

CORNELIU NOVAC

**PSIHOLOGIA
PERSONALITĂȚII**

Teme de curs

CUPRINS

Tema 1 Cunoașterea personalității – premisă și rezultat

ale acțiunii educative.....

Tema 2 Constructivismul psihic –principiul fundamental în formarea
planului intelectual și al personalității.....

Tema 3 Stilul activității independente intelectuale a
elevului.....

Bibliografie selectivă.....

TEMA 1

CUNOAȘTEREA PERSONALITĂȚII - PREMISĂ ȘI REZULTAT ALE ACȚIUNII EDUCATIVE

1.1 Strategii de abordare a personalității

1.1.1 Descrierea personalității conform criteriului tipologic

1.1.2 Orientarea psihometrică în studiul personalității

1.1.3 Abordarea factorială a personalității

1.1.4 Orientarea socio-culturală

1.2 Un model explicativ al personalității pe fondul diferențierii și integrării sistemice a informaționale

1.3 Bibliografie

1.1. Strategii de abordare a personalității

În încercarea sa de a formula legile generale ale vieții și activității psihice, psihologia s-a confruntat și se confruntă cu o nouă problemă, aceea de a clarifica raportul general-particular-individual în structura personalității. Caracteristica esențială a omului este de a se prezenta ca fiind o individualitate, un rezultat unic al convergenței unei multitudini de factori biologici, psihologici, sociali și culturali ce îi conferă unicitate atât în sfera mentală cât și în cea comportamentală. Unicitatea este obiectivarea combinării ireversibile a unei multitudini de trăsături generice, care deși se întâlnesc la toți oamenii au grade variate de la individ la individ.

Psihologii experimentalisti și-au pus problema unui studiu exhaustiv al personalității, întrebându-se dacă metodele ei caracteristice ar permite acest lucru. Probabil că un răspuns afirmativ, categoric nu este astăzi posibil avându-se în vedere multitudinea variabilelor psihologice individuale, a relațiilor dintre ele precum și multitudinea situațiilor existențiale prin care trece fiecare persoană.

"Numărul circumstanțelor fiind nelimitat, fiecare persoană este o individualitate originală, care rămâne, până la moarte, subiectul devenirii sale". (P. Fraisse, 1970, p. 119). De asemenea, structura și dinamica personalității și a răspunsurilor comportamentale este complicată de multitudinea relațiilor ce se realizează în interacțiunea dintre datele existențiale și relațiile dintre variabilele psihice mai sus menționate și care determină condiția fiecărei persoane de subiect al existenței sale.

Personalitatea este unitatea individului, particularului și generalului. *"Individualul luat în sine și absolutizat nu poate fi înțeles și explicat; înțelegerea și explicarea oricărui lucru presupune raportarea lui la un cadru de referință, la un etalon. La rândul său, generalul personalității nu există decât în forme individuale. Particularul este ceea ce este în virtutea faptului că reprezintă o combinație complexă de universale. În consecință, soluția pe care trebuie s-o adopte psihologia personalității este cea a împlinirii demersului individual-concret cu cel general" (M. Golu, 2000, p. 536). Privită din acest punct de vedere explicația în psihologia personalității constă în găsirea unui cadru general de referință sau legitate pentru mulțimea comportamentelor observabile și stabilirea unui raport între ponderea determinărilor interne, ereditare și cea a condiționărilor externe.*

Teoriile explicative ale personalității abordează problematica structurii funcționale, dinamica determinărilor comportamentale și decodificarea sensului conținuturilor mecanismelor psihice. *"În studiul personalității pot fi relativ delimitate patru orientări principale, cărora se subsumează diferitele puncte de vedere și teorii particulare, și anume:*

- a) orientarea biologică;*
- b) orientarea experimentalistă;*
- c) orientarea psihomotrică;*
- d) orientarea socioculturală și antropologică. Toate aceste își află originea în teoria darwinistă și psihanaliza freudiană" (M. Golu, 1993, p. 3).*

1.1.1. Descrierea personalității conform criteriului tipologic

Tipologiile sunt bazate în mod predominant fie pe factori morfologici, fie pe factori fiziologici sau psihologici.

Teoriile personalității bazate pe elemente tipologice au fost realizate în special de către medici, fapt pentru care s-au folosit drept criterii aspectele morfologice ale copilului, factorii fiziologici sau psihologici, precum și aspectele clinice sau chiar predilecția pentru o anumită boală somatică sau psihică.

