

CORNELIU NOVAC

DEZVOLTAREA
PERSONALITĂȚII UMANE
Teme de curs

CUPRINS

Tema 1	Bazele metodologice ale cunoașterii și evaluării psihologice a personalității elevului.....
Tema 2	Bazele neurofuncționale și psihologice ale dezvoltării și educării limbajului.....

TEMA 1

BAZELE METODOLOGICE ALE CUNOAȘTERII ȘI EVALUĂRII PSIHOLOGICE A PERSONALITĂȚII ELEVULUI

- 1.1 Necesitatea cunoașterii și evaluării psihologice a elevilor**
- 1.2 Specificul cunoașterii și evaluării psihologice a elevilor; aspecte problematice**
- 1.3 Metode de cunoaștere psihologică a preșcolarului și școlarului**
- 1.4 Fișa psihopedagogică – modalitate de organizare a informațiilor despre elev**

Bibliografie

1.1. Necesitatea cunoașterii și evaluării psihologice a elevilor

Cunoașterea psihologică a copilului este pentru educatoare, învățători, institutori și profesori un deziderat major ce privește înțelegerea personalității acestuia, care în prima treime a vieții este în curs de structurare. De altfel, psihologii urmăresc să descrie diferențele interindividuale evidente și să le sintetizeze într-o viziune integratoare asupra

personalității, pe baza căreia să explice stilul personal al fiecărui individ de a interacționa în cadrul mediului social.

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

- delimitarea domeniului și al obiectului cunoașterii în relația cadru didactic-elev;

- specificul modalităților și instrumentelor de cunoaștere și evaluare psihologică a progresului educativ;

- specificul psihologic al stadiilor devenirii ontogenetice a copilului;

- înregistrarea datelor culese în procesul instructiv-educativ și evaluarea acestora în urma unei prelucrări statistice și calificative a datelor;

- accelerarea construcției personalității elevului;

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

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

În ultimă instanță, cunoașterea temeinică a psihologiei elevului îi permite cadrului didactic să realizeze obiectivele

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

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

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

1.2. Specificul cunoașterii și evaluării psihologice a elevilor; aspecte problematice

Cunoașterea și evaluarea psihologică a elevilor urmărește să releve particularitățile dezvoltării psihocomportamentale, sub aspectul factorilor, conținutul mecanismelor și a legilor acesteia. M. Debesse considera că evaluarea psihopedagogică a copilului conduce la înțelegerea „istoriei conduitelor de creștere” (1970, p. 10).

Analizând procesul cunoașterii și evaluării psihologice a elevilor M. Golu (1997, p.13) identifică următoarele aspecte pe care educatorul trebuie să le aibă în vedere:

- unitatea circular-dinamică dintre planul subiectiv-intern („sistemul psihic”) și planul obiectiv-extern („sistemul comportamental”);

- conexiunea și interdependența dintre toate componentele sistemului psihic;

- valoarea instrumental-adaptivă a psihicului ca factor de mediere și reglare a întregului mod de raportare și interacțiune a omului cu lumea externă;

- interacțiunea factorilor ereditari și a celor de mediu în determinarea modului de elaborare a structurilor psihocomportamentale la nivel individual;

- unitatea individual-tipic-general în structura personalității umane;

- legitatea și ireductibilitatea diferențelor în plan interindividual și intergrupă;

- prevalența factorilor socioculturali asupra factorilor mediului natural în condiționarea profilului personalității umane.

Spre deosebire de cunoașterea din alte domenii, cunoașterea psihologică științifică se bazează pe legi de tip statistic și probabilistic, care se caracterizează prin faptul că nu se verifică la fiecare componentă a unei multimi de date, ci doar la media lor. Din acest motiv cunoașterea de tip psihologic trebuie să fie susținută și de o abordare de tip empatic. În felul acesta, cunoașterea psihologică poate să conducă la stabilirea „dominanțelor personalității” elevului, la formula sa psihologică personală. Aceste aspecte pot fi relevate prin îmbinarea strategiei studiului transversal cu cel longitudinal al devenirii structurilor personalității.

Complexitatea procesului de cunoaștere psihologică științifică a elevilor determină o serie de dificultăți în realizarea

ei. Printre aspectele cele mai evidente care influențează în mod negativ cunoașterea psihologică a elevilor de către cadrele didactice menționăm pe următoarele:

- stereotipul, clișeu social de apreciere, ca o „reacție corespunzând unei opinii generale gata facute, unei idei admise în grup, care deformează judecata personală” (I. Radu, 1974, p. 221);

- subiectivismul aprecierii educatorului, care poate fi preluată de către majoritatea clasei;

- dificultățile obiective, legate de existența unui număr mare de elevi prezenți într-o clasă de elevi;

- lipsa de competență psihologică în cunoașterea elevilor, coroborată cu exagerarea importanței acordate pregătirii de specialitate în detrimentul celei psihopedagogice.

Pentru a depăși aceste dificultăți, cadrul didactic trebuie să completeze cunoașterea empirică, bazată pe fapte ce rezultă din interacțiunea directă cu elevul cu un demers de cunoaștere sistematizat, susținut de metode de cunoaștere și evaluare elaborate și validate de cercetarea psihopedagogică. La cele mai importante dintre ele ne vom referi în continuare.

1.3. Metode de cunoaștere psihologică a preșcolarului și școlarului

Prin metodă se înțelege un *ansamblu de principii, idei și procedee care orientează actul cunoașterii și asigură finalizarea lui*. Metodele pot fi împărțite în *principale*, destinate nemijlocit investigării “obiectului” și extragerii informațiilor, și datelor necesare în concordanță cu *ipoteza de lucru* formulată, și *secundare, auxiliare*, destinate ordonării și prelucrării informațiilor, și datelor obținute.

