

SYLLABUS

PSIHOLOGIE GENERALĂ ȘI A PERSONALITĂȚII

1. Informații generale

Date de identificare a cursului

Codul Disciplinei: PPS 1109

Anul I, sem. 1

Tipul cursului: obligatoriu

Numărul de credite: 6

Date de identificare ale titularului de curs

Conf. dr. Maria Anca

Str. Sindicatelor nr. 7, cabinet de audiologie

Tel: 0264 590559, 0264 598814

e-mail: prodecan_psiedu@yahoo.com

Ore consultații : joi ora 9-12

Date de identificare ale tutorelui

Tutore: asist. Univ. dr. Carolina Hațegan

e-mail tutore: hategan_carolina@yahoo.com

Ore consultații : miercuri, ora 9-12

Condiționări și cunoștințe prerechizite

Nu există condiționări pentru înscrierea la acest curs. În vederea parcurgerii temelor modulelor acestui curs studenții au nevoie de cunoștințe prerechizite din domeniul științelor sociale pentru a putea surprinde interconexiunile dintre aceasta și alte științe, moment de conturare a domeniului de activitate a psihologiei. De asemenea, sunt necesare cunoștințe de anatomiei și fiziologie pentru înțelegerea și construirea noilor cunoștințe din domeniul proceselor cognitive.

Descrierea cursului

Prin tematica cursului se urmărește pregătirea teoretico-metodologică a studenților secției de Psihopedagogie Specială forma de învățământ de lungă durată, la distanță. Ne propunem ca în acest semestru să le transmitem informații privind conceptele fundamentale ale psihologiei generale referitoare la obiectul de studiu al psihologiei și la procesele psihice cognitive : senzații, percepții, reprezentări, atenție, memorie. Ne propunem ca prin ultimul modul să le transmitem informații din perspectiva psihologiei diferențiale și a personalității

Organizarea temelor

Modulul I. Noțiuni introductive

1. Obiectul de studiu al psihologiei
2. Relația psihologiei cu alte științe
3. Școli și curente psihologice

Modulul II. Cunoașterea senzorială

1. Caracterizarea și organizarea proceselor senzoriale
2. Legități ale desfășurării proceselor senzoriale
3. Reprezentările

Modulul III Procesele cognitive

1. Atenția
2. Memoria
3. Creativitate și imaginație
4. Limbajul
5. Relația limbaj-memorie

Modulul IV. Aspecte introductive ale psihologiei personalității

1. Personalitatea și dimensiunile ei
2. Psihologia diferențială a personalității în raport cu firea
3. Temperamentul
4. Caracterul
5. Tipuri „caracterologice”

Formatul și tipul activităților implicate de curs

Cursurile au fost organizate în patru module, într-o ordine științific argumentată. Sugerăm studenților parcurgerea acestora în ordinea propusă. Temele din cadrul modulului patru pot fi parcurse în orice ordine doresc studenții, aceștia având libertatea de a alege, cu excepția temei care vizează relația dintre limbaj și gândire, temă care poate fi parcursă doar după ce ambele teme relaționate sunt studiate. În cadrul primului modul vor fi organizate sesiuni de consultații, acestea fiind obligatorii, precum se vor stabili: modul de lucru, sarcinile și modul de organizare a activităților următoare. În cadrul celui de-al doilea modul se vor organiza proiecte de grup, activități de cercetare a modelelor teoretice care fundamentează abordarea senzorialului aceste activități vor fi obligatorii, ele având o pondere de 25% din nota finală. Activitățile din cadrul ultimelor două module vor fi organizate sub formă de consultații și activități practice, frecventarea fiind obligatorie în special la nivelul modulului III. Activitățile din cadrul modulului IV vor avea caracter practic, aplicațiile fiind focalizate asupra identificării modulului în care dimensiunile personalității pot fi manipulate funcțional, în vederea facilitării integrării sociale a copiilor, dar mai ales a copiilor cu dizabilități.

Materiale bibliografice obligatorii

Radu, I. coordonator. (1991). *Introducere în psihologia contemporană*. Cluj-Napoca: Editura Sincron.

Miclea, M. (1994). *Psihologie cognitivă*. Cluj-Napoca: Editura Gloria.

Cosmovici, A. (1996). *Psihologie generală*. Iași: Ed. Polirom.

Principala sursă bibliografică este *Introducere în psihologia contemporană*, un volum coordonat de domnul profesor Ioan Radu, un volum cu un colectiv complex de redacție, specialiști în domeniile abordate. În această carte capitolele care sunt utile în parcurgerea modulului I: capitolul 1 și capitolul 2, pentru modulul II: capitolul 4, pentru modulul III: capitolele 5, 6, 8, pentru modulul IV: capitolul 17. Această carte este utilă studenților deoarece surprinde o perspectivă amplă care vizează psihologia generală și a personalității, atât din perspectiva cercetărilor naționale, cât și a celor internaționale. Celelalte două surse bibliografice se axează de asemenea, asupra cercetării care vizează problematica psihologiei generale și a personalității, completând informațiile din prima sursă bibliografică menționată.

Materiale și instrumente necesare pentru curs

- înregistrări audio-video;
- softuri educaționale;
- folii de retroproiector;
- videoproiector;

Aceste materiale sunt în totalitate asigurate de facultate.

Calendarul cursului

Temele din cadrul primelor două module se vor desfășura în ziua de 15 noiembrie, de la ora 9- 10, sala 5, parter, la sediul Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, strada Sindicatelor, nr.7.

Temele din cadrul următoarelor două module vor fi parcurse în cadrul întâlnirii din 13 decembrie, de la 9-10, sala 5, parter la sediul Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, strada sindicatelor, nr.7.

Cu ocazia acestor întâlniri față în față studenții vor avea obligația să predea câte un referat care să surprindă specificitatea modului parcurs, un referat care să demonstreze faptul că aceștia au parcurs temele de reflecție propuse. De asemenea, cu ocazia celei de-a doua întâlniri, studenții au obligația să susțină un proiect de cercetare, în vederea sublinierii diferitelor modalități practice de studii ale personalității și a implicațiilor în mediul școlar. Aceste proiecte de cercetare se constituie în oportunități aplicative ale cunoștințelor parcurse, cu scopul formării de deprinderi în ceea ce privește abordarea psihopedagogică a copilului cu dizabilități.

Orice modificare survenită în planificarea activităților față în față va fi anunțată cu cel puțin 48 de ore înainte.

Politica de evaluare și notare

Modul de evaluare: examen scris (ponderea în nota finală 75%)

activitate în cadrul activităților modulare : participare activă, verificări pe parcurs, proiecte de cercetare (ponderea în nota finală 25%)

Evaluarea pe parcursul semestrului:

- 2 referate+ 1 proiect de cercetare

Referatele vor fi selectate din activitățile celor patru module. Fiecare student va lucra individual la tema aleasă, iar prezentarea va fi făcută în grup, împreună cu alți colegi care s-au înscris la aceeași tema. Evaluările vor fi făcute de cadrul didactic pe baza următoarelor criterii: calitatea conținutului prezentat, calitate prezentării, relevanța intervențiilor.

- aprecierea participării studenților la activitățile didactice – 25 % din nota finală. Evaluările vor fi făcute de cadrul didactic pe baza următoarelor criterii: relevanța intervențiilor, calitatea întrebărilor, a problemelor supuse discuției, numărul intervențiilor.

Notă: Pentru fiecare întâlnire, studenților sunt obligați să citească notițele de la curs și capitolul aferent din minim una din cărțile prezentate la bibliografie, precum și să parcurgă temele de reflecție.

Elemente de deontologie academică

Frauda atrage consecințe de notare a studentului cu nota unu (prin fraudă se înțelege copiere și orice încercare de a utiliza surse de informare externă pe parcursul examinărilor).

Studenții cu dizabilități

Prezentăm disponibilitate pentru oferirea de sprijin studenților cu dizabilități senzoriale și motorii (materiale în format electronic, materiale suplimentare, consultații suplimentare) în vederea facilitării șanselor egale în accesarea informației. Modalitatea de comunicare prin care se pot preîntâmpina eventuale probleme este cea a internetului.

Strategii de studiu recomandate

Pentru a obține performanță în parcurgerea temelor din cadrul acestui curs se recomandă parcurgerea temelor în ordinea menționată, parcurgerea temelor de reflecție, întocmirea riguroasă a referatelor cerute, să plice cunoștințele teoretice în vederea formării de deprinderi (proiecte de cercetare, aplicarea de probe și teste psihologice și interpretarea rezultatelor).

II. Suportul de curs propriu-zis

Modulul I Noțiuni introductive

Scopul și obiectivele:

La sfârșitul acestui modul elevii vor trebui să:

1. Delimiteze domeniul de activitate al psihologiei ca știință.
2. Demonstreze statutul de știință al psihologiei.
3. Surprindă relațiile dintre psihologie și celelalte științe.
4. Arate implicațiile metodologice ale abordării interdisciplinare a temelor de psihologie.

Cuvinte cheie:

Nomotetic, behaviorism, cognitivism, paradigmă, gestaltism, psihanaliză, introspecționism, principii metodologice.

Tema 1

Obiectul de studiu al psihologiei

Obiectivele cursului:

- cunoșterea obiectului de studiu al psihologiei și a ramurilor sale;
- surprinderea relațiilor dintre psihologie și alte științe;
- prezentarea specificului unor școli și curente psihologice (paradigme psihologice).

Psihologia este disciplina care vizează componentele teoretice, legile și explicațiile referitoare la viața și activitatea psihică exprimate în comportament. În opinia lui Al. Roșca, legile fenomenelor psihice deși sunt legi obiective, care nu depind de voința noastră, nu conduc totuși la o limitare a voinței. În cadrul psihologiei, ramura *psihologiei generale* reprezintă disciplina psihologică centrală, un fel de nod releu de la care pornesc și spre care vin cunoștințele științifice ale tuturor disciplinelor cuprinse în sistemul științelor psihologice. Psihologia se situează la intersecția științelor naturii cu științele sociale și cu filosofia, având relații și cu matematica, informatica, cibernetica. În centrul preocupărilor sale stă *omul, ca ființă bio-psiho-socio-culturală* care se naște ca persoană și devine personalitate.

În urma evoluției psihologiei ca știință s-a renunțat la studierea izolată a psihicului uman, fragmentat pe “funcții” sau “stări de conștiință”, trecându-se la studierea omului ca subiect, considerat ca ființă conștientă, activă, creatoare, surprins în raporturile sale cu lumea obiectelor și sub unghiul relațiilor psihosociale cu semenii săi. Această viziune modernă se leagă de trecerea de la cercetările clasice, de laborator, la cercetările concrete care surprind individul uman în interacțiune cu mediul.

O evoluție deosebită, a înregistrat conceptul de comportament uman, devenind mai sintetic dar și mai cuprinzător, întrucât include atât manifestări exterioare cât și elaborările interioare. Noțiunea de psihic uman admite realitatea sufletească ca stare permanentă de interacțiune cu mediul înconjurător. Este depășită tratarea clasică, fragmentaristă a *psihicului*, compartimentat pe activități și procese, trecând în centrul preocupărilor structura complexă a personalității umane cu efectele însușirilor personale asupra desfășurării activității psihice. A fost reconsiderată de asemenea, *noțiunea de mediu* care se referă la un sistem de stimuli care se prezintă și acționează în situații problematizate. Există o strânsă legătură între teoria și practica psihologică, legătură care se reflectă atât în ramurile psihologiei, cât și în discuțiile legate de caracterul nomotetic și idiografic al psihologiei.

Temă de reflecție

Surprindeți relația ereditate -mediu.

Se spune despre psihologie (I. Radu) că are un trecut îndelungat, dar o istorie scurtă. Sunt punctate câteva etape în existența acestei discipline, până în momentul constituirii ei ca știință:

- *psihologia empirică*, care condensează opinii și observații ocazionale;
- *psihologia preștiințifică*, existentă în conținutul unor opere literare și filosofice.

Data de naștere, ca ramură științifică, ar putea fi legată de apariția tratatului “Elemente de psihofizică”, de Th. Fechner (1860), în care sunt studiate modificările senzației în funcție de mărimea stimulului.

Problema legității în psihologie se leagă de respectarea următoarelor criterii pentru o știință:

- realizarea de descrieri;
- clasificări;
- descoperirea unor legi;
- avansarea unor ipoteze explicative.

Există o mare variabilitate interindividuală a fenomenelor psihice, dar există și o “unitate în diversitate”, care ia forma legității statistice.

Tema 2. **Relația psihologiei cu alte științe**

Psihologia este inclusă între științele sociale (sociologia, științele juridice, lingvistica) considerate ca fiind nomotetice. Acestea cercetează și descoperă “legi”, în mod analog științelor naturii. În cadrul “științelor umane” au fost incluse disciplinele juridice, istorice și filosofice. Nu se poate constata nici o deosebire de natură între “științele sociale” și “științele umane”, fiindcă fenomenele sociale depind de toate însușirile omului, inclusiv de procesele psihofiziologice și toate științele umane sunt sociale printr-un aspect al lor. S-ar putea face o distincție între cele două categorii de științe, dacă s-ar putea disocia în structura umană ceea ce ține de formele particulare ale societății în care trăiește și ceea ce constituie natura umană universală.

O altă clasificare, definește *științele nomotetice* ca fiind discipline preocupate de descoperirea de legi, privite ca relații cantitative, relativ constante și care se pot exprima prin funcții matematice și pot fi înțelese ca fapte generale exprimate în limbaj curent sau formalizat. Aceste exigențe sunt respectate de psihologia științifică, sociologie, etnologie, lingvistică, științele economice și demografice.

Se disting, de categoria de mai sus, științele istorice, științele juridice și disciplinele filosofice.

O altă distincție se realizează între științele antropologice și cele ale naturii. *Psihologia ca și științele antropologice* studiază subiectul uman utilizând parțial tehnicile biologiei, logicii, ciberneticii, dar subiectul uman este cel care construiește structurile logico-matematice, reprezentând punctul de plecare al logicii și matematicii.

Nu se poate contesta faptul că, psihologia a fost mult timp tributară filosofiei, până când a reușit să depășească limitele introspecției și să descopere domeniul de studiu al conduitelor umane.

Obiectivitatea în psihologia științifică nu înseamnă neglijarea conștiinței sau a subiectului ci decantarea în raport cu observatorul, rezultând *trei poziții identificate în psihologia contemporană*:

- aspectul comportamental (inclusiv conștiința);
- aspectul genetic (dezvoltarea ontogenetică);
- aspectul structuralist (structuri psiholingvistice, structuri psihosociale).

Relația dintre psihologie și biologie a evoluat odată cu descoperirile înregistrate de neurofiziologie și de genetica umană. De exemplu, *conceptele de genotip și fenotip* prin care fenotipul este un răspuns al genomului față de tensiunile mediului, iar selecția nu se referă direct la gene ci la fenotipuri în calitate de răspunsuri, mai mult sau mai puțin adaptate. În concluzie, comportamentul nu este un aspect secundar, fiindcă reprezintă activitatea esențială a fenotipului. Datorită comportamentului, relațiile dintre organism și mediu devin circulare, organismul își alege mediul și îl modifică în măsura în care depinde de el, devenind un factor important al evoluției.

Este cert că psihologia există pentru că după cum afirma V. Pavelcu, “un fapt care nu există nu poate stârni atâtea controverse”. Dacă în anumite domenii psihologia se situează la fel ca biologia sau științele biomedicale, în alte domenii se situează în raport cu filosofia, la fel ca științele sociale particulare, ceea ce reflectă *poziția ei de graniță*. În psihologie, la fel ca și în științele naturii, legea se referă la înțelesul naturalist (și nu la cel normativ) adică acela de reflectare a regularității și necesității succesiunii și a raporturilor dintre fenomene. Chiar dacă legile psihologice nu sunt la nivelul științelor exacte, ele pot oferi un grad de prevedere și eficiență în reglarea acțiunilor umane. După cum arăta Piaget, pe planul de conștiință nu poate fi vorba de un determinism cauzal ci de unul de implicație.

Principiile metodologice în studierea psihicului, după Al. Roșca, sunt:

- principiul reflectării obiective;
- principiul determinismului;
- principiul condiționării sociale;
- psihicul, funcție a creierului.

Ana Tucicov-Bogdan a adăugat: principiul genetic, al analizei comparate, principiul unității dintre conștiință și activitatea umană, principiul educabilității și adaptabilității și principiul viziunii sistemice.

Tema 3.

Școli și curente psihologice

3.1. Asociaționismul

Bazele sale au fost puse de J. Locke, care a enunțat principiul senzualismului, conform căruia “nimic nu este în gândire din ceea ce înainte nu a fost în simțuri”. Din această idee au fost desprinse câteva principii cu aplicație practică. Alți reprezentanți ai acestui curent au fost: J. Mill, St. Mill, Al. Bain, H. Spencer. În concepția acestor filosofi, *singurul principiu de organizare a vieții psihice îl reprezintă asociația*, fie dintre senzații, fie dintre idei. O limită a acestui curent este dată de faptul că, asociația era concepută ca fenomen pur mecanic.

Spencer a încercat să surprindă asociația ca relație. De exemplu: percepția ar fi un complex de tip relațional, iar a percepe un anumit obiect, înseamnă a-l situa în același context cu obiecte asemănătoare. Percepția s-ar desfășura spontan fiind denumită “clasificare organică”.

3.2. Structuralismul

Este numită structuralistă (abordare atomist-asociativă) concepția lui W. Wundt și cea a lui Tichner. Comparând ideile acestei școli psihologice cu ale altora, tot de nuanță structuralistă (gestaltismul; structuralismul piagetian) se impune observația că preocupările vizau conținutul conștiinței, pornindu-se de la investigarea analitică a acesteia. Tichner considera legăturile asociative într-un mod static, ori aceste legături trebuie văzute dinamic, sub unghiul apariției, consolidării, stingerii, etc. În concepția acestei școli, percepțiile sunt agregate de senzații unite pe baza legii conexiunii senzoriale și a atenției. Wundt a introdus conceptul de *complexe perceptuale*, care sunt imagini perceptive complexe. Deoarece, pe cale experimentală, nu pot fi surprinse substructuri psihice complexe, a fost lansată ideea realizării unor studii culturale comparative.

3.3. Introspecționismul

Printre reprezentanții săi se numără: O. Külpe, K. Bühler, G. Selz. Metoda practică de către acești psihologi a fost experimentul introspectiv, prin care se încerca, în mod sistematic, surprinderea “naturii non-imagistice” a gândirii. Meritul acestor încercări este atragerea atenției asupra caracterului abstract al gândirii, de asemenea, în relevarea conținutului conștiinței. Nu s-a putut surprinde o gândire fără imagini, fiind reliefate, chiar dacă acest lucru nu a fost dorit, relațiile dintre gândire și reprezentare. Introspecția aduce date interesante privind “falsa conștiință” manifestată datorită fenomenelor de proiecție și de raționalizare.

3.4. Gestaltismul

Reprezentanți ai acestui curent au fost: M. Wertheimer, K. Koffka și W. Kohler. Curentul se manifestă ca o reacție împotriva interpretării asociaționiste și introspective a vieții psihice, introducând în centrul preocupărilor întregul structurat. Principala idee susținută este că *unitatea formei nu se reduce la părțile ce o compun*. De exemplu, o melodie este un ansamblu întreg și nu doar o înșiruire de sunete. Sunt precizate câteva principii: întregul condiționează părțile, o parte dintr-un întreg este altceva decât partea izolată. În această lumină, sistemele mentale constau în totalități organizate de la început ca forme și structuri de ansamblu, deci percepția nu rezultă din sinteza unor senzații prelabile. Au fost formulate câteva legi privind organizarea perceptuală:

- Legea asemănării;
- Legea celei mai mici distanțe ;
- Legea bunei forme sau pregnanței.

Kurt Levin a preluat idei gestaltiste privind noțiunea de câmp și a lansat *psihologia dinamică*. El a introdus conceptul “câmpului total” care include elementele materiale ale situației, atracțiile afective, “barierele psihice”, conflictul dintre subiect și situație, reușita care aduce satisfacție, încălcarea consemnului sau renunțarea la acțiune. Concepția dinamică a lui K. Levin a influențat cercetările de psihologie socială câpătând o largă popularitate.

3.5. Psihanaliza

Sub unghiul teoriei, poate fi privită ca metapsihologie și pe de altă parte, ca metodă terapeutică lansată și utilizată cu succes în terapia tulburărilor psihice. Acest curent a fost fondat de către medicul vienez S. Freud. Meritul lui Freud constă în punerea bazelor unei orientări dinamice în psihologie, bazată pe sublinierea unor substructuri psihice neluate în studiu până la el ; de exemplu, rolul inconștientului în viața psihică a persoanei. Printre contribuțiile lui Freud, recunoscute de către psihologi, menționăm:

- Teoria unei motivării inconștiente a acțiunilor;
- Etiologia nevrozelor;
- Ideea refulării;
- Rezistența psihică conștientă;
- Producerea transferului afectiv dintre medic și pacient etc.

Doctrinei psihanalitice i se reproșează: caracterul pansexualist, indeterminismul obiectiv social, determinismul psihologic în exces, caracterul unilateral al explicațiilor, ignorarea datelor neuro-fiziologice.

C. G. Jung a elaborat o tipologie a personalității în care a descris tipul introvertit și extravertit. Ulterior, ca urmare a altor precizări au fost desprinse tipurile temperamentale. O contribuție valoroasă a acestui autor este *teoria inconștientului colectiv* prin care se înțelege moștenirea spirituală precum și sentimentele și atitudinile pozitive și negative care există în structurile inconștiente ale indivizilor dintr-un colectiv. Această moștenire ne parvine ca urmare a evoluției colectivităților și a umanității. Inconștientul colectiv, specific anumitor colectivități, este sursa echilibrului funcțional-adaptativ, precum și sursa unor conduite particulare. Această teorie a influențat evoluția psihologiei sociale și antropologiei culturale.

A. Adler a pus în centrul preocupărilor sale persoana umană, fiind creatorul *unei psihologii individuale* care a influențat studiile de psihologie diferențială. A introdus două concepte esențiale: “sentimentul de inferioritate și complexul de inferioritate”, în jurul cărora este construită o teorie psihologică de nuanță dinamică-psihanalitică.

3.6. Antropologie culturală

A influențat major psihanaliza modernă și în special neo-freudismul american. Karen Horney a opus o gândire “dialectică”, gândirii mecaniciste freudiene. A contestat ideea că, orice manifestare psihică actuală reflectă numai trecutul, precum și ideea că după vârsta de 5 ani nu se mai întâmplă nimic important în evoluția persoanei umane. A susținut recunoașterea acțiunii în psihicul nostru a unor “factori culturali”, dar și existența unor contradicții între necesitățile noastre și frustrările care împiedică satisfacerea lor.

E. Fromm înlocuiește instinctele și celelalte construcții mintale, de factură freudiană, cu factori sociali care influențează individul, acordând spațiu în teoria sa și factorilor economici, politici și ideologici. Este autorul unor importante studii despre agresivitatea umană.

G. H. Mead a relevat caracterul social al conștiinței de sine. În acest sens, auto-aprecierea persoanei este neinteligibilă fără o raportare la norme și valori socio-culturale.

R. Linton în “Fundamentul cultural al personalității”, subliniază ponderea deosebită a factorilor culturali în dezvoltarea personalității și executarea de către individ a status-urilor și rolurilor sociale. El arată că, în procesul socializării, individul interiorizează o serie de valori care se structurează la nivelul dimensiunii axiologice a persoanei sub forma atitudinilor-valori.

G.M. Mead a demonstrat pe baza studiilor de antropologie culturală și de etnologie, că anumite populații se caracterizează prin faptul că la vârsta adolescenței nu manifestă trăsături psihosociale legate de așa-zisa criză a adolescenței, care sunt specifice în societatea europeană sau americană. Deci, nu factorii psihosomatici sunt cei care generează această criză, ci influențele socio-culturale (de exemplu: spiritul protestatar al adolescenților).

Gardiner și Linton au introdus termenul “personalitate de bază” care exprimă matricea socio-culturală a persoanei. Structura personalității de bază constă în acele dispoziții, atitudini, obiceiuri, concepții, modeluri de relaționare cu ceilalți indivizi, care fac ca persoana să fie maxim receptivă la influențele, modurile și ideologiile culturale.

3.7. Behaviorismul

Școala comportamentistă a fost inițiată de B. Watson care, relevând eșecul psihologiei introspecționiste, a susținut constituirea cercetării psihologice pe baze exclusiv comportamentale, prin studiul pur al reacțiilor externe, observabile. De o importanță aparte este relația dintre stimul și răspuns, cunoscută sub formula **S→R** sau **R=f(S)**. Meritul acestei teorii este dezvoltarea metodelor experimentale în studiul comportamentului animal și uman. Observația externă și înregistrările psiho-fiziologice furnizează date obiective, ca urmare introspecția a fost respinsă ca metodă.

Limitele acestui curent se datorează simplificării exagerate a proceselor psihice complexe care sunt reduse la nivelul unor formule. Totuși, este recunoscută o distincție între comportamentul explicit și cel implicit, acesta din urmă nefiind însă studiat. Alți psihologi behavioriști au fost E. Tolman și B.F. Skinner. Acesta din urmă dezvoltă schema cercetării comportamentului uman prin introducerea unei *variabile intermediare* (procese și stări psihice motivaționale) care ține de organism, formula devenind **S-O-R**. Între variabilele intermediare este tensiunea lăuntrică pornindu-se de la care se subliniază rolul întăririlor în învățare. G. Mead susține că orice experiență umană, deci și comportamentul are o dimensiune socială, introducând astfel conceptul de “act social”.

3.8. Neurofiziologia pavloviană

I. P. Pavlov, pe baza studierii reflexelor condiționate, dezvoltă relația dintre fiziologia nervoasă și psihologie. Ceea ce se numea reacție psihică, Pavlov a stabilit experimental că este un reflex condiționat. Formulează următoarele principii:

- Principiul nervismului (rolul fundamental al sistemului nervos în relația de echilibru a organismului cu mediul);
- Principiul determinismului material obiectiv al activității psihice;
- Principiul structuralității-adaptarea dinamicii psihice la o neurostructură;
- Principiul activității analitico-sintetice a emisferelor cerebrale.

El elaborează teoria semnalelor verbale și a celor două sisteme de semnalizare.

3.9. Epistemologia genetică

A fost elaborată de către J. Piaget pe baza unor experimente care vizau surprinderea intelectului în ontogeneză. Întregul comportament al persoanei constă în restabilirea echilibrului dintre organism cu mediul, în procesul adaptării, prin intermediul celor două laturi: asimilarea și acomodarea. Înlătură contradicțiile și exagerările diferiților structuraliști, reținând două aspecte esențiale: specificitatea structurii într-o realitate și generalitatea structurilor. Unei structurii îi corespund caracterele de : totalitate, transformare și autoreglaj. A cercetat elaborarea conceptelor de spațiu, timp la copii și operațiile logice corespunzătoare acestora elaborând o *epistemologie genetică*. A stabilit stadiile mintale care se succed în evoluția ontogenetică și a precizat conținuturile acestor stadii.

3.10. Psihologia umanistă

Reprezentanții acestui curent sunt: G. Allport, C. Rogers și Maslow. A fost lansată în S.U.A. pentru a se sublinia necesitatea considerării motivelor și trebuințelor umane a structurii afective, a sistemului atitudinal-valoric, al aspirațiilor și idealurilor fiecărei ființe umane privită ca o entitate care caută să se insere în mod pozitiv în lume. Promovează valorile umaniste generale asemenea unor curente filosofice. Vehiculează concepte ca “seturi de valori” și “atitudini valori”. G. Allport descrie crearea personalității sub impactul factorilor socio-culturali acordând un rol important atitudinilor. Maslow a elaborat piramida motivațională. Rogers a lansat o teorie și o practică psiho-terapeutică de nuanță general umanistă.

3.11. Psihologia cognitivă

V. Neiser demonstrează, în lucrarea “Psihologia cognitivă”, limitele abordării behavioriste în explicarea proceselor de învățare și susține utilitatea modelelor informaționale în acest scop. Psihologia cognitivă are strânse legături cu descoperirile din domeniul inteligenței artificiale, bazându-se și pe teoria sistemelor.

D. Bindra sintetizează principalele accepțiuni ale termenului de cognitivism:

- Respingerea schemei **S-R** și introducerea ca variabilă intermediară a cogniției, definită ca ansamblul stărilor centrale, activate ale conștiinței pe parcursul procesării informațiilor.
- Lansează modelul prelucrării, al procesării informațiilor prin codare, stocare, decodare, selecție, interpretare.
- Sunt propuse mecanisme “mentalist-introspecționiste” pentru explicarea comportamentelor cognitive.
- Respinge determinismul situațional promovat de behaviorism și propune ca factor explicativ procesul de autoreglare și autocontrol.

Teme de reflecție și exerciții:

1. *Este psihologia o știință? Argumentați răspunsul.*
2. *Arătați câte un element definițiv pentru fiecare școală sau curent psihologic.*
3. *Construiți exemple prin intermediul cărora să fie diferențiate paradigmele psihologice (vezi exemplul de la pag. 15, tabelul I).*
4. *Explicitați din perspectiva diferitelor paradigme psihologice fenomenul creșterii și intensității manifestărilor agresive în mediul școlar. (exercițiu propus de Letiția Filimon, 2001).*

Tabel I. Performanța școlară în paradigmele psihologiei (după Filimon, 2001)

Tabelul 1.1. Performanța școlară în paradigmele psihologiei

Paradigma	Explicarea diferențelor	Optimizarea performanței
Biologică	- mecanisme biofizice și biochimice care operează individual la nivelul sistemului nervos și determină comportamentul școlar	- schimbarea la nivelul proceselor biologice ce stau la baza comportamentului; ex.: stimulare prin administrarea unor substanțe chimice, stimularea bioelectrică a creierului
Comportamentală (behavioristă)	- stimulii sau condițiile exterioare - recompense/pedepsele - tipul de condiționare utilizat - profesorul care aplică programele de instruire	- modificarea distribuirii stimulilor, a programelor de întărire; schimbarea recompenselor/pedepselor, a consecințelor comportamentului - înlocuirea profesorului
Psihanalitică	- motivația în cea mai mare parte inconștientă, instinctele cu orientările și cu ponderile lor diferite - dorințe, impulsuri, frustrări - întipăririle afective timpurii - mecanismele de apărare - complexe	- sondarea inconștientului, descoperirea conținuturilor inconștiente ce stau în calea adaptării școlare - canalizarea impulsurilor indezirabile spre căi valorizate social
Cognitivă	- perceperea, codarea, categorizarea, stocarea, reactualizarea informațiilor, luarea deciziei sau rezolvarea problemelor	- identificarea și controlul factorilor ce influențează procesarea informației de către elev/student - schimbarea reprezentărilor prin administrarea unor tipuri diferite de informații față de cele actuale
Fenomenologică	- înțelegerea și interpretarea situațiilor școlare în funcție de modelul personal asupra lumii și de conceptul de sine	- nevoia de realizare există în fiecare elev/student - permițându-i valorificarea întregului potențial - importantă este eliminarea blocajelor externe sau a celor interne (ex. anxietatea, stima de sine scăzută)
Socio-culturală	- condițiile sociale inegale; mediile defavorizate socio-economic creează șanse mai reduse de instruire și de reușită școlară, comparativ cu cele înalte - culturile promovează criterii diferite de performanță școlară	- îmbunătățirea condițiilor sociale, diminuarea discriminărilor sociale, a etnocentrismului și altercentrismului, ca forme de discriminare culturală - intensificarea stimulărilor socio-culturale

Bibliografie:

- Cosmovici, A.** (1996). *Psihologie generală*. Iași, Ed. Polirom.
- Preda, V.** (1990). *Psihologie generală. Note de curs*. Cluj-Napoca.
- Radu, I.** (1974). *Psihologie școlară*. Cluj-Napoca, Editura Științifică.
- Radu, I. coordonator.** (1991). *Psihologie (curs litografiat)*. Cluj-Napoca, Universitatea "Babeș-Bolyai".
- Radu, I. coordonator.** (1991). *Introducere în psihologia contemporană*. Cluj-Napoca, Editura Sincron.
- Zlate, M.** (1996). *Introducere în psihologie*. București, Editura Șansa.