Astfel, Hipocrate, bazat pe aspectele morfologice, distinge:

- structura *apoplectică*, predispusă crizelor ictale și apoplectice;
- structura *fizică*, predispusă tuberculozei pulmonare.

Galen folosește în tipologia sa criteriul fiziologic, pe care-l corelează cu anumite trăsături psihologice (cunoscute de noi ca fiind de ordin temperamental). Astfel, această tipologie are în vedere:

- predominanța sângelui, care este corelată cu temperamentul sanguinic;
- predominanța limfei, care este corelată cu temperamentul limfatic;
- predominanța bilei galbene, care este corelată cu temperamentul coleric;
- predominanța bilei negre, care este corelată cu temperamentul melancolic.

Această sistematică antică poate fi comparată cu tipologia pavloviană bazată pe însușirile fundamentale ale sistemului nervos care sunt intensitatea, echilibrul și mobilitatea. Astfel, din punctul de vedere al intensității, tipul de activitate nervoasă superioară poate fi *puternic* sau *slab*; din punctul de vedere al echilibrului el poate fi *echilibrat* sau *neechilibrat*, iar din punctul de vedere al mobilității, tipul de activitate nervoasă superioară poate fi *mobil* sau *inert*.

Prin corelarea intensității, echilibrului și mobilității se pot obține următoarele tipuri de activitate nervoasă superioară: - puternic echilibrat mobil; - puternic echilibrat inert; - puternic neechilibrat; - slab.

Tipologia lui Pende (1912), a folosit ca element de referință - pe lângă aspectul somatic - predominanța funcțională a unei glande cu secreție internă. Astfel, el descrie:

- *tipul longilian stenic* - este un hipertiroido-hiperpotuitar, caracterizat, pe plan psihomotor, prin tahipsie și tahikinezie;
- *tipul longilin astenic* - este hiposuprarenal și hipogenital și se caracterizează, sub aspect psihic, prin tahipsie, labilitate și fatigabilitate;
- *tipul brevilin stenic* - este hipersuprarenal și hipergenital, iar sub aspect psihic se caracterizează prin expansivitate și euforie;
- *tipul brevilin astenic* - este hipotiroido-hipopituitar, prezentându-se, sub aspect psihic, deprimat și inert.

Fundamentându-și tipologia pe un criteriu embriologic, Sheldon (1942) realizează o sistematică morfologică în funcție de predominanța țesuturilor derivate din cele trei foițe embrionare: endoderm, mezoderm și ectoderm. Tipurile somatice realizate sunt corelate cu o dimensiune psihologică, la rândul ei ilustrată prin aproximativ 20 de trăsături particulare. Se descriu astfel:

- *tipul endomorf* - caracterizat prin predominanța trunchiului asupra extremităților și a diametrelor bazinului față de diametrele centurii scapulo-humerale. Dimensiunea psihologică a acestui tip ar fi *viscerotonia*, ilustrată prin: atitudine relaxată, hipokinezie, latență crescută în declanșarea reacțiilor, mică amplitudine emoțională, înclinare către confort fizic și conduită hedonică, sociofilie, politețe ceremonioasă, toleranță, mulțumire de sine, extraversie etc.;

- *tipul mezomorf* - caracterizat prin dezvoltarea puternică a sistemului osteo-muscular, prin predominanța extremităților față de trunchi, a diametrelor centurii scapulo-humerale față de diametrele bazinului etc. Dimensiunea psihologică a acestui tip este *somatotonia*, ilustrată prin atitudinea fermă, siguranță în conduită și mișcări, maturitatea aspectului general, puțină delicatețe în maniere, agresivitate competitivă, caracter energic, cu gust al riscului și hazardului etc.;

- *tipul ectomorf* - caracterizat prin dezvoltarea membrelor în raport cu trunchiul și a craniului în raport cu masivul facial. Dimensiunea lui psihologică este *cerebrotonia*, care poate fi tradusă prin: suplețe psiho-motorie, mobilitate mimică și ideativă, promptitudine în reacții și-n răspunsuri, decență și rezervă în atitudini și mișcări, discreție și preferință pentru intimitate, cu inhibiție a adresabilității sociale (sociofobie) etc.

1.1.2. Orientarea psihometrică în studiul personalității

Teoria trăsăturilor de personalitate în concepția lui G.W. Allport

Analiza concepției lui Allport privind personalitatea pornește de la definiția pe care o dă acesteia (Allport, 1937, p.48): "*personalitatea este organizarea dinamică a sistemului psiho-fizic care determină adaptarea unică a individului la mediu*".