Între metodă și obiectul de cercetare trebuie să existe o anumită compatibilitate: metoda se alege în așa fel, încât să fie

în concordanță cu specificul calitativ al obiectului și cu scopul concret al cunoașterii.

Chiar dacă, să spunem, generic o metodă poartă aceeași denumire în fizică, în biologie, în chimie, în fiziologie sau în psihologie, structura și conținutul ei vor diferi de la o știință la alta: metoda experimentală în fizică are altă structură decât metoda experimentală în psihologie. Psihologia pentru a fi recunoscută ca știință a trebuit să dovedească în timp că și-a elaborat și dispune de metode "proprii" de cercetare, diferite în conținut de metodele altor științe. În prezent, ea dispune de un repertoriu bogat de metode, procedee și tehnici adecvate specificului obiectului său de studiu, pe care le vom prezenta, succint, în continuare.

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

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

Metoda observației psihopedagogică – supranumită, pe drept cuvânt – și "aerul" omului de știință din orice domeniu de activitate, are o largă aplicabilitate și aplicare în psihologie. Într-adevăr dat fiind că psihicul omului este legat nemijlocit de activitatea să se manifestă în acțiunile și faptele sale,

observarea acestor acțiuni, a actelor sale de conduită, a manifestărilor sale verbale, precum și analiza lor cunoașterea științifică, în anumite limite, a psihicului uman este posibilă pe bază de observație.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Principala valență a acestei metode constă în aceea că permite *separarea factorilor* care condiționează apariția unui fenomen dat și *studierea consecințelor* fiecăruia asupra respectivului fenomen prin neutralizarea celorlalți, astfel discriminându-se între factorii reali și în cei aparenti, ajungându-se la esența fenomenului. Un alt avantaj pe care îl prezintă experimentul constă în aceea că cercetătorul nu așteaptă producerea fenomenului pe care îl vrea să-l studieze ci îl provoacă, atunci când dorește și în condițiile cele mai favorabile. În plus, el poate *varia și repeta* fenomenul supus

cercetării iar *toate reacțiile sunt înregistrate* (în cele mai multe cazuri, desigur, fiindcă unele – cele care se referă la probleme de gândire sau afectivitate de exemplu – această apreciere nu mai este valabilă)

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

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

Având valențele menționate, experimentul prezintă și anumite limite și anume: desfășurarea lui în condiții artificiale cu posibilități limitate de a neutraliza consecințele negative;

dificultățile ”transferării“ rezultatelor obținute în condiții de laborator în activitatea naturală (școală, de exemplu); aspecte de ordin social și moral, omul neputând fi supus oricăror experimente, cercetătorul neavând ”dreptul” să acționeze asupra subiecților cu factori ce s-ar putea dovedi a fi traumatizanți (psihic și chiar fizic).

1.3.3. Metoda convorbirii constă în stabilirea unei relații de comunicare directă cu elevul, educatorul urmând să conducă discuția în așa fel, încât să obțină informația care îl interesează. După modul de desfășurare, convorbirea poate fi structurată, standardizată, dirijată (aceleași întrebări, în aceeași formulare pentru toți elevii), semistrucurată sau semi-standardizată (includerea și adresarea unor întrebări suplimentare, reformularea altora, schimbarea ordinii, etc.) și liberă, spontană (întrebările fiind găsite și formulate pe loc, putând diferi ca număr și conținut de la un subiect la altul, dar ținând aceleași aspecte ale personalității).

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

Având avantajul timpului scurt în care se pot ”recolta” rezultatele și faptul că mai multe din ele nu pot fi obținute pe

alte căi, păstrează limita subiectivismului, a sincerității subiectului, greu de neutralizat, mai ales de către un cercetător puțin experimentat și cunoscător al problemei și vârstei subiecților.

1.3.4. Metoda anchetei în domeniul educației

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

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

Ancheta psihologică se aplică în două forme:

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

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

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

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

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

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

1.3.5. Metoda biografică (*"anamneza"* – sau *"biografia psihologică"*) constă în dobândirea de date și informații despre trecutul unei persoane, pentru a reconstitui într-un tablou unitar istoria ei.

Evenimentele pe care le urmărim în cadrul metodei biografice se diferențiază în „evenimente cauze” și

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

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

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

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

1.3.7. Metoda testelor psihologice pentru evaluarea personalității elevului

Metoda testului psihologic este legată de numele lui *J. Mc. Keen Cattel* (care o folosește prima dată la 1890 și consacră și termenul – probă), ajutând la ”determinarea fizionomiei mentale a unui individ”, una dintre aceste capacități – ”*inteligența*” fiind cel mai mult testată (Binet – Simon, în Franța; Ed. *Claparede* – Elveția, W. Stern în Germania etc.), varianta cea mai utilizată aparținând lui *Wechsler*, iar la noi în țară *Ștefănescu – Goangă* elaborează prima baterie de teste.

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

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

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

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

1.3.8. Testele sociometrice pentru măsurarea relațiilor interpersonale cunosc o anumită ”recrudescență” în folosire, deși au implicații mult mai largi decât cele ce apar la prima vedere. Ele sunt legate de concepțiile și școala lui K. Lewin, iar ”tehnicile” de măsurare de numele lui Moreno (se prezintă și analizează câteva teste). Cu o valoare foarte controversată testele au fost când supraevaluate când subevaluate. Astăzi sunt considerate ca “*probe utile*” mai ales alături de alte metode ce se folosesc tot mai mult combinate (de eficiență și personalitate – de exemplu).

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

fac parte parte și cu care stabilesc relații în cadrul activității desfășurate în comun. Testul sociometric permite o cuantificare a răspunsurilor și o reprezentare grafică a acestora prin intermediul sociomatricei și a sociogramei.