Modulul II. Cunoașterea senzorială

Scopul și obiectivele:

La sfârșitul acestui modul elevii vor trebui să:

1. Delimiteze caracteristicile proceselor senzorio-perceptive.
2. Implicațiile structurării proceselor senzorio-perceptive asupra structurării proceselor cognitive.
3. Indice tipuri de reprezentări și diferențe semnificative între acestea.

Tema 1

Procese senzorio-perceptive

Obiective:

- Caracterizarea proceselor senzoriale: senzații și percepții;
- Identificarea legilor proceselor senzoriale;
- Realizarea de distincții între tipuri de senzații și tipuri de percepții.

Cuvinte cheie: sensibilitate, prag senzorial, conținuturi informaționale, structuri operaționale, adaptare, legile pragurilor, legi psihofiziologice

Organizarea proceselor senzoriale

Din punct de vedere al activității nervoase superioare, procesele senzoriale sunt semnale pentru adaptarea organismului la mediu dar intră și în componența acțiunilor umane. Pentru a îndeplini aceste funcții trebuie realizate anumite condiții:

- Realizarea stimulării optime a receptorilor;
- Declanșarea impulsului nervos și transmiterea acestuia la creier;
- Analiza și sinteza corticală superioară a impulsurilor nervoase;
- Conectarea unei legături corticale sau a unui sistem de conexiuni;
- Verbalizarea conexiunii formate, adică integrarea în sistemul verbo-motor; ceea ce permite conștientizarea procesului realizat.

Analizatorii umani funcționează ca niște sisteme aferente-eferente cu autoreglare reflexă care se realizează, prin :

- Fibre ascendente și descendente proprii tuturor căilor senzoriale;
- Aparatul proprio-muscular de la nivelul tuturor analizatorilor;
- Influența sistemului vegetativ;
- Formațiunile reticulare cu impulsuri și reacții nespecifice;
- Reflexele de orientare și apărare.

Apariția unui obiect nou în câmpul de recepție declanșează o reacție necondiționată de orientare. Astfel sunt puse în acțiune mecanismele de explorare și comparare. Semnalele informației actuale sunt raportate la modelele recepționate anterior.

Noul flux informațional:

- poate fi asimilat - prin integrarea într-un model deja existent, prin criteriul similitudinii;
- poate fi elaborat un model nou - după criteriul diferenței.

Noul model va fi prins în schema operațională generală.

Percepția este un moment și o componentă bazală a structurilor inteligenței generale. Scheme senzorio-motorii sunt primele construcții de tip inteligent, deoarece copilul capătă conștiința permanenței obiectului. De la percepția individuală a obiectului se trece la una categorială. Fluxurile informaționale sunt organizate intern pe baza unei scheme ierarhizate de codare-decodificare, având coduri de diferite grade.

2. Legități ale desfășurării proceselor senzoriale

2.1. Legi psihofizice

Pentru producerea procesului senzorial este necesară modificarea raportului existent între subiect și obiect. Pentru a detecta noua informație referitoare la obiectul sau fenomenul perceput, o condiție care trebuie respectată este cea de *vigilență* a analizatorilor.

Pragul minimal este condiția limită necesară producerii unui proces senzorial distinct, conștient, într-o modalitate specifică (vedere, auz, kinestezie). Acest “minimum sensibil” și respectiv “minimum perceptibil” este cantitatea minimă de informație (eveniment, fenomen, structură situațională) capabilă să declanșeze procesul senzorial simplu sau complex. Acest minimum depinde de ambianța senzorială precum și de starea funcțională a analizatorilor, de suprafața stimulată și de antrenamentul anterior al subiectului în receptarea aceluși stimul, precum și de vârstă. Prin metode experimentale și prin prelucrare statistică au fost stabilite pragurile senzoriale pentru diferitele modalități senzoriale.

Pentru perceperea obiectelor, pragul minim este dat de distanța minimă dintre obiect și subiect; de minima deplasare a receptorilor (vizuali, tactili); de minimum de puncte critice necesare pentru formarea imaginii obiectuale.

Legea dependenței invers proporționale dintre sensibilitate și intensitatea stimulului. Pragul absolut este invers proporțional cu sensibilitatea absolută, dar și cu acuitatea perceptivă și spiritul de observație. Cu cât cantitatea de energie necesară pentru a provoca o senzație este mai mare, cu atât nivelul sensibilității este mai mic. Expresia legii fiind $E=1/P$ (E- sensibilitatea absolută și P- pragul absolut).

Pragul diferențial este cantitatea minimă de stimul necesară pentru a provoca un proces distinct. Pragul diferențial este și el în relație de inversă proporționalitate cu sensibilitatea diferențială. Formula acestei legi este $K=S_r/R$; $E=R/S_r$ (K- prag diferențial, E- sensibilitate diferențială, R- stimul inițial, S_r - stimulul modificat cu o valoare din prag).

Weber și Fechner formulează legea după care *intensitatea senzațiilor crește în progresie aritmetică, în timp ce forța stimulilor crește în progresie geometrică*. S-a demonstrat că această lege este valabilă pentru stimulări de intensitate medie. Gh. Zapan a încercat să generalizeze această lege, pe baza unei teorii electro-chimice a stimulărilor. Practica impune necesitatea operării cu mărimi care să exprime diferențierile senzoriale optime.

Pragul operațional exprimă precizia diferențierilor pe care le realizează individul. La o anumită distanțare a stimulilor sau a situațiilor stimulative viteza și precizia diferențierii cresc. Există câteva domenii senzoriale care nu se supun acestor legități:

- Stimuli slabi și puternici care nu determină apariția unor senzații;
- Forme mai puțin specializate ale sensibilității care nu se manifestă ca funcție monoton crescătoare față de intensitatea stimulului și nici prin raporturi constante;
- Fenomene care se desfășoară cu precădere după legea “tot sau nimic”;
- Fenomene bioelectrice și biochimice care se produc la nivelul receptorilor în timpul stimulării.

Pragul operativ se definește ca mărime minimă a divergenței care atunci când este atinsă, viteza și precizia diferențierii devin maxime.

Pragul superior este limita de stimulare maximă până la care se poate realiza procesul senzorial în specificitatea sa și de la care stimularea provoacă procese algezice și reacții de apărare ale organelor de simț. A fost depășită opinia referitoare la caracterul constant invariabil al pragurilor senzoriale și implicit al nivelului sensibilității absolute sau diferențiale, pentru că în realitate pragurile senzoriale variază în limite semnificative fiind condiționate nu numai de valorile stimulului ci și de ansamblul factorilor psihofiziologici, de legile evoluției și de dezvoltarea biologică și psihică generală a individului. De aceea legile psihofizice trebuie racordate cu legile psihofiziologice.

2.2. Legi psihofiziologice

Legea diferențelor și variațiilor interindividuale

Legea condiționării

Este o lege generală a comportamentului dar ea caracterizează și dinamica funcțiilor de recepție.

Legea activității selective

Decurge din subordonarea sensibilității procesului general de adaptare a organismului la mediu. Presupune scăderea pragului față de acțiunea stimulului cu valoare de semnalizare mai mare și creșterea pragului în raport cu acțiunea stimulilor mai puțin semnificativi într-un context. Intervine filtrajul senzorial asigurat de sistemul reticulat și atenția. Se leagă de legea condiționării.

Legea adaptării

Exprimă tendința sensibilității de a-și modifica nivelul sub acțiunea unor stimuli. Și adaptarea are caracter selectiv întrucât scăderea sensibilității în raport cu stimulul care acționează la un moment dat, poate fi însoțită de creșterea sensibilității față de stimulii situați în alt registru valoric.

Se manifestă pe fondul adaptării selective. Apar fenomene de contrast simultan (contrast cromatic) și succesiv (contrast auditiv).

Legea sensibilității și depresiei

Prin sensibilizare se înțelege creșterea sensibilității sub acțiunea îndelungată a exersării, prin tratare cu anumite substanțe sau prin stimulări secundare venite de la alți analizatori. Sensibilizarea prin exercițiul rațional și educație, duce la o specializare senzorială întâlnită în diferite domenii profesionale. Depresia se referă la scăderea sensibilității.

Legea interacțiunii proceselor senzoriale

Evidențiază influența reciprocă a analizatorilor și totodată interacțiunea tuturor celorlalte legi.

3. Modalități senzoriale elementare și complexe

3.1. Clasificarea senzațiilor

- Senzații care dau informații despre obiecte și fenomene (vizuale, auditive, cutanate, olfactive, gustative);
- Senzații care dau informații despre poziția segmentelor corpului și caracterizează mișcările pe care le efectuăm (propioceptive, kinestezice, de echilibru);
- Senzații privind modificările mediului intern și unele trebuințe fiziologice primare (senzații de foame, sete, tensiune, relaxare, durere);
- Senzații legate de libidoul sexual.

3.2. Tipuri de percepții

Percepția însușirilor spațiale ale realității (spațiul și timpul).

- Percepția mărimii;
- Percepția formei;
- Percepția adâncimii și distanței;
- Percepția tridimensionalității;
- Percepția mișcării, a deplasării obiectelor în spațiu;
- Percepția timpului.

3.3. Aspectul procesual al percepției

Psihologii din “Școala acțiunii” pun accentul pe studierea aspectului procesual al percepției pe baza teoriei informației și ciberneticii. În acest mod s-a depășit definiția îngustă, empirică a percepției. **Percepția** este un proces psihic cognitiv-senzorial, care reflectă obiectele și fenomenele în unitatea însușirilor lor în timpul acțiunii acestora asupra organelor de simț.

Se subliniază faptul că perceptul, sau imaginea perceptivă este rezultatul unei activități psihofiziologice și psihice **constructive**.

Psihologia contemporană accentuează activitatea subiectului care își reglează receptorii astfel încât activitatea perceptivă să ducă la formarea cât mai adecvată a imaginii perceptive care să fie cât mai bogată și

care să redea structura integrală și cvasi-integrală a stimulilor complecși care sunt obiecte ale percepției, desprins dintr-un anumit câmp perceptiv.

Aspectul procesual al percepției este analizat prin prisma *fazelor sale*.

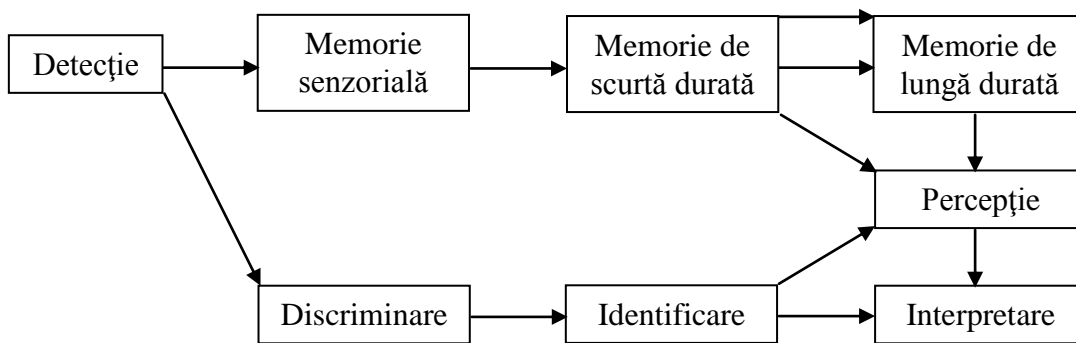
Psihologii ruși identifică fazele de receptare, discriminare, recunoaștere, iar cei americani, fazele de detectare, discriminare, identificare, interpretare.

Activitatea perceptivă care are această înlănțuire fizică se bazează pe explorarea câmpului perceptiv. *Explorarea* reprezintă o primă verigă a actului perceptiv desfășurat pe fondul unei stări “de vigilitate orientată” (atenție). Explorarea presupune o succesiune de operații senzorio-motorii, de parcurgere a câmpului stimulator extern în vederea stabilirii coordonatelor punctelor emițătoare de semnale (cu maximă valoare informațională) și a fixării lor în zonele optime de receptare sau supraveghere.

În cadrul activității perceptivă, omul valid culege cele mai multe informații (aproximativ 90%) prin intermediul analizatorului vizual. Explorarea vizuală rezidă într-o înlănțuire a punctelor și zonelor de fixare realizată prin sacade.

Când omul inspectează cu privirea un câmp perceptiv nu are loc un baleiaj al spațiului printr-o mișcare continuă a ochilor ci explorarea vizuală evoluează prin sacade, privirea trecând în mod saltatoriu de la o staționare la alta (A. Levy-Schoen). Detaliile acestui mod de funcționare a ochiului în timpul explorării nu sunt perceptibile și nu pot fi supuse controlului voluntar. Omul poate interveni voluntar asupra: direcției de mișcare a ochiului pentru selectarea stimulului care va fi fixat cu privirea și nu asupra desfășurării mișcărilor. Ceea ce se realizează la nivelul conștiinței este imaginea unitară sintetică a obiectului explorării sau a obiectului percepției.

Figura 8. Blocurile funcționale din cadrul activității perceptivă



Dacă apar câteva elemente cu maximă valoare informativă intervine *decizia*. Zencenko vorbește de existența unui bloc de manipulare a imaginilor (figura 8) ce activează informații din memoria de lungă durată, realizându-se interpretarea (astfel se dau noi sensuri respectivei imagini perceptivă). Asupra activității perceptivă acționează și natura sarcinii. O mare importanță o are limbajul prin intermediul funcției reglatoare: când pronunți un cuvânt înseamnă că îl identifici deși ești reglat să detectezi și alți indici care pot să completeze imaginea. O imagine neconturată poate fi interpretată în mod diferit, respectiv prin prisma unui răspuns banal sau în alte cazuri printr-un răspuns original.

Au fost elaborate *teorii privind identificarea*, teorii de nuanță complementară, psihofiziologice. Identificarea de tip categorial este mediată de compararea pattern-ului senzorial actual cu un pattern general (structură). Exemplu: imaginea-reprezentare stocată în memoria de lungă durată.

Identificarea presupune formarea și dezvoltarea algoritmilor de schematizare și generalizare. Schemele logice ce stau la baza identificării categoriale au fost explicate prin următoarele teorii:

- Modelul integrării serial-paralele;
- Modelul stocării iconice (imagistice);
- Modelul integrării generalizate;
- Modelul pandemoniului (/peste tot/ noi avem capacitatea de a opera cu informații ce devin matrici operaționale, cu reglare corticală și care acționează sub toate unghiurile);
- Modelul analizei prin sinteză.

Cercetări recente de neurofiziologie și psihofiziologie au relevat existența unei specializări funcționale a cortexului și respectiv a proiecțiilor corticale ale analizatorilor, mai ales cel vizual. Pe baza

unor examinări tomografice s-au detectat mai multe arii vizuale, precis localizate, răspunzătoare de funcții senzoriale și perceptiv-vizuale. Există zone specifice pentru perceperea culorilor, percepția mișcării, a obiectelor tridimensionale și o zonă largă pentru perceperea formei.

Despre existența acestor zone ne dăm seama în cazul lezării lor. Pe tomografiile roșii reprezintă afluxul de sânge din celulele implicate în diferite activități.

Exemplu: acromatopsia-este imposibilitatea percepției culorii în urma unor leziuni, subiectul redând culorile sub diverse tonuri de gri.

Se acordă importanță *relației dintre obiect și fond în percepție*. Fondul constă în obiecte distinse atenuat; asupra cărora nu ne focalizăm atenția. Obiectul percepției este ținta activității perceptiv, ținta observației.

Mecanismele fiziologice sunt reprezentate de focarul de excitabilitate optică și zonele parțial inhibitate care țin de fondul percepției. Sunt câteva mecanisme psihofiziologice care se bazează pe legile gestaltiste:

Legea proximității;

Legea similarității;

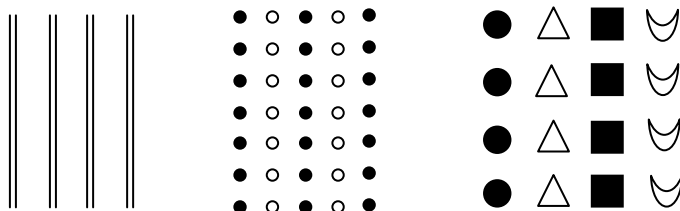
Legea simetriei;

Legea închiderii;

Legea continuității.

Toate au la bază legea bune forme (vezi figura 9, după Ana Tucicov-Bogdan).

Figura 9. Stimuli perceptivi care ilustrează legile gestaltiste



Au fost identificate anumite *stiluri perceptiv incluse în stiluri cognitive*. În acest demers s-a pornit de la studierea câmpurilor perceptiv. Witkin a făcut un experiment legat de perceperea verticalității. El a lansat două concepte - *dependența și independența de câmp* -, demonstrând că există diferențe interindividuale sub unghiul dependenței de câmp. Explicațiile fenomenului au fost date din perspectivă fiziologică. S-a arătat că dificultatea delimitării unor figuri suprapuse se datorează bruiajului exercitat de câmp.

3.4. Influențele factorilor sociali asupra percepției

Prin percepție socială se înțelege caracterul general-uman al tuturor percepțiilor noastre, determinate socio-cultural. În ceea ce privește influențele contextului social în desfășurarea percepției, acest fapt poate fi demonstrat prin perceperea "stimulilor tabu", care sunt determinați social. Ilustrăm mai jos printr-un plan factorial echilibrat, un experiment care își propune să surprindă aceste influențe (vezi tabelul III).

TABELUL III.

Influența familiarității și rezonanței afective asupra percepției.

		Rezonanța afectivă	
		S	P
Familiaritate	Mare	casă masă băiat	dragoste sărut Dorință
	Mică	lampă covor soldat	cămin suicid Cadavru

S-a constatat că apar mecanisme de apărare perceptivă care nu funcționează identic la toți indivizii. Nu s-au înregistrat diferențe semnificative pe loturi, apărând echilibrarea între “familiaritate” și “rezonanța afectivă”. Investigarea percepțiilor subliminare s-a realizat prin înregistrarea reacțiilor electrodermale ale subiecților în timpul prezentării la tahistoscop a diferiților stimuli. Această reacție a fost foarte puternică pentru cuvintele cu rezonanță afectivă, comparativ cu cuvintele neutre.

Orice activitate, inclusiv de natură perceptivă, poartă amprenta următorilor factori:

- Trăsăturile atenției;
- Anticipările și așteptările subiecților (intervin scheme perceptivă gata formate care pot să faciliteze sau să împiedice);
- Organizarea activității exploratorii și interpretarea imaginii perceptivă în funcție de scopul acțiunii.

Particularitățile individuale (afective, motivaționale, cele care țin de stilul cognitiv) privesc în raport cu aspecte ale devenirii persoanei prin instrucție și educație își pun amprenta asupra desfășurării activității perceptivă și interpretării imaginilor perceptivă.

Teme și întrebări:

1. Care este diferența dintre sensibilitatea specifică și cea nespecifică?
2. Desprindeți principalele însușiri ale proceselor senzoriale.
3. Extrageți din bibliografie prezentări ale legilor senzațiilor și legilor percepțiilor.
4. Căutați în bibliografie exemple de iluzii perceptivă.
5. Definiți și explicați caracterul procesual al percepției.
6. Rolul atenției în procesul perceptiv.

Tema 2 Reprezentările

Obiective:

- stabilirea locului și rolului reprezentărilor în arhitectura cognitivă
- surprinderea relației dintre reprezentări și limbaj
- cunoașterea tipurilor de reprezentări și a funcțiilor acestora.

Cuvinte cheie:

Construcții mintale, prototip, anticipare globală, anticipare analitică, funcția de simbolizare, funcția de reglare, funcția cathartă.

1. Caracterizarea reprezentărilor

Sunt în prezent analizate în contextul proceselor cognitive care vizează stocarea și tratarea (prelucrarea) informațiilor.

Reprezentarea este procesul psihic cognitiv - senzorial, de reflectare a însușirilor concrete sub formă de imagini intuitive, cu caracter mai mult sau mai puțin schematic, a obiectelor, fenomenelor, proceselor, situațiilor în absența interacțiunii prezente dintre subiect și acestea. Din punct de vedere al psihologiei cognitive, reprezentarea este o noțiune centrală, care ajută la explicarea tratării informațiilor și rezolvării problemelor.

De asemenea, reprezentările sunt construcții mintale, de circumstanță, realizate într-un context particular și cu scopuri specifice; ele intervin într-o situație dată și pentru a face față exigențelor sarcinii în curs. De exemplu: în citirea unui text reprezentările contribuie la înțelegerea și interpretarea lui; au rol în înțelegerea unei instrucții verbale sau în rezolvarea de probleme.

Construirea reprezentărilor este finalizată prin sarcină și prin natura deciziei care se ia. Reprezentările iau în seamă ansamblul elementelor situației particulare și ale sarcinii. Ele sunt: particularizate, ocazionale și adesea precare prin natura lor. Este suficient ca situația să se schimbe, sau ca un element neremarcant al

situației să fie luat în seamă, pentru ca reprezentarea să fie modificată. Prin urmare, ele sunt tranzitorii, odată sarcina terminată ele se înlocuiesc prin alte reprezentări, legate de alte sarcini. *Cunoștințele sunt și ele construcții mintale*, dar au o permanență mai mare și nu sunt în întregime dependente de sarcina de realizat.

Imaginea reprezentare este mai puțin bogată în detalii, mai instabilă, mai fragmentară și mai schematică decât imaginea perceptivă. După D. Marck reprezentările și percepțiile trebuie văzute ca două clase de procese în concurență în ceea ce privește utilizarea canalului central de tratare a informațiilor. Acesta este un sistem ce se comportă ca o grilă ce poate inhiba funcționalitatea intrărilor externe atunci când canalul este ocupat de imaginile reprezentări.

În structura reprezentării sunt prezente însușiri concrete, caracteristice pentru o clasă de obiecte sau fenomene, fapt care ușurează procesele de generalizare și abstractizare care vor avea loc odată cu formarea conceptului, care la rândul său are drept sprijin intuitiv respectivele reprezentări. În cadrul relațiilor dintre reprezentări și noțiuni un rol major îl au *imaginile prototip*. Acestea ne permit să apreciem dacă un obiect corespunde sau nu unei categorii, în acest caz criteriul nefiind prezența proprietăților sau trăsăturilor caracteristice ci distanța în raport cu un exemplar reprezentativ al conceptului, deci cu prototipul său.

Prototipurile sunt exemplarele cele mai asemănătoare cu exemplarele clasei și mai puțin asemănătoare cu exemplarele altor clase, ele au rol de maximalizare a asemănării intraclasă și de minimalizare a asemănării interclase.

În surprinderea relațiilor intraclase și a relațiilor interclase pe baza noțiunilor de tipicalitate, au fost utilizate prototipurile. În urma cercetărilor realizate au fost făcute câteva precizări:

- Diferitele exemplare ale unui concept nu sunt echivalente;
- Efectele de tipicalitate au fost găsite și pentru relațiile topologice (în, deasupra, dedesupt, alături);
- Prototipurile servesc la delimitarea claselor și au aceeași funcție ca și trăsăturile;
- Noțiunea de tipicalitate pune în discuție ideea de omogenitate a claselor;

Există un nivel de categorizare, privilegiat, care este nivelul de bază. Acesta este nivelul cel mai abstract care se sprijină pe reprezentarea cea mai schematică, dar care permite conservarea trăsăturilor diferențiatore, esențiale ale obiectelor. S-a constatat că la persoanele cu deficiențe senzoriale apar așa numitele *reprezentări de substituție*.

J.E. Richard consideră că în rețelele semantice există în același timp prototipuri și proprietăți. În achiziția sensurilor cuvintelor, proprietățile se construiesc pornind de la prototipuri. Din momentul în care mai multe prototipuri sunt asociate cuvântului, începe construcția setului de proprietăți ale conceptului.

J.E. Richard a distins mai multe procese de construire a reprezentărilor care dau sens cuvântului. Există mai multe posibilități:

- a) Construirea unei reprezentări prin particularizarea unei scheme. În acest demers se face apel, în principal, la cunoștințe stocate în memorie. Mai precis se procedează la selecționarea unei scheme și la înlocuirea variabilelor schemei prin informații specifice, furnizate de situație. Întregul proces este dirijat de cunoștințe, iar rezultatul este o schemă particularizată.
- b) Construirea unei structuri conceptuale apelează mai ales la realizarea unor inferențe.
- c) Construirea unui model particularizat al situației constă în construirea unei situații specifice cu precizarea detaliilor, inclusiv a caracteristicilor spațiale, pornind de la informațiile furnizate printr-un text (în care aceste informații sunt mai generale).
- d) Construirea unei reprezentări prin analogie cu o situație cunoscută, face apel la memorie și este ghidată prin cunoștințe.

2. Clasificarea reprezentărilor

- a) După procesul psihic implicat distingem: reprezentări ale memoriei, ale imaginației, etc.
- b) După analizatorul dominant distingem: reprezentări vizuale, auditive, mai rar reprezentări gustative, olfactive, termice, etc.
- c) După gradul de generalizare distingem: reprezentări individuale și generale.
- d) După tipul de activitate distingem: reprezentări matematice, geografice, literare.
- e) După implicarea eforului voluntar distingem: reprezentări voluntare și involuntare.
- f) După nivelul operațiilor implicate în geneza lor se disting două mari categorii: reprezentări reproductive și reprezentări anticipatoare. Reprezentările reproductive sunt statice, realizate prin

copiere imediată sau amânate după o perioadă mai mare de timp. Cele cinetice sunt de fapt reprezentarea unor mișcări (rostogolirea bilei de plastelină pe planul înclinat), iar cele de transformare sunt imagini mintale ale unor modificări, de exemplu modificări ale formei (turtirea bilei de plastelină). Reprezentările anticipatoare pot fi de asemenea cinetice și de transformare.

- g) Clasificarea de nuanță psihogenetică, distinge între: imagini mintale în care *anticiparea este globală* și imagini mintale bazate pe *anticipare analitică*. Trecerea de la anticiparea globală la cea analitică este un proces genetic care presupune:
- interiorizarea încercărilor (tatonări);
 - interacțiunea dintre secvențele circuitelor anteroactive și retroactive, ceea ce permite funcțiilor operatorii o mare suplețe adaptativă, condiția fiind interiorizarea tatonărilor;
 - este necesară sprijinirea pe operații fiindcă trecerea de la anticiparea globală la cea analitică nu are loc spontan și autonom.

3. Funcțiile reprezentărilor

- a) Funcția de simbolizare.
- b) Funcția de pregătire și de facilitare a generalizărilor implicate în formarea conceptelor și a noțiunilor.
- c) Funcția de suport intuitiv și de punct de plecare pentru desfășurarea unui șir de raționamente.
- d) Funcția de control a gândirii prin trecerea de la abstractizare la concretizare sau prin dobândirea de generalizări care pot fi argumentate nu numai logico-verbal ci și prin argumente de ordin imagistic.
- e) Funcția de sprijinire, declanșare și susținere a imaginației reproductice și creatoare.
- f) Funcția de reglare a acțiunilor complexe.
- g) Funcția cathartă prin care reprezentările scad în mod temporar starea de tensiune.

Reprezentările vii și precise nu se obțin de la sine, ele sunt rezultatul unor exerciții și se desfășoară în cadrul unor activități. Principiul general pe baza căruia evoluează calitativ imaginile este acela al repetării percepțiilor, alternate cu analiza percepției obiectului, asociată cu explicațiile pe care le dă profesorul asupra fenomenului intuit.

Temă:

1. Realizați delimitări conceptuale între reprezentări, cunoștințe, imagini prototip.
2. Surprindeți relația percepției, reprezentări, gândire.
3. Pe baza surselor bibliografice tratați despre rolul reprezentărilor în constituirea conceptelor.

Bibliografie

- Cosmovici, A.** (1996). *Psihologie generală*. Iași: Ed. Polirom.
- Filimon, L.** (2001). *Psihologia educației*. Oradea: Editura Universității din Oradea.
- Golu, M., Dicu, A.** (1972). *Introducere în psihologie*. București: Ed. Științifică.
- Popescu, I. C.** (1981). *Elemente de psihologie și epistemologie genetică*. București: Ed. Științifică.
- Popescu-Neveanu, P., Golu, M.I.** (1970). *Sensibilitatea*. București: Ed. Științifică.
- Preda, V.** (1990). *Note de curs*. Cluj-Napoca.
- Preda, V., Anca, M., Cîrnești D.** (2004). *Psihologie generală. Suport de curs*. CFCID, UBB Cluj-Napoca
- Radu, I. coordonator.** (1991). *Psihologie (curs litografiat)*. Universitatea "Babeș-Bolyai" Cluj-Napoca.
- Roșca, Al.** (1971). *Psihologie generală*. București: Ed. Didactică și pedagogică.
- Sdorow, L. M.** (1993). *Psychology*. Dubuque, USA: Wm. C. Brown Communications, Inc.
- Tucicov-Bogdan, A.** (1973). *Psihologie generală și psihologie socială*. București: Ed. Didactică și pedagogică
- Zlate, M.** (1996). *Introducere în psihologie*. București: Ed. Șansa.