Așadar, unitatea la care Allport apelează pentru descrierea personalității este **trăsătura**. El definește trăsătura ca "*o structură relativ stabilă, având capacitatea de a echivala funcțional stimulii și de a iniția forme comportamentale adaptative*" (Allport, 1937, p. 146). Echivalarea funcțională a stimulilor presupune evidențierea unor stimuli între acțiunile acestora, astfel încât să permită formarea și consolidarea unui pattern de comportament; fiind un pattern (model) comportamental, el va putea fi "aplicat" în situații diferite, oferind consistență personalității.

Se remarcă regăsirea, în definiția de mai sus, a notelor definitorii ale personalității: stabilitatea, unicitatea, unitatea determinativă (Cloninger, 1993, p. 191).

Allport recurge la o tipologizare a trăsăturilor de personalitate, având ca și criteriu întinderea ariei de comportamente pe care acestea le determină, diferențiind trăsături centrale, secundare și cardinale.

I. Trăsăturile cardinale

O trăsătură cardinală este o structură care domină întreaga existență a omului, cu semnificație majoră pentru viață, oferind posibilitatea cunoașterii și afirmării individului Allport considerând-o "rădăcina vieții", fiind susceptibilă de orientarea majoră a existenței.

II. Trăsăturile centrale

O trăsătură este considerată *centrală*, dacă determină un număr foarte mare de comportamente; acestea sunt în număr de 7 până la 10, având valoare explicativă și predictivă pentru un comportament. Termenul de "central" nu se referă la poziția valorică ocupată de trăsătură în structura personalității, la importanța sa, ci la gradul său de "împrăștiere", adică la lărgimea ariei comportamentale. De asemenea, aceste trăsături sunt ținta unor diferențe interpersonale: o caracteristică psihologică este o trăsătură centrală la o persoană, dar poate fi irelevantă pentru o alta. De pildă, "încrederea în sine" este o trăsătură centrală pentru X, deoarece în majoritatea comportamentelor, X exprimă această caracteristică; "încrederea în sine" nu este o trăsătură centrală pentru Y, deoarece Y exprimă această caracteristică în foarte puține situații.

III. Trăsături secundare (preferințe)

Trăsătura este considerată secundară, dacă ea determină un număr redus de comportamente, având un grad mai mic de generalizare și consistență; de aceea, Allport numește aceste trăsături, preferințe, deoarece, "având o existență latentă, controlează mai puțin comportamentul uman" (Zlate, 1997, p.4); de pildă, timiditatea este o caracteristică secundară pentru X, deoarece se manifestă doar în relațiile cu partenerii de sex opus.

Teorii unidimensionale ale personalității

- *Teoria lui J.B. Rotter privind controlul intern - extern ca dimensiune a personalității*

Rotter (1966) consideră că dimensiunea fundamentală a personalității care influențează comportamentele cotidiene este modul în care persoana percepe sursa unor recompense (întărire pozitivă) sau sancțiuni (întărire negativă), adică modul în care stabilește legătura dintre acest sistem și propriul său comportament. El arată că există două categorii de indivizi:

- cei care cred că întăririle pozitive sau negative decurg direct din ceea ce sunt sau din acțiunile proprii;

- cei care cred că întăririle pozitive sau negative depind de forțe exterioare, independente de ceea ce sunt sau de modul în care au acționat până în momentul aplicării întăririi.

Prima categorie de subiecți din care fac parte persoanele care se consideră responsabile de tot ceea ce li se întâmplă, dezirabil sau indzirabil, au un *locus intern al controlului*; cea de a doua categorie, reunind persoane care identifică sursa evenimentelor ca fiind exterioară lor au un *locus extern al controlului*. Astfel,

Rotter face din cuplul internalitate/externalitate o dimensiune fundamentală a personalității, o variabilă semnificativă a comportamentului unei persoane.

- *Dimensiunea A-B a personalității în viziunea lui M. Friedman și R.H. Rosenman*

Abordarea unidimensională propusă de Friedman și Rosenman (1974) vizează un tip particular de comportament ca expresie a personalității, comportament cu evidente influențe în sfera educațională, relațională, socială, profesională.

Cei doi cercetători pornesc de la studii care aveau ca scop major evidențierea unei posibile corelații între riscul cardiovascular sau predispoziția la îmbolnăviri coronariene, pe de o parte și un anumit tip de structură a personalității, pe de altă parte. Cercetările lor ajung la concluzia că există un anumit tablou al trăsăturilor de personalitate care corelează pozitiv cu expunerea la boli cardiovasculare, tablou pe care îl denumesc *personalitate de tip A*. Comportamentul specific al acestei personalități se va numi comportament de tip A. De asemenea, aceștia descriu și structura specifică *personalității de tip B*, cu un risc mai scăzut de expunere la boli cardiovasculare.