1.3.9. Metoda aprecierii obiective a personalității este mai recent “promovată” în rândul metodelor psihologiei și servește, în special la cunoașterea și formarea – de unde și numele – a capacității de apreciere obiectivă a personalității – promotorul ei în țara noastră fiind prof. Zapan. De la acest mare psiholog român ne-a rămas o metodă de educare a capacității de interapreciere obiectivă, la care ne vom referi, pe scurt, în continuare.

Avându-se în vedere faptul că învățătorul sau profesorul nu poate cuprinde în câmpul observației toate manifestările și relațiile elevilor, este indicat să se utilizeze și datele ce pot fi furnizate de colectivul de elevi. Tehnica de lucru, după cum o recomandă profesorul Gh. Zapan, este accesibilă oricărui cadru didactic cu mențiunea ca în prealabil acesta să aibă conturate caracteristicile sau situațiile care trebuie apreciate și să posede o cunoaștere bună a clasei.

În prima etapă profesorul trebuie să lămurească elevilor printr-o descriere adecvată însușirea pe care vrea să o identifice. Apoi elevii sunt solicitați să clasifice pe o foaie de hârtie în ordine, după părerea proprie, pe *primii* și *ultimii* cinci elevi din clasă referitor la caracteristica prezentată. De exemplu, care apreciați că sunt primii cinci elevi cu aptitudine la matematică și care sunt ultimii cinci? Fiecare elev va trebui să se includă pe rangul pe care-l merită – printre primii, ultimii sau între cei mijlocii (care nu mai sunt nominalizați).

Prelucrarea răspunsurilor se realizează înscriind, într-un tablou general al clasei, în dreptul elevilor menționați printre primii cinci, semnul +, iar în dreptul celor indicați pe ultimele locuri, semnul -. Individual, pentru fiecare elev se realizează

suma algebrică a aprecierilor. După punctajul obținut se stabilesc rangurile pe care se plasează elevii. Autorul, Gh. Zapan, nu solicită stabilirea rangurilor pentru toți elevii clasei, ci numai pentru cei mai buni și cei mai slabi.

Datorită calităților sale, în primul rând prin faptul că este adecvată condițiilor de lucru din școală, metoda aprecierii obiective pune la dispoziția profesorului o nouă sursă de informare, anume aprecierea elevilor de către elevi. În interpretarea rezultatelor va trebui să avem însă în vedere că aprecierile emise sunt în funcție de nivelul clasei, indicând locul elevului într-o colectivitate cu individualitate proprie.

Toate metodele mai sus prezentate oferă o serie de date referitoare la particularitățile psihice intelectuale și de personalitate ale elevului, date care pot fi prelucrate atât calitativ cât și cantitativ. În acest sens, cadrul didactic poate apela la o serie de *tehnici statistico-matematice*. *Tehnicile statistico-matematice* se folosesc pe larg în toate cercetările de psihologie, *ca modalități de prelucrare a datelor* obținute prin majoritatea metodelor. Cere o bună cunoaștere a tehnicii folosirilor, dar avantajul caracterului matematic al modului de evaluare a rezultatelor, poate fi mult diminuat în lipsa acestor cunoștințe și al modului de interpretare. “*Măsurarea psihologică*” se face în principal folosind o anumită gradație, definită de diferite feluri de “scări” – fie ele *nominale, ordinale* sau de *intervale*. Analiza cantitativă a datelor va fi completată printr-o analiză de tip calitativ a aspectelor investigate.

Metodele de cercetare psiho-pedagogică mai sus prezentate pot fi folosite într-o cercetare de teren, prin integrarea lor într-o strategie de cercetare. Aceasta presupune *stabilirea planului de acțiune* în vederea atingerii scopului propus.

Strategiile cele mai frecvent folosite în cercetarea psihologică sunt:

- *Strategia cercetării genetice* presupune studierea *originii și evoluției* fenomenelor psihice în plan *filogenetic și ontogenetic*.

- *Strategia cercetării comparate* vizează *evidențierea deosebirilor calitative între diferite etape ale evoluției psihicului*, comparându-se psihicul uman cu cel animal, psihicul copilului cu cel al adultului sau manifestările indivizilor care apar în unor culturi diferite.

- *Strategia cercetării psihopatologice* vizează studiul *tulburărilor sau deviațiilor funcțiilor psihice*.

- *Strategia cercetării longitudinale* presupune urmărirea unui individ *de-a lungul mai multor etape ale evoluției lui*.

- *Strategia cercetării transversale* presupune studierea mai multor indivizi care se află la *niveluri diferite de dezvoltare*.

În concluzie, această analiză – fie ea și succintă – ne arată că cele mai multe din aceste metode pot fi utile profesorului, în procesul instructiv-educativ, pentru cunoașterea și evaluarea personalității elevului. Aceste metode își păstrează aceste valențele și în cercetările de *psihologie pedagogică*. Ne referim cu prioritate la metode ca: observația; experimentul (care, aici, ia forme de experiment *psihopedagogic*, ca varianta celui natural); convorbirea (atenție la folosirea ei în cazurile de “rezistențe interioare”); analiza *produselor activității*; *metoda biografică* (varianta cea mai des utilizată în psihologia pedagogică fiind “*studiul de caz*”); *testele* – cu toate rezervele legate de necesitatea etalonării lor în condițiile de folosire și de o foarte bună pregătire de specialitate în aplicare și – *mai ales* – în interpretarea rezultatelor (la cele de personalitate se apreciază că sunt necesari mulți ani în această direcție); *metoda aprecierii obiective a personalității*; *metoda chestionarului și anchetei* – cu toate rezervele menționate; în fine *tehnicele statistice* sunt de

nealăturat și în cercetările psihopedagogice, valențele și limitele fiind aceleași ca în cercetările din alte domenii.