Modulul III Procesele cognitive

La sfârșitul modulului studenții vor trebui să:

1. Indice caracteristicile procesului atențional, ale procesului mnezic și ale limbajului.
2. Surprindă relații între memorie și limbaj.
3. Delimiteze implicațiile acestor procese cognitive în contextul școlar.

Cuvinte cheie: atenție, procese mnayice, funcții executive, memorie de lucru, memorie de lungă durată, imaginație, creativitate, limbaj, limbă.

Tema 1 **Atenția**

OBIECTIVE:

Capitolul are menirea de introducere în modelele explicative ale atenției, precum și de prezentare a rețelilor atenționale: reflexul de orientare, mecanismele de alertă și atenția executivă. De asemenea, este menționată relația dintre atenție și personalitate, cu exemplificare pe tulburările anxioase și de comportament.

1. Ce este atenția?

După unele calcule, se pare că analizatorii noștri sunt bombardați cu un volum de informații de peste 100.000 de biți pe secundă, pe când capacitatea de procesare conștientă a acestei informații se situează în jurul valorii de 25-100 biți pe secundă. Din conjuncția a două aspecte – un mediu hipercomplex și o capacitate limitată de procesare a informației, apare necesitatea ecologică a unei procesări selective a informațiilor din mediu. Domeniul de studiu care se preocupă de abilitatea de a răspunde selectiv la sursele relevante de informație, ignorându-le pe cele nerelevante, se numește atenție selectivă. Importanța sa în procesul de adaptare al organismului, împreună cu complexitatea sa, a făcut din atenția selectivă unul dintre cele mai studiate domenii din psihologie.

Atenția este procesul psihofiziologic care constă în orientarea și concentrarea selectivă a activității psihice asupra unor stimuli sau sarcini, în vederea obținerii unei percepții optime, rezolvării adecvate a sarcinilor, a situațiilor-problemă, a adaptării comportamentului la condițiile externe pe de o parte, și a scopurilor individului pe de alta (Preda, 1991).

Atenția vizuală poate fi împărțită în două tipuri: externă (în original „overt”) și internă (în original „covert”). Atenția externă se referă la comutarea atenției, numită și orientare, care presupune mișcări ale capului și ale ochilor. Prin contrast, comutarea atenției interne poate avea loc în absența mișcărilor capului și ochilor. O metaforă care este invocată pentru a descrie acest din urmă mecanism este a unui „fascicul luminos”, sau „spot”, care luminează anumite zone ale câmpului vizual. În ultimii ani s-a sugerat că atenția nu este un fenomen unitar, ci poate fi disociată într-o varietate de componente funcționale (Posner, 1980). Aceste componente sunt deservite de diferite regiuni ale creierului, sau de diferite circuite corticale.

2. Modelele atenției

Studiul experimental al atenției selective adesea este menționat a fi început cu Cherry (1953). Într-o serie de studii, Cherry a examinat abilitatea unor subiecți de a acorda atenție unuia dintre două semnale auditive prezentate simultan. Două mesaje verbale erau prezentate subiecților în căști, câte unul la fiecare ureche, iar aceștia erau rugați să repete cu voce tare materialul prezentat la una dintre urechi. Cherry a observat că la finalul acestei sarcini, subiecții își aduceau foarte puțin aminte despre conținutul semantic prezentat la cealaltă ureche. Totuși, erau capabili să-și amintească caracteristici fizice ale mesajului.

Modelul lui Broadbent (1958) al filtrajului se bazează pe aceste date, și pe altele similare. Broadbent a postulat că elementele fizice grosiere ale stimulilor externi sunt analizați în paralel, iar rezultatul acestei analize pre-atenționale inițiale devine subiectul unui filtru selectiv. Rolul filtrului este de a garanta că doar surselor relevante de informație le este aplicată o procesare ulterioară mai elaborată, și de capacitate limitată. Accesul la semnificație este postulat a fi produsul acestei procesări elaborate ulterioare. Astfel, modelul lui Broadbent a devenit cunoscut sub numele de „modelul filtrajului timpuriu”. Selecția se face timpuriu în

modelul acesta deoarece procesarea serială a stimulilor începe într-un stadiu ce precede accesul la semnificație.

O a doua proprietate importantă a modelului lui Broadbent se referă la soarta stimulilor nerelevanți. Dincolo de punctul în care stimulii relevanți sunt selectați pentru procesări ulterioare, produsul procesărilor pre-atenționale asupra stimulilor nerelevanți se presupune că se degradează pasiv. Astfel, conform modelului lui Broadbent despre selecție, distincția critică dintre procesarea informației relevante și nerelevante, este că doar informația relevantă este subiectul procesărilor elaborate, necesare pentru a câștiga accesul la semnificație.

După publicarea modelului lui Broadbent (1958), mai mulți cercetători au sugerat că accesul la semnificație poate să apară și pentru stimulii nerelevanți. De exemplu, Treisman (1960) a observat că subiecții sunt capabili să continue să repete cu voce tare un mesaj ce fusese în mod neașteptat schimbat de la o ureche la cealaltă, chiar dacă ei au fost instruiți să fie atenți doar la urechea la care mesajul fusese prezentat inițial. Faptul că subiecții sunt capabili să-și comute atenția către mesajul de la cealaltă ureche pe baza conținutului său semantic, sugerează că ei pot avea un acces mai precoce la semnificația acestui mesaj, decât propusese Broadbent.

Aceste descoperiri au condus la modele alternative ale atenției selective, cum ar fi „modelul atenuării” al lui Treisman (1964) și „modelul selecției răspunsului” al Deutsch și Deutsch (1963). În cea mai mare parte, aceste teorii ale atenției selective diferă de cea a lui Broadbent, și una de cealaltă, prin analiza ce se presupune a avea loc în cazul stimulilor nerelevanți. Totuși, aceste diferențe pot fi văzute ca fiind mai mult de nuanță, decât de caracter. Toate cele trei modele caracterizează informația la care subiectul nu este atent prin referire la nivelul reprezentărilor dobândite înainte să apară unele forme de filtrare. Dincolo de acest prag critic, reprezentările evenimentelor ignorate se presupune că nu mai sunt ulterior procesate. Astfel, distincția dintre evenimentele la care subiectul e atent și cele la care nu acordă atenție, este că dincolo de un anumit stadiu critic, procesarea activă a primelor continuă, în timp ce a celorlalte este întreruptă.

În acest cadru teoretic, atenția poate fi văzută ca o continuă amplificare a semnalului unui stimul relevant. Această amplificare atențională poate produce o mai mare excitație a reprezentării interne a stimulului de interes. Morton (1969) a sugerat că această creștere a nivelului de activare declanșează accesul la nivele mai înalte, semantice ale informației. Astfel, recunoașterea unui cuvânt se presupune a avea loc atunci când reprezentarea internă a aceluia concept ajunge la un prag anume de excitație. Aplicarea acestui cadru teoretic în explicarea atenției selective conduce la o redescoperire a procesului de selecție. Anume, atenția selectivă către un stimul relevant, sau țintă, aflat între alte alternative irelevante, numite distractori, poate fi presupusă a apare atunci când reprezentarea internă a țintei este, într-o oarecare măsură, mai excitată decât a fiecărui distractor în parte. Este evident că modelele atenției selective descrise propun o diferență între stările de activare ale țintei și distractorilor care conduce la o procesare a țintei. Ar trebui să fie la fel de evident că o cale alternativă, și posibil mai eficientă, de a produce o asemenea diferență ar fi accentuarea procesării țintei concomitent cu inhibarea activă a procesării distractorilor. În teorie, deci, selecția poate fi efectuată prin *continua procesare excitatorie a reprezentării unei ținte*, sau, poate presupune *atât procesarea excitatorie a țintei cât și inhibarea distractorilor* (Milliken și colab., 1994).

3. Rețele atenționale

Atenția este în mod curent examinată în termenii a trei funcții majore: orientarea către stimuli senzoriali, funcții executive și menținerea stării de alertă (Posner și Raichle, 1994). Deși cunoștințele despre mecanismele neuronale responsabile de aceste operații sunt încă incomplete, au fost identificate unele arii cerebrale și rețele.

Rețeaua de orientare

Datele furnizate de tehnicile neuroimagistice au pus în evidență faptul că comutarea atenției vizuale spre un stimul nou apărut, activează lobul parietal posterior. De asemenea, sunt activate arii frontale relaționate cu sistemul oculo-motor (Corbetta, 1998). Există dovezi de necontestat că orientarea către o anumită locație spațială crește fluxul sangvin și activitatea electrică în regiunile corticale extrastriate, implicate în procesarea culorii, formei și mișcării (Corbetta și colab., 1990). În condițiile unor câmpuri

vizuale dezordonate, sau când este necesară integrarea unor contururi la distanță mare, există dovezi privind activitatea în cortexul vizual primar (Posner și Gilbert, 1998).

Mecanismele de alertă

Pentru a susține atenția, o a doua rețea este implicată în menținerea unei stări de alertă. Alerta este declanșată și susținută de o rețea situată în partea dreaptă a lobului frontal (Aria 6 a lui Brodmann), lobul parietal drept și locus coeruleus – locul de secreție al noradrenalinei (Posner și Raichle, 1994). Această rețea este implicată în stabilirea unei stări de vigilență și menținerea capacității de a reacționa. Studii recente efectuate pe maimuțe au arătat clar că această capacitate de a reacționa indusă de un semnal de avertizare poate fi blocată de medicamente ce reduc nivelul de noradrenalină (Marrocco și Davidson, 1998). De asemenea, pacienții cu leziuni ale parietalului drept prezintă dificultăți în a-și menține atenția susținută și de a reacționa la semnale de avertizare.

Rețeaua de control executiv

Această rețea a fost relaționată cu comportamentul direcționat spre un scop, detecția unei ținte, detecția unor erori, rezolvarea conflictelor cognitive și inhibarea răspunsurilor automate (Norman și Shallice, 1986). Această rețea pare a include ariile frontale mijlocii (girusul cingulat anterior), ariile motorii suplimentare și părți din ganglionii bazali. Datele neuroimagistice au arătat activitate în aceste regiuni în timpul sarcinilor ce necesită efort mental, cum ar fi rezolvarea unei conflict (Posner și DiGirolamo, 1997). Recent, s-a evidențiat că sarcini experimentale ce implică atât control cognitiv cât și emoțional, produc activare în arii separate ale girusului cingulat anterior, cel cognitiv în ariile dorsale, iar cel emoțional în ariile ventrale (Bush și colab., 1998). Tot mai multe date arată, de asemenea, o implicare a ganglionilor bazali, mai specific a nucleului caudat, în funcționarea cognitivă (Hayes, Davidson și Keele, 1998). Nucleul caudat și cortexul prefrontal prezintă activitate similară în timpul unor sarcini cum ar fi deciziile lexicale și categorizările semantice. Multe studii au arătat deficite comportamentale similare la animale cu leziuni ale cortexului dorsolateral frontal anterior și ale nucleului caudat. Ganglioni bazali sunt considerați importanți în realizarea conexiunii dintre atenția executivă și alte rețele atenționale. Ariile laterale ale cortexului frontal au fost de asemenea identificate cu atenția executivă.

4. Relația între atenție și personalitate

Variabila temperamentală relaționată cu dezvoltarea atenției executive se numește *control voluntar*, reprezentând abilitatea de a inhiba un răspuns dominant pentru a permite executarea unuia subdominant. Controlul voluntar este extrem de important în înțelegerea influenței pe care o exercită temperamentul asupra comportamentului. El este invers relaționat cu *afectivitatea negativă* ca și factor temperamental (Rothbart și Posner, în curs de publicare). Această relație negativă reprezintă faptul că deprinderile atenționale pot atenua efectele negative. De asemenea, controlul voluntar este invers relaționat cu *agresivitatea*, el putând regla agresivitatea în mod indirect controlând tendințele reactive ce stau la baza furiei. *Empatia* este de asemenea relaționată cu controlul voluntar, copiii cu un dezvoltat control prezentând o mai accentuată empatie (Rothbart și colab., 1994). Mai multe studii au sugerat că o funcționare cognitivă executivă deficitară poate reprezenta un important factor de risc pentru *tulburarea de abuz de substanțe* (Giancola și colab., 1998). Băieții ce prezintă risc crescut pentru această tulburare au un temperament caracterizat de iritabilitate, retragere socială, emoționalitate negativă, toleranță scăzută la frustrare, dificultăți în a se calma după un stres, neatenție și hiperactivitate (Tarter, Alterman și Edwards, 1985). De asemenea, a fost stabilită o corelație negativă între funcționarea executivă și *impulsivitatea agresivă* la bărbați (Giancola și Zeichner, 1994) precum și între funcționarea executivă și *tendința spre comportament violent* la băieții pre-adolescenți (Seguin și colab., 1995).

5. Caracteristici ale atenției în tulburări comportamentale și emoționale

Pennington și Ozonoff (1996) au evidențiat deficite în unele sarcini de *atenție executivă* cum ar fi Stroop, Turnul din Hanoi, Matching Familiar Figures Test și Trailmaking Test la copiii ce prezintă o

tulburare numită deficit de atenție/hiperactivitate (ADHD). Această tulburare are trei componente: una fiind neatenția, a doua este impulsivitatea, și a treia este hiperactivitatea.

Cea mai folosită dintre sarcinile de atenție executivă este *Stroop-ul*, în varianta standard, sau în variante derivate, dintre care cea mai adecvată în cazul acestei tulburări se pare că este *Counting Stroop* (Bush și colab., 1998).

Principiul Stroop este unul simplu, i se prezintă subiectului numele unei culori scris cu o altă culoare (de exemplu "roșu" scris cu culoarea galbenă) subiectul trebuind să numească, cât poate de repede, culoarea cu care este scris cuvântul. Se înregistrează timpul de reacție de la apariția cuvântului până la răspunsul subiectului. În varianta Counting Stroop, apar cifre, de exemplu trei de "4", subiectul trebuind să spună, cât poate de repede, câte cifre sunt prezente pe ecran. În general, această sarcină măsoară reacția subiectului într-o situație de conflict cognitiv, în care semnificația cuvântului interferează cu semnificația culorii cu care este scris (în varianta standard).

Toate studiile în care s-a procedat la o scanare a activității cerebrale (folosind rezonanță magnetică nucleară de tip funcțional sau tomografie cu emisie de pozitroni) în timpul derulării acestei sarcini, au pus în evidență activarea diviziei cognitive a girusului cingulat anterior, în special cel drept (ariile 24 și 32 ale lui Brodman)(pentru o sinteză vezi George și colab., 1994).

Folosind aceste tehnici, în diferite studii s-a demonstrat că există o conexiune între abilitatea unei persoane de a-și menține atenția concentrată asupra a ceva, și nivelul de activitate a creierului. Astfel, într-unul dintre experimente, s-a folosit o scanare de tip tomografie cu emisie de pozitroni în timp ce subiecții adulți învățau o listă de cuvinte, înregistrându-se nivelul de glucoză folosit de către ariile creierului ce au ca funcție inhibarea răspunsurilor și controlul atenției. Glucoza este principala sursă de energie a creierului, deci măsura consumului ei este un indicator al nivelului de activitate al creierului. Cercetătorii au găsit diferențe importante între subiecții cu ADHD și cei fără. La cei cu ADHD, ariile creierului ce controlează atenția folosesc mai puțină glucoză, indicând deci că sunt mai puțin active (Lou și colab. 1989, 1990). Aceste date corelează cu altele obținute prin alte tehnici. De exemplu Casey și colab. (1997) folosind rezonanța magnetică nucleară de tip structural au găsit că inhibiția comportamentală a copiilor cu ADHD corelează cu un volum anormal în regiunile prefrontale drepte- în special girus cingulat anterior- a nucleului caudat și globus pallidus, de asemenea din partea dreaptă.

Date fiind cele spuse anterior despre implicarea acestor zone corticale în diferite rețele atenționale, sunt ușor de explicat performanțele la sarcini de tip Stroop a subiecților cu ADHD.

Și în cazul altor tulburări, cum sunt cele anxioase, au fost depistate anumite caracteristici ale atenției. Cercetări ce au debutat în anii '80 au scos în evidență tendința subiecților (din loturi clinice sau nonclinice) cu scoruri mari la teste de anxietate (anxietate ca trăsătură) de a procesa predilect și automat stimuli vizuali sau auditivi cu semnificație emoțională negativă (în special cu semnificație amenințătoare) (Williams și colab., 1997). Acest tip de procesare a fost denumită "tendință atențională în anxietate".

Tendințele atenționale au anumite caracteristici:

1). Au un caracter automat, sau altfel spus nonstrategic, și interferează cu sarcina subiectului, indiferent care ar fi aceasta.

2). Apar în sarcini ce presupun gestionarea "resurselor cognitive" în regim competitiv.

3). Diferențele între subiecții anxioși și cei non-anxioși sunt la nivelul sutelor de milisecunde.

4). Există o specificitate în funcție de tipul tulburării anxioase; astfel, subiecții cu fobie de șerpi vor manifesta aceste tendințe predilect față de stimulii relaționați cu obiectul fobiei lor; cei cu anxietate somatică față de stimuli precum "sânge, boală, durere"; cei cu fobie socială față de stimuli precum "eșec, supraveghere, penibil" ș.a.m.d.(Mathews și MacLeod, 1985).

5). Nu caracterul de "negativ" al cuvântului contează în primul rând, ci relaționarea (sau consonanța) sa cu problemele individului. De exemplu cuvântul "realizare" este în esență un cuvânt "pozitiv" dar pentru un om cu un puternic sentiment al ratării, sau o puternică anxietate de performanță, el are o conotație amenințătoare (Williams și colab., 1997).

6). Tendințele atenționale corelează cu gravitatea tulburării și cu eficiența terapiei aplicate subiectului. Astfel, ele se diminuează după o terapie, de orice formă ar fi ea (desensibilizare progresivă, în general orice

formă de terapie cognitiv-comportamentală sau medicamentoasă – cu benzodiazepine sau inhibitori MAO) fiind o măsură a eficienței acesteia (McNally, English, & Lipke, 1993; Mattia, Heimberg, & Hope, 1993).

Tendențele atenționale au fost evidențiate prin diverse sarcini, împărțite în două categorii: cele care pun în evidență efectul de facilitare în procesarea unor stimuli amenințători, și cele care pun în evidență efectul de interferență indus de către acești stimuli în performanța subiectului într-o sarcină. Dar există și sarcini mixte, cum este sarcina Dot-probe. Din categoria celor de interferență cele mai citate sunt sarcina Stroop emoțional (cu varianta Counting Stroop emoțional) și sarcinile de căutare atențională.

Sarcina Dot-Probe (Williams și colab., 1997) de inspirație din amorsajul negativ, presupune expunerea pe un monitor a unei perechi de cuvinte, unul deasupra celuilalt, instrucția fiind ca subiectul să-l fixeze pe cel de deasupra și să-l ignore pe cel de dedesubt. La o secundă după această prezentare, unul dintre cuvinte, aleator, dispăre, locul său fiind luat de o steluță (*). Subiectul trebuie să depisteze cât poate de repede steluța oriunde a apărut ea, și când a depistat-o să apese o tastă. Se înregistrează timpul de reacție, de când a apărut steluța până la apăsarea pe tastă. Subiecții non-anxioși, au un timp de reacție mai mare când steluța apare în poziția *de jos*, indiferent de valoarea emoțională a cuvintelor folosite. Cei anxioși, comparativ, au un timp de reacție mai mic, iar efectul este mai puternic când cuvântul de jos, cel înlocuit de steluță, a fost unul amenințător.

Stroop-ul emoțional (Williams și colab., 1996) constă în prezentarea unor cuvinte cu valoare amenințătoare în combinație cu cuvinte neutre, toate scrise cu diferite culori (de regulă nu mai mult de patru). Subiectul trebuie să răspundă la culoare – asignându-se o anumită tastă unei anumite culori. Se înregistrează timpul de reacție de la apariția cuvântului și până la apăsarea pe tastă. Se folosesc două tipuri de expuneri, una în care următorul cuvânt apare doar după apăsarea tastei (deci subiectul îi poate controla apariția) și una în care următorul cuvânt apare după un anumit interval (de exemplu 2 secunde), chiar dacă subiectul încă nu a apăsat pe tastă. Efectul e mai pregnant în a doua variantă. Subiecții anxioși au un timp de reacție mai mare la cuvinte amenințătoare, în comparație cu cele neutre, și în comparație cu non-anxioșii.

6. Concluzii

Pentru ca un comportament să fie eficace, să-și atingă ținta cu minimum de efort, organismul trebuie să ignore fluxurile de informație colaterale. Ca atare, el va evita procesarea unor stimuli care ar putea interfera cu procesările reclamate de realizarea unei acțiuni sau s-ar dovedi irelevante în raport cu sarcina. În acest caz, selectivitatea e indusă nu atât de caracterul insuficient al resurselor cognitive, ci de cerința realizării unui comportament coerent, eficace – esențial pentru supraviețuire (Miclea, 1994). Deci, selectivitatea este determinată în mare măsură de necesitatea unor acțiuni adaptative, eficace. Procesarea segregționistă a informației nu este neapărat un semn al incapacității noastre de a face față unui mediu hipercomplex, ci și o strategie adaptativă, dobândită de organism pentru a-și asigura coerența și controlul comportamentului.

Teme de reflecție și exerciții:

1. Prezentați modelele filtrajului.
2. Care sunt cele trei rețele atenționale și care este rolul fiecăreia?
3. Care este relația dintre rețelele atenționale și personalitate?
4. Prezentați caracteristicile atenției executive la oamenii anxioși comparativ cu cei cu ADHD.
5. Delimitați impactul atenției asupra achiziției abilităților academice.

Tema 2 Sistemele mnezice

OBIECTIVE:

În acest capitol se urmărește familiarizarea studentului cu conceptul de "sisteme mnezice", în locul celui de "memorie", prezentarea pe scurt a acestor sisteme, precum și o prezentare a relației dintre memoria episodică și limbaj, cu exemplificare pe o tulburare de limbaj – afazia.

1. Ce este memoria?

Memoria este procesul prin care dobândim, stocăm și apoi ne reamintim informațiile. Memoria nu este o singură entitate, ci este compusă din câteva sisteme separate. Se vorbește despre memorii senzoriale, despre memorie de lucru (sau de scurtă durată), se face distincția între memoria declarativă (sau explicită) și memoria nondeclarativă (sau implicită), disociere bazată pe studiile experimentale făcute pe animale, dar și pe pacienți amnezici sau subiecți normali.

2. Sistemele mnezice

2.1. Memoria senzorială

Noțiunea de memorie senzorială denotă persistența reprezentării senzoriale a stimulului timp de câteva sutimi de secundă, după ce acesta a încetat să acționeze asupra receptorilor. Acest tip de memorie este specific fiecărei modalități senzoriale. Avem deci o memorie vizuală sau iconică, o memorie auditivă sau ecoică, o memorie tactilă, olfactivă, etc. Retenția senzorială a stimulului este automată și preatențională, adică procesele implicate în memoria senzorială preced inițierea celor implicate în atenție (Miclea, 1994).

Cele mai intens studiate tipuri de memorie senzorială sunt cele pentru stimuli vizuali și auditivi.

Durata de retenție a stimulilor vizuali, deci a memoriei iconice, este de aproximativ 100 milisecunde (Miclea, 1994). Cum am spus, ea se realizează preatențional și are o capacitate nelimitată. Se pare că funcția memoriei iconice este prelungirea reprezentării senzoriale după încetarea stimulării pentru a se putea extrage trăsăturile fizice ale stimulului (contururile, culoarea, etc), care vor constitui inputuri pentru unele procesări ulterioare (Miclea, 1994). S-ar putea chiar presupune că durata memoriei iconice corespunde timpului necesar pentru activarea detectorilor de trăsături. Memoria iconică prelungeste stimulii atunci când clipim sau în cazul sacadelor oculare.

Durata memoriei ecoice a fost estimată pe o plajă de valori între 200 ms până la 2 secunde (Miclea, 1994). Ca și în cazul memoriei iconice, suntem tentați să credem că intervalul de 200 ms. e reclamat de detectorii de trăsături pentru a extrage trăsăturile fizice ale stimulilor acustici. O astfel de ipoteză s-ar putea valida coroborând datele psihofizice cu cele referitoare la frecvența și durata potențialului de activare pentru detectorii de trăsături.

2.2. Memoria de lucru

Memoria de lucru reprezintă totalitatea informațiilor activate la un moment dat din *memoria de lungă durată*. Memoria de lucru a fost intens studiată atât la oameni cât și la animale, și, deși paradigmele folosite în testarea ei la cele din urmă sunt în general mult mai simple, regiuni similare ale cortexului dorsolateral prefrontal (ariile 9 și 46 la oameni, respectiv 9 la maimuțe) girusului cingulat anterior și nucleului caudat au fost identificate ca fiind relevante. Datorită importanței memoriei de lucru în raționament și inteligența generală, nu este surprinzător că ariile cerebrale implicate în memoria de lucru sunt, de asemenea, implicate în rezolvarea de sarcini matematice sau alte sarcini de planificare (Previc, 1999). Memoria de lucru se pare că joacă un rol important în limbaj, în special în înțelegerea limbajului. Oamenii au abilitatea de a integra cuvintele noi, propozițiile și frazele cu cele anterioare, facilitând înțelegerea unui discurs (Previc, 1999). Studiile arată că memoria de lucru verbală este mediată de emisfera cerebrală stângă, iar cea spațială de către emisfera dreaptă, dar în cazul unor sarcini spațiale dificile (ca și în cazul unor verbale de acest fel) se activează emisfera stângă, ce joacă un rol de control executiv (Previc, 1999).

Ceea ce în mod tradițional se numește *memorie de lungă durată* reprezintă de fapt o sumă de tipuri de memorii grupate în două mari categorii: *memoria declarativă (sau explicită)* și *memoria nondeclarativă (sau implicită)*.

2.3. Memoria declarativă

Endel Tulving (1985) a împărțit memoria declarativă în *memorie semantică* și *memorie episodică (sau autobiografică)*. Memoria semantică reprezintă subsistemul memoriei declarative ce conține informații generale despre lume (definiții, concepte, numele unor obiecte). Memoria episodică reprezintă subsistemul memoriei declarative ce conține amintiri ale unor experiențe personale legate de un anumit timp și spațiu (când am auzit prima dată despre acel obiect, unde eram, cu cine, etc).

În cazul unei amnezii, cea mai afectată este, de regulă, memoria episodică. Este totuși dificil de făcut o discriminare clară între cele două subsisteme, știut fiind din experiența obișnuită că relațiile dintre cele două sunt foarte strânse, aproape fiecare fapt fiind relaționat cu un context.

Există o mulțime de metode și factori care concură la o mai bună retenție a informației în memoria de lungă durată. Se știe că materialul concret se reține mai bine decât cel abstract, cel cu sens mai bine decât cel fără, cel repetat mai bine decât cel nerepetat. Ele confirmă concluziile pe care le putem trage din observațiile cotidiene. Mai interesante sunt cele mai puțin intuitive pentru simțul comun, cum ar fi rolul adâncimii procesării informației.

Noțiunea de *adâncime a procesării* a fost lansată de Craik și Lockhart (1972). Ea exprimă ideea că procesarea unui stimul este cu atât mai adâncă, cu cât se trece de la caracteristicile sale fizice, spre cele conceptuale sau semantice. Experimentele au arătat că, invariabil, odată cu adâncimea procesării sporește acuratețea memoriei (Baddeley, 1982). Cu cât mai intens prelucrăm un stimul, cu atât mai bine e păstrat în memoria de lungă durată. Aceste rezultate ar putea fi considerate ca fiind destul de intuitive sau predictibile pe baza unor observații cotidiene, dar o serie de investigații au ajuns la concluzia că adâncimea procesării este mai importantă decât volumul procesărilor. De exemplu, expunerea repetată a unui stimul produce efecte mai slabe asupra memorării sale decât expunerea sa o singură dată, dar în condițiile procesării lui semantice (Miclea, 1994).

O altă consecință interesantă a nivelului de procesare, vizează relația dintre adâncimea procesării și intenționalitatea memorării. O mare parte din cunoștințele pe care le avem sunt rezultatul unor învățări întâmplătoare, neintenționate. Sloganul obișnuit este că învățarea intenționată este mai eficientă decât cea neintenționată. Experimentele au arătat însă că o prelucrare mai adâncă a stimulului dă rezultate mai bune decât învățarea sa intenționată (Hyde și Jenkins, 1973). Învățarea intenționată este superioară celei neintenționate doar în măsura în care antrenează o procesare mai adâncă a stimulului.

Efectul spațierii exprimă ideea că interpunerea unor itemi din alte categorii într-o serie de itemi ce urmează a fi memorați, sporește performanțele mnemonice. Probabilitatea reproducerii corecte a itemului de memorat, crește odată cu mărirea intervalului dintre două apariții ale sale. Tradus în termeni mai simpli, înseamnă că repetițiile la intervale mai mari de timp dau rezultate mai bune decât repetițiile imediate (Madigan, 1969).

Cele mai cunoscute forme de reactualizare sunt *reproducerea și recunoașterea*. Toate rezultatele experimentale prezentate până acum se bazează pe probe de recunoaștere și reproducere. Majoritatea testelor de memorie sunt bazate pe aceste două tipuri de sarcini. Eșecul reactualizării informației memorate nu dovedește însă nimic despre deficiența *stocării* cunoștințelor în memorie. Reproducerea și recunoașterea nu sunt singurele modalități de reactualizare a informației din memorie, iar reactualizarea depinde de o serie de factori care fac ca performanțele să fie extrem de fluctuante. Eficiența reactualizării crește când *contextul reactualizării* are cât mai multe proprietăți similare celor prezente în contextul memorării, și când contextul reactualizării are cât mai puține asemănări cu alți stimuli decât cei care trebuie reamintiți. Când vorbim de context ne referim atât la unul fizic, la o încăpere, de exemplu, dar și la unul neuropsihic. Performanțele reactualizării sunt semnificativ mai ridicate dacă starea neuropsihică din momentul învățării este congruentă cu cea din momentul reactualizării. De exemplu, itemii învățați în condițiile în care subiecții fumau marijuana au fost reamintiți mai bine dacă în momentul reactualizării subiecții se aflau din nou sub efectul drogului (Anderson, 1985). Materialul învățat într-o anumită dispoziție afectivă poate fi reamintit mai bine

atunci când subiecții se află în aceeași dispoziție afectivă (Bower, 1981). Itemii învățați pe fondul consumului de alcool, sunt reamintiți mai bine tot într-o stare bahică (Eich, 1980).