- *Dependența/independența de câmp - ca dimensiune a personalității, formulată de H.A. Witkin*

Witkin și colaboratorii săi au demarat, în jurul anilor 50, o serie de cercetări și studii care aveau ca scop investigarea sferei cognitive a subiectului uman, cu focalizare asupra procesului perceptiv.

În acest sens, Witkin (1976, în Brich & Hayward, 1999, p.101) afirmă că:

"Dependența - independența față de câmp este o manifestare, la nivelul sferei perceptive, a unei dimensiuni majore a funcționării persoanei, dimensiune care se extinde în sfera comportamentului social și a personalității".

Pornind de la studiile lui Witkin care se limitau la comportamentul perceptiv, în jurul anilor 80, Messnick și colaboratorii inițiază o serie de cercetări experimentale care lărgesc sfera noțiunii de câmp. Acestei noțiuni i se acordă diferite atribute sau conotații:

- câmpul de relații sociale și comportamentul orientat către altă persoană (totalitatea formelor de interacțiune interpersonală);
- câmpul sau spațiul problemei referitor la modul în care subiectul își reprezintă datele unei situații problematice.

Apărea, astfel, necesitatea prelungirii studiilor din aria perceptivă în aria relațiilor interpersonale, a rezolvării de probleme și comportamentului decizional. Toate cercetările conduceau la concluzia că fiecare persoană are un mod individual de a percepe, de a trata datele unei probleme, de a engrama și transforma

cunoștințele, într-un cuvânt, de a prelucra informația. Modalitatea la care apelează subiectul, atunci când detectează și interpretează o anumită problemă în câmpul său, se numește *stil cognitiv*.

1.1.3. Abordarea factorială a personalității

a. R.B. Cattell și analiza factorială a personalității

Factorul de personalitate, ca element descriptiv și explicativ al personalității, situat ca grad de generalitate între tip (formațiune ce reunește divizii, pe baza asemănărilor) și trăsătură (formațiune care individualizează), este denumit factor de personalitate.

Cattell consideră că factorul de personalitate are o valoare predictivă asupra comportamentului, personalitatea fiind structura care permite realizarea unor previziuni asupra comportamentului derulat într-o anumită situație.

Principala diferență între Cattell și Allport este că primul consideră descriptorii personalității ca și noțiuni abstracte, fără a le reda o realitate fizică, de sine stătătoare.

Factori de suprafață și factori-sursă

În descrierea personalității, Cattell identifică cinci tipuri de factori:

a. *factori de suprafață*, cu exprimare directă în comportamentul verbal, motor al individului uman;

b. *factori-sursă* care constituie, de fapt, patternul comportamental al persoanei, pe baza căruia extrage informațiile privind conduita unui individ într-o anumită situație.

Realizarea unor observații sistematizate asupra comportamentului persoanei va conduce la extragerea unui set de variabile (aspecte ale personalității) și la identificarea relațiilor dintre acestea. Cattell denumește acest set de variabile corelate, *factori de suprafață* (de pildă, în studiile clinice, sindromul este un model de simptome intercorelate). Termenul "de suprafață" indică faptul că apariția acestor aspecte nu este una constantă, ci variază în situații diferite sau la populații diferite.

În afara factorilor de suprafață, Cattell identifică tablouri relaționale repetitive care se manifestă în ciuda diferențelor interpersonale. Această nouă matrice de intercorelații este denumită *factori-sursă* și este susceptibilă de a descrie comportamentul unei persoane, cu o probabilitate mai mare decât cea a factorilor de suprafață.

De aceea, metodologia elaborată de Cattell va fi orientată mai ales spre studiul factorilor-sursă ai personalității care produc variații mici în comportamentul situațional.

Se impune o comparație a concepțiilor lui Allport și Cattell privind descrierea personalității, pe baza unor similarități între factorii de suprafață și ceea ce Allport numea "*trăsătură secundară*" (implicată într-un număr redus de comportamente), precum și între factorii sursă și *trăsătura centrală*, implicată în majoritatea comportamentelor.