1.4. Fișa psihopedagogică – modalitate de organizare a informațiilor despre elev

În centrul investigațiilor pe care le întreprinde, profesorul plasează elevul, partenerul său de activitate. Scopul general al investigațiilor sale îl constituie *diagnosticul pedagogic*, concept care semnifică, potrivit lui Ion Holban, „concluziile investigației efectuate asupra unei persoane, în scopul determinării caracteristicilor personalității sale sub aspect fizic, psihologic, pedagogic sau social, a identificării liniilor sale de dezvoltare ulterioară și a organizării procesului instructiv-educativ în vederea realizării caracteristicilor prezentate” (1978).

Școala a solicitat și impus ca instrument de sistematizare a informației despre elev și deci de formulare a diagnosticului pedagogic, fișa elevului.

Indiferent de varianta propusă sau asimilată de practica școlară, orice model de fișă trebuie să respecte câteva criterii:

- a) să acopere întreaga problematică a domeniului (completitudinea);
- b) să aibă un caracter sistematic;
- c) să permită prezentarea selectivă a informației, pe dominante;
- d) să fie adecvată necesităților practice;
- e) să fie accesibilă nivelului de pregătire a persoanei pentru care este destinată;
- f) să fie practică, în sensul de a nu necesita un consum exagerat de timp pentru completare concomitent cu posibilitatea de a releva faptul semnificativ.

Deși în structura internă, fișele pot să difere de la autor la autor, în general *capitolele sau temele* pe care le conțin sunt identice. Astfel, fișa va include următoarele aspecte:

I. *Date de identificare*

1. Numele și prenumele.....
2. Născut în anul.....ziua.....luna.....localitatea.....
3. Domiciliat în.....
4. Actualmente, elev în școala.....
5. A absolvit clasele anterioare după cum urmează:

.....
(se indică ruta școlară: ciclul primar, gimnazial, liceal)

II. *Date privind situația familiei elevului*

1. Numele și prenumele părinților: tata.....
mama.....
2. Ocupația părinților: tata.....mama.....
(se notează și eventualele responsabilități sociale deosebite)
3. Structura (compoziția) familiei.....
4. Eventuale aspecte speciale.....
5. Climatul psihosocial, educativ în familie.....
6. Atenția acordată elevului.....
7. Condiții de pregătire în familie
8. Natura influențelor socioculturale și profesionale în familie
.....
9. Stilul de integrare a elevului în familie.....
10. Aspirațiile și opțiunile părinților privind orientarea școlară
și profesională a elevului.....

III. *Date privind dezvoltarea fizică și condițiile sănătății elevului*.....
.....

Rezultate școlare – la învățatură și practica profesională

1. Rezultate generale la învățatură

Media generală Clasa	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
9,50								
9,00								
8,50								
.....								
5,0								

2. Rezultate în activitate practică profesională

Clasa	Profilul activit. Practice. Indicatori Și nivel calitativ	Cunoașterea activităților	Abilitare practică	Realizări Constructiv – creative
V				
VI				
.....				
XII				

3. Analiza calitativ – diferențială a rezultatelor școlare

Nivel calitativ Discipline de învăță- mânt (pe categorii)	Indicatori				
	Cunoștințe	Înclinații pentru practice deosebite	Abilități practice deosebite	Aptitudini speciale	Manifestări creative
.....					
.....					
.....					

Observații rezultând din analiza calitativă și comparativă a datelor

a. Succese mai deosebite (pe categorii de discipline de învățământ și indicatori calitativi privind activitățile desfășurate)

.....

.....

.....

Aprecieri (calitative obținute la diferite forme de activitate practică, profesional – productivă.

.....

Eventuale dificultăți și probleme speciale pe care le constatăm în ceea ce privește situația școlară a elevului și comportarea sa.

.....

IV. *Integrarea socială a elevului*

V. *Profilul psihologic al individualității elevului*

(trăsături psihoindividuale, caracteristici pentru elevi)

Procese și însușiri psihice	Nivelul de dezvoltare (calitativ)				
	F. bun	Bun	Mediu	Slab	Minimal

A. Caracteristici ale proceselor de cunoaștere

- percepția											
- memoria											
- imaginația											
- gândirea											
- limbajul											
- atenția											

B. Trăsături de personalitate

- temperamentele (activism, dinamism, energie, mobilitate, rezistență etc.).....
- ideal, sistem de convingeri și valori.....
- aptitudini.....
- creativitate.....

VI. *Probleme speciale de orientare școlară și profesională*

1. Interese și aspirații dominante.....
2. Aspirații și opțiuni (școlare și profesionale)

3.Nivel de maturizare socială

4.Aspecte dominante în profilul elevului și în ceea ce privește orientarea și integrarea lui școlară și profesională

VII. *Concluzii, indicații și recomandări de ordin psihopedagogic, privind optima dezvoltare, orientare și integrare școlară și profesională a elevului*

.....

.....

ANEXE

1) Profil pedagogic

Data	Testul	Cota	Centile											
			10	20	25	30	40	50	60	70	75	80	90	100

2) Profilul antropometric

Caracteristici	Cota	Centile												
		10	20	25	30	40	50	60	70	75	80	90	100	
Înălțimea														
Greutatea														
Perimetru toracic														
Capacitatea pulmonară														

Bibliografie

1. BINET, A., Ideile moderne despre copii, E.D.P., București, 1975.
2. CARROLL, J.B., Human cognitive abilities: A survey of factor analytic studies, Cambridge University Press, New York, 1993.