Interferența vizează influența pe care cunoștințele învățate o au unele asupra altora. În cazul în care cunoștințele anterior învățate reduc rata de reactualizare a cunoștințelor dobândite ulterior, avem de-a face cu *interferența proactivă*. Interferența exercitată de cunoștințele mai recente asupra celor anterioare, poartă numele de *interferență retroactivă*.

2.3.1 Baza neurofiziologică a memoriei declarative

Studiile arată că la funcționarea memoriei declarative contribuie mai multe componente, interacțiunea dintre acestea fiind esențială. Inițial, informația perceptivă ca și informația despre comportament este procesată în mai multe arii din neocortex. Aceste procesări includ concepte și reguli cognitive complexe, așa cum sunt cele procesate în cortexul prefrontal și alte arii de asociație (Eichenbaum, 2000). Totuși, capacitatea acestor componente este limitată în timp, astfel încât reprezentările lor nu depășesc câteva secunde de procesare conștientă. Regiunea parahipocampală, care primește inputuri convergente de la ariile de asociație neocorticale și care trimite înapoi proiecții către toate aceste arii, se pare că mediază extinderea persistenței în câmpul conștiinței a acestor reprezentări. Prin interacțiunile dintre aceste arii, procesarea din neocortex poate prelua reprezentările din ariile parahipocampale, și astfel, poate reflecta asociațiile complexe dintre evenimente, ce sunt procesate separat în diferite regiuni corticale sau au loc secvențial în aceleași arii sau arii diferite (Eichenbaum, 2000).

Totuși, aceste contribuții individuale precum și interacțiunile lor nu sunt suficiente pentru a lega reprezentările evenimentelor ce sunt separate de lungi perioade de timp, sau pentru a duce la generalizări. O asemenea organizare necesită capacitatea de a encoda rapid o secvență de evenimente ce formează o memorie episodică, a reactualiza acea memorie prin re-experiențierea unei fațete a evenimentului, și a lega experiența prezentă de reprezentările episodice stocate în memorie. Se pare că elemente neuronale din hipocampus conțin proprietățile fundamentale de codare ce pot susține o asemenea organizare (Eichenbaum, 2000). Totuși, interacțiunile dintre componentele sistemului sunt, din nou, critice. Este improbabil ca hipocampusul să aibă capacitatea de stocare necesară pentru a conține toate memoriile episodice. Întrădevăr, salvarea unor amintiri îndepărtate observată după traume ale hipocampusului indică faptul că nu el este locul final de stocare a informațiilor. De aceea, este probabil că neuronii hipocampali sunt implicați în medierea restabilirii reprezentărilor corticale detaliate, mai degrabă decât în stocarea detaliilor în sine (Eichenbaum, 2000). Mai mult decât atât, ne putem imagina că interacțiunile repetate dintre cortex și hipocampus (având ca intermediar aria parahipocampală) servesc la co-activarea unor arii corticale extinse, astfel încât ele să dezvolte în final conexiuni între memorii fără o mediere hipocampică (Eichenbaum, 2000).

În acest fel, activarea acestor rețele de către hipocampus poate, de asemenea, sublinia rolul său temporal în consolidarea memoriilor la nivel cortical.

2.4. Memoria implicită

Cuprinde câteva tipuri de memorii cum sunt cea a amorsajului, a învățării deprinderilor și obișnuințelor, cea a condiționărilor afective și cea a reflexelor musculare.

Amorsajul

Se referă la abilitatea crescută de a identifica sau detecta un stimul ca rezultat al prezentării sale recente. Atunci când ne întâlnim prima dată cu un stimul ne facem o reprezentare a sa, ce poate fi ulterior accesată mai rapid decât reprezentările despre stimuli ce nu au fost prezentați anterior sau recent. Pacienții amnezici nu au alterată memoria amorsajului. Este important de menționat că o memorie a amorsajului intactă la amnezici a fost demonstrată pentru materiale noi, pentru care nu existau reprezentări (Squire, Knowlton și Musen, 1993). Aceste rezultate indică faptul că amorsajul nu este derivat din activarea unor reprezentări stocate, ci este bazat pe „urme” senzorio-perceptive create de prezentarea stimulului.

Memoria amorsajului poate fi pusă în evidență prin probe specifice, cum sunt completarea rădăcinii unor cuvinte (dintr-o listă ce conține cuvinte ce au fost unele prezentate recent și altele nu), sau recunoașterea unor cuvinte prezentate la tahistoscop (cu un timp de expunere sub pragul perceptiv).

Prezentarea unor stimuli poate de asemenea influența preferințele și judecățile despre acei stimuli. De exemplu, atât amnezicii cât și oamenii normali sunt mai predispuși a judeca un nume ca fiind unul „celebru” dacă numele respectiv a fost prezentat recent (Jacoby și colab., 1989). Oamenii normali pot totuși să-și inhibe acest efect în unele circumstanțe deoarece ei pot să-și amintească cu ajutorul memoriei episodice că acel item a fost recent prezentat, dar amnezicii în lipsa memoriei episodice continuă să prezinte această tendință.

Localizarea anatomică a amorsajului este probabil în neocortex, în cortexul posterior drept (Squire și colab., 1992).

Memoria deprinderilor și obișnuințelor

Învățarea de deprinderi și obișnuințe este în unele circumstanțe nondeclarativă, dat fiind faptul că pacienții amnezici pot învăța normal aceste lucruri. Ei pot învăța normal chiar și atunci când informația nu este exclusiv perceptuală sau motorie.

În învățarea probabilistică a unor categorii, subiecții încearcă să prezică unul din două rezultate bazându-se pe un set de indicii ce sunt probabilistic asociate cu fiecare rezultat.

În învățarea unor gramatici artificiale, subiecții văd o serie de litere generate de un sistem cu reguli finite. Subiecților li se spune despre regula ce stă la baza seriei doar după prezentarea acesteia. Apoi, prezentându-li-se o nouă serie, sunt întrebați dacă aceasta se supune regulii sau nu.

În învățarea unor categorii și a abstractizării unui prototip, când subiecții văd o serie de exemple aparținând unei categorii, ei pot ulterior să clasifice mai ușor noi exemple din aceeași categorie.

Localizarea anatomică a acestei memorii este în corpii striati și neocortex (Knopman și Nissen, 1991).

Memoria condiționărilor afective

Cea mai frecvent studiată condiționare afectivă este cea aversivă. Ea constă în asocierea dintre un stimul inițial indiferent sau chiar plăcut cu un stimul neplăcut sau dureros. Este celebru experimentul lui Watson de realizare a unei fobii în laborator, condiționând aversiv un copil de 3 ani față de un porcușor de Guineea alb. Copilul, numit de Watson „micuțul Albert”, ce avea o preferință față de acest animal, a fost pus în situația de a asocia expunerea la acesta cu un zgomot puternic a unui gong. După câteva asemenea asocieri, copilul plângea doar la vederea animalului. Ulterior, aversiunea s-a extins de la sine și la animale similare (pisici, căței, iepuri) și chiar și la barba lui Moș Crăciun.

Localizarea anatomică a condiționării aversive este corpul amigdaloid (din lobul temporal medial). La condiționări plăcute, dar și la schimbarea unei condiționări contribuie și cortexul orbitofrontal. Cele două formațiuni realizează condiționarea față de stimulul în sine, în timp ce asocierea cu contextul în care a apărut stimulul este realizată de hipocampus.

Memoria reflexelor musculare

Ajută la învățarea unor mișcări cum ar fi lovitul mingii cu racheta de tenis, sau cu piciorul, mersul pe bicicletă, redobândirea echilibrului când alunecăm, etc. În bună măsură, aceste mișcări au la bază unele reflexe înnăscute cum sunt ferirea capului din fața unui obiect ce se apropie, ridicarea mâinii în scop de protejare, reflexul de a apuca obiecte, de a te agăța atunci când cazi, etc.

Localizarea acestei memorii este în cerebel.

Toate aceste memorii implicite sunt, de regulă, lăsate intacte de amnezii, sunt foarte durabile, mai puțin expuse la interferențe decât cele declarative, dar și mai inflexibile, și mai greu de controlat voluntar.

2.5. Memoria episodică în tulburările de limbaj

Se cunosc multe despre limbaj, despre baza sa neurologică, și despre pierderile de limbaj ca urmare a unor traume neurologice. Ne vom concentra în acest subcapitol doar asupra efectelor pierderii limbajului asupra memoriei episodice sau autobiografice.

În mod clasic, limbajul este împărțit în fonetică, sintaxă și semantică. Procesările implicate în înțelegerea și generarea vorbirii și scrierii sunt distribuite pe o suprafață largă din creier, dar în special, în una dintre emisfere, care este numită dominantă sau majoră, și care de regulă este cea stângă. Dar pentru studierea memoriei episodice este necesară o analiză mai profundă decât cea a propozițiilor, deoarece în acest domeniu, de o importanță aparte sunt așa-numitele „structuri narrative” (Rubin, 1998). Prin contrast cu fonetica, sintaxa și semantica, structurile narrative sunt localizate în emisfera minoră, adică de regulă cea dreaptă (Hough, 1990). Structurile narrative sunt implicate în înțelegerea sensului unui discurs, în înțelegerea unei metafore, a unei glume, a secvențialității unei situații. Memoria autobiografică este organizată în termeni de structuri narrative de la nivelul evenimentelor singulare până la povestea unei vieți (Rubin și Greenberg, 1998).

Mulți dintre subiecții cu afazie reușesc să producă memorii autobiografice deosebit de bine formate. Rubin și Greenberg (1998) menționează două lucrări autobiografice scrise de oameni afazici – Luria (1972) și Wulf (1979). Povestea lui Wulf începe cu amintirea accidentului vascular pe care l-a suferit, continuă cu punctul ei de vedere despre deficitul de limbaj dobândit, autoarea repetând mereu că acest deficit nu i-a afectat capacitățile intelectuale. Pacientul lui Luria – Zasetky a scris mii de pagini în care descrie, într-o manieră emoționantă, inabilitatea sa de a-și folosi limbajul în viața de zi cu zi „când o persoană are o traumă cerebrală serioasă...nu mai este capabil să înțeleagă sau să recunoască semnificația unui cuvânt pe moment, și nu-i vin în minte unele cuvinte atunci când încearcă să gândească sau să vorbească” (Luria, 1972). Dar chiar și pacienții care au afazie de conducție nu manifestă deficite majore ale memoriei autobiografice. De exemplu, pacientul E.B. își amintea prima sa zi în spital, și descria senzațiile pe care le-a trăit când s-a trezit: „Am început să văd alb și să aud voci și zgomote de spital în jurul meu, apoi am văzut asistente și un doctor tânăr deasupra mea, vorbind cu mine, întrebându-mă cum mă cheamă. Mă simțeam amorțit și slăbit. Am încercat să mă mișc dar n-am reușit, am încercat să vorbesc dar au ieșit doar niște sunete fără sens” (Levine, Calvanio și Popovics, 1982). Deci, afazia poate cauza modificări evidente și serioase ale vorbirii, dar dacă pacientului îi este acordat destul timp și modalități alternative de a-și înregistra amintirile el poate produce amintiri bine conturate.

Putem concluziona că pierderea limbajului în afazie nu joacă un rol vital în codarea și reamintirea memoriilor autobiografice.

Teme de reflecție și exerciții:

1. *Ce este memoria de lucru?*
2. *Faceți o paralelă între memoria declarativă și cea implicită.*
3. *Care este rolul memoriei episodice în limbaj?*
4. *Surprindeți implicațiile memoriei într-o sarcină școlară.*

Tema 3

Imaginația și creativitatea

Obiective:

- *Definirea conceptelor imaginație și creativitate;*
- *Surprinderea aspectului procesual și a produselor imaginației;*
- *Caracterizarea procesului creativ prin raportarea la alte aspecte ale vieții psihice și activității umane.*

Cuvinte cheie:

Combinatorica mintală, fluiditate, plasticitate, reverie, vis, personalitate creatoare, gândire divergentă, imaginație creativă.

1. Definiție și caracterizare

Imaginația este un proces cognitiv complex al cărui rezultat îl constituie obținerea unor relații, fenomene psihice noi pe plan cognitiv, afectiv sau motor.

Proces de combinare a imaginilor mintale care conduce la un produs nou (definiție care corespunde imaginației artistice).

Proces psihic al cărui rezultat îl constituie obținerea unor reacții, fenomene psihice noi pe plan cognitiv, afectiv sau motor (Cosmovoci, 1996).

Principalele însușiri ale imaginației sunt: fluiditatea (bogăția de imagini și idei produse într-un timp scurt), plasticitatea (capacitatea de abordare a situației sau problemei dintr-o altă perspectivă) și originalitatea (raritatea ideii cu condiția să fie dezirabilă social)

Prin intermediul imaginației se elaborează imagini noi fără corespondent în realitate sau în experiența noastră anterioară, prin prelucrarea și transformarea datelor cognitive (reprezentări și idei) fixate în memorie. Pe baza ei, omul își poate anticipa produsul muncii, apare ca o disponibilitate a vieții psihice, contribuie la proiectarea traiectoriei proprii vieți și asigură alături de celelalte procese psihice continuitatea vieții psihice. Prin procesele senzoriale și de cunoaștere omul se raportează la prezent, prin memorie la trecut și prin imaginație la viitor. La fel ca celelalte procese psihice prezintă conținut, formă și modalitate reflectorie dar, în timp ce alte procese psihice sunt determinate de obiecte din realitate, imaginația este determinată de elemente ale obiectului sau obiectelor care prin recombinație conduc la un nou produs: proiectul.

Imaginea plastică este construită și modelată pe un schelet logic, gândirea apare sub formă disimulată, latentă, implicită. Mecanismele acestui proces constau în descompunerea informației în subunități și în recombinarea lor, inedită, în macrounități sub impulsul emoției. Constituirea noilor imagini are loc printr-o serie de operații analitico-sintetice iar condiția energetică este implicarea proceselor afective. Astfel, uneori imaginația se supune logicii afective și nu logicii raționale, ceea ce face ca adesea să fie depășite schemele logice.

2. Procesele și procedeele imaginației

În procesul imaginativ sunt implicate două procese fundamentale: analiza și sinteza. Prin analiză se realizează descompunerea unor reprezentări pentru ca apoi, prin sinteză se recurge la reorganizarea în structuri deosebite de cele percepute sau gândite anterior. Enumerăm în continuare câteva procedee:

➤ **Procedeele extensiunii utilizărilor**

Exemplu: Ce utilizări se pot da unei cărămizi? Ce alte obiecte pot îndeplini aceleași funcțiuni?

➤ **Adaptarea unui obiect sau principiu la situații curente**

Exemplu: legendele au fost preluate și prelucrate sub forma unor opere literare.

➤ **Modificarea unor însușiri**

Exemplu: modificarea formei sau culorii (laleaua neagră).

➤ **Substituția**

Exemplu. Înlocuirea unui obiect cu altul sau doar a unor componente ale obiectului (înlocuirea materialelor tradiționale ale motoarelor cu ceramică).

➤ **Amplificarea sau diminuarea trăsăturilor**

Exemplu: personajele din basme și povestiri (uriașii și piticii).

➤ **Multiplicarea sau omisiunea**

Exemplu: balaurul cu șapte capete, ciclopul.

➤ **Diviziunea și rearanjarea**

Exemplu: Divizarea unor funcții umane complexe și realizarea tehnică doar a unora dintre ele (brațul mecanic din robotică).

➤ **Inversarea**

Exemplu: șlep-remorcher

➤ **Combinarea**

Exemplu: contopirea într-un întreg a unor elemente disparate (sfinxul).

➤ **Transpoziția**

Exemplu: situarea mentală sau afectivă în locul unei alte persoane (personajele interpretate de actori).

➤ Tipizarea

Exemplu: redarea generalului prin particular (avariția lui Hagi Tudose).

➤ Schematizarea

Este utilă în tehnică și arhitectură dar și în caricatură.

➤ Analogia

Utilizată în tehnică și știință (structura atomului similară cu a sistemului solar).

3. Formele imaginației

3.1 În funcție de prezența sau absența intenției:

➤ Imaginația este neintenționată (involuntară, spontană) – visul din timpul somnului, reveria;

➤ Intenționată (voluntară) – imaginația reproductivă, creatoare, visul de perspectivă.

3.2 După prezența sau absența filonului creativ:

➤ Forme primitive, spontane – halucinații, vis, reverie;

➤ Ușor constructive (voluntare) - tind spre creativ;

➤ Foarte constructive (voluntare) – creatoare prin excelență;

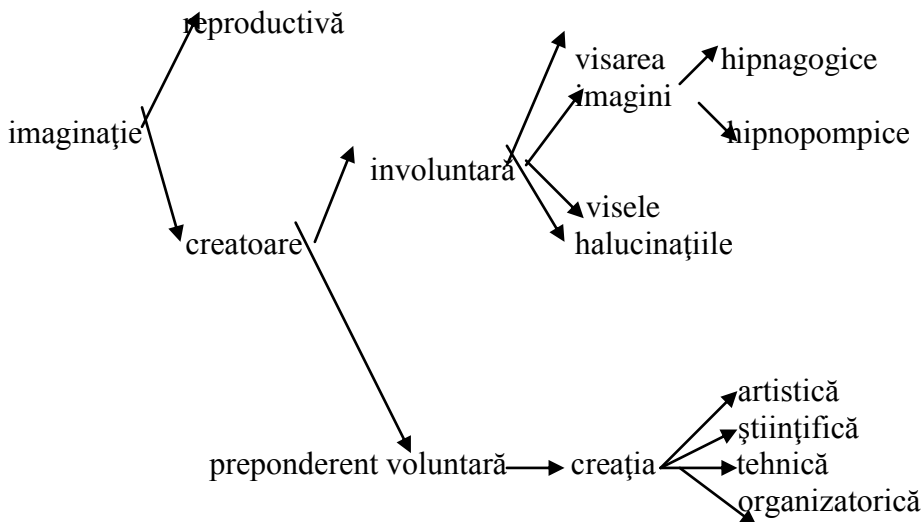


Figura 1. Formele

Facem câteva precizări privind câteva forme ale imaginației:

➤ *Visul din timpul somnului*

În starea de somn paradoxal apar o înlanțuire de imagini, emoții și reflecții pe care subiectul nu le poate dirija și par uneori haotice și absurde. Imaginile din vise au un *caracter scenic*. Visele au un *caracter activ* (se produc combinări și reorganizări ale informațiilor care conduc la soluționări ale problemelor); *caracter simbolic* (pot fi descifrate – demers realizat în anumite forme de psihoterapie, de exemplu în cea de factură psihanalitică)

➤ *Reveria*

Este o visare în stare de veghe realizată într-o stare de relaxare a persoanei. Poate constitui o modalitate de îndeplinire pe plan fictiv a unor dorințe dar prelungirea ei poate fi dăunătoare prin reducerea sau anularea inițiativelor și a activității reale. Reveria de scurtă durată stimulează creativitatea.

➤ *Imaginația reproductivă*

Este o formă activă, conștientă și voluntară a imaginației prin care se pot reconstrui pe cale mintală realități existente în prezent sau în trecut. Cu cât se apropie mai mult de real, cu atât este mai valoroasă. Poate fi extrem de utilă în procesul învățării școlare.

➤ *Imaginația creatoare*

Este orientată spre ceea ce este posibil, spre nou, spre viitor. După cum arăta Popescu-Neveanu, este stimulată de motive și atitudini creatoare: interesul pentru nou, trebuința de autorealizare, încrederea în posibilitățile proprii, tendința spre necunoscut etc.

4. Modalități de manifestare a imaginației în ontogeneză

Studiile de psihologia dezvoltării au surprins forme diferite de manifestare a imaginației la copii și adolescenți. În jurul vârstei de șapte ani începe delimitarea între lumea imaginară și lumea reală, perceptibilă. Școlarul mic prezintă câteva particularități ale imaginației: fabulează; se identifică cu rolurile în timpul jocului; reconstituie în plan mental conținutul textelor literare; își imaginează figurile și evenimentele istorice; exprimă intenții creatoare prin realizări grafice și cromatice.

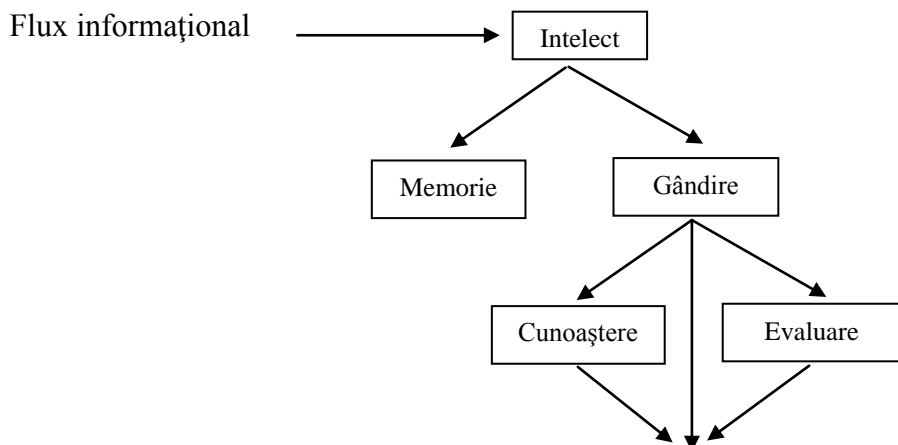
În imaginația școlarilor de vârstă mijlocie și mare se produc modificări exprimate prin perfecționarea mijloacelor reproductivă, dar și prin intensificarea creativității, modificări exprimate în diferite sfere de activitate (literară, artistică, tehnică – constructivă, sportivă, muzicală, etc.).

Schimbările înregistrate se datorează unor factori afectivi-motivaționali, sunt influențate de sistemul relațiilor sociale și de scara de valori culturale la care aderă și pe care le asimilează preadolescenții și adolescenții.

La vârsta adolescenței, alături de modificările de ordin bio-fiziologic se produce maturizarea proceselor cognitive (devin capabili de construire de sisteme sau teorii, după J. Piaget) iar pe plan socio – profesional are loc învățarea rolurilor profesionale și sociale. Toate aceste modificări își pun amprenta pe procesul imaginativ, care este influențat în mare măsură de tendințele de natură afectiv – motivațională (atracții, năzuințe, preferințe, dorințe, proiecte, idealuri de viață etc.).

Relația dintre imaginație și celelalte procese psihice

Specificul imaginației derivă tocmai din relația ei cu celelalte procese psihice (Figura 1). Astfel, procesele senzoriale și memoria îi furnizează material, îi păstrează și reactualizează produsele. Cu cât experiența anterioară este mai bogată, cu atât imaginile perceptivă și imaginile din reprezentare sunt mai vii, iar produsele imaginației sunt mai ample și mai complexe. O relație evidentă este între gândire, limbaj și imaginație. De fapt, imaginația este o combinație între datele senzoriale și generalizările logice și abstracte, care combinație se realizează cu ajutorul cuvântului ce vehiculează imaginea în raport cu o idee directoare.



Între imaginație și procesul cunoașterii există raporturi de opoziție, chiar dacă unii psihologi (Th. Ribot) susțin că imaginația ar fi suverană, personală, antropocentrică și pornită din interior.

Funcțiile cognitive ale imaginației sunt relevate mai ales în procesul de asimilare al cunoștințelor:

- Reprezentările imaginației (de reconstituire și anticipatoare) contribuie la îmbogățirea sferei de reprezentare a lumii înlocuind unele date senzoriale cu imagini mentale.
- Mediază trecerea de la senzorial la logică și de la concret la abstract, pe măsura “raționalizării imaginației”;
- Contribuie la formarea noțiunilor și asigură înțelegerea unor fenomene;
- Combinările imaginative contribuie la clarificarea și înțelegerea sau chiar o piedică în constituirea noțiunilor științifice.

Figura 1. Schema procesului creativ

Procesul de asimilare a cunoștințelor datorită diferitelor discipline școlare (literatura, istoria, științele naturale, geografia, geometria) contribuie la rândul său la stimularea imaginației reproductive și anticipatoare.

6. Creativitatea

În anul 1950, în calitate de președinte al Asociației americane de psihologie, Guilford făcea remarcă critică conform căreia prea puține studii sunt consacrate creativității (200 din 100000). De atunci, și sub influența psihologiei cognitive, numărul acestor studii a crescut, vizând mai ales creativitatea științifică.

Creativitatea nu poate fi definită printr-un set de însușiri specifice. Putem diferenția între un produs creativ și unul noncreativ, fără să putem identifica elementul diferențiator.

O definiție dată creativității este aceea a unei forme de rezolvare a problemelor caracterizată prin noutate și soluții considerate valoroase pentru societate din trei perspective: artistic, științific sau practic. Un rol în aprecierea creativității este prezența discernământului. De exemplu, o maimuță care ar primi o paletă, culori și pensule ar produce ceva dar acel ceva nu poate fi considerat nou în pictură.

7. Personalitatea creativă

Un tablou al personalității creative poate fi realizat din elementele evidențiate de diferiți cercetători ca fiind componente ale acesteia. Astfel, menționăm:

- O inteligență peste medie favorizează creativitatea dar nu trebuie să fii genial ca să fii creativ (Nicols, 1972);
- Există o corelație pozitivă dar slabă între inteligență și gândirea divergentă (Rushton, 1990);
- Oamenii creativi preferă noutatea, complexitatea și emit judecăți independente (Barron, Harrington, 1981);
- Sunt capabili să integreze diferite feluri de gândire, mai ales gândirea verbală cu cea vizuală (Kershner, Ledger, 1985);
- Sunt motivați mai ales de factori intrinseci privind creativitatea decât de factori extrinseci (Amabile, 1989).

8. Creativitatea și gândire divergentă

O probă cunoscută privind gândirea divergentă este cea care constă în obținerea de răspunsuri la întrebarea „În câte feluri poate fi utilizată o cărămidă?”. Centrarea pe gândirea convergentă poate afecta gândirea divergentă și poate reduce creativitatea. Pentru stimularea gândirii divergente se utilizează brainstormingul.

Mednick (1962) a conceput o probă „Remote Associates Test” care constă în seturi de trei cuvinte, aparent fără legătură, subiecților cerându-li-se să pronunțe un nou cuvânt care are legătură cu acestea. Reușita la această probă ar fi un indicator pentru gândirea divergentă. Gândirea divergentă poate fi educată, este favorizată de un mediu stimulat și de stările emoționale pozitive.

9. Luarea deciziilor

Este demersul rezolutiv prin care încercăm să facem cea mai bună alegere dintr-o serie de alternative. Există doi factori vizați: *utilitatea* (valoarea acordată unei alternative) și *probabilitatea* (estimarea noastră privind o anumită altă alternativă). Un exemplu este decizia de a lua bilete la Loto. Probabilitatea de a câștiga este mică dar utilitatea de a câștiga miliarde o face foarte atractivă. Luarea deciziilor depinde nu numai de raționament ci și de subiectivitate care este supusă strategiilor euristice.

10. Definiții ale creativității

După Cozmovici (1996) creativitatea este o capacitate complexă care face posibilă crearea de produse reale sau în plan mintal, constituind un progres în plan social. Imaginația este componenta principală a creativității alături de care au roluri: motivația, voința și perseverența.

După Miclea (1991), în studiile privind creativitatea s-a produs o deplasare a preocupărilor psihologice, din domeniul artistic spre cel științific. O altă mutație este aceea că creativitatea nu mai este privită ca fenomen de excepție ci ca o trăsătură general-umană.

Pentru a defini creativitatea, un fenomen psihologic greu de circumscris, se pot urmări mai multe coordonate: produsul creativ, procesul de creație, personalitatea creativă, climatul creativ. Pe de altă parte nu

poate fi definită creativitatea decât sub formele sale specifice, fenomen discutat și în cazul definirii inteligenței.

11. Trepte ale creativității

După Landau (citată de Cozmovici, 1996) există mai multe trepte sau paliere ale creativității:

- creativitatea expresivă – se manifestă încă din copilărie (în desene) și constituie o modalitate de cultivare a treptelor superioare ale creativității;
- planul productiv – este un palier care se referă la creerea unor specifice unor domenii de activitate practică;
- planul inventiv- se referă la creația în diverse domenii dar care constă în îmbunătățiri ale funcționalității și calității unor aparate sau instalații;
- creativitatea inovatoare- presupune un nivel mai înalt de noutate și originalitate, persoanele care se manifestă la acest nivel sunt considerate „talente”;
- creativitatea emergentă – presupune schimbări substanțiale, revoluționare, este apanajul geniului.

12. Etapele procesului de creație

Wallas (1926) a stabilit patru faze: preparația, incubația, iluminarea și verificarea. Miclea (1991) tratează faza incubației dintr-o perspectivă cognitivă, arătând că în această fază au loc prelucrări paralele care scapă controlului conștiinței. În această fază conlucrează procesul de gândire primar (bazat pe memoria episodică) cu procesul de gândire secundar (bazat pe memoria semantică). De fapt această conlucrare depășește faza incubației.

13. Imaginație și creativitate

Creativitatea este o capacitate complexă a cărei componentă principală este imaginația dar include și motivație, dorința de a realiza ceva nou, precum și voință și perseverență.

Atât imaginația cât și creativitatea presupun anumite *dispoziții*:

- Originalitatea – poziția aparte a subiectului, expresie a noutății, a inovației raritatea statistică a unui răspuns;
- Curiozitatea – transformarea banalului în obiect de atracție (curiozitate epistemică),
- Atitudinea interogativă – stimulează imaginația și se răsfrânge în creativitate;
- Atitudine antirutinieră – renunțarea la deprinderi și stereotipii.
- Cutezanță – depășirea unor limite, abordarea unor noi domenii;
- Alternarea perioadelor de concentrare încordată și de relaxare;
- Permanența preocupărilor – stabilitatea subiectului, inclusiv pe plan afectiv;
- Tenacitate, dăruire de sine, perseverență;
- Fluiditate – posibilitatea de a ne imagina în scurt timp un mare număr de idei situații;
- Plasticitate – ușurința de a schimba punctul de vedere, modul de abordare a unei probleme.

În plan psihologic, actul de creație rațională cuprinde mai multe etape care pot fi prinse într-un model operațional propus de J. Rossman în 1931 (Figura 2)(după Tucicov-Bogdan, 1973).