În afara factorilor de suprafață și a celor sursă, Cattell identifică alte trei tipuri de factori, având ca și criteriu implicarea lor în obținerea performanței într-o activitate; aceștia sunt factorii dinamici, temperamentul și abilitățile.

b. H.J. Eysenck - Structura ierarhică a personalității

Eysenck, alături de Allport și Cattell, este reprezentantul perspectivei multidimensionale a abordării personalității, teoria să având puncte comune cu cea a celorlalte cercetări, manifestând, însă, și diferențe specifice.

Aspectul care unifică cele trei abordări se referă la viziunea generală asupra personalității, mai exact, la elemente descriptive ale acesteia. În acest sens, toți pornesc de la premisa că tipul de personalitate, ca structură ce reunește indivizii pe baza unor similitudini, este un descriptor mult prea general pentru surprinderea particularităților individuale. Este adevărat că toți indivizii au o structură primară, comună a personalității, dar diferă între ei tocmai în funcție de manifestările trăsăturilor particulare. Aceste observații au condus la impunerea noțiunii de trăsătură și factor de personalitate, prin care persoanele "să nu fie plasate, în mod rigid, în câteva categorii" (Hampson, 1988, p. 61).

Din acest punct, intervine diferențierea dintre concepția lui Allport, pe de o parte, și cea a lui Cattell și Eysenck, pe de altă parte. Dacă, pentru Allport, *trăsătura* este o descriere calitativă a personalității individului, prin noțiunea de *factor*, Cattell și Eysenck surprind mult mai sensibil diferențele dintre oameni, în funcție de gradul în care se manifestă, pe plan comportamental, o trăsătură de personalitate.

În cercetările asupra personalității, Eysenck utilizează metoda analizei factoriale, la fel ca și Cattell: spre deosebire de acesta care, prin tehnica sa, determină un număr mare de factori de personalitate, precum și corelațiile dintre aceștia, tehnica folosită de Eysenck conducea la obținerea unui număr mai mic de descriptori ai personalității, independenți unul față de celălalt. Birch și Hayward (1999, p.62) atrag atenția asupra acestui ultim aspect: "*absența unei corelații înseamnă că scorul obținut de un subiect, la un anumit factor, nu să nici un fel de indicații asupra dimensiunilor altui factor*". Din acest punct de vedere, analiza realizată de Cattell surprinde mai puțin diferențele dintre gradul de manifestare a unor trăsături individuale.

Analizând, prin tehnica factorială, rezultatele subiecților obținute la teste și chestionare de personalitate, Eysenck a concluzionat că personalitatea poate fi descrisă prin patru factori, polarizați în două dimensiuni majore.

- Primul factor, denumit *neuroticism (N)*, este unul general care acoperă 14% din varianța totală, constituind dimensiunea stabilitate - instabilitate emoțională.

- Al doilea factor rezultat în urma analizei factoriale acoperă 12% din varianță: este unul bipolar care opune grupul simptomelor isterice și pe cel al simptomelor distimice. Dihotomia isterie - distimie corespunde celei de a doua dimensiuni descrise de Eysenck, și anume *extraversiunea - introversiunea (E)*.

Primele măsurători realizate de Eysenck (1959) vizau doar dimensiunile E și N; mai târziu, în 1964, Eysenck elabora o nouă metodă de cercetare a personalității în care corelația E - N este reevaluată. În 1975, o nouă scală a fost construită, având inclusă și o a treia dimensiune a personalității, *psihoticismul (P)*. Această scală va fi normalizată în 1991, de către Zuckermann.

O dată precizate și delimitate dimensiunile majore ale personalității, Eysenck propune un model de structurare ierarhică a personalității care include diferite aspecte ale acesteia, organizate în funcție de gradul lor de generalitate. Nivelul cu gradul cel mai înalt de generalitate cuprinde *dimensiunea E* sau *N*, la un nivel mai scăzut de generalitate fiind situate *trăsăturile de personalitate* caracterizate ca tendințe individuale spre acțiune. Nivelul imediat următor, cu grad mai scăzut de generalitate, este cel al *răspunsurilor habituale*, cuprinzând acțiunile repetitive ale subiectului în situații asemănătoare (comportamente în situații tipice). La nivelul cel mai scăzut de generalitate se află *răspunsurile specifice* care se referă la preferințele subiectului de a acționa într-o anumită manieră (răspunsuri necaracteristice).

Personalitatea are o organizare piramidală, nivelurile cu gradul cel mai înalt de generalitate subordonându-și nivelurile inferioare. Atunci când studiem comportamentul unui individ ca expresie a personalității sale, utilizăm, ca descriptori, noțiunile de dimensiune, trăsătură, răspuns habitual și reacții specifice.

c. Modelul **Big-Five** al personalității

E.C.Tupes și R.Christal (1961), plecând de la variabilele derivate direct din factorii personalității evidențiați de Cattell, realizează replicarea, în diverse cercetări, a cinci factori: extraversiunea, agreabilitatea, dependența, emoționalitatea și cultura. Doi ani mai târziu, Norman, operând diferențieri între trăsături (stabile) și stări (temporare) ale personalității, ajunge la concluzia că există o structură de factori, cu valoare predictivă, susceptibilă de a reflecta structura de bază a personalității. Acești factori au fost denumiți astfel:

- extraversiunea
- agreabilitatea
- conștiințiozitatea
- stabilitatea emoțională
- cultura.

Fiecare din cei cinci factori care exprimă structura de bază a personalității va conține un set de trăsături specifice (Norman, 1963):

*Factorii modelului **Big Five***

FACTORUL	TRĂSĂTURI SPECIFICE
Extraversiune	<i>Sociabil / nesociabil Deschidere / închidere față de experiență Optimism / pesimism</i>
Agreabilitate	<i>Amabilitate Generozitate Înțelegere</i>
Conștiințiozitate	<i>Responsabil / iresponsabil Ordonat / dezordonat Cu scrupule / fără scrupule</i>
Stabilitate emoțională	<i>Tensionat / relaxat Încordat / destins Calm / anxios</i>
Cultură	<i>Sensibil / insensibil Reflexiv / nonreflexiv Educat / noneducat</i>

Sternberg (1985) arată că aceste caracteristici se constată și în cadrul teoriilor implicite ale personalității, adică în cadrul ansamblului de opinii cotidiene pe care oamenii le emit cu privire la comportamentul personal sau al altei persoane. Referitor la validarea practică a acestor dimensiuni fundamentale. Minulescu (1997, p. 84) arată că fidelitatea înaltă a cercetărilor relevă aceste dimensiuni ca aparținând realului, nu doar mentalului.

Costa și McCrae (1994) pornesc de la modelul elaborat de Norman și pun bazele unei teorii sistematice privind semnificația celor cinci dimensiuni pentru înțelegerea personalității și comportamentului uman. Principalele probleme care apar în replicarea acestui model la nivelul diferitelor culturi privesc în special dimensiunile conștiințiozitate și agreabilitate care prezintă variații semnificative la nivel individual, datorate în mare parte unor modele educaționale și sistemului

axiologic promovat de societatea respectivă. Cel mai controversat rămâne, însă, factorul cultură.

1.1.4. Orientarea socio-culturală

a. W.Mischel - Abordarea personalității în situație

Mischel pornește de la constatarea că, în teoriile personalității, "oamenii sunt caracterizați printr-un set de trăsături generale care explică invarianța comportamentală în situații diferite; cercetările aplicative, însă, nu duc la rezultate care să confirme această intuiție" (Mischel, 1984, p. 355).

Mischel, prin teoria situaționistă asupra personalității, mută accentul de pe caracteristicile personale pe cele ale situației, punând bazele unui model care demonstrează legătura dintre trăsături și comportament.

Modelul predictibilității comportamentului social (Clonninger, 1993, p.377-378) a fost elaborat de Wright și Mischel (1987), studiind *agresivitatea* ca trăsătură de personalitate.

b. A. Bandura - teoria învățării observaționale

Teoria lui Bandura asupra personalității se circumscrie perspectivei social-cognitive, după care:

- dezvoltarea personalității este expresia interacțiunii dintre factorii interni și cei externi;
- procesele și funcțiile cognitive (selectivitate perceptivă, encodare, prelucrarea și transformarea informațiilor) reprezintă baza unor diferențe interpersonale, la nivel comportamental;
- impulsul motivațional care asigură dinamica personalității sunt expectanțele subiectului cu privire la desfășurarea viitoare a unui comportament la efectele acestuia pe plan social și personal, precum și la aprecierea rezultatelor activităților;
- dezvoltarea personalității are la bază abilitatea individului uman de învățare, ca similitudine a unor informații, scheme și strategii operatorii, ca formare și consolidare a unor atitudini, activitate care se desfășoară la orice vârstă, depinzând de anumite condiții.

1.2. Un model explicativ al personalității pe fondul diferențierii și integrării sistemice informaționale

În realizarea prezentei investigații privind caracteristicile tipologice ale personalității pe fondul asimetriei funcționale a emