prietena, tăinuindu-i numele? Dar, pe de altă parte, merită să ajute o prietenă care s-a făcut nevăzută, lăsând-o pe ea să se descurce ?

Interpretarea răspunsurilor și a justificărilor date acestei dileme de copii și adolescenți îi va conduce pe Kohlberg să distingă trei niveluri ale dezvoltării morale, subdivizate, la rândul lor, în câte două stadii. În opinia sa, ordinea stadiilor este invariabilă, dar acestea nu sunt parcurse de toți oamenii la aceeași vârstă. Mai mult decât atât, stadiul cel mai înalt al dezvoltării morale nu este atins, în mod necesar, de toți indivizii adulți. Mulți oameni au continuat să gândească în termenii unei moralități primitive, orientându-se fie spre evitarea pedepsei, fie spre obținerea recompenselor.

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

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

Stadiul 1: Orientarea spre obediență și pedeapsă. Copilul acceptă necondiționat autoritatea părinților, moralitatea faptelor sale având drept criterii supunerea la cerințele formulate de aceștia. În virtutea acestui “raționament”, copilul intuiește regula morală în termenii consecințelor fizice

imediate, care vor fi avantajoase dacă pedeapsa poate fi evitată. Vor fi apreciate deci ca fiind morale acele fapte care nu sunt asociate cu sancțiunile fizice.

Tema 28:

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

Ex.: mimică severă, ton rece, ...

Stadiul 2: Orientarea spre hedonismul instrumental nativ. În acest stadiu, copilul se conformează la normă pentru a fi recompensat. reciprocitatea dintre actele sale dorite și așteptate de ceilalți, pe de o parte, și beneficiile ce pot fi astfel obținute, pe de altă parte, reprezintă principala regulă a moralității, mai degrabă decât sensul justiției, generozității sau compasiunii etc. Judecata morală este acum condițională: “Îți dau pistolul meu dacă mă lași să mă urc pe bicicleta ta”. El se închină deci în fața legii sau își oferă serviciile numai dacă poate obține, la rândul său, un serviciu.

Tema 29:

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

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

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

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

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

Stadiul 3: Moralitatea conformismului interpersonal și a bunelor relații. Comportamentul copilului se orientează de această dată spre menținerea aprobării și a bunelor relații cu ceilalți. El acceptă regulile și normele morale, se conformează normelor de comportament prescrise de societate din dorința de a face plăcere celorlalți și de a fi recunoscut ca un “băiat sau o fată bună”. Aprobarea sau dezaprobarea în cadrul grupurilor de referință (familia, grupul de prieteni) reprezintă acum principalele criterii ale raționamentului moral.

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

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

Stadiul 4: Moralitatea autorității și ordinii sociale. În contrast cu moralitatea preconvențională, specifică vârstelor preșcolare și a micii școlarități, începând cu acest stadiu cadrele de referință ale

asumării conduitei morale se extind: preadolescentul nu se mai raportează acum doar la grupul său restrâns, ci la întreaga comunitate socială. Normele și valorile sociale încep să fie interiorizate, iar tânărul ajunge să dobândească treptat sensul integrității personale.

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

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

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

Nivelul III: Moralitatea postconvențională sau acceptarea personală a principiilor morale. Principala caracteristică a acestui nivel o constituie maturitatea raționamentului moral, concretizată prin tendința individului de a se detașa de stereotipurile existente și de a-și defini în termenii proprii valorile morale (Jacqueline Bideaud). Astfel, judecata morală devine rațională și interiorizată, fiind subordonată unui cod etic deja asimilat (deci personalizat) și relativ independentă de aprobarea sau constrângerea altora. La acest nivel conflictul

moral este realizat în termenii principiilor generale ale eticii, iar violarea lor are drept rezultat sentimentul de vinovăție și autocondamnare (Richard M. Lerner). Aserțiunile morale sunt făcute, de această dată, din perspectiva caracterului subiectiv și arbitrar al normelor și instituțiilor sociale, care nu mai sunt considerate absolute, ca în stadiul precedent, ci relative.

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

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

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

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

Principalul criteriu al raționamentului moral îl constituie acum semnificația personală acordată conceptelor de justiție, compasiune, egalitate, demnitate (Luminița Iacob). În acest context, adevărata sursă a “recompensei” morale o va constitui propria conștiință. Conformarea la normă este orientată spre evitarea autoblamării și menținerea respectului de sine. Cei care ating acest nivel al dezvoltării morale au credințe și convingeri morale foarte puternice în virtutea cărora pot intra în conflict cu ordinea socială acceptată de majoritatea oamenilor.

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

În concluzie, încercarea lui Kohlberg de a suprapune și intercondiționa dezvoltarea morală față în față cu dezvoltarea cognitivă este o contribuție notabilă, întrucât introduce unele criterii strict obiectiviste în etapizarea psihogenetică a conștiinței morale a personalității. Această primă clasificare metodologică deschide drum unor cercetări viitoare mult mai elaborate. Rămân însă de lămurit câteva

întrebări de fond asupra cărora teoria lui Kohlberg nu impune un răspuns suficient de rezistent la eventualele necesare formulări critice. Dintre acestea cea mai importantă interogație este următoarea: în ce măsură variabilele și constantele subsistemului psihomoral sunt rezultatul unui proces de automatizare bazat pe incitarea valorilor morale și în ce măsură acestea sunt programate de valorile de comandă a sistemului social de coerciție?

Răspunsul la aceste întrebări nu este nici simplu și nici fără importanță, atât pentru viitoarea dezvoltare a științei psihologiei, cât și a lumii reale, a ameliorării substanței valorice a personalității umane, până în prezent atât de intens hăituită și idolatrizată.

Observații. Comentarii.

Formulați 12 întrebări privind modelul prezentat.

BLIOGRAFIE SELECTIVĂ

- Allport, G. W., - *Structura și dezvoltarea personalității*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981
- Bejat, M. - *Talente, inteligență, creativitate*, Ed. științifică. București, 1971
- Bruner, J. - *Learning and thinking*, Harvard Education. 29, 1959.
- Caluschi, M., Stoica, A. - *Evaluarea creativității*, Caiet metodologic, Ed. Univ."Al. I. Cuza", 1989
- Cattel, R. B. - *Personality and mood by questionnaire*, Jossey Bass, San Francisco, 1973
- Cosmovici, A., Iacob, L. (coord) - *Psihologie școlară*, Ed. Polirom, Iași, 1998
- Erikson, E. H. - *Identitat und Lebenszyklus*, Suhrkamp, Frankfurt, 1966
- Eysenck, N. - *Terapiile de comportament* - din col. "Psihologie", Centrul de multiplicare a spitalului "G. Marinescu", București.
- Freud, S. - *Darstellungen der Psychoanalyse*, Fischer Taschenbuch Verlag, F. am Main, 1969.
- Guilford J. P. - *The nature of human intelligence*, Mc. Graw Hill-Book, New York, 1967.
- Haan, N. - *Coping and defending. Processes of self-environment organization*, Academic, New York, 1977
- Havighurst, R. J. - *Developmental task and education*, Davis McKay, New York, 1948
- Landau E. - *Psihologia creativității*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.
- Oerter, R., Montada, L. *Entwicklungspsychologie*, Urban & Schwajzenberg Munchen - Wien- Baltimore, 1982
- Pavelcu, V. - *Invitație la cunoașterea de sine*, Ed. științifică, București, 1970.
- Piaget, J. - *Psihologia inteligenței*, Editura științifică, București, 1965
- Popescu - Neveanu, P. (coord) - *Psihologie școlară*, Centrul de multiplicare Universitatea București
- Popescu Neveanu, P. - *Evoluția conceptului de creativitate*, Analele Univ. București, seria Psihologie, 1971
- Popescu - Neveanu, P. - *Dicționar de psihologie*, Ed. Albatros, 1978, București

RĂSPUNSURI

1-a; 2-b, c, a; 3- Nu a fost și nu va fi vreodată cineva identic; 4-b; 5-a; 6-d; 7-c; 12-b, c, e; 13-d, f; 14-d, g; 15-a, e, g; 25-b; 26-a; 27-d (dacă ați răspuns cu “c” este ilogic sau lipsă atenție) 28-b; 29-c; 30-a; 31-c; 32-a; 33-însușirile: a, f și g pe primele 3 locuri indiferent de ordine; 34-b; 35-a, c, d; 36-a, b, f; 37-d; 38-c; 39-a; 40-1.a, 2.b; 41-1b, 2c, 3a; 42-b; 43-b; 44-1a, 2b; 45-1b, 2a; 46-b; 47-b; 48-a; 49-a; 50-c; 51-c, d, f; 52-1.a,c; 2.b; 3.d; 53-1.b; 2.c; 54-varietatea reperelor de vârstă; 55-c; 56-c; 57-b; 58-a; 59-c; 60-a, d, f.