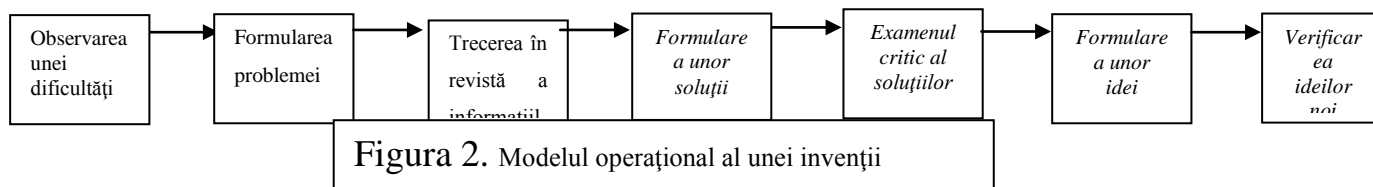


Figura 2. Modelul operațional al unei invenții

Stimularea creativității

Pentru a se stimula creativitatea trebuie eliminate mai întâi obstacolele exterioare numite și *blocaje ale creativității*. Menționăm câteva dintre acestea:

- Blocajele culturale, conformismul; neîncrederea în fantezie;
- Blocajele metodologice sunt cauzate de rigiditatea algoritmilor anteriori, de fixitatea funcțională; de critica prematură;

- Blocaje emotive cauzate de teama de a nu greși; teama de ridicol; graba de a executa; descurajarea și tendința de a-i întrece pe alții pot genera de asemenea, blocaje elotive.

Dintre *metodele de stimulare a creativității* menționăm:

- Brainstorming-ul. A fost numit astfel de către Osborn și înseamnă “furtuna creierului”. Este o activitate de grup la care participă specialiști din mai multe domenii, care lucrează într-o întreprindere și constă în comunicarea de idei în grup, legat de o anumită temă. S-a constatat că poate conduce la obținerea unui mare volum de idei.
- Sinectia. W. Gordon, pornind dinspre psihanaliză, de la ideea că “sinele” se exprimă prin metafore, propune subiecților să-și concentreze eforturile pentru a găsi metafore în legătură cu metoda prezentată.
- Metoda 6-3-5. Participanții sunt împărțiți în grupuri de șase persoane, fiecare trebuind să formuleze trei idei în decurs de cinci minute. Ideile se notează pe o fișă care se trece altui grup iar la sfârșit se citește fișele în plen și se discută.
- Phillips 6-6. Participanții sunt grupați câte șase și discută pe temă timp de șase minute. Fiecare grup își expune punctul de vedere și în final se discută în plen și se concluzionează.
- Discuția panel. Discuția se desfășoară între specialiști (jurații), ceilalți participanți asistă și pot interveni prin bilețele trimise juraților. La sfârșit se face sinteza și se formulează concluziile.

Teme de reflecție și exerciții:

Surprindeți relația dintre reprezentări și imaginație.

Arătați câteva modalități de stimulare a creativității școlare.

Tema 3 Limbajul

Obiective:

- *Prezentarea funcțiilor limbajului;*
- *Surprinderea unor elemente de neurofiziologia limbajului;*
- *Descrierea elementelor componente ale limbii și limbajului*

Cuvinte cheie:

Comunicare, semantic, sintactic, pragmatic, morfologic, morfo-sintactic, efecte instrumentale/efecte de exercițiu.

1. Precizări terminologice

Limbajul verbal este definit ca activitate specific umană în care, cu ajutorul limbii, se realizează pe de o parte, comunicarea verbală dintre oameni, iar pe de altă parte gândirea verbal-noțională.

Limba este un sistem de mijloace lingvistice (fonetice, lexicale și gramaticale) istoricește constituite, cu ajutorul cărora se realizează comunicarea reciprocă dintre oameni, adică limbajul.

Fiecare individ își însușește în cursul vieții prin relaționare cu ceilalți membri ai societății, limba poporului din care face parte. Dacă limba este un produs social-istoric, limbajul este o manifestare individuală a limbii, după Rubinstein este “limba în acțiune”. Deci, limbajul este un fenomen psiho-fiziologic care se constituie și se dezvoltă în ontogeneză, dar care are și caracter social, fiind rezultatul existenței omului în societate.

2. Funcțiile limbajului

2.1. Funcția de comunicare

Funcția primordială a limbajului este cea de comunicare. Aceasta condiționează desfășurarea activității specific umane, permite transferul experienței sociale asigurând acumularea și generalizarea ei. Din perspectiva teoriei informației au fost elaborate diferite modele ale comunicării (vezi figura 1).

Un model abstract al comunicării cuprinde următoarele elemente:

- Expeditorul – prelucrează , elaborează și transmite informația spre destinatar;
- Emițătorul – convertește mesajul în semnale (codare);
- Canalul (linia) – mediul aerian pentru comunicarea orală;
- Receptorul – captează mesajul, face decodarea;
- Destinatarul – interpretează mesajul, informația.

Un sistem de comunicație trebuie să aibă următoarele particularități: capacitate mare de transmisie, fidelitate (grad mare de corespondență între mesajul transmis și cel recepționat), stabilitate (rezistență la acțiunea factorilor disturbatori).

2.2. Funcția cognitivă

Limbajul participă la realizarea cunoașterii realității obiective contribuind în același timp la realizarea schimbului de idei. Prin mijloace lingvistice se realizează: aprecierea, prelucrarea, sistematizarea, generalizarea informațiilor, elaborarea de noi informații, acestea toate fiind operații ale gândirii. P. Oleron distinge două categorii de efecte ale activității verbale: *efecte instrumentale* și *efecte de exercițiu*, cu alte cuvinte limbajul contribuie la dezvoltarea intelectuală, îmbogățirea fondului de cunoștințe, și la consolidarea unor structuri cognitive. Grație limbajului, omul nu trebuie să opereze direct cu obiectele, ci doar cu substitutele lor, semnele, actul mental substituindu-se acțiunii nemijlocite, legătura dintre obiecte și cuvinte este socialmente constituită.

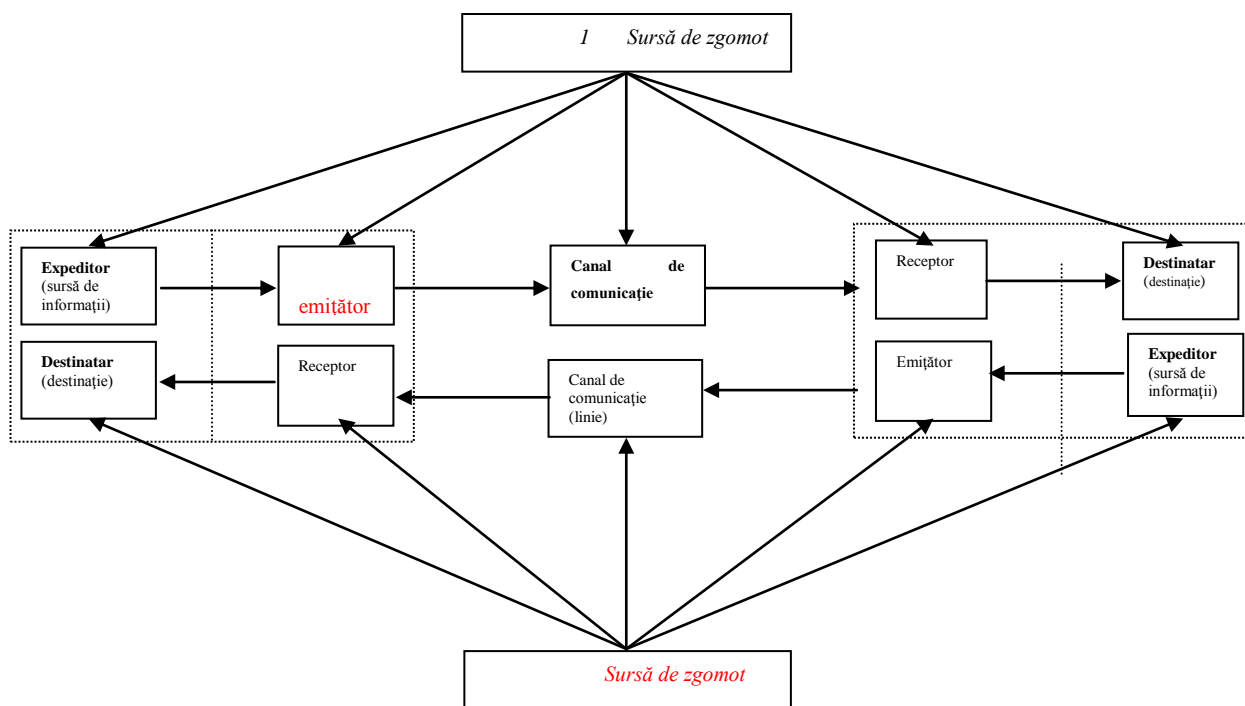


Figura 1. Schema comunicării

2.3. Funcția reglatoare

Are rol în reglarea întregii conduite umane precum și în orientarea desfășurării proceselor psihice. Limbajul intervine în realizarea percepției și a reprezentărilor, știut fiind rolul reglator al cuvântului în procesele senzoriale. Grație mecanismelor lingvistice (precizarea scopului), atenția involuntară se transformă

în atenție voluntară. Memoria logică voluntară utilizează semnele lingvistice; de asemenea, prin mecanisme verbale omul își poate controla reacțiile vegetative și somatice, fapt demonstrat de efectele sugestiei, autosugestiei (trainingul autogen).

2.4. Funcția emoțional - expresivă

Constă în exprimarea trăirilor și atitudinilor afective față de obiecte, ființe atât prin intermediul elementelor segmentale ale vorbirii, cât și prin intermediul elementelor suprasegmentale (ritm, intonație, accent, pauze).

2.5. Funcția imperativ – persuasivă

Prin intermediul limbajului se exercită o acțiune asupra voinței altor oameni, prin conținutul semantic dar și prin latura expresivă. Este de subliniat *rolul educativ* al limbajului, prin mijloace lingvistice (ordin, comandă, rugămintele) se determină *declanșarea și îndeplinirea unei acțiuni*; *suspendarea* prin interdicție, amenințare, reproș; *convingerea* prin mijloace verbale ca propunerea, sfatul, apelul, invitația.

2.6. Funcția de sugestie verbală

Este un caz particular al funcției anterioare. Se poate exercita în stare de veghe sau de somn hipnotic având aplicații psihoterapeutice.

3. Elemente de neurofiziologia limbajului

3.1. Centri nervoși și căi de conducere

Limbajul rezultă dintr-o condiționare care se înscrie în creier.

– <Porțile de intrare> aduc la centrii cerebrale informații provenite de la receptorii interni și de la cei senzoriali (externi).

– <Porțile de ieșire> permit trecerea ordinelor provenite de la centrii nervoși motori, destinate să acționeze mușchii capului.

Trei etaje ale creierului (encefal):

➤ *Etajul 1 – Trunchiul cerebral*

Constituie partea superioară a măduvei spinării care pătrunde în cutia craniană, constituind un fel de suport pentru etajele 2 și 3.

Trunchiul cerebral este locul de trecere pentru:

– *căile aferente*, căi nervoase care provin din mediu intern (organe) sau de la receptorii senzoriali și care transmit la creier senzațiile captate.

– *căile eferente* sunt căi nervoase care transmit la mușchi ordinele motorii provenite de la centrii motori automați (etaj 2) sau de la centrii motori voluntari (etaj 3).

➤ *Etajul 2: Centrii sub-corticali*

Talamus, hipotalamus, corpi striati, etc.

Centrii asigură reglarea mișcărilor automate ale corpului și reglarea funcționării organelor. De asemenea, aici este locul unde se face reglarea tonusului și a nivelului afectiv. Relația dintre tonus, natura emoțiilor și nivelul afectiv poate fi ilustrată printr-o scară (vezi figura 2).

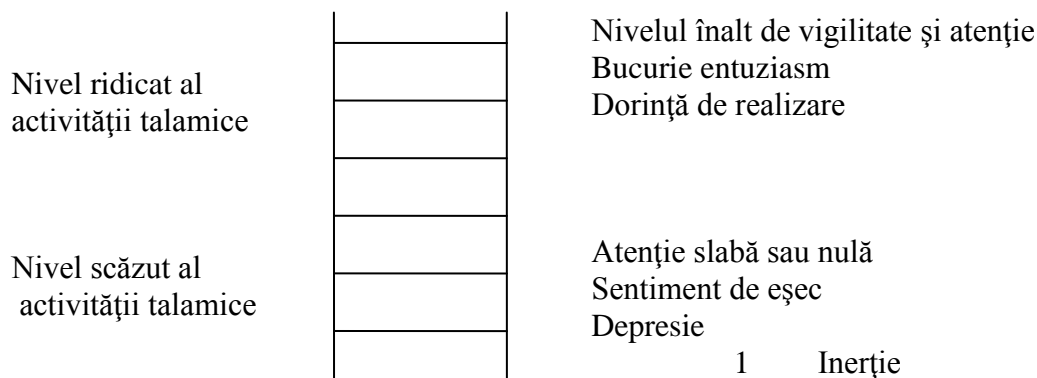


Figura 2. Relația dintre tonus și natura emoțiilor

În emoții intervin elemente de susținere motivațională. Se poate stabili un raport între trăirea emoțională de moment și motivul de a acționa (sau de a nu acționa). Un câmp afectiv pozitiv, liber, “deschide” căile nervoase ceea ce determină facilitatea perceptivă sau motrică. Dimpotrivă, un câmp afectiv negativ frânează influxul nervos. În consecință, putem concluziona că o învățare eficientă se face într-un climat de destindere, încredere, bucurie. Excesul de autoritate și constrângere este însoțit de anxietate (emoție negativă) și perturbă funcționarea perceptivă și motorie a elevului.

➤ *Etajul 3: Cortexul cerebral*

a) *Precizarea porților de intrare senzorială (după Brodman)* (Figura 3).

Arii auditive (A - în regiunea temporală)

– Recepția auditivă: în ariile 41 și 42 sunt proiectate influxurile nervoase provenite de la ureche.

– Percepția auditivă: în ariile 21 se face analiza stimulilor sonori receptați în ariile 41 și 42.

Ariile gustative: recepția și analiza stimulilor gustativi se face în aria marcată cu G în regiunea parietală.

Arii olfactive: în regiunea O; Arii tactile: în regiunea T; Arii kinestezie: în regiunea K; Arii vizuale: în regiunea V.

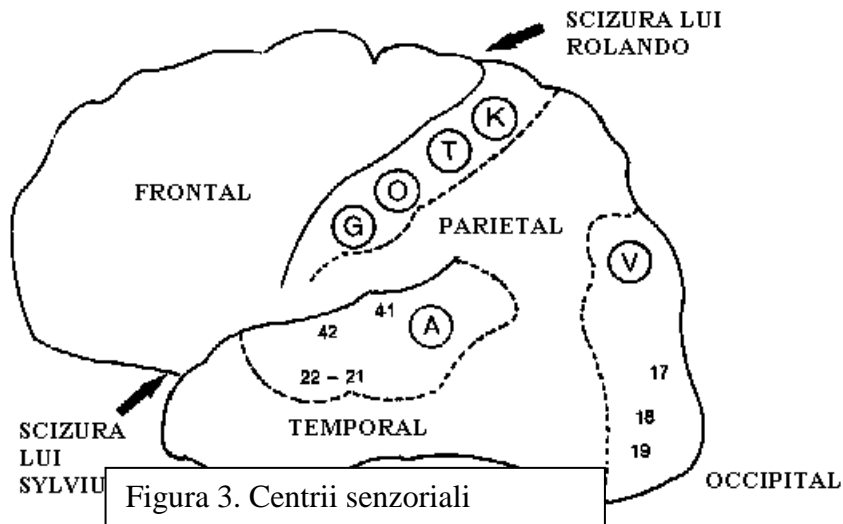


Figura 3. Centrii senzoriali

b) *Centrii motori (porți de ieșire)*

Toate regiunile motrice sunt situate în regiunea frontală. În frontala ascendentă se găsesc centri motori (figura 4):

- I: centri care comandă mușchii feței și ai gâtului, deci în particular mișcările laringelui, faringelui, vălului palatin, a limbii și a buzelor (organe articulatorii);
- II: centri care comandă mișcările brațelor, mâinilor, degetelor;
- III: centri care comandă mișcările celorlalte părți ale corpului.

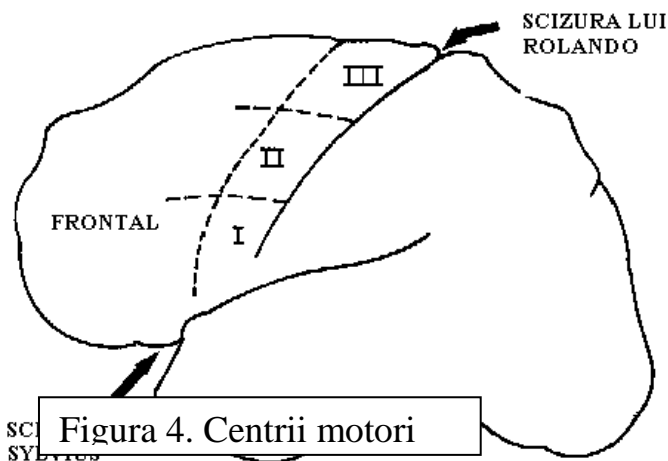


Figura 4. Centrii motori

3.2. De la senzații la percepții

Simțurile captează datele care sunt transformate în influx nervos (codaj neurologic) și sunt transmise la creier pe calea aferentă corespunzătoare.

Stimulii nervoși sunt recepționați în aria de recepție, sunt transmiși în aria de percepție asociată unde se face decodificarea elementelor care compun acești stimuli. Dacă un stimul a fost deja înregistrat, el va fi recunoscut.

4. Structura limbii și a limbajului

Limba cuprinde totalitatea unităților verbale (cuvinte și combinații de cuvinte) reunite sub denumirea de *lexic* precum și regulile de combinare ale acestora care constituie structura gramaticală.

4.1. Principalele componente sunt: componenta fonetică, lexicală, gramaticală și pragmatică (funcțională).

4.1.1. *Componenta fonetică*

În limba română, după Al. Graur există 47 de foneme din care 7 vocale, 40 de consoane. Fonemele alcătuiesc un sistem unitar, specific fiecărei limbi, fonemul fiind cea mai mică unitate sonoră din componența cuvintelor care servește la identificarea și deosebirea cuvintelor.

Sunetele vorbirii sunt caracterizate prin: frecvență, căreia îi corespunde înălțimea; amplitudinea căreia îi corespunde tăria; forma undei – timbrul și durata.

4.1.2. Componenta lexicală

Dicționarul limbii române moderne cuprinde aproximativ 50.000 unități lexicale, iar vocabularul unei persoane adulte cultivate, după unii autori, cuprinde aproximativ 20.000 unități lexicale. Se face distincție între *vocabularul activ* care cuprinde totalitatea unităților lexicale utilizate curent și *vocabularul pasiv*, care cuprinde cuvintele pe care persoana le înțelege în mod curent.

O serie de cercetări au relevat frecvențe diferite ale părților de vorbire. Astfel, *cuvintele cu funcție sintactică*, deși reprezintă doar 5% din totalul cuvintelor dintr-o limbă, apar în vorbire în proporție de 57%. Cuvintele cu semnificație reprezintă 90% din totalul cuvintelor iar proporția apariției în vorbire este de 43%. Contextul verbal contribuie la discriminarea componentei fonetice dar și la precizarea semnificației cuvintelor în frază.

4.1.3. Componenta sintactică

La baza funcționării acesteia se află deprinderile verbale care au ca fundament fiziologic sisteme complexe de legături nervoase temporare, așa numitele stereotipii dinamice verbale.

O serie de studii psihologice au ca punct de pornire *teoria informației* preluând de la aceasta și aplicând în mod adaptat concepte ca: gradul de nedeterminare/determinare al unui mesaj; cantitatea de informație; redundanța (gradul de repetiție a unor informații); zgomotul (factori disturbatori).

4.1.4. Componenta pragmatică (funcțională)

Se referă la achiziția și utilizarea procedurilor lingvistice convenționale care permit marcarea unei intenții precis determinate precum și identificarea intențiilor exprimate de alții.

4.1.5. Componenta semantică

Se referă la stăpânirea și operarea cu semnificațiile cuvintelor, aspectele semantice fiind influențate de volumul vocabularului, de stăpânirea regulilor morfologice și de construcția frazelor din perspectivă sintactică. Este de remarcat faptul că surprinderea relațiilor semantice este mai dificilă decât surprinderea relațiilor pragmatice.

4.2 Formele limbajului

4.2.1. Limbajul extern

O primă distincție se face între limbajul scris și limbajul oral. Ambele prezintă două laturi: latura receptivă și latura expresivă (recepția și emisia). Limbajul verbal oral prezintă mai multe forme: colocviul, dialogul și monologul.

În scoarța cerebrală, pe măsura dezvoltării și utilizării limbajului se elaborează o constelație de zone morfo-funcționale (verbo-auditivă, verbo-kinestezică, verbo-vizuală și verbo-motoare).

4.2.2. Limbajul intern

O a doua distincție se face între limbajul extern și limbajul intern. Funcțiile limbajului intern sunt: de anticipare, de proiectare, de conducere dinlăuntru și de coordonare a limbajului oral și a scrierii.

Limbajul intern este în strânsă legătură cu funcția cognitivă și cu funcția reglatoare a limbajului, stând la baza mecanismelor gândirii și a activității voluntare.

Teme de reflecție:

Delimitați și comparați conceptele de: limbă, limbaj, vorbire.

Expresivitatea lingvistică: mijloace de realizare a acesteia în limbajul oral și în limbajul scris.

Surprindeți caracterul integrat și integrant al limbii.

Tema 4 Relația limbaj-memorie

Obiective:

- *Surprinderea relației dintre limbaj și MLD;*
- *Surprinderea relației dintre limbaj și memoria tranzitorie (ML și MSD).*

Cuvinte cheie:

Înțelegere, stocare, reproducere, rețele semantice, anomie, deficit lexical, control mnezic.

Memoria și limbajul sunt două procese cognitive majore aflate într-o puternică conexiune. Ele sunt indisolubile în abordarea unor noțiuni precum: *înțelegerea limbajului, stocarea lui sau reproducerea cuvintelor lexicului*. Este important de subliniat raporturile existente între diferitele tipuri de memorie și construcția funcțiilor limbajului.

1. Limbajul și memoria de lungă durată (MLD)

În ceea ce privește strict funcțiile limbajului, MLD este implicată direct la două nivele:

- Organizarea în memorie și recuperarea stocului lexical
- Stocarea și recuperarea în/din memoria semantică a "tiparelor pre-organizate" (povestiri, scenarii, scheme narative), ceea ce permite înțelegerea expunerilor verbale (orale sau scrise).

1.1. Patologia rețelelor semantice

Aceste rețele semantice constituie modul de organizare al lexicului în memorie. O rețea semantică presupune următoarele aspecte:

- Fiecare nod constituit este un nod al rețelei;
- Ultimul nod constituit este legat de multe altele;
- Distanța dintre noduri este numită "arc";
- Acest "arc" este cu atât mai apropiat sau mai îndepărtat cu cât conceptele sunt mai legate între ele;
- Activarea, plecând de la unul din elementele rețelei, difuzează automat în interiorul acesteia;
- Difuzarea acestei activări depinde de distanța dintre două noduri, activarea diminuându-se când distanța crește.

a) Lipsa cuvântului (anomie)

Stocul lexical cunoscut (numit uneori "pasiv"), poate fi evaluat prin probe de recunoaștere (desemnare). La anumite categorii de subiecți există o importantă disociere între probele de denumire și cele de fluentă, foarte deficitare (ex: deficienții de auz, etc.). Este o afectare la nivelul laturii expresive care se manifestă prin non - răspunsuri ("nu știu", "cuvânt pe vârful limbii") sau parafraze. Cuvintele sunt prezente în lexic dar nu pot fi mobilizate în momentul respectiv. Lipsa cuvântului poate fi izolată (anomie) sau asociată altor tulburări ale competențelor lingvistice.

b) Deficitul lexical

Este vorba despre o anomalie la nivelul structurii lexicului, legată de inscripționarea sa în memorie. Se spune deseori că un copil are un "vocabular sărac", expresie ce relevă uneori mai mult judecări de valoare decât fapte obiective (mediu socio-cultural sărac, limbaj de periferie, etc.). Termenul de deficit denumește o lipsă, o insuficiență care trebuie obiectivată prin teste etalonate a căror rezultate trebuie comparate cu vârsta reală a copilului, cu nivelul raționamentului, cu ansamblul performanțelor sale în alte sectoare ale limbajului și memoriei. Stocul lexical va fi evaluat mai întâi plecând de la probele de denumire de imagini, permițând de asemenea investigarea stocului cunoscut care poate fi, în numeroase cazuri, diferit de stocul mobilizat în vorbire sau în probele de fluentă. Mai mult, probele de definire de cuvinte, ca de exemplu cele din testul de

vocabular al Scalei Wechsler sau probei Crichton sunt *probe de metalimbaj* care nu pot fi utilizate pentru a evalua stocul de cuvinte engramat de copil, nici întinderea sau organizarea lexicului sau. Vorbim de deficit lexical atunci când performanțele la ansamblul de probe lexicale aferente (vocabular cunoscut) și eferente (vocabular exprimat) sunt concordante. În plus, performanțele lexicale slabe nu sunt o dovadă certă a insuficienței lexicale decât dacă, în cadrul testării limbajului, nivelul lexical este semnificativ inferior performanțelor morfo-sintactice. Acest lucru impune alegerea de teste care să evalueze separat lexicul și morfo-sintaxa. Când cele două se suprapun și atunci când nivelul lexical este mai bun decât nivelul morfo-sintactic trebuie luată în considerare posibilitatea existenței unei tulburări de structură a limbajului (afazie sau disfazie) și evaluarea trebuie să fie condusă în acest sens. Din contra, atunci când în cadrul competențelor lingvistice doar nivelul lexical este afectat, se poate suspecta o patologie mnezică și se va orienta testarea în această direcție.

Există cazuri în care subiecții cu deficit lexical prezintă la controlul mnezic o dezorientare temporală, anomaliile sprijinite pe defectele MLD implicând intrările auditiv-verbale și un deficit în toate sectoarele MLD fiind cuprinsă acolo și aferența vizuală. Memoriile tranzitorii (memoria de lucru și memoria de scurtă durată) demonstrează performanțe normale. De asemenea, la probele de limbaj care nu implică MLD rezultatele obținute sunt corespunzătoare nivelului școlar și nivelului de gândire.

În aceste cazuri coexistă dificultăți școlare specifice cu un debut al școlarității fără probleme (până în cursul primar și elementar) iar apoi se constată o stagnare a achizițiilor la nivelul cursului elementar manifestat prin: prin neconstituirea lexicului ortografic și deficit important în cunoștințele generale. Acești copii pot fi ajutați considerabil dacă li se pune un diagnostic corect înlăturându-se astfel banuiala de deficiența intelectuală globală.

1.2. Vorbirea și scrierea: rolul scenariilor și schemelor narative

În vorbire, în mod normal, anumite evenimente nu sunt detaliate de către cel ce le expune: simpla lor enunțare permite interlocutorului să evoce o suită de evenimente în mod obligatoriu legate, dependente, cvasi-stereotipe în cauzalitatea lor, în cronologia și însusirea lor. Aceste reprezentări sunt constituite în funcție de datele experiențiale și culturale. De exemplu: "Ieri a fost un grav accident în centru. Am ajuns târziu la lucru." Propoziția "am ajuns târziu la lucru" activează o serie de reprezentări care permit înțelegerea enunțului.

Construcția acestor scenarii se face progresiv (probabil până la 8, 12, 15 ani) prin experimentare și formulare explicită, detaliată la cei tineri. Stocarea lor în memorie este indispensabilă în decodificarea celor mai multe schimburi lingvistice. Corelarea lor cu experiența, permanenta lor reactivare (acțiuni și evenimente obișnuite), utilizarea lor repetată zi de zi, dau naștere unor elemente foarte solide (în memoria semantică), mai puțin sensibile la anumite patologii.

În ceea ce privește expunerile și istoriile, "schemele narative" contribuie la reducerea substanțială a încărcării memoriei. Ele permit, pe măsura ce informațiile (orale sau scrise) sunt livrate, operarea unei selecții, organizarea informațiilor aferente pe firul apariției lor în cazurile unui tipar pre-existent, anterior construit și engramat. În lipsa schemei narative informațiile se amestecă, nu pot fi ierarhizate iar abundența lor conduce la ciocniri, uitări sau la imposibilitatea de a efectua legături de cauzalitate, de a înțelege motivele acțiunii, de a construi scenariul. La cei mai mici, care nu și-au construit încă schema narativă (până la 5-7 ani) acest lucru este evident, povestiri construite din "mini-povestiri" parcelare, nelegate, centrate pe una sau două scene care sunt îndeosebi subliniate în interiorul povestirii.

La cei mai mari (8-10 ani) dificultatea de a construi aceste scheme narative trebuie profund analizată căci ele îi privează de accesul la un element cultural fundamental agravând deficitul lor de cunoaștere (în sens larg). Se pune întrebarea: "Cui se datorează această dificultate? Unor tulburări de înțelegere a legăturilor logice? Unui nivel scăzut al dezvoltării? Unor tulburări lingvistice? Unor tulburări ale MLD? În general există puține deficite care să atingă în mod selectiv doar acest domeniu: tulburările MLD ating mai ales memoria episodică și/sau cunoștințele didactice și rareori memoria semantică. Acești copii pot fi ajutați considerabil propunându-se ajustări în funcție de rezultatele la testări. De exemplu, dacă memoria vizuală este mai puțin afectată decât memoria auditiv-verbala, va fi favorizată învățarea pe baza observațiilor, desenelor, ilustrațiilor, etc.

2. Limbajul si memoria tranzitorie (ML si MLD)

Memoria de lucru permite înțelegerea vorbirii în timp util: informațiile prezente la un anumit moment în memoria de lucru sunt informațiile percepute linear (secvențial) pe firul derulării vorbirii celuilalt (suita de cuvinte) și informațiile prelevate în MLD și activate cu precizie de acel cuvânt, sau de acea suită de cuvinte sau de acel concept anterior evocat. Este vorba de a menține active elementele astfel percepute și de a efectua o muncă cognitivă asupra lor: a le evoca, a le menține active cât timp se vor efectua operații cognitive care permit extragerea sensului pe firul derulării vorbirii și de asemenea a rezultatelor.

Aceleși procese sunt puse în lucru și în limbajul scris pentru a accede în timp util la înțelegerea textelor citite. Cuvintele, pe măsura percepției lor vizuale și a decodării intra liniar, succesiv, secvențial în sistem. ML le stochează pe măsura sosirii lor dar ea trebuie de asemenea să recupereze și să activeze aplicarea proceselor cognitive care vor duce la atribuirea sensului. Asadar inputuri slabe (daca ne gândim la semnificatia cuvintelor izolate) sunt transformate pe parcurs în elemente purtătoare de tot mai multe informații (cu tot mai mare valoare semantică) până la nivelul de concepte, de idei a caror combinare și punere în relație cu informațiile anterior stocate în MLD permit înțelegerea vorbirii pe parcursul derulării ei. Acest efort, efectuat continuu, constă în a grupa elemente în informații din ce în ce mai îndepărtate de forma lor de suprafață de la început: fiind astfel posibilă o prelucrare de fond (semantică, categorială) și un acces la semnificație (la înțeles, la concepte). Astfel, se realizează înțelegerea cuvintelor și frazelor înlănțuite succesiv și se elaborează semnificatia vorbirii, scrierii dar ultimele cuvinte pronunțate sau citite de interlocutor devenind imposibil de repetat.

2.1. Memoria de scurta durata (MSD). Repetitia

Pe de o parte este mai ușor de evaluat MSD (există mai multe teste etalonate sub diferite modalități) iar pe de alta parte întreaga patologie a ML permite să conchidem existența unei patologii a MSD. Trebuie menționat faptul că situația inversă nu este posibilă.

Există probe specifice pentru investigarea MSD. Este cazul tuturor probelor de repetiție amânată care utilizează diverse materiale cum ar fi:

- materiale auditiv-verbale: repetarea ritmului, a silabelor, cifrelor, cuvintelor, frazelor.
- materiale vizuale: probele de reproducere, copiere: semne orientate, cuvinte scrise, litere, desene, figuri geometrice simple, gesturi, etc.

În ceea ce privește limbajul, repetarea silabelor și cuvintelor este o probă de calitate. Sunt necesare următoarele demersuri:

- să se surprindă performanțele copilului în condițiile în care se modifică următoarele caracteristici: lungime (număr de silabe), familiaritatea, accesul lexical (cuvinte) etc.;
- să se compare aceste performanțe cu cele obținute de copil în cazul repetării de cifre și ritmuri;
- să se compare aceste performanțe cu cele obținute în ML auditiv-verbala și pe de altă parte în toate probele MSD și ML privind aferențele vizuale.

a) Memoria fonologica de scurta durata si lexicul

S-a remarcat că, în general copiii care prezintă tulburări ale limbajului oral sau scris, posedând însă o inteligență normală, au capacități mnemonice reduse. Capacitatea lor de a repeta forme fonologice nefamiliare (ca acelea ale non-cuvintelor sau cuvintelor fără semnificație) sunt sever limitate. Dacă performanțele slabe la proba de memorie ar fi o simplă reflectare a limitării nivelului capacităților lingvistice, performanțele mnemonice ale acestor copii ar trebui să fie identice cu cele ale copiilor mai mici care nu prezintă tulburări de limbaj ceea ce nu este cazul. Aceste rezultate sunt în general interpretate ca un indice al alterării funcționării MFSD.

Alte studii arată că MFSD nu este singurul factor care influențează repetiția non-cuvintelor. Se pare că într-adevăr non-cuvintele care prezintă un grad ridicat de asemanare cu cuvintele limbii sunt mai bine repetate decât non-cuvintele care au un grad scăzut de asemanare cu cuvintele limbii. Repetiția non-cuvintelor va fi în fapt o sarcină care implică stocajul temporar de informații dar a caror execuție ar putea fi facilitată prin analogiile lexicale efectuate între non-cuvinte și cuvinte reale sau prin crearea unei forme

fonologice abstracte derivate dintr-un cuvânt din vocabularul cunoscut.

b) Memoria fonologica de scurta durata si morfo-sintaxa (MFSD)

Vallar si Baddeley (1987) arata ca MFSD este indispensabila în înțelegerea normala a limbajului pentru ca interpretarea lexicala si sintactica corecta a enunțurilor cerute implica o analiza completa a frazei si pentru ca o strategie de concentrare asupra acestor aspecte diverse nu poate fi efectuata fara efort. Înțelegerea frazelor semantice si sintactice simple se face în timp util fara apel la reprezentarea mesajului în ML. Aceasta va fi mai degraba utilizata ca un fel de fundal atunci când înțelegerea mesajului sintactic si semantic mai complex necesita mai mult decât o tratare în timp util. Este cazul frazelor reversibile, a unor intercalari relative, a unor propozitii subordonate a caror ordine de enunțare nu corespunde ordinii aparitiei interpretarii pragmatice si care împiedica ascultatorul sa realizeze o tratare a informatiei în timp real. Ascultatorul este fortat în acest caz sa mentina în memoria fonologica fraza complexa pentru a o interpreta si înțelege. Acest stocaj temporar utilizeaza capacitatea stocului fonologic. Aceasta restrictie asupra stocului fonologic ar explica de ce personajele cu capacitate mnezica redusa nu ar putea sa trateze enunțurile sintactice si semantice complexe si ambigue. Alti autori resping aceasta ipoteza si atrag atentia asupra diverselor cauze care provoaca probleme de înțelegere si asupra varietatii erorilor de interpretare a enunțurilor care pot fi comise.

2.2. Memoria de lucru (ML)

Explorarea ML trebuie sa vizeze probe în care este solicitat un efort cognitiv, o transformare a materialului initial si nu doar o mentinerea lui în MSD. Astfel de probe sunt putine, ele par a fi potrivite mai ales copiilor peste 6 ani. De exemplu, repetitia inversa a cifrelor si toate sarcinile meta-fonologice (de manipulare a abilitatilor fonologice). În ceea ce priveste repetitia inversa a cifrelor aceasta constituie o subproba în cadrul unor probe precum WISC-ul sau Binet-Simon. Rezultatele obtinute la astfel de subprobe sunt însa deseori neglijate, analiza facându-se la nivel global, pe ansamblu desi putem avea uneori surpriza de a descoperi un deficit important în ML (de exemplu: imposibilitatea de a repeta invers doua cifre la un copil de 8 ani care înțelege instructiunile, în timp ce performanta la repetarea directa de cifre (MSD) este normala - ceea ce elimina o tulburare de atentie).

Înțelegerea vorbirii si scrierii în timp util

Copiii la care deficitul în MSD si ML este mare vor întâmpina dificultati considerabile în înțelegerea limbajului conversational, a instructiunilor lungi care comporta mai multe elemente etc.

Anumite probe, concepute pentru a explora alte domenii decât memoria solicita fara îndoiala si ML, de exemplu subtestul de ghicitori din K-ABC. Copilul trebuie sa fie în stare sa opereze în memorie cu cel puțin trei elemente simultan (trei informatii verbale succesive sunt furnizate pentru a-l face sa ghiceasca un cuvânt precis).

Tabloul clinic al dificultatilor este particular: dupa o învățare laborioasa copilul citește relativ bine, citirea sa cu voce tare poate de asemenea sa denote o anumita usurinta (citire cu intonatie) dar el nu înțelege nimic din ceea ce citește (chiar daca limbajul este normal si copilul înțelege cuvinte izolate sau fraze scurte). Întrebarile pe baza celor citite îl lasa nedumerit si în aceste conditii anumiti copii "inventeaza" raspunsuri probabile sau logice. Esecul este proportional cu lungimea frazelor sau textului.

Acesti copii nu prezinta probleme de adaptare sociala dar dezorientarea temporala masiva genereaza întotdeauna o anxietate difuza importanta.

Competentele fonologice

Sarcinile fonologice cele mai frecvent utilizate sunt: sa recunoasca semnificatia cuvântului (cuvinte auzite sau evocate plecând de la o imagine), sa gaseasca (sa evoce) cuvinte care sa rimeze, sa extraga o silaba sau un fonem comun mai multor cuvinte, sa elimine sau sa adauge o silaba sau un fonem în pozitie initiala, mediana sau finala, etc.

Atunci când copilul nu poate sa lucreze cu cel puțin trei elemente mentinute active în memorie în mod simultan va întâmpina mari dificultati în toate aceste sarcini. Astfel, accesul la citire prin conversie

grafo-fonologica este laborios: se va face conversia fiecarui segment grafemic, tinerea în minte a rezultatului fonologic obtinut pentru fiecare fragment al cuvântului scris, mai apoi a ansamblului lor care este indispensabil pentru a accede la lexicul fonologic (atribuirea de semnificatie). S-a demonstrat ca dislexiile fonologice si tulburarile severe ale ML coreleaza puternic.

În concluzie, tulburarile memoriei tranzitorii (MSD si ML) sunt îngrijoratoare fiindca ele sunt implicate în generarea dificultatilor de înțelegere a enunțurilor lungi, a citirii si scrierii si mai apoi prin faptul ca ele compromit accesul la sarcini fonologice pe care se bazeaza achizitia citirii la începutul învatarii. Rareori investigate, aceste tulburari ramân adeseori necunoscute dificultatile copilului fiind interpretate fara ca acel copil sa beneficieze de o reeducare specifica.

Temă de reflecție:

Surprindeți relațiile dintre diferitele forme ale memoriei și aspectele lingvistice.

Bibliografie:

- Anderson, J.R.** (1985). *Cognitive psychology and its implications*. W.H.Freeman, New York
- Baddeley, A.D.** (1982). Domains of recollection. *Psychological Review*, 89.
- Bower, G.H.** (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129-148
- Broadbent, D.E.** (1958). *Perception and communication*. Pergamon Press, Londra
- Cosmovici, A.** (1996). *Psihologie generală*. Iași: Ed. Polirom.
- Craik, F.I., Lockhart, R.S.** (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11
- Eich, J.E.** (1985). Context, memory and integrated item/context imagery. *J.of Exp. Psychol.: Learning, Memory and Cognition*, 11
- Eichenbaum, H.** (2000). A cortical-hippocampal system for declarative memory. *Nature Reviews Neuroscience*, 1, 41-50
- Filimon, L.** (2001). *Psihologia educației*. Oradea: Editura Universității din Oradea.
- Golu, M., Dicu, A.** (1972). *Introducere în psihologie*. București: Ed. Științifică.
- Hough, M.S.** (1990). Narrative comprehension in adults with right and left hemisphere brain-damage: theme organization. *Brain and Language*, 38, 253-277
- Miclea, M.** (1994). *Psihologie Cognitivă*, Editura Gloria, Cluj-Napoca
- Miclea, M., Radu, I.** (1991). *Creativitatea și arhitectura cognitivă, în* Introducere în psihologia contemporană.coord. I. Radu, Cluj-Napoca: Editura „SINCRON”
- Preda, V.** (1990). *Note de curs*. Cluj-Napoca.
- Preda, V., Anca, M., Cîrneci D.** (2004). *Psihologie generală. Suport de curs*. CFCID, UBB Cluj-Napoca
- Radu, I. coordonator.** (1991). *Psihologie(curs litografiat)*.Universitatea “Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca.
- Roșca, Al.** (1971). *Psihologie generală*. București: Ed. Didactică și pedagogică.
- Sdorow, L. M.** (1993). *Psychology*. Dubuque, USA: Wm. C. Brown Communications, Inc.
- Tucicov-Bogdan, A.** (1973). *Psihologie generală și psihologie socială*. București: Ed. Didactică și pedagogică
- Zlate, M.** (1996). *Introducere în psihologie*. București: Ed. Șansa.

Modulul IV: Aspecte introductive ale psihologiei personalității

La sfârșitul modulului studenții vor trebui să:

1. Indice principalele aspecte definitorii ale personalității umane.
2. Delimiteze caqacteristicile caracterului, temperamentului uman.
3. Surprindă implicațiile aspectelor definitorii ale personalității asupra integrării școlare a copilului.

Tema 1

Personalitatea și dimensiunile ei

Obiectivele cursului:

- Precizarea notelor conceptului de personalitate;
- Surprinderea modului cum influențele externe sunt mediate de condițiile interne;
- Argumentarea, pe baza prezentării unor indicatori, a momentului când personalitatea umană este structurată;
- Definierea personalității din diferite perspective.

Cuvinte cheie:

Status/rol, sistem bopsihosocial, opțiuni axiologice, trăsături psihice; relații interpersonale

1. Conceptul de personalitate

Definiția personalității nu este independentă de anumite opțiuni filosofice. Știința trebuie să se mențină însă în vecinătatea faptelor. O formulare cunoscută spune că omul este un *sistem biopsihosocial*. Antropologia socială și culturală subliniază în această sintagmă determinarea socială a personalității, aceasta fiind mai întâi un *produs social*, rezultanta inedită a unui ansamblu de relații sociale, centru de intersecție a unui câmp de înrâuriri sociale.

Deși se naște cu un creier uman, care îi înlesnește învățarea, achiziția datelor cuprinse în *oferta socială*, fără însușirea acestor date, copilul nu ajunge să fie propriu-zis om, rămânând mai curând un “candidat la umanitate”. Dovadă apropiată este experiența negativă și dramatică a creșelor și leagănelor de copii de la noi, fenomen cunoscut în psihologie sub numele de “hospitalism”, în care privarea de oferta socială adecvată la momentul potrivit duce în mod evident la “subdezvoltarea” psihică. În situații normale, copilul este inclus, scufundat de la început într-un sistem de relații sociale pe care le găsește *gata constituite*.

Structura socială, sistemul de relații este preexistent în raport cu individul. Cadrul socio-cultural înglobează cuceririle generațiilor precedente – sub forma bunurilor materiale și a valorilor culturale – care constituie *mijloacele formării* personalității. Un asemenea mediu cuprinde nu numai oferta socioculturală formativă, ci și o relație activă, un spectru definit de solicitări și imbolduri din partea ambianței.

În același timp, personalitatea capătă contur în *contextul relațiilor interpersonale și sociale*. Ceea ce numim trăsături de caracter și temperament – de exemplu, onestitatea, modestia, firea închisă sau deschisă, impulsivitatea etc. – se relevă ca fapte ale relațiilor interpersonale și nu pot fi definite în afara acestora. Luat în sine, izolat, individul nu posedă nici un privilegiu, privirea în oglindă nu-i oferă – fără raportarea la alții – imaginea de sine; aceasta din urmă nu este un dat imediat, ci o construcție. În absența contactelor sau relațiilor cu ceilalți nu s-ar ajunge la ideea de fire închisă ori deschisă, la noțiunea de impulsivitate sau calm, onestitate sau absența acesteia etc. Toate aceste însușiri rezultă din contactele cu alții și capătă un nume grație cadrului social, relațiilor cu ceilalți. De asemenea, trăsăturile fizice – înălțime, greutate, înfățișare generală etc. – capătă semnificația prin raportare la alții, din comparația cu ceilalți. Se poate spune pe scurt: personalitatea se definește, capătă contur și se formează în același timp, grație ansamblului de relații sociale.

Spunând că personalitatea este un produs social, trebuie să precizăm că ea nu este simplă amprentă sau un ecou al relațiilor sociale. Personalitatea este un *centru de acțiune* – subiect al cunoașterii și transformării realității, ființa conștientă care alege un drum de viață sau altul, fiind în același timp suport al înrâuririlor externe, dar și agent al transformării.

Sociologismul vulgar, solidar cu marxismul dogmatic, a ignorat acest aspect, considerând personalitatea un simplu ecou al relațiilor externe, reductibilă la învelișul sociologic de status și rol. În realitate, în alternanța rolurilor pe care o persoană le îndeplinește în cursul vieții străbate o unitate și

consistență internă (individul nu este o marionetă la discreția rolurilor sociale). Persoana umană nu se constituie printr-un simplu efect de amprentă (a relațiilor sociale). Întotdeauna, influențele externe se răsfrâng prin intermediul condițiilor interne.

Prin *condiții interne* înțelegem:

- datele de *ordin biologic*, echipamentul nativ transmis prin patrimoniul de gene; acestea controlează în primul rând constituția somatică, tipul de sistem nervos (și, grație lui, temperamentul), apoi predispozițiile native, care stau la baza aptitudinilor și a altor însușiri;

- datele de *ordin psihologic*, adică formațiuni psihice structurate în procesul dezvoltării: sentimente, atitudini, aspirații, interese etc.; acestea s-au constituit grație interacțiunii între factorul intern și condițiile externe, fiind rezultatul interiorizării unor date externe.

Omul este – așa cum s-a spus – un sistem biopsihosocial, având deci în structura sa laturi biologice și psihosociale, în consecință personalitatea formează nu numai obiectul psihologiei, ci și al sociologiei, antropologiei, filosofiei, culturii etc. Așa cum s-a arătat, în zilele noastre se inițiază “studiul complex al omului”; psihologia realizează o punte de legătură între aceste domenii, mediind încercările de sinteză. Psihologia studiază structura lumii interioare a omului în unitate cu activitatea sa, apoi totalitatea proceselor, stărilor și însușirilor psihice, aptitudinile fizice și spirituale ale individului.

Personalitatea este o calitate particulară pe care individul o dobândește la un moment al dezvoltării sale (o calitate sistemică), și anume în cursul adolescenței avansate.

Când vorbim, practic, de o personalitate? Pentru a răspunde la această întrebare, putem stabili câțiva indici.

- Când adolescentul dobândește maturitatea de gândire, devenind stăpân pe instrumentele deductive ale inteligenței, achiziție care permite judecata independentă, capacitatea de a discerne și a evalua autonom.
- Când intervine alegerea drumului de viață (autodeterminarea), inclusiv schițarea proiectului profesional.
- Sub unghi afectiv, este vorba de instituirea opțiunilor axiologice.

2. Demersuri tipice în abordarea personalității

Pentru știința psihologică, personalitatea este o calitate, pe care o poate dobândi virtual orice individ într-o anumită etapă a dezvoltării sale – și anume în perioada adolescenței avansate – întrunind anumite note sau caracteristici definite. Sub unghi psihologic, “personalitatea reprezintă îmbinarea unitară non-repetitivă a însușirilor psihice care caracterizează mai pregnant și cu un mai mare grad de stabilitate omul concret și modalitățile sale de conduită” (Al. Roșca, 1976, p. 466). Numărul definițiilor date personalității este de ordinul zecilor, astfel încât enumerarea lor ar fi deconcertantă. Cităm câteva: după G. Allport (1981), “personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofiziologice care determină gândirea și comportamentul său caracteristic” (p. 40); după G. Sillamy (1965), “personalitatea este în esență elementul stabil al conduitei unei persoane, modul său obișnuit de a fi, ceea ce o diferențiază de altele. Orice om este, în același timp, asemănător cu alți indivizi din grupul său cultural și diferit de ei prin caracterul unic al experiențelor trăite; singularitatea sa, fracțiunea cea mai originală a eului său constituie esențialul personalității sale” (A. Petrovski și all. 1975) propun definiția: “personalitatea (în psihologie) este o calitate sistemică dobândită de individ în activitatea obiectuală și în comunicare, care îl caracterizează sub aspectul includerii lui în relațiile sociale” (p. 165).

Însușindu-și cerința elementară pentru știință – de a porni de la fapte - studierea personalității și-a ales ca punct de plecare fie observația în condițiile vieții cotidiene, fie probe psihologice standardizate (teste), fie experiența clinică, fie combinarea acestor surse.

Luând drept cadru de observație viața cotidiană, ceea ce se impune atenției – în legătură cu o persoană – sunt faptele sale de conduită, aspectul fizic (postura, ținuta), relațiile cu ceilalți, activitățile pe care le desfășoară, prestațiile la care ajunge etc. La prima vedere, aceste fapte / relații – cu excepția aspectului fizic – diferă parcă de la o situație la alta, prezintă, cum se spune, o *variabilitate situațională*. În condiții diferite și într-un interval de timp mai lung se impune însă observației o anumită *consistență internă* dincolo de varietatea situațiilor. Multitudinea de acte, relații, realizări ale unui individ se înscriu într-un cadru unitar, relevă deci anumite invariante.

Tot așa, în roluri sau funcții diferite pe care le îndeplinește o persoană, aceasta manifestă atitudini și calități sau defecte asemănătoare, adeseori identice. Așadar, atât variabilitatea situațională a conduitei, cât și alternanța în timp a rolurilor unei persoane se înscriu într-un cadru de relativă stabilitate și consistență, care conferă comportamentului, relațiilor sale cu lumea o anumită *identitate* sau *unitate*. Aceasta trimite la ideea de personalitate. Informația de start este aici, cu precădere, una *observațională*, formată inițial din date de ordin calitativ despre fapte, activități. Pornind de la aceste convergențe constatate se impune nunea de *trăsătură psihică*, și apoi cea de *personalitate*, înțeleasă, în prima aproximație, ca “o constelație de trăsături” (F. Guilford).

O trăsătură psihică este o însușire sau particularitate relativ stabilă a unei persoane sau a unui proces psihic. Pe plan comportamental, o trăsătură este indicată de predispoziția de a răspunde în același fel la o varietate de stimuli. De exemplu, timiditatea este un mod relativ stabil de comportare a unei persoane în situații noi și în raport cu ceilalți, mod de comportare marcat de stângăcie, hiperemotivitate, mobilizare energetică exagerată ș.a. Luând act de comportamentele unei persoane, le subsumăm unor etichete verbale (sincer, onest, emotiv etc.), le grupăm în anumite noțiuni sau categorii. Trăsăturile sunt, în primul rând, noțiuni descriptive, dar ele dobândesc în practică și o valoare explicativă. Fapte de conduită, întâlnite în viața cotidiană, sunt explicate prin noțiunile care le rezumă: încăpățănarea este explicată prin negativism, reacțiile emoționale exagerate prin timiditate etc. Noțiuni construite astfel prin abstracție clasificatorie devin apoi explicative. Acesta este modul aristotelic de abordare, propriu simțului comun dar și psihologiei tradiționale, care s-a menținut – cel puțin în punctele ei de plecare – în proximitatea simțului comun.

De regulă, tipologiile psihologice pornesc de la sesizarea intuitivă a unor fapte sau relații remarcabile care duc la schițarea unui cadru de clasificare provizoriu; urmează, apoi, studiul cantitativ, cu mijloace precise, menite să scoată în relief asocieri sau corelații statistic semnificative. Aceasta ne apropie de aproximarea unei configurații sau structuri, care nu mai este o simplă compunere aditivă de trăsături, ci un grupaj unitar, o îmbinare calitativ specifică. Demersul abstracției clasificatorii se întregește, astfel, cu unul de tip *structural*.

Temă:

Definiții ale personalității din perspectiva diferitelor școli și curente psihologice.

Tema 2

Psihologia diferențială a personalității în raport cu firea (după Karl Leonhard)

Obiective:

Prezentarea trăsăturilor caracteristice ale firilor: demonstrativă, hiperexactă, hipertimică, distimică, exaltată, anxioasă, hiperperseverentă, emotivă, extravertită/introvertită.

Cuvinte cheie:

Fire; demonstrativ; isterie; refulare; anancast; hipocondrie; hipomaniac; hipertimic; paranoid; maniacal; distimic/ciclotimic.

1. Firea demonstrativă

Esența *firii demonstrative* – care, atunci când atinge grade mai înalte, devine *isterică* – rezidă în capacitatea anormală de *refulare*.

Noțiunea de refulare a fost utilizată și înaintea lui Freud. Mecanismul procesului de refulare a fost descris astfel de Nietzsche:

“«Am făcut lucrul acesta», spune memoria mea. «Nu sunt eu în stare să fi făcut una ca asta» – spune orgoliul meu și rămâne neînduplecat. În cele din urmă cedează memoria”.

Foarte adesea, *persoanele demonstrative* nu se descriu așa cum sunt în realitate, ci cum ar vrea să pară în momentul respectiv, fiind predispușe spre “minciuni inconștiente”. La firile demonstrativ-isterice

capacitatea de refulare este foarte accentuată, încât pot, realmente, să uite complet ceea ce nu vor să știe despre ei, despre unele acte ale lor etc., fiind, prin urmare, în stare să mintă și să nu fie conștienți de acest fapt.

Înclinația firilor demonstrative spre isterie se observă în tot comportamentul lor. Asemenea persoane sunt:

- *exagerate în manifestările lor afective;*
- *exagerate în mimică, gestică și în felul cum vorbesc.*

Din aceste manifestări se vede că le lipsește fondul de autenticitate. Însă nu întotdeauna și nu toate persoanele cu care firile demonstrative vin în relații sesizează această lipsă de autenticitate, care adesea este bine mascată.

Firile demonstrative încearcă adesea să se pună într-o lumină favorabilă prin *autolaudă* și prin *autocompătimire*.

De regulă, personalitățile demonstrative, întrebate cu tact, admit că posedă “talent actoricesc”.

Firea demonstrativă implică prezența *fanteziei*, aptitudine utilă în diverse profesii artistice. Firea demonstrativă dezvoltă și îmbogățește *fantezia* născută din fluxul unei gândiri detașate, liberă de orice constrângeri. Personalitățile demonstrative și cele isterice au tendința de a înlătura din gândurile lor aspectele neplăcute, trecând în reverie. Și fantezia scriitorului, pictorilor, compozitorilor etc. este îmbogățită de firea demonstrativă.

2. Firea hiperexactă

Firea hiperexactă este contrariul firii demonstrative și se distinge prin *lipsa capacității de refulare*. În cazul unei accentuări puternice, duce la o *psihopatie anancastă* sau la *nevroză anancastă*.

În timp ce firile isterice acționează pripit, chiar în cazurile când ar trebui să mai reflecteze, *anancaștii* nu pot lua o hotărâre nici atunci când există toate premisele. Astfel, pripeala isterică are la polul opus *nehotărârea anancastă*.

Caracteristici ale firii hiperexacte:

- teama exagerată de eșec, mai ales față de probleme pe care le consideră importante. Teama de a greși îi face să amâne deciziile privind anumite acțiuni. Dar în fața problemelor de mai mică importanță nu prezintă dificultăți în luarea unor hotărâri;
- tendința spre meticulozitate și precizie deosebită în activitate;
- conștiinciozitate și seriozitate în activitate;
- îngrijorare ca nu cumva să nu fie ceva în ordine, bine făcut.

Când *hiperexactitatea* nu se manifestă decât sub forma unor însușiri accentuate, ea nu are efecte negative. În asemenea cazuri ies la iveală îndeosebi avantajele meticulozității, ca și ale conștiinciozității pronunțate.

Individul hiperexact are griji exagerate și față de propria stare de bun confort, se ferește de primejdii, de excese. În condiții externe defavorabile, acest comportament poate fi la originea unei *dezvoltări hipocondrice*.

3. Firea hipertimică

Firea hipertimică sau *hipomaniacă* se caracterizează prin combinarea veseliei cu dorința de acțiune și cu nevoia de a vorbi, precum și o înclinație spre digresiuni în gândire, tendință care, uneori, merge chiar spre fuga de idei.

Hiptertimicul trece mai ușor peste dificultăți, ia din viață ceea ce este mai plăcut, fără a privi viața și în laturile neplăcute, făcând abstracție de acestea.

Au o sociabilitate mare, sunt plăcuți în societate, au umor, povestesc multe, trecând de la o temă la altele, fără dificultate.

Au o mare bogăție de idei, iar prin aceasta și prin nevoia de acțiune sunt productivi și inventivi.

Pronunțarea acestor trăsături ale *firii hipertimice* duc la: superficialitate, lipsa simțului datoriei, la activități febrile dar sterile, individul devenind “împrăștiat”. Apar idei fanteziste, nerealizabile.

Veselia se poate transforma în iritabilitate, neliniște, ceea ce, prin accentuare, duce la manifestări paranoide, la manifestări maniacale.

4. Firea distimică

Este contrariul firii hipertimice, caracterizându-se prin:

- seriozitate pronunțată;
- hipersensibilitate mai ales la evenimentele triste ale vieții, ajungând chiar la *depresii reactive*. Se și numește “fire subdepresivă”;
- imboldul spre acțiune este diminuat;
- lipsa capacității de comunicare fluentă și vivace;
- tendința spre ținută etică serioasă;
- lentoare în gândire, precum și în acțiuni;
- tendință spre melancolie, care prin accentuare duce la boală.

5. Firea labilă afectiv

Se caracterizează prin *alternarea frecventă a stărilor hioertimice cu cele distimice*. Accentuarea acestei tendințe duce la o *fire ciclotimică*, iar intensificarea deosebită duce la *boala maniaco-depresivă*, fără a fi, însă, o tendință fatală.

Persoanele cu fire labilă trec de la un pol afectiv la altul, uneori fără un motiv exterior conștientizat, alteori datorită unor evenimente exterioare. Ca să apară astfel de oscilații, nu este neaparat necesar ca impulsul să fie dat de evenimente personale, ci și starea generală a mediului înconjurător poate duce la astfel de dispoziții afective labile.

6. Firea exaltată

Oamenii exaltați reacționează exagerat de intens la diferitele întâmplări din viața lor, mult mai intens decât oamenii obișnuși. Evenimentele îmbucurătoare le provoacă foarte repede *entuziasm*, iar cele triste îi duc tot atât de ușor la *disperare*.

Dacă ajunge la o dimensiune psihopată, temperamentul *exaltat* poate fi denumit *anxios-fericit* – mergând spre *psihoză anxietate-fericire*.

Multe *firi exaltate* sunt firi artistice: poeți, compozitori, artiști plastici etc. care au o mare sensibilitate și vibrație afectivă, trăiri foarte vii, mergând adesea și spre *exaltare*. De exemplu, Hölderlin, dintre poeți, ne oferă cea mai pregnantă confirmare a faptului că exaltarea sentimentelor favorizează creația poetică, dar poate și îngreuna lupta pentru existență, adaptarea la canoanele rigide ale existenței sociale.

7. Firea anxioasă

În copilărie, *frica* se manifestă foarte adesea atât de intens încât domină întreaga personalitate (vezi cartea lui J. Ranschburg, "Frică, supărare, agresivitate", E.D.P., 1979).

- Surse ale fricii
- Factori care intensifică frica
- Trecerea de la frică la anxietate

Relațiile: emotivitate → timiditate → frică → anxietate

Substrat neurofiziologic: hiperiritabilitate a sistemului neuro-vegetativ, hiperiritabilitate care sporește reacția fiziologică a fricii, a spaimei.

8. Firea hiperperseverentă

Substratul *firii hiperperseverente* este perseverența anormală a afectului. În special afectele egoiste sunt cele care, datorită intensității care le este proprie, se pot manifesta într-un mod anormal. Specificul *firii hiperperseverente* se manifestă întotdeauna când sunt atinse interesele sale personale.

Caracteristici: tendința spre ranchiună și atitudini bănuitoare, susceptibilitate, se simt lesne ofențați, sentimente egoiste mai intense, un pronunțat sentiment al propriei valori, ambiția egoistă, încăpățănare.