3. COSMOVICI, A., Psihologie Generala, Ed. Polirom, Iași, 1996.
4. CREȚU, C., Curriculum diferențiat și personalizat, Polirom, Iași, 1998.
5. DEBESSE, M., (1970), (red.), „Psihologia copilului. De la naștere la adolescență”, București: E.D.P.
6. DORON, R., PAROT, F., Dicționar de psihologie, Ed. Humanitas, București, 1999.
7. DUMITRU, I., UNGUREANU, D., (coord.), Pedagogie și elemente de psihologia educației, Editura Cartea Universitară, București, 2005.
8. GOLU, M., (1997), „Dezvoltarea stadială și cerințele cunoașterii psihologice a copilului”, în S. Dima (coord.), „Copilăria, fundament al personalității”, București: Ed. Revistei Învățământului preșcolar.
9. GOLU, P., GOLU, I., Psihologie educațională, Ed. Miron, București, 2003.
10. HĂVĂRNEANU, C., (1988), „Metode de cunoaștere a elevilor”, în A. Cosmovici, L. Jacob (coord.), „Psihologie școlară”, Iași: Ed. Polirom, p. 88-105.
11. JIGĂU, M., Copiii supradotați, Societatea Știință și Tehnică, București, 1994.
12. MITROFAN, N., Aptitudinea pedagogică, Ed. Academiei, București, 1980.
13. MITROFAN, N., MITROFAN, L., Testarea psihologică. Inteligența și aptitudinile, Ed. Polirom, Iași, 2005.
14. MITROFAN, N., Testarea psihologică a copilului mic, Ed. Mihaela Press, S.R.L., București, 1997.
15. NEGOVAN, V., Introducere în psihologia educației, Ed. Universitară, București, 2005.
16. POPESCU-NEVEANU, P., ZLATE, M., CREȚU, T., (red.) Psihologie școlară, TUB, Universitatea din București, 1987.
17. RADU, I., (1974), „Psihologie școlară”, București: Ed. Șt.

18. RADU, I., IONESCU, M., Experiența didactică și creativitate, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1987.
19. ROSCA, AL., (1971), „Metodologie și tehnici experimentale în psihologie”, București: Ed. Șt.
20. SĂLĂVĂSTRU, D., Psihologia educației, Ed. Polirom, Iași, 2004.
21. ȘCHIOPU, U., coord., Dicționar enciclopedic de psihologie, Ed. Babel, București, 1997.
22. SILLAMY, N., Dicționar de psihologie, Ed. Univers Enciclopedie, București, 1996.
23. VLĂSCEANU, L., Decizie și inovație în învățământ, E.D.P., București, 1979.
24. ZLATE, M., (1999), Introducere în psihologie, București: Casa de editură și presă Șansa.
25. ZLATE, M., Fundamentele psihologiei, Ed. Pro Humanitate, București, 2000.
26. ZLATE, M., Psihologia mecanismelor cognitive, Ed. Polirom, Iași, 1999.

TEMA 2

BAZELE NEUROFUNCȚIONALE ȘI PSIHOLOGICE ALE DEZVOLTĂRII ȘI EDUCĂRII LIMBAJULUI

- 2.1 Componentele psihologice ale comunicării, concepte cheie
- 2.2. Mecanismul psihologic al limbajului oral
- 2.3. Structura psihologica a limbajului intern
- 2.4 Mecanismul psihologic al limbajului scris-citit

Bibliografie

2.1. Componentele psihologice ale comunicării, concepte cheie

În abordarea problematicii dezvoltării și formării prin educație a **diferitelor forme ale limbajului**, se adoptă principiile generale ale **teoriei comunicării**. Limbajul, ca activitate de comunicare interumană prin intermediul limbii și al tuturor resurselor ei, este interpretat ca un ansamblu ordonat de semne, structurat după reguli semantico-sintactice, ce fac posibil transferul de informație între sistemul „**emitent**” și cel de tip „**destinatar**”. Condiția de bază a realizării limbajului o constituie existența unei situații semiotice, a unei relații comunicaționale orientate între **emițător** și **destinatar**, ce să

dispună de un canal de comunicare. Pentru realizarea unei comunicări inteligibile este necesar ca raportul dintre **mesaj** și **zgomot** (factor perturbator) să fie supraunitar.

Legătura dintre **emitent** și **destinatar** se poate realiza într-o **formă deschisă**, caz în care emițătorul nu ia cunoștință de modul în care destinatarul recepționează mesajul, sau printr-o **relație de conexiune inversă**, situație în care există din partea emițătorului controlul decodificării mesajului de către destinatar și implicit al înțelegerii. Această a doua formă de comunicare este proprie limbajului uman, putând fi evaluată după trei indicatori: **promptitudine** (rapiditatea emiterii și transmisiei mesajului), **fidelitate** (corectitudinea transmisiei mesajului, care este condiționată, pe de-o parte, de valorile semnalelor intensitate, frecvență, durată, iar pe de altă parte, de prezența și intensitatea zgomotului de pe canal) și **completitudinea** (raportul dintre volumul informației emise și cel al informației ajunse la destinatar) (M. Golu, 2000, pag. 85).

Eficiența activității educative de formare și dezvoltare, la vârstele preșcolară și școlară, a diferitelor forme ale limbajului, este în funcție de gradul în care se realizează corespondența semantică dintre ansamblul modelelor subiective interne de **codificare lingvistică** (semantică și sintactică prezent la emițător) și cel de **decodificare a înțelesurilor** transmise destinatarului. Cele două modalități de codificare-decodificare a mesajelor lingvistice sunt rezultatul procesului de asimilare a informațiilor provenite din mediul de vorbire, proces desfășurat pe parcursul dezvoltării ontogenice a copilului. La vârste mici, gradul de elaborare a modelelor psihologice de tip lingvistic, ce să permită o astfel de decodificare a mesajelor de către copil este redus. Informația genetică oferă copilului doar posibilitatea percepției reale, primare auditive a limbajului oral și capacitatea potențială de emisie a formelor, capacitate pe care copilul nou-născut o valorifică prin "exerciții funcționale spontane,.. Revine

mediului de vorbire și activității educative rolul de a forma și dezvolta la copil mecanismele psihologice și neurofuncționale ce să permită eficiența comunicării în plan verbal, scris și citit, și care să asigure astfel structurarea intelectului și dezvoltarea personalității (v. fig. nr. 1). Activitatea de formare prin educație a mecanismelor psihologice și neurofuncționale ale limbajului va constitui atât premisa cât și rezultanta exercitării **funcțiilor principale ale limbajului:**

- comunicativă;
- designativ-cognitivă;
- simbolic-reprezentativă;
- expresivă;
- ludic-afectivă;
- persuasivă;
- dialectivă.

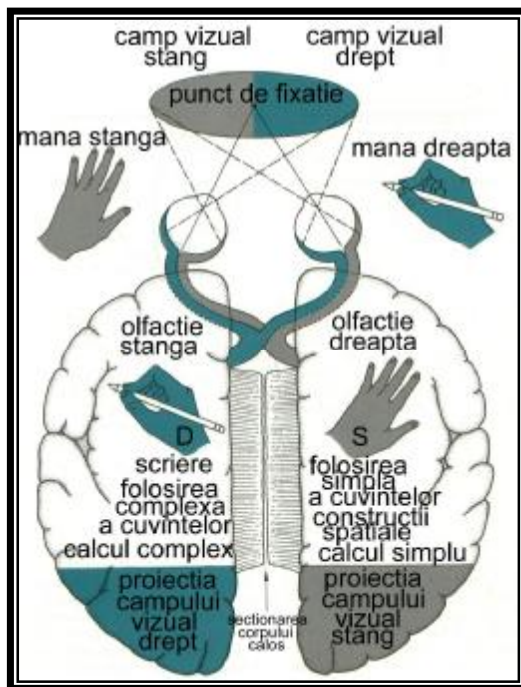


Fig. nr. 1 *Reprezentarea schematică a celor mai importante funcții cerebrale lateralizate, constatate după deconectarea interemisferică.*

Emisfera cerebrală stângă controlează mișcarea mâinii drepte, limbajul oral și scris precum și calculul matematic complex.

Emisfera cerebrală dreaptă înțelege numai limbajul simplu; capacitatea sa principală constă în realizarea construcției spațiale și a sensurilor configurațiilor imagistice (Sperry, 1986).

Mecanismele psihologice ale limbajelor oral, scris, citit și intern se structurează pe parcursul dezvoltării ontogenetice, cuprinzând interacțiunile dintre componentele aferentă și eferentă reglate prin conexiune inversă. Componenta aferentă a limbajului cuprinde veriga receptoare a analizatorului (auditiv, vizual sau în situații speciale, cel tactil), iar cea eferentă cuprinde elementele anatomofiziologice motorii, care fac posibile rostirea, scrierea și citirea (veriga fonoarticulatorie, manuală și perceptiv-vizuală).

Medierea logică și semantică dintre componentele aferentă și eferentă ale limbajului este realizată de o instanță psihică interpretatoare, care se constituie exclusiv la nivel cortical. ”Ea cuprinde într-un circuit integrativ-comutativ zone specializate în decodare și conexiune semantică din lobi frontal, temporal, occipital și parietal. Aceste zone realizează legătura designativă dintre imagine sau conținutul conceptual și cuvânt, ca semn **obiectivat sonor** (limbajul oral) sau **figural-grafic** (limbajul scris)” (M. Golu, 2000, pag. 433).

Realizarea practică a comunicării implică un mecanism general, complex și eterogen al limbajului, care este rezultatul unui proces de dezvoltare ontogenetică, ce implică următoarele tipuri de activități educative:

- constituirea laturii fizice externe a limbajului oral și scris (compusă din foneme sau grafeme cu proprietăți fizice nemijlocit perceptibile auditive și vizuale);

- asimilarea elementelor componente ale vocabularului (contituirea și stocarea conținutului semantic al cuvintelor);

- elaborarea și consolidarea legăturilor psihice între imaginile cuvintelor (codurilor auditive) și imaginile mentale (percepții și reprezentări) ale obiectelor persoanelor, fenomenelor și situațiilor evocate (referite, designate);

- constituirea unui ansamblu minim de norme și reguli semantico-sintactice;

- articularea componentelor și structurilor proprii limbajelor oral, mimico-gesticular, scris-citit și intern într-un mecanism specific, psihologic al limbajului.

Obiectivată în toate aceste forme de activități care nu sunt de conceput fără influențele mediului social și mai ales al celor educative, aceste componente ale activității de comunicare umană se particularizează în următoarele forme de limbaj care fac obiectul demersului educativ la diferite nivele de vârstă:

- limbajul extern, realizat sub forma limbajelor mimico-gesticular, oral și scris-citit;

- limbajul intern, ca suport al activității mintale, al conștiinței de sine, al schemelor operatorii ale gândirii.

Vom analiza în continuare componența mecanismelor funcționale ale formelor de limbaj, menționate mai sus.

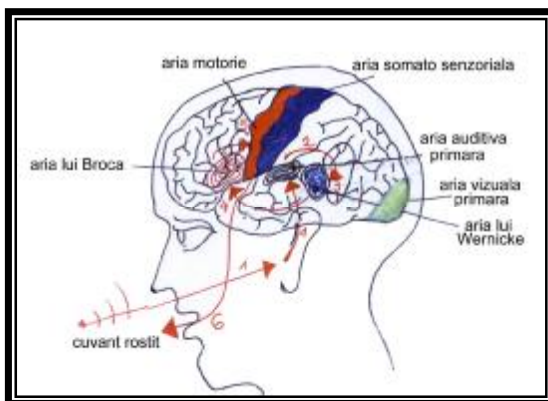


Fig. nr. 2 Modelul producerii și înțelegerii limbajului.

În situația în care un cuvânt este rostit, impulsurile nervoase din urechea internă sunt trimise spre aria auditivă primară. Cuvântul poate fi înțeles dacă semnalul este transmis către aria lui Wernicke. În această arie este găsit codul acustic al cuvântului și transmis spre aria lui Broca. În această zonă este activat un cod articulator pentru cuvântul respectiv care în transmite direct spre aria motorie. Aceasta coordonează buzele, limba și laringele în emiterea orală a cuvântului. (după M. Golu, 1975)

2.2. Mecanismul psihologic al limbajului oral

Comunicarea orală solicită cu precădere veriga receptoare a analizatorului auditiv. Prima condiție a dezvoltării normale a structurii psihologice a limbajului și implicit a intelectului este asigurarea integrității anatomo-fiziologice a auzului. În cadrul analizatorului auditiv se constituie ***mecanismele speciale ale auzului fonematic*** destinate recepționării și integrării stimulilor verbali, ca elemente componente ale mediului de vorbire. Auzul fonematic este condiționat de caracteristicile fonetice și sintactice ale limbii comunității etnice, căreia îi aparține o anumită persoană. Acest tip de auz este unul specializat, asigurând pe de-o parte recepționarea optimă a fonemelor (vocale, consoane, semivocale) și a grupurilor consonantice specifice unei limbi materne, iar pe de altă parte coordonarea și controlul pronunției acestora și integrarea lor, prin imitație și exerciții funcționale, în unități lexicale din ce în ce mai complexe.

Baza neurofiziologică a auzului fonematic este asigurată de celulele receptoare auditive din organul lui Corti, situat în urechea internă, ***aria auditivă primară*** din lobii temporali drept și stâng ai emisferelor cerebrale și din ***aria lui Wernicke*** situată în lobul temporal din emisfera cerebrală

stângă. În aria lui *Wernicke* sunt stocate codurile auditive ale cuvintelor și semnificația acestora. Rezultă că înțelegerea unui cuvânt auzit este posibilă prin activarea codului său auditiv, stocat în aria lui *Wernicke* care, la rândul său activează semnificația cuvântului. Lezarea acestei arii corticale compromise capacitatea de percepere și înțelegere a limbajului oral, în sensul că pacienți aud cuvintele dar nu înțeleg semnificația lor (tulburare cunoscută sub denumirea de „*afazie senzorială, impresivă de tip Wernicke*”, cu consecințe grave asupra desfășurării activităților de tip intelectual).

Integritatea ariei corticale Wernicke are o triplă funcționalitate în procesul dezvoltării și educării limbajului oral:

- asigură identificarea codului acustic al cuvintelor componente ale limbajului matern;

- este integrat într-un *circuit cortical comutativ format din zone situate în lobii frontal, temporal, occipital și parietal*, zone specializate în decodificarea semnificațiilor cuvintelor recepționate auditiv dar și vizual;

- intră în legătura funcțională cu *aria lui Broca*, situată în partea laterală a lobului frontal stâng, unde sunt stocate codurile articulatorii corespunzătoare activării kinestezice necesare pronunțării unui cuvânt.

Această ultimă conexiune corticală este absolut necesară în închiderea circuitului funcțional al limbajului oral deoarece mijlocește transmiterea codurilor articulatorii ale cuvintelor către *aria motorie* din zona parietală care acționează musculatura aparatului fonoarticulator, făcând posibilă pronunția cuvintelor. Aceasta, la rândul său, devine informație de tip „conexiune inversă” pentru reglarea auditivă a rostirii (emisiei fonemice). Aflat în mediul de vorbire, copilul percepe auditiv atât stimulii verbali din jur, cât și propria sa rostire, având astfel posibilitatea de a-și modula permanent calitatea vorbirii sale. Fenomenul muțeniei este determinat

tocmai de dificultatea copilului surd (deficient de auz) de a-și controla propria să emisie fonematică.

Elaborarea schemelor articulatorii pentru fiecare fonem se realizează la copilul auzitor în primul an de viață, prin mecanismul transpoziției imaginilor auditive a cuvintelor în imagini de kinestezie, care determină acțiuni musculare ale aparatului fonoarticulator, și implicit pronunția specifică limbajului oral. Circuitul neuropsihologic, mai sus prezentat, asigură atât înțelegerea cât și emiterea limbajului oral acesta fiind, din punct de vedere ontogenetic, primul mecanism funcțional al limbajului, care se formează la copil.

Etapile constituirii limbajului oral la copil marchează depășirea treptată a problemelor cu care acesta se confruntă, pe parcursul dezvoltării ontogenetice, în vederea asimilării elementelor componente ale limbajului: sunetelor vorbirii, unitățile morfologice, sintactice și logice. Odată cu parcurgerea acestor etape copilul se integrează treptat în mediul social, însușindu-și un mecanism (modalitate) psihic ce-i va servi atât în formarea conștiinței de sine cât și a intelectului și implicit a personalității.

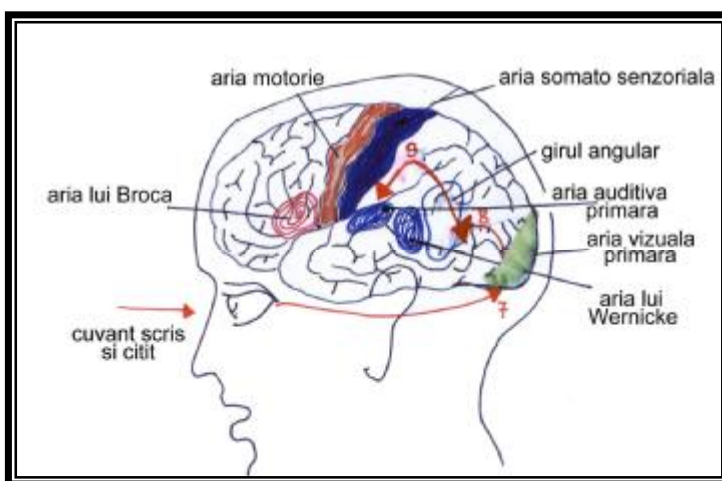


Fig. nr. 3 Modelul coordonării scrierii și citirii.

Input-ul vizual provenit de la un cuvânt scris este transmis spre aria primară vizuală din cortex și după aceea regăsit în girusul angular. Girusul angular asociază forma vizuală a cuvântului cu codul acustic al acestuia din aria lui Wernicke. Odată ce codul acustic este regăsit și înțelesul cuvântului stabilit, este posibilă emiterea pronunțării orale a cuvântului, conform secvențelor prezentate în *Fig. nr. 2* (după M. Golu, 1975)

2.3. Structura psihologica a limbajului intern

Mecanismele psihologice ale limbajului intern se formează prin integrarea și consolidarea schemelor verigii efortorii a limbajului extern. Treptat schemele articulării ale vorbirii orale se consolidează până la automatizare, putând fi activate în plan mental, în mod independent.

Dinamica formării și consolidării limbajului intern merge în paralel cu cea a formării și consolidării schemelor operatorii ale gândirii, ale intelectului în general, ambele atingând nivelul optim către sfârșitul vârstei de 14-16 ani. Limbajul intern devine principalul suport al activității mintale. Spre deosebire de cel extern care are o desfășurare serial-discursivă amplă, limbajul intern se caracterizează prin comprimare, concizie și maximă viteză de realizare. Limbajul intern mediază atât activitatea mentală, incluzându-se în operațiile de planificare, proiectare, anticipare, sau în rezolvarea diferitelor probleme actuale, cât și în desfășurarea limbajului extern. El devine principalul instrument de comunicare cu noi înșine, de auto interogație, de autoanaliză, de autoîncurajare, de automustrare, de dialogare etc. Datorită lui psihicul uman devine sistem codificat și structurat verbal.

2.4. Mecanismul psihologic al limbajului scris – citit

Limbajul scris apare și se dezvoltă mai târziu în ontogeneză decât cel oral printr-un proces organizat de învățare. Fiind mult mai pretențios din punct de vedere al regulilor comunicării optime, elaborarea lui se desfășoară relativ lent. Pentru aceasta este necesară o exersare permanentă.

Fiind destinat unui receptor absent în momentul dat limbajul scris trebuie să fie corect alcătuit, structural logic, să fie explicit, complet și accesibil. Solicitând o elaborare mai atentă, limbajul scris permite o mai fidelă manifestare a gândirii și a capacităților intelectuale ale subiectului.

Când se exprimă în forma citirii cu voce tare, limbajul scris trece în limbaj oral. Mecanismele psihologice ale limbajului scris – citit sunt redată în *figura nr. 3*.

Bibliografie

1. Célérier, G., Modèles, cybernétiques et adaptation, în „Cybernétique et épistémologie” (études d'épistémologie g(nétique). Paris, P.U.F., 1968, XXI.
2. Cranach, M. von, La communication non-verbale dans le contexte du comportement de communication, în Introduction à la psychologie sociale. Paris. Larousse. 1973, 2.
3. Galperin, P.I., Studii de psihologia învățării. București. Edit. didactică și pedagogică, 1975.
4. Golu, M., Percepție și activitate, București, Edit. științifică, 1971.
5. Golu, M., Unele probleme ale modelării cibernetice a gândirii, Analele Univ. București”, XXI. 1972.

6. Golu, M., Principii de psihologie cibernetică. București, Edit. științifică și enciclopedică, 1975.
7. Imagery: current cognitive approaches. New York, Academic Press, 1971.
8. Honckook, J., Wintz, P.A., Signal detection theory. New York, McGraw-Hill, 1966.
9. Leontiev, A.N., Probleme ale dezvoltării psihicului. București, Edit. științifică, 1964.
10. Lindsay, P.H., Norman, D.A., Human infomation processing. New York, Academic Press, 1972.
11. Meyer-Eppler, W., Problèmes informationnelles de la communication parlée. „Communication et langues”, Paris, 1963.
12. Mitrofan, N., Testarea psihologică a copilului mic, Ed. Mihaela Press, S.R.L., București, 1997.
13. Negovan, V., Introducere în psihologia educației, Ed. Universitară, București, 2005.
14. Nesiser, U., Cognitive psychology. New York, Appleton, 1967.
15. Nodine, C.F., Stimulus interval, stimulus duration and difficulty level în paired associates learning „Journ. of exp. psychol.”, 1966, 72, p. 156.
16. Piaget, J., Le langage et les operations intellectuelles, „Problèmes de psycho-linguistique”. Paris, P.U.F., 1963.
17. Popescu-Neveanu, P., Zlate, M., Crețu, T., (red.) Psihologie școlară, TUB, Universitatea din București, 1987.
18. Zlate, M.(2000). Psihologia mecanismelor cognitive. Iași: Ed. Polirom.