N.B. Ambiția personalităților hiperperseverente poate deveni o forță motrice spre realizări pozitive.

Prin accentuarea trăsăturilor se poate ajunge la afecte paranoice, *la dezvoltări expansiv-paranoide*, marcate prin idei prevalente și chiar idei fixe obsesive.

Combinarea firii hiperperseverente cu firea hiperexactă este avantajoasă d.p.d.v. social. Tendința egoistă, proprie hiperperseverenței, este atenuată de tendința altruistă specifică *firii hiperexacte*. Totodată, stăruința *firii hiperperseverente* și meticulozitatea celei hiperexacte face ca munca desfășurată să fie bine executată. Dezvoltările paranoice de dușmănie față de cei din jur sunt, de asemenea, inhibitate de trăsăturile anancaste (ale persoanelor hiperexacte).

9. Firea emotivă

Firea emotivă se caracterizează prin reacții de mare sensibilitate și profunzime în sfera afectivă, având un prag scăzut de declanșare a emoțiilor și a reacțiilor neuro-vegetative.

Datorită sensibilității afective deosebite, o traumă psihică poate fi resimțită cu o intensitate patologică și poate da naștere unei *depresiuni reactive*, uneori mergând spre tentative de suicid. Spre deosebire de *firile distimice* sau *ciclotimice*, la *firile emotive* nu există o predispoziție înnăscută spre depresie. La personalitățile emotive gravitatea depresiei merge paralel cu gravitatea evenimentelor

exterioare. La ambele tipuri de fire există o labilitate emotivă, o labilitate a sentimentelor – dintr-o dispoziție afectivă mijlocie poate lua naștere anormal de ușor *bucuria sau tristețea*.

La *ciclotimici* reacția nu este strâns legată de eveniment, nici în privința naturii ei, nici a intensității. Un succes de mică importanță îl duce pe ciclotimic la *euforie*, iar un eșec mic îl duce la o stare de *depresie*.

La *emotivi* numai evenimentul ca atare exercită o influență. Un emotiv se poate bucura intens atunci când se bucură un alt om – având o *empatie mare*, și, de asemenea, trăiește intens starea de compătimire față de suferințele altuia. Dar, într-o societate veselă, spre deosebire de ciclotimic, emotivul nu este ușor contaminat de veselie.

Copiii cu o fire emotivă sunt, de obicei, și anxioși. Și la adulți se întâlnește această asociere, adesea.

Alte *trăsături ale emotivului*:

- tensiunea persistă pe parcursul desfășurării unor acțiuni (mai ales de dificultate medie și mare) și ea se descarcă o dată cu terminarea acțiunii;
- rezistă la stări de așteptare;
- se decide greu pentru acțiune, cântărește mult situațiile;
- mișcări șovăielnice, prudență;
- se consumă în munci de răspundere, fiind mereu în alertă (uzură nervoasă prematură);
- conștiințiozitate;
- șocurile emoționale produc dezordine afectivă și blocaje în funcțiile organice și în cele intelectuale.

10. Firea extravertită și firea introvertită

Karl Jung (1875-1961) a descris cele două firi în lucrările elaborate în anii 1911-1912, destinate tipurilor umane.

Extravertitul este o persoană orientată predominant spre lumea exterioară, spre lumea percepției și nu atât de mult spre lumea imaginației. Evită singurătatea, caută companie, caută să conducă activitățile de grup, are inițiativă, este sociabil și, în general, agreeat de grup. Își asumă responsabilități sociale, înfruntă riscul, este optimist, îi place viața variată, plină de neprevăzut.

Introvertitul – opus extravertitului – este centrat pe el însuși, pe lumea reprezentărilor, a imaginilor mintale, a gândurilor, este interiorizat, timid, cu tendința de izolare socială. Nu este comunicativ, nu este deschis spre lumea dinafară, spre inițiative. Persoane lipsite de încredere în ele, sensibile, înclinate spre lumea abstracțiunilor și nu a percepțiilor și acțiunilor dinamice, practice.

Există o mare asemănare între *ciclotimic și extravertit* și între *schizotimic și introvertit*.

O fișă posibilă de autoanaliză pentru încadrarea persoanei în cadrul extraversiunii sau a introversiunii ne-o prezintă, printre alții, Vladimir Levi ("Noi și Eu", E.D.P., 1978).

2 Firea extravertită

1. Simte permanent nevoia unor stimuli exteriori
2. Are foarte multe cunoștințe, mulți prieteni
3. Nu-i place să stea mult în casă
4. Nu-i place să ia masa singur
5. Îi place să vorbească în public
6. Se orientează ușor în împrejurări noi
7. Discută cu plăcere despre alții
8. Are multe planuri noi și idei noi
9. Se interesează de impresia pe care o produce asupra altora
10. Acționează în funcție de împrejurări

3 Firea introvertită

1. Se simte bine în singurătate
2. Nu leagă ușor prietenii noi
3. Își păstrează prietenii toată viața
4. Se cufundă adesea în amintiri
5. Are, în mod spontan, un raționament profund
6. Caută îndelung sensul lucrurilor
7. Își autoanalizează mereu stările psihice și sentimentele
8. Este depărtat de evenimentele cotidiene
9. Nu aleargă după știri și evenimente noi
10. Preferă să rămână necunoscut în public și neobservat

11. Îi place să povestească anecdote, istorioare, întâmplări
12. Realizează concomitent mai multe activități

11. Se concentrează mult asupra activității desfășurate

Temă:

Faceți o paralelă între firea hipertimică și firea distimică.

Tema 3 Temperamentul

Obiective:

- prezentarea abordării pavloviene privind relația dintre tipurile de a.n.s. și temperamente;
- surprinderea raportului psihologic/fiziologic în caracterizarea temperamentelor;
- exemplificarea unor limite ale prezentărilor temperamentelor.

Cuvinte cheie:

Dinamico-energetic; forță; mobilitate; echilibru; coleric; sanguinic; flegmatic; melancolic.

1. Definiția și clasificarea temperamentelor

Temperamentul este *latura dinamico-energetică a personalității* care se exprimă cel mai pregnant în conduită. Dintre cele trei laturi ale personalității (temperament, aptitudini, caracter), temperamentul este cea care poate fi cunoscută cel mai ușor, tocmai datorită multitudinii și varietății manifestărilor sale. Toate trăsăturile comportamentale evidențiază unele particularități ale *dinamicii* activității psihice (mai accelerată sau mai domoală, mai uniformă sau mai neuniformă) și ale *energiei* ei (prezența unui surplus sau a unui deficit de energie). Ele nu aparțin doar unui anumit proces psihic, doar unei anumite conduite, ci întregii personalități; nu se manifestă sporadic, întâmplător, ci sunt stabile și cu manifestare continuă în viața psihică a individului.

1.1. Trăsăturile activității nervoase superioare (a.n.s.) și temperamentale

Excitația și inhibiția se caracterizează prin trei însușiri esențiale: *forța* (capacitatea de lucru a sistemului nervos, a celulelor corticale), *mobilitatea* (viteza cu care cele două procese se înlocuiesc unul pe altul), *echilibrul* (predominarea unuia sau altuia dintre ele, sau “echilibrul” lor). Pornind de la aceste însușiri înnăscute ale excitației și inhibiției, Pavlov stabilește patru tipuri de activitate nervoasă superioară (a.n.s.) comune pentru om și animal, cărora le asociază cele patru temperamente cunoscute.

Între tipul de activitate nervoasă superioară și temperament există o mare legătură, fapt care a permis definirea temperamentului ca fiind *manifestarea tipului de a.n.s. în sfera activității psihice*. Deși aceste două noțiuni sunt strâns legate, ele nu trebuie confundate. Tipul este o noțiune *fiziologică*, temperamentul una *psihologică*; tipul are o sferă mai largă decât temperamentul, pentru că el nu se manifestă doar în sfera activității psihice, ci și în alte forme de activitate ale organismului (respirație, circulație, digestie etc.), în schimb temperamentul are un *conținut mai bogat*.

Deși clasificarea lui Pavlov se bazează pe un criteriu mai solid decât altele (Kretschmer – de exemplu), nici ea nu este scutită de unele neajunsuri. Astfel, ea stabilește doar extremele, nu și diversele grade de trecere de la o extremă la alta. Apoi, în stabilirea celor patru tipuri nu sunt luate în considerare toate cele trei caracteristici ale proceselor nervoase (la coleric sunt considerate doar două însușiri, la melancolic doar una).

1.2. Criterii psihologice de clasificare

Deși temperamentul este manifestarea tipului de activitate nervoasă superioară în sfera activității psihice, nu trebuie să înțelegem că între tip și temperament există o *coincidență*, o *identitate*, ci o *corespondență*. Adică, doi oameni care sunt identici din punct de vedere al tipului de a.n.s. vor avea, în linii mari, același temperament, însă de nuanțe diferite. De exemplu, doi indivizi pot avea același tip puternic, echilibrat, mobil, dar la unul echilibrul proceselor nervoase este precar iar mobilitatea excesivă, în timp ce la altul echilibrul este foarte mare, dar mobilitatea este mică, aproape de inerție, unul va fi sanguinic cu nuanțe de coleric, iar altul tot sanguinic, dar cu nuanțe de flegmatic. Mai mult decât atât, aceeași însușire de tip poate fi transformată diferit în diverse trăsături temperamentale. De exemplu, neechilibrul excitativ poate apărea la un anumit nivel ca încordare, impulsivitate, haos afectiv, conduită anarhică, iar la un alt nivel ca spirit de inițiativă, impetuoșitate în creație, efervescentă afectivă legată de scopuri înalte. Aceasta, deoarece tipul nu se manifestă direct în sfera activității psihice, ci este mediat de ansamblul legăturilor temporare.

Tabelul I. Relația dintre a.n.s. și temperament

Tipul de activitate nervoasă superioară clasificat după:			Temperament
Forța-intensitatea proceselor nervoase	Echilibrul proceselor nervoase	Mobilitatea proceselor nervoase	
PUTERNIC	ECHILIBRAT	MOBIL	SANGVINIC
		INERT	FLEGMATIC
	NEECHILIBRAT		COLERIC
SLAB			MELANCOLIC

Din clasificarea temperamentelor n-au lipsit nici *criteriile psihologice*. Astfel, psihiatrul și psihologul elvețian C.G. Jung, pornind de la ideea că așa cum în natură există fenomene opuse (ziua și noaptea, fluxul și refluxul, nașterea și moartea), tot așa și viața psihică a omului poate fi orientată fie spre exterior (tipul *extravertit*), fie spre interior (tipul *introvertit*). H.J. Eysenck, psiholog englez, a mai introdus încă două dimensiuni bipolare, și anume, *instabil* (nevrotic) și *stabil* (normal) pe care le corelează cu cele propuse de Jung și cu cele patru tipuri clasice – sanguinic, coleric, flegmatic, melancolic.

Prin corelarea mai multor criterii se obține o clasificare mai completă a structurilor temperamentale, care corespund mai bine realității.

2. Caracterizarea psihologică a temperamentelor

O asemenea caracterizare s-ar putea face pornind fie de la principalele particularități ale excitației și inhibiției ca și de la felul cum se manifestă ele în dinamica activității psihice (deci de la tipul de a.n.s.), fie de la unii parametri ai activității psihice cum ar fi: ritmul desfășurării acesteia, viteza de reacție, intensitatea, durabilitatea, particularitățile “intrării” sau “ieșirii” din acțiune, impresionabilitatea, impulsivitatea, tempoul (adică frecvența fenomenelor psihice într-o unitate de timp), egalitatea sau inegalitatea manifestărilor psihice, modul de folosire a energiei (economic sau risipitor), vioiciunea, capacitatea de adaptabilitate la situațiile noi etc. Utilizând câțiva dintre acești parametri să vedem cum ar arăta portretele psihologice ale celor patru temperamente fundamentale.

Colericul dispune de o reactivitate promptă, imediată, bogată, intensă, este impetuos, capabil de sentimente intense și durabile, de o mare rezistență, este productiv în plan intelectual, în schimb este impulsiv, iritabil, își iese repede din fire, este predispus spre “explozii” afective, manifestă încredere exagerată în propriile sale forțe, minimalizându-le pe ale altora, se lasă cuprins de stări de furie, de alarmă, își risipește energia.

Sanguinicul este deosebit de vioi, mobil, impresionabil, sensibil, manifestă reacții rapide, intră ușor în activitate, dezvoltă energie, se adaptează ușor, este sociabil, destins, în schimb este ușuratic, vorbăreț, guraliv, influențabil, nestatornic, fluctuant și inegal în trăirile sale psihice.

Flegmaticul dispune de o mare capacitate de muncă, răbdare, perseverență, stăpânire de sine, calm, este aproape imperturbabil, dar manifestă și inerție în manifestările sale psihice, reacții întârziate (chiar dacă sunt adecvate) și stereotipizate, capacitate relativ scăzută de a se adapta mai ales la situațiile noi, variabile, este relativ încordat.

Melancolicul este hipersensibil, meticulos, migălos, interiorizat, conștiincios, dispune de procese afective durabile, intense, dar este puțin încrezător în propriile forțe, retras, supus, timid, nesigur, trăiește sentimente de inferioritate, dispune de mobilitate și reactivitate slabe.

Temperamentele dispun atât de însușiri pozitive, cât și de însușiri negative. De aceea, problema care se pune în practică nu este aceea a schimbării tipului de temperament, adică a înlocuirii unuia cu altul. Acest lucru nu este posibil, chiar dacă am dori noi să-l facem, întrucât structura temperamentală a individului este, în linii mari, *innăscută*. Ceea ce se cere este de a cunoaște cât mai corect trăsăturile temperamentale ale fiecărui individ și de a ține seama de ele, atât în relaționarea directă cu fiecare ins, cât și în alegerea influențelor educative pentru a le ameliora într-o direcție sau alta. Educarea colericului și sanguinului pe direcția stăpânirii, a reținerii unor reacții, iar a flegmaticului și melancolicului pe cea a amplificării gradului lor de mobilitate și adaptabilitate la nou atrage după sine creșterea productivității muncii lor.

Există o mare varietate și bogăție a diferențelor individuale și, implicit, a diferențelor comportamentale, ceea ce înseamnă că una și aceeași stimulare exterioară va avea, pe de o parte, ecouri diferite în personalitatea fiecărui individ, iar pe de altă parte, va produce reacții diferite nu numai în funcție de alte trăsături de personalitate (cum ar fi motivațiile, aptitudinile, capacitățile intelectuale, trăsăturile caracteriale etc.) ci și în funcție de trăsăturile temperamentale. Aceasta ne atrage atenția asupra necesității luării în considerare și a trăsăturilor temperamentale în vederea adaptării adecvate la condițiile activității.

Temperamentul *nu determină calitatea manifestărilor psihice*, ci doar latura lor dinamico-energetică, *nu determină conținutul*, cât *forma* în care este expus și exteriorizat acest conținut. Dacă cineva gândește “încet”, aceasta nu înseamnă că el gândește “prost”; dacă vorbește repede, accelerat, aceasta nu înseamnă că spune ceva interesant. Conținutul activității psihice și, mai ales, valoarea lui sunt date de alte componente ale personalității (aptitudini, caracter).

Teme:

Realizați o paralelă între temperament și fire.

Arătați relația dintre ANS și temperament.

Tema 4 Caracterul

Obiective:

- *definirea trăsăturilor de caracter și a atitudinilor/valori;*
- *prezentarea procesului de formare a trăsăturilor de caracter;*
- *descrierea unor trăsături de caracter;*
- *abordări psihopedagogice în prevenirea și corectarea trăsăturilor negative de caracter.*

Cuvinte cheie:

Valoare morală, voință, atitudini, trăsături, analiză biografică, dezirabilitate socială, conduită morală.

1. Noțiuni generale despre caracter

În timp ce temperamentul reprezintă latura dinamico-energetică a personalității, caracterul se referă la elementele de conținut ale personalității, pe baza cărora omul este evaluat din punct de vedere al valorii sociale.

Caracterul reprezintă nucleul personalității, întrucât exprimă partea sa profund individuală, dar și *valoarea morală personală*, el rezultând din integrarea experienței de viață a omului în anumite modalități de *orientare și conduită* statornică.

În sensul larg al cuvântului, prin caracter se înțelege ansamblul trăsăturilor esențiale și calitativ specifice, care se exprimă în relațiile interpersonale și în activitatea omului în mod stabil și permanent. Într-

un sens ceva mai restrâns, caracterul poate fi definit ca o totalitate de trăsături esențiale și stabile derivate din orientarea și voința omului.

Trăsăturile de caracter nu sunt direct observabile, ci ele pot fi “descifrate” din viața și activitatea omului prin inferență, pornind de la interpretarea actelor de conduită observabile. Orientarea conduitei și activității omului este determinată psihologic de trebuințele, motivele, dorințele, aspirațiile și scopurile sale. Pentru realizarea scopurilor (a obiectivelor construite sau reconstruite pe plan mintal) omul trebuie să învingă diferite obstacole interne sau externe, mobilizându-și calitățile voinței. *Voința* constă tocmai în capacitatea omului de a-și realiza scopurile pe calea unor activități care implică învingerea anumitor obstacole, prin activizarea resurselor sale cognitive, aptitudinale și morale. Totodată, voința înseamnă capacitatea omului de a-și regla activitatea după anumite idei, principii, convingeri, luându-și “în stăpânire” propria conduită.

În actele de conduită se concretizează “pozițiile interne” specifice pe care omul le adoptă față de societate și față de ceilalți oameni, față de activitate (învățătură, muncă) și față de sine însuși. Aceste “poziții interne” nu sunt altceva decât *atitudinile* manifestate de individul uman în cadrul interacțiunii sale cu realitatea socială, în diversitatea laturilor ei.

Caracterul prezintă un *sector orientativ* și altul *efector*, datorită faptului că în structura atitudinilor funcționează două componente principale: segmentul orientativ sau direcțional, alcătuit din elemente motivațional-afective și intelectuale, și segmentul efector, constând din mecanisme voluntare specializate. Prin segmentul orientativ se definește poziția preferențială sau repulsivă a subiectului față de diverse aspecte ale realității socio-umane. Prin segmentul efector se obține traducerea în viață a orientării, trecerea la faptă. Luând în considerare importanța segmentului efector pentru obiectivarea “sectorului orientativ” al caracterului, voința poate fi considerată “coloana vertebrală: a caracterului. Nu întâmplător caracterul este considerat “voință moral-organizată”.

Având în vedere cele de mai sus, pot fi considerate trăsături de caracter numai însușirile care exprimă o atitudine stabilizată (pozitivă sau negativă) față de diversitatea aspectelor socio-umane și care se manifestă constant și durabil în faptele de conduită ale omului. Atitudinea este, deci, o variabilă sau o structură psihică latentă, care condiționează și prefigurează modalitatea generală de reacții comportamentale ale unei persoane față de societate și ceilalți oameni, față de activitate (învățătură, muncă), față de valori etc. (P. Popescu-Neveanu).

Definitiv pentru ceea ce numim atitudine – arată I. Radu – este referința implicită sau explicită la valori. Unii autori pun semnul egalității între atitudini și valori, reducând valorile la atitudini, ceea ce nu este corect. Atitudinile constituie un fenomen subiectiv, în timp ce valorile se relevă în interacțiunea dintre subiect și obiect, la intersecția dintre trebuințele umane, pe de o parte, și însușirile, calitățile obiectelor, evenimentelor, faptelor pe de altă parte. Pentru individul concret valorile apar ca date obiective, ca realități externe ce trebuie însușite, interiorizate. În societatea în care trăiește și se dezvoltă, copilul sau tânărul găsește un sistem de valori recunoscute prin aprecierea colectivă, care i se propune ca principii de conduită. Deci atitudinile nu se confundă cu valorile, ci ele constituie mai curând recunoașterea valorilor, datorită “interiorizării” lor de către individ.

Considerațiile de mai sus ne îndreptătesc să definim caracterul ca un sistem de atitudini stabile și specific individuale, având o semnificație morală, și totodată ca o modalitate stabilă de autoreglaj în cadrul raporturilor interumane și cu privire la problemele mari ale vieții sociale. Pornind de la această definiție, explicarea optimă a formării caracterului unui anumit om rezidă în *analiza biografică* (H. Thomas, A. Cosmovici, B. Zörgö ș.a.), ținând seama de condițiile concrete, socio-economice și culturale în care s-a dezvoltat.

2. Psihogeneza atitudinilor și trăsăturilor de caracter

De la naștere până la maturitate, practic pe tot parcursul vieții, omul învață să se integreze într-un sistem de relații sociale tot mai complexe, pe măsură ce trece din familie în grădiniță, în școală și apoi în producție. Aceste relații se impun în mod obiectiv, fiind reglate printr-o serie de cerințe, norme și principii social-morale. Formarea caracterului înseamnă în mare parte tocmai interiorizarea cerințelor și normelor pe care colectivitatea le formulează față de indivizi. Normele socio-morale se însușesc la fel ca orice informație,

deprindere sau obișnuință, primind însă neapărat aprobarea socială, lauda sau eventual blamul celor din jur când nu sunt efectuate conform dezirabilității sociale.

Atitudinile se formează prin acumulări lente, în condițiile unor situații de viață care angajează cât mai plenar copilul sau tânărul, ele consolidându-se și manifestându-se, deci, stabil și constant, începând din perioada adolescenței. Atitudinile și trăsăturile de caracter parcurg următoarele stadii în dezvoltarea lor: a) stadiul manifestărilor aleatoare; b) stadiul manifestărilor situaționale; c) stadiul manifestării generalizate a atitudinilor și trăsăturilor de caracter. De multe ori intervine și o etapă de “disoluție” a unor trăsături (negative) și de structurare treptată a altor trăsături (pozitive).

Manifestarea statornică a atitudinilor are la bază *formarea obișnuințelor de conduită morală*. Într-adevăr, educarea obișnuințelor de conduită morală constituie baza dezvoltării trăsăturilor pozitive de caracter. Formarea acestora este precedată de exersarea copiilor și tinerilor în fapte și acțiuni morale, care devin cu timpul obișnuințe de comportare morală. Astfel, pentru a educa la elevi sângele este necesar să-i obișnuim să-și pregătească lecțiile acasă și la școală în mod sistematic. La început, trăsăturile pozitive de caracter se formează grație faptelor și acțiunilor morale, iar după ce ele se stabilizează devin sursă internă pentru fapte și acțiuni morale. După cum arată A. Chircev, aceasta este calea pentru formarea trăsăturilor pozitive de caracter exprimate prin acte de conduită morală și totodată calea pentru reeducarea trăsăturilor negative de caracter. Acestea din urmă nu se pot reeduca decât dacă punem copiii și tinerii să săvârșească fapte și acțiuni prin care să se releve trăsăturile pozitive de caracter.

Privite din unghi psihogenetic, atitudinile se formează pornind de la activitate, de la conduită, spre conținutul de conștiință corespunzător, care înglobează reprezentări morale, noțiuni și judecăți morale, emoții și sentimente morale, convingeri etc. Constituind “subtextul” comportării, atitudinea este simultan un element al conștiinței, dar și al conduitei manifeste. În contextul fenomenelor de conștiință, atitudinea se conturează mai întâi din ecoul subiectiv al evenimentelor și faptelor externe, din “haloul emoțional” al relațiilor individului cu ceilalți oameni, cu activitatea, constituind o formă de generalizare a experienței afective. Desigur, pe acest “halou emoțional” se structurează celelalte componente ale conștiinței și ale atitudinilor, de natură cognitivă și volițională.

Copilul și tânărul este inclus în mod efectiv într-un sistem de relații sociale, este antrenat în anumite activități și acțiuni cu semnificație morală, organizate de adulți pentru ca să-și însușească treptat conținutul informațional, normativ al acestor relații sau activități, sub formă de reprezentări, noțiuni, judecăți morale, convingeri etc. Procesul de interiorizare a cerințelor externe este facilitat prin *oferirea de modele pozitive*, întrucât preadolescentul și adolescentul preiau în mod selectiv modelele de conduită.

Din cele de mai sus rezultă că atitudinile relevă consistența interioară a caracterului, în contrast cu varietatea situațiilor externe, ele constituind elemente de “sudură”, de continuitate între conștiință și conduită. Relațiile interiorizate sub formă de atitudini se consolidează treptat în perioada adolescenței, devenind premisele trăsăturilor caracteriale. Cuplul atitudini-relații constituie fețe reversibile ale aceluiași proces: atitudinile manifeste devin relații, iar relațiile interiorizate constituie atitudini. În acest sens – arată A. Chircev – caracterul nu este altceva decât efectul relațiilor stabilizate ale persoanei cu mediul social (cu societatea și cu ceilalți oameni, cu activitatea etc.), iar atitudinile devin motive ale activității pe care omul o realizează printr-un foarte bogat evantai de moduri de comportare, achiziționate în decursul vieții ca efect al multiplelor influențe educaționale.

3. Componentele structurale ale caracterului

Structura caracterului ni se dezvăluie în formele atitudinilor și în sistemul trăsăturilor caracteriale. Trăsăturile caracteriale pot fi grupate în două categorii: *trăsături care exprimă orientarea persoanei* (față de societate și ceilalți oameni, față de muncă și față de propria persoană) și *trăsături care derivă din voință*.

3.1. Trăsături care exprimă orientarea persoanei

În structura caracterului apare în primul rând *orientarea* care deține un rol conducător și reglator al conduitei omului. Prin orientare se înțelege atitudinea selectivă față de realitate, capabilă să exercite o influență determinantă asupra activității omului. Ca expresie de conținut a caracterului, orientarea este de

natură ideologică și psihologică totodată, iar între cele două planuri – ideologic și psihologic – există o strânsă corelație. În plan ideologic, orientarea se exprimă prin concepția omului despre lume și viață.

În plan psihologic, atitudinile față de realitatea socială, respectiv conținutul orientării omului, se exprimă prin atitudinea față de ceilalți oameni și atitudinea față de activitate (învățatură, muncă), atitudini care se află în strânse interrelații cu atitudinea față de propria persoană.

(1) *Atitudinea față de alți oameni* exprimă gradul de prețuire, stimă, dragoste față de om în general. Pe baza ei se dezvoltă relații de simpatie, de întraajutorare reciprocă, de competiție etc. Dintre trăsăturile pozitive de caracter care exprimă această atitudine amintim: sociabilitatea, sinceritatea, corectitudinea, cinstea, tactul, delicatetea, altruismul, bunătatea, ajutorarea dezinteresată, spiritul responsabilității civice etc. Din lista trăsăturilor negative menționăm: individualismul, indiferența, “închiderea în sine”, nesinceritatea, susceptibilitatea, ipocrizia, lingușeala, tendința de a înșela încrederea celor din jur, spiritul mercantil etc.

Pentru a descrie modul cum un elev participă la viața colectivului, ne putem gândi, de exemplu, la o scară de apreciere. Redăm, după I. Radu, o astfel de scară de apreciere curentă, care oferă mijloace de expresie sub forma unor descrieri condensate:

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

Pe baza observației zilnice, dirigintele clasei alege una din alternativele oferite drept apreciere globală a atitudinii elevului față de colectiv. În interpretarea acestei atitudini este necesar ca dirigintele să discearnă ce ține de firea elevului (extravertită sau introvertită) în relațiile sale cu colectivul și ce ține de caracterul său.

(2) *Atitudinea față de muncă*

Trăsăturile pozitive de caracter care se manifestă în atitudinea față de muncă sunt: sârguința, hărnicia, conștiinciozitatea, punctualitatea, entuziasmul, spiritul de inițiativă, exigența față de sine și față de alții, grija față de calitatea muncii, spiritul de întraajutorare etc. Dintre trăsăturile negative amintim: lenea, neglijența, apatia, rutina, dezorganizarea, nereceptivitatea față de nou etc.

În formarea atitudinii față de muncă și a trăsăturilor pozitive de caracter exprimate în activitatea de învățare sau de muncă sunt hotărâtoare acțiunile formative ale familiei și colectivelor în care individul își desfășoară activitatea.

(3) *Atitudinea față de propria persoană*

Procesul formării atitudinii față de propria persoană trebuie privit în strânsă relație cu procesul formării imaginii de sine. Omul ajunge la autocunoaștere și la cristalizarea atitudinilor față de propria persoană raportându-se la ceilalți oameni, comparându-se neconținut cu alții. Imaginea de sine și atitudinea față de propria persoană sunt influențate de dinamica succeselor și insucceselor proprii și de atitudinile celorlalți față de individ, dar – la rândul lor – acestea influențează atitudinea față de alți oameni.

Trăsăturile pozitive de caracter care se exprimă prin atitudinea omului față de sine însuși se formează pe baza unor relații interpersonale adecvate, tonice. Modestia, sentimentul demnității personale, spiritul autocritic, curajul, optimismul, stăpânirea de sine etc. sunt câteva dintre aceste trăsături pozitive de caracter. Reversul negativ al acestor trăsături îl constituie: îngâmfarea, aroganța, autoaprecierea neocritică, timiditatea și sentimentul inferiorității personale, pesimismul etc. Aceste trăsături negative de caracter sunt efectul educației greșite, de cele mai multe ori în familie. Prezența lor creează dificultăți în adaptarea și integrarea socială a persoanei, duce la încordarea relațiilor interpersonale, astfel încât apare clar necesitatea prevenirii instalării lor, sau înlăturarea acestora în timp. Trăsăturile pozitive se formează sub influența factorilor educaționali, în procesul desfășurării unor activități, a săvârșirii unor fapte de conduită care solicită trăsăturile pozitive de caracter.

3.2. Trăsăturile de caracter derivate din voința omului

În afară de trăsăturile de caracter rezultate din orientarea persoanei, în structura caracterului intră și diferite trăsături de natură volitivă, care se manifestă prin atitudinea activă a omului față de obstacolele care se ivesc în calea realizării scopurilor propuse. Întrucât în structura caracterului voința joacă un rol foarte important, unele dintre trăsăturile voinței pot fi considerate și ca trăsături de caracter. Voința imprimă caracterului asemenea trăsături cum ar fi: energia, fermitatea și gradul de organizare.

Ca trăsătură de caracter, energia se exprimă în hotărârea, spiritul de inițiativă și curajul cu care omul acționează pentru realizarea scopurilor fixate. Fermitatea caracterului exprimă tăria voinței și perseverența cu care luptă omul pentru realizarea scopurilor, fără a ceda în fața dificultăților și fără a se abate de la activitatea începută. O altă trăsătură volitivă de caracter o reprezintă gradul de organizare, exprimat prin stăpânirea de sine, spiritul de disciplină și încrederea în sine.

Energia, fermitatea și gradul de organizare a caracterului manifestate la cote înalte stau la baza unui tip de caracter ferm, iar insuficiența dezvoltare a acestor trăsături volitive duc la constituirea unui tip de caracter slab, labil. Atitudinile și trăsăturile pozitive de caracter se formează de multe ori în luptă cu cele negative.

4. Abordarea psihopedagogică a trăsăturilor negative de caracter

În cele ce urmează ne vom opri asupra cauzelor și formelor de manifestare a unora dintre trăsăturile negative de caracter care apar și se manifestă încă din copilărie și care trebuie înlăturate prin acțiunile educative adecvate.

(1) O trăsătură negativă de caracter manifestată în raport cu ceilalți oameni este *nesinceritatea, tendința de a înșela încrederea celor din jur*, apelând la *minciună*. Minciuna constă într-o afirmație falsă, cu scopul de a induce în eroare una sau mai multe persoane, producând prejudicii de ordin moral sau material și pentru a obține anumite beneficii, profituri personale. Deci, minciuna se caracterizează prin deformarea intenționată a realității, conștiința inducerii în eroare și urmărirea unui scop. J. Piaget arată că problema minciunii și a adevărului nu apare pe plan moral înaintea vârstei de 7-10 ani, întrucât până la această vârstă copilul își poate manifesta imaginația prin fabulație, care nu trebuie confundată cu minciunile conștiente și voluntare.

Cercetările privind cauzele minciunii la copii și adolescenți efectuate de P. Baumgarten, F. Susukita (după Zisulescu, 1978) relevă următoarele motive care duc la manifestarea acestei trăsături negative: lăcomia, frica de pedeapsă, apărarea proprie, neîndeplinirea sarcinilor, camuflarea unor fapte, a unor stricăciuni provocate și încercarea de a se dezvinovăți, interdicțiile privind unele activități care le produc plăcere (jocul, unele distracții), călcarea cuvântului și încercarea de "justificare", mândria (mint pentru a ieși în relief), fantezia etc.

Permanentizarea minciunilor are drept consecință transformarea tendințelor sporadice spre minciună în deprindere sau obișnuință, care prin consolidare și cristalizare devin o trăsătură negativă de caracter. Printre cele dintâi mijloace de combatere a minciunii la copil se numără deprinderea lui cu precizia, dezvoltarea simțului realului, a obișnuinței de a reda fidel faptele observate. Astfel, un bun educator va ști să trezească și să dezvolte curiozitatea copilului, să-l facă să simtă plăcerea povestirii exacte a unor amintiri, corectând cu mult tact fiecare inexactitate și tendința spre fabulație exagerată, întâlnită uneori și la vârstele pentru care nu mai este caracteristică. Aceste metode par a fi bune întrucât acționează simultan atât asupra cauzelor cât și asupra scopurilor alterării adevărului. Preocupându-se de adaptarea cât mai adecvată a copilului la mediul în care trăiește, prin aceste metode educatorul îl va "elibera" totodată pe copil de frica de pedeapsă, care pare a fi cauza cea mai frecventă a minciunii, cel puțin a minciunii legate de problemele familiale și școlare.

În privința înlăturării minciunii determinate de cauze afective, pentru a evita transformarea ei în trăsătură negativă de caracter, ni se pare semnificativ ceea ce spune A. Berge: "Luând cunoștință de nevoia sa de organizare socială, copilul va descoperi treptat că sinceritatea = încredere reciprocă; apoi, el va ajunge la formula sinceritate = curaj, căpătând conștiința dorinței sale de perfecționare. Aceste aspecte stau la baza educării sincerității și loialității, iar cei care se ocupă de copil pot să-l ajute pe nesimțite – și chiar fără să-l certe – să descopere binefacerile, farmecul și valoarea socială a încrederii reciproce".

(2) *Timiditatea* este o trăsătură negativă de caracter care exprimă o atitudine de neîncredere în sine, precum și o atitudine de rezervă și teamă în raport cu ceilalți oameni. Timiditatea apare în copilărie, fiind mai frecventă și mai pregnantă la unii preadolescenți, dar prin permanentizare se poate manifesta și la adulți.

Timiditatea poate fi definită ca o trăsătură negativă de caracter dobândită printr-o educație greșită, pe un fond înnăscut (tip de activitate nervoasă slab, fire introvertită) și manifestată prin reacții neadecvate (nesiguranță, stângăcie, reacții emoționale exagerate, dezorganizatoare etc.) în prezența anumitor persoane

sau în diferite situații, reacții de care subiectul devine conștient și aceasta îl face să simtă, să trăiască și mai intens reacțiile emoționale negative.

Timiditatea cuprinde următoarele simptome: neîncrederea în sine, sentimente de inferioritate, teama de eșec, teama de a nu fi apreciat nefavorabil de ceilalți oameni, suspiciunea, emotivitate exagerată și instabilitate emotivă, slăbiciunea voinței, nehotărârea, dificultăți în luarea deciziilor, nesiguranța, tendința de izolare. Când este singur, timidul se manifestă ca și un om echilibrat, "sigur pe el". Dezechilibrul emotiv, teama, neîncrederea în sine, tendința de izolare apar și se manifestă numai în prezența altor oameni, mai ales necunoscuți sau cu care a avut experiențe negative. Și la timid apar uneori acte de așa-zisă "îndrăzneală", dar acestea sunt consecința unor eforturi intense de a se elibera de teama eșecului, constituind o încercare de a masca nesiguranța, neîncrederea, nehotărârea care îl domină în prezența celorlalți oameni.

Cauzele apariției timidității, ca și a altor trăsături negative de caracter (individualism, lene, înfumurare, negativism etc.) trebuie căutate în relațiile interpersonale în care se include copilul. În ordinea succesiunii lor, aceste relații sunt la început verticale (adult → copil, copil → adult). O dată formate, aceste relații se extind și în planul orizontal: de la copil la copil. Astfel, timiditatea, ca și alte trăsături negative de caracter, se formează în cadrul relațiilor neadecvate din familie și se dezvoltă prin manifestarea lor în cadrul relațiilor cu alții, ceea ce duce la crearea unui cerc vicios. Dintre cauzele externe ale timidității le menționăm pe următoarele: tutelarea exagerată (manifestată fie prin severitate exagerată, fie prin răsfăț), climat socio-afectiv neadecvat în familie (conflicte, agresivitate verbală, brutalitate), lipsa de tact a unor cadre didactice, atitudini autocrate.

Dintre formele timidității sunt de consemnat: timiditatea selectivă ("tracul pasager") manifestată, de exemplu, față de sexul opus, față de superiori etc. și timiditatea generalizată, care este o formă mai gravă, cu crize de intimidare dezorganizatoare, care împiedică buna integrare socială a individului.

Timiditatea poate fi prevenită sau înlăturată prin crearea unui climat socio-afectiv (în familie, școală, grup de muncă etc.) echilibrant, tonifiant și stimulat. Pentru timid, simpatia și stima celor din jur sunt de mare importanță, ducând la creșterea încrederii în forțele proprii, la asumarea unor sarcini de dificultate crescândă, pe care le duce la îndeplinire, astfel încât pe baza sentimentului succesului să-i dispară teama de eșec și neîncrederea în sine și în ceilalți oameni.

(3) *Negativismul* reprezintă o altă trăsătură negativă de caracter, fiind o expresie a manifestărilor neadecvate ale voinței, care izvorăsc în primul rând din anumite condiții psihologice și educative. În mod obișnuit, negativismul este o formă conștientă de refuz sau de împotrivire la sugestiile și cerințele adecvate ale altor persoane. Deși actul negativist este de cele mai multe ori conștient, totuși la baza lui stă o "motivare" lipsită de sens, uneori absurdă din punct de vedere al cerințelor adaptative, sociale. În general, negativismul se caracterizează printr-o voință cu semnul minus, concretizată prin tendința de împotrivire și refuz, prin respingerea a tot ceea ce propune altul și stăruința în sens contrar față de solicitările raționale ale celorlalți, fără motive plauzibile.

La copii, preadolescenți și adolescenți, negativismul se manifestă sub forma *capriciilor* și *încăpățănării*.

Capriciosul este un individ cu un comportament foarte oscilant, care izbucnește în manifestări neadecvate când te aștepți mai puțin. Capriciosul nu are suficient educată capacitatea de rezistență la frustrare, astfel încât dacă nu i se satisfac toate dorințele îl cuprinde furia, gesticulează, strigă, plânge, iar când totul îi merge bine se calmează imediat. Capriciosul pleacă de la premisa că nimic nu i se poate refuza și nu trebuie să i se refuze.

Capriciile sunt mai frecvente la antepreșcolari și preșcolari, dar se întâlnesc și la școlarii mici, iar dacă se statornicesc aceste trăsături negative se pot întâlni și la adolescenți și chiar și la unii adulți. De obicei, capriciile se manifestă numai față de acele persoane de la care individul capricios a mai obținut în trecut ceea ce a dorit și speră să mai obțină. Astfel, copiii își manifestă capriciile față de părinți și mai ales față de bunici, de la care au obținut ușor cele dorite. Cauza fundamentală a capriciilor este răsfățul copiilor. Nu numai familia, ci și cadrele didactice pot contribui la formarea capriciilor atunci când dau dovadă de slăbiciune, de toleranță excesivă, arătând unor elevi o îngăduință nelimitată, făcându-i să creadă că le este permis să pretindă sau să facă orice.

Capriciile se formează și se manifestă în cadrul unui cerc vicios, cristalizându-se printr-o evoluție și dezvoltare sub forma unei spirale orientate în sens negativ. Astfel, când a prins slăbiciunea cuiva, copilul devine foarte insistent în pretențiile lui, exploatează orice situație în favoarea sa, pentru satisfacerea

dorințelor sale, încercând ca prin izbucniri emotive (lacrimi, țipete) să obțină ceea ce dorește, iar adultul, pentru a evita scenele neplăcute, supărătoare, abdică de la intransigența pe care a încercat să o adopte, “întărind” în acest mod capriciile. Se ajunge, deci, la un cerc vicios, întrucât triumfurile repetate ale copilului asupra adultului, legate de satisfacerea diverselor dorințe, încurajează astfel de stări și manifestări capricioase, care prin permanentizare devin obișnuințe negative și respectiv, trăsături negative de caracter.

Căile de prevenire a capriciilor și metodele de înlăturare a lor constau înainte de toate în organizarea echilibrată a vieții copilului și în educarea la copii a “tehnicii frânelor”, a capacității optime de rezistență la frustrare. Copilul trebuie obișnuit de mic să se stăpânească și să nu dorească mai mult decât i se poate da la un moment dat, mai mult decât îi îngăduie vârsta lui, să i se educe capacitatea de amânare a satisfacerii dorințelor. Nimic nu este mai dăunător decât a forma la copii convingerea că nu i se pot refuza pretențiile, dorințele. Cele mai bune mijloace de educare a unui copil capricios nu sunt rugămintele părinților de a nu se manifesta prin “crize” de plâns, de furie etc., ci, pe de o parte, luarea unei atitudini de indiferență față de manifestările capricioase, iar pe de altă parte, perseverarea în exigențe privind organizarea rațională, echilibrată a vieții și activităților copilului.

Încăpățânarea este o trăsătură negativă de caracter întâlnită mai frecvent la preadolescenți și la adolescenți. N.D. Levitov o definește ca fiind năzuința irațională, neadecvată de a proceda întotdeauna după bunul plac, contrar unei judecăți corecte și a simțului datoriei; încăpățânarea denotă lipsa dorinței de a acționa așa cum ți se cere, cum ești sfătuit și îndrumat.

Încăpățânatul acționează întotdeauna contrar a ceea ce i se cere, fără a-l interesa în momentele respective dacă face bine sau nu, dacă ceea ce face în mod efectiv corespunde sau nu intereselor grupului social. Adesea, acțiunile lui se caracterizează prin arbitrar și absurd, prin lipsa unui fundament logic, printr-o atitudine de negare a tot ceea ce vine de la altul, mai ales dacă față de persoana care formulează cerințe sau sfaturi manifestă resentimente. Elementul care îi caracterizează cel mai pregnant pe încăpățânați este acțiunea după bunul plac, de multe ori chiar împotriva unor interese autentice ale lor, motivându-și împotrivirea la sfaturile celorlalți prin faptul că “își manifestă independența”, sau motivându-și reacțiile și acțiunile prin răspunsul stereotip “așa vreau”.

Originea încăpățânării copiilor trebuie căutată în greșelile de educație din familie și școală. Dintre cauzele încăpățânării legate de greșelile de educație, amintim: abuzul de autoritate sau brutalitatea unor părinți, lipsa de înțelegere a părinților sau a unor profesori față de unele probleme ale vârstei (ale preadolescenței și adolescenței, îndeosebi); acestea duc la apariția unor carențe socio-afective, trăite neplăcut de copilul sau tânărul care simte frustrarea afectivă, tinzând uneori să se “opună” adultului prin manifestările specifice încăpățânării. Dar la apariția încăpățânării poate contribui și lipsa de autoritate care face ca tânărul sau copilul să nu ia în serios cerințele adulților care abdică ușor de la cerințele, ideile și principiile lor.

Și în cadrul școlii se pot întâlni erori educative care să ducă la apariția negativismului la unii elevi. Amintim printre altele: asprimea nejustificată a unor profesori față de elevi, atitudinea distantă și rece, tendința unor profesori de a nu vedea la elevi decât aspectele negative, notându-i inechitabil.

Repetarea unor astfel de greșeli de educație din familie și școală duce la generalizarea încăpățânării, care inițial se poate manifesta doar sporadic și electiv, la cristalizarea negativismului sub forma unei trăsături negative de caracter.

Prevenirea încăpățânării și înlăturarea ei presupune evitarea erorilor de educație menționate, precum și educarea calităților voinței copilului.

Astfel, cea mai bună metodă de reeducare a copiilor încăpățânați constă în a le trasa unele sarcini, obligații potrivit cu posibilitățile lor și a le cere, după acceptarea sarcinilor, să le îndeplinească fără nici o concesie. Depășind treptat dificultățile impuse prin diferite sarcini, se vor educa acele calități ale voinței, cum ar fi stăpânirea de sine, perseverența, tăria voinței, dar de data aceasta orientate în sens pozitiv.

Teme de reflecție:

Definiți atitudinile și trăsăturile de caracter și arătați deosebirile dintre acestea.

Arătați principalele criterii de clasificare a trăsăturilor de caracter.

Identificați posibile implicații psihopedagogice ale cunoașterii trăsăturilor de caracter.

Tema 5

Tipuri “caracterologice”

Obiective:

- *Clasificarea tipurilor caracterologice în funcție de trei factori fundamentali: emotivitatea, activitatea și rezonanța;*
- *Prezentarea trăsăturilor celor opt tipuri de „temperamental-caracterologice”*

Cuvinte cheie:

emotivitatea, activitatea, rezonanța, primaritate, secundaritate.

În cursul primei jumătăți a secolului al XX-lea, psihologii olandezi Heymans și Wiersma au studiat 110 biografii ale unor personaje celebre și au desfășurat o anchetă pe mai multe mii de persoane. Ei au putut constata că numeroasele trăsături de caracter pe care le-au relevat nu erau împrăștiate la întâmplare, ci se găseau frecvent asociate unele altora și păreau a depinde de un mic număr de “factori” simpli.

Această abordare a fost în continuare dezvoltată în Franța și este denumită deseori școala franco-olandeză sau clasificarea H.L.S. (Heymans-Le Senne).

Cei trei factori fundamentali sunt emotivitatea, activitatea și rezonanța (primaritate sau secundaritate). Diferitele combinații ale celor trei factori fundamentali dau *opt tipuri caracterologice* (care se obișnuiește să fie utilizate la masculin, deși privesc atât bărbații cât și femeile):

Emotiv-Activ-Secundar (E-A-S) = Pasionat

Emotiv-Activ-Primar (E-A-P) = Coleric

Emotiv-Non activ-Secundar (E-nA-S) = Sentimental

Emotiv-Non activ-Primar (E-nA-P) = Nervos

Non emotiv-Activ-Secundar (nE-A-S) = Flegmatic

Non emotiv-Activ-Primar (nE-A-P) = Sanguin

Non emotiv-Non activ-Secundar (nE-nA-S) = Apatic

Non emotiv-Non activ-Primar (nE-nA-P) = Amorf

Pe baza semnificației psihologice a celor trei factori fundamentali, noi credem că în fapt, este vorba de tipuri “temperamental-caracterologice”.

Acum vom defini toți acești termeni, care constituie vocabularul clasificării Heymans-Le Senne:

● **Emotivitatea** măsoară “sensibilitatea la perturbare a unui psihic individual, a cărui sursă de perturbare poate fi internă sau externă” (Emmanuel Mounier). Astfel, există o sensibilitate generală la emoții care variază de la o persoană la alta: “bunele și relele care ni se întâmplă nu ne afectează după mărimea lor, ci după sensibilitatea noastră.

Deci, emotivul este cel ale cărui emoții sunt intense și frecvente, non-emotivul este cel care, dimpotrivă, este rareori și puțin profund tulburat.

Individul emotiv este impresionabil. El vibrează foarte ușor, pare susceptibil și vulnerabil, dar nu este un inadaptat. În sfârșit, emotivul știe că este emotiv, în timp ce non-emotivul nu-și dă întotdeauna seama că este mai curând rece. Într-adevăr, când nu este exagerată, emotivitatea este normală și utilă pentru că suscită un comportament adaptat situației. Emotivitatea poate fi constituțională sau dobândită.

● **Activitatea**, în sensul caracterologic al termenului, nu corespunde unei mari cantități de acțiuni efectuate, ci ușurinței de a acționa, de a trece de la idee la acțiune.

Astfel, termenul de activitate desemnează nu ansamblul acțiunilor unei persoane, ci dispoziția sa de a acționa. În consecință, cel care acționează doar sub presiunea evenimentelor nu va fi numit “activ”. De exemplu, un bun semn de activitate este ușurința cu care o persoană îndeplinește sarcinile neplăcute sau plictisitoare, numai pentru că știe că trebuie îndeplinite.

Pentru inactiv, toată viața este grea. Lumea îi apare ca o rezistență care trebuie înfrântă fără încetare, o greutate care trebuie ridicată și care cade mereu.

În trecere, putem profita pentru a semnală relația care, evident, există între filosofia unui autor (adică maniera de a concepe lumea, sensul pe care i-l dă) și natura sa personală, “caracterul” său.

● **Rezonanța** este repercusiunea unui eveniment asupra psihicului unui individ. Unele persoane sunt prompte în a reacționa la un fapt sau la o situație emoționantă, apoi nu se mai gândesc. Altele, din contră, impasibile și aparent indiferente pe moment, nu uită nimic. Efectul produs de eveniment este numit “primar”

în primul caz și “secundar” în cel de-al doilea. Cele două stări posibile ale factorului “rezonanță” sunt deci “primaritate” și “secundaritate”. Se va spune despre cineva că este mai mult “primar” sau mai mult “secundar” după modul în care tratează, integrează evenimentele vieții curente.

Un bun exemplu de primaritate este omul politic și scriitorul francez Benjamin Constant care declara despre propriul său comportament: “Nu sunt constant decât în inconstanță...”

Înainte de a pătrunde mai adânc în descrierea fiecăruia dintre cele opt tipuri caracterologice, vom prezenta în continuare un tabel recapitulativ care le definește în funcție de combinațiile celor trei proprietăți fundamentale (Emotivitate-Activitate-Rezonanță) cu câteva exemple de personaje celebre.

De notat că nu trebuie confundate unele calificative cu cele din alte clasificări. Astfel, un “Sanguin” nu are întotdeauna fața “colorată” este doar un “non-emotiv, activ, primar”. La fel, un “Nervos” nu este cineva impresionabil sau agitat, este doar denumirea tehnică ce corespunde celui care este în același timp “emotiv, inactiv și primar”.

În lucrările de specialitate se găsesc detaliile proprietăților fiecăruia dintre cele opt tipuri rezultând din combinația celor trei factori de bază. Totuși, pentru a dispune de pe acum de esențial, principalele trăsături ale fiecăruia din cele opt tipuri sunt rezumate în tabelul următor, extras din *Traité pratique d'analyse du caractère* (Tratat practic de analiză a caracterului) de Gaston Berger. Mai înainte vom relua prezentarea, două câte două, a tipurilor care se opun, făcută de același Gaston Berger în lucrarea sa de sinteză *Caractère et personnalité* (Caracter și personalitate). Aceasta permite să sesizăm mai bine specificitatea fiecăruia.

Tabelul 1. 8 tipuri caracterologice (*Traité pratique d'analyse du caractère*, Gaston Berger, P.U.F.)

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

● Sentimentali și Sanguini

Formula Sentimentalului (E-nA-S) este exact inversă celei a Sanguinului (nE-A-P). Sentimentalul, introvertit, este centrat pe viața sa interioară, în timp ce Sanguinul, extravertit, este întors spre viața socială și experiența externă. Viața interioară îl protejează, îl susține, îl consolează pe Sentimental, dar ea îl devorează.

● Nervoși și Flegmatici (E-nA-P) și (nE-A-S)

Flegmaticul este omul regulii. Contrar lui, pentru Nervos, regula, departe de a-i determina respectul, provoacă în el dorința violentă de a se sustrage sau de a brava, stârnind scandal.

● Colerici și Apatici (E-A-P) și (nE-nA-S)

Căldurii Colericului, pe care totul îl împinge la acțiune, i se opune răceala Apaticului. Dacă fiecare dintre ei are calități ieșite din comun, Colericul va deveni un erou (Danton, de exemplu) iar Apaticul un înțelept. La un nivel de responsabilitate, mult mai modest, Colericul va încarna agitația iar Apaticul, rutina.

● Pasionați și Amorfi (E-A-S) și (nE-nA-P)

Se regăsește aici opoziția tensiunii și a blândeții. Pasionatul este omul voinței. Ca și a Sentimentalului, viața sa este un conflict, dar un conflict rezolvat. El nu trăiește decât pentru opera sa sau pentru misiunea sa (Napoleon). Amorful nu are nici o plăcere pentru luptă, el evită cu grijă conflictele interne sau externe (Montaigne, prin "Eseurile" sale, este o perfectă ilustrare).

● Pasionați (E-A-S)

Ambițioși care realizează. Tensiune extremă în întreaga personalitate. Activitate concentrată asupra unui scop unic. Dominatori, cu aptitudini naturale pentru comandă. Știu să-și stăpânească – și să utilizeze – violența. Serviabili, onorabili, iubind societatea, deseori interlocutori plăcuți. Iau în serios familia, patria și religia. Au simț profund al grandorii și știu să-și reducă nevoile organice; merg uneori până la scetism. Valori dominante: opera care trebuie îndeplinită.

● Colerici (E-A-P)

Generoși, cordiali, plini de vitalitate și exuberanță. Optimiști, în general bine dispuși, le lipsește deseori gustul și măsura. Activitatea lor este intensă și febrilă, dar multiplă. Se interesează de politică, iubesc lumea, cred în progres și devin cu plăcere revoluționari. Deseori, dotați cu aptitudini oratorice și plini de impetuoșitate, îi trag pe ceilalți după ei. Valoare dominantă: acțiunea.

● Sentimentali (E-nA-S)

Ambițioși care rămân la stadiul aspirației. Meditativi, introverțiți, schizotimici. Deseori melancolici și nemulțumiți de ei înșiși. Timizi, vulnerabili, scrupuloși, își alimentează viața interioară prin rumegarea trecutului. Nu știu să intre în relație cu ceilalți și cad ușor în mizantropie. Neîndemânatici, se resemnează dinainte pentru ceea ce ar putea totuși evita. Individualiști, au un viu sentiment al naturii. Valoare dominantă: intimitatea.

● **Nervoși (E-nA-P)**

Cu o dispoziție variabilă, doresc să impresioneze și să atragă asupra lor atenția celorlalți. Insensibili la obiectivitate, au tendința de a înfrumuseța realitatea, care merge de la minciună la ficțiunea poetică. Au un gust pronunțat pentru bizar, oribil, macabru și, în general, pentru “negativ”. Lucrează neregulat și numai ce le place. Au nevoie de excitante pentru a-i smulge din inactivitate și plictiseală. Inconstanți în afectivitate, repede seduși, repede consolați. Valoare dominantă: divertismentul.

● **Flegmatici (nE-A-S)**

Persoane cu obiceiuri, care respectă principiile, punctuale, obiective, demne de încredere, ponderate. Cu o dispoziție egală, în general impasibile, sunt de asemenea răbdători, tenace, lipsiți de orice afecțiune. Civismul lor este profund, religia lor are un caracter mai ales moral. Simțul umorului este deseori foarte ascuțit. Le plac sistemele abstracte. Valoare dominantă: legea.

● **Sanguini (nE-A-P)**

Extravertiți, știu să facă observații exacte și dau dovadă de un remarcabil spirit practic. Le place lumea, în care se arată politicoși, spirituali, ironici, sceptici. Știu să manevreze oamenii și sunt diplomați abili. Liberali și toleranți în politică, au puțin respect pentru marile sisteme și prețuiesc mai mult experiența. Dau dovadă de inițiativă și de o mare suplețe a spiritului. Oportuniști. Valoare dominantă: succesul social.

● **Apatici (nE-nA-S)**

Închiși, secreți, întorși spre ei înșiși, dar fără viață interioară fremătătoare. Întunecați și taciturni, râd rar. Slavi ai obiceiurilor lor, sunt conservatori. Tenace în dușmăni, sunt dificil de reconciliat. Cel mai puțin vorbăreți dintre oameni, le place singurătatea. Deși indiferenți la viața socială, sunt totuși în general onești, veridici, onorabili. Valoare dominantă: liniștea.

● **Amorfi (nE-nA-P)**

Disponibili, concilianți, toleranți prin indiferență, dau totuși dovadă deseori de o încăpățânare pasivă foarte tenace. Pe ansamblu, sunt dintre aceia despre care se spune că au “caracter bun”. Neglijenți, înclinați spre lenevie, le lipsește cu totul punctualitatea. Sunt indiferenți în ce privește trecutul mai mult decât în ce privește viitorul. Au deseori aptitudini pentru muzică (execuție) și teatru. Valoare dominantă: plăcerea.

Temă:

Arătați care este aportul factorilor fundamentali în delimitarea tipurilor caracterologice.

Bibliografie:

Jues, J.-P., (1994). *Characterologia*. București: Editura Teora.

Leonhard, K. (1974). *Personalități accentuate în viață și literatură*. București: Editura Științifică.

Preda, V. (1979). *Caracterul*, în Radu, I., Zorgo, B. Psihologie școlară. Lecții. Cluj-Napoca: U.B.B.

Radu, I. coordonator. (1991). *Introducere în psihologia contemporană*. Cluj-Napoca: Editura Sincron.

Zorgo, B. (1979). *Caracterizarea generală a personalității*, în Radu, I., Zorgo, B (coord.). Psihologie școlară. Lecții. Cluj-Napoca: U.B.B.

Zisulescu, St. (1978). *Caracterul*. București: E.D.P.

III. Anexe

Bibliografia integrală a cursului:

Chircev, A. (1976). *Imaginația, cap.11*, în Roșca, Al. (sub redacția), Psihologie generală, București: E.D.P.

Chircev, A. (1976). *Caracterul, cap.19*, în Roșca, Al. (sub redacția), Psihologie generală, București: E.D.P.

- Chircev, A.** (1983). *Condițiile formării noțiunilor, convingerilor și atitudinilor morale în relație cu comportamentul, cap. VIII*, în Radu, I. (coord.), Psihologia educației și dezvoltării. București: Editura Academiei.
- Cosmovici, A.** (1996). *Psihologie generală*. Iași: Ed. Polirom.
- Dancsuly, A., Radu, I.**, (coord.) (1986) *Psihopedagogie. Lecții pentru profesorii din învățământul preuniversitar*. Cluj-Napoca: U. B. B.
- Golu, M., Dicu, A.** (1972). *Introducere în psihologie*. București: Ed. Științifică.
- Jues, J.-P.**, (1994). *Characterologia*. București: Editura Teora.
- Leonhard, K.** (1974). *Personalități accentuate în viață și literatură*. București: Editura Științifică.
- Mare, V.** (1976). *Limbajul, cap.10*, în Roșca, Al. (sub redacția), Psihologie generală, București: E.D.P.
- Mazeau, M.** (1999). *Dysphasies, troubles mnésiques, syndrome frontal chez l'enfant*. Paris: Masson.
- Miclea, M.** (1994). *Psihologie cognitivă*. Cluj-Napoca: Editura Gloria.
- Popescu, I. C.** (1981). *Elemente de psihologie și epistemologie genetică*. București: Ed. Științifică.
- Popescu-Neveanu, P., Zlate, M., Cretu, T.** (sub redacția) (1987). *Psihologie școlară*. București: Universitatea București.
- Preda, V.** (1979). *Characterul*, în Radu, I., Zorgo, B. Psihologie școlară. Lecții. Cluj-Napoca: U.B.B.
- Preda, V.** (1990). *Psihologie generală. Note de curs*. Cluj-Napoca.
- Preda, V., Anca, M., Cîrnești D.** (2004). *Psihologie generală. Suport de curs*. CFCID, UBB Cluj-Napoca
- Preda, V., Anca, M.** (2005). *Psihologie generală. Suport de curs*. CFCID, UBB Cluj-Napoca
- Radu, I.** (1974). *Psihologie școlară*. Cluj-Napoca: Editura Științifică.
- Radu, I. coordonator.** (1991). *Psihologie* (curs litografiat). Cluj-Napoca: Universitatea "Babeș-Bolyai".
- Radu, I. coordonator.** (1991). *Introducere în psihologia contemporană*. Cluj-Napoca: Editura Sincron.
- Rondal, J.A., Comblain, A.** (2001). *Manuel de psychologie des handicaps: Sémiologie et principes de remédiation*. Liège: Mardaga.
- Roșca, Al.** (1976). *Gândirea, cap.9*, în Roșca, Al (sub redacția), Psihologie generală, București: E.D.P.
- Tucicov-Bogdan, A.** (1973). *Psihologie generală și psihologie socială*. București: Ed. Didactică și pedagogică
- Zlate, M.** (1996). *Introducere în psihologie*. București: Ed. Șansa.
- Zorgo, B.** (1979). *Characterizarea generală a personalității*, în Radu, I., Zorgo, B (coord.). Psihologie școlară. Lecții. Cluj-Napoca: U.B.B.
- Zisulescu, St.** (1978). *Characterul*. București: E.D.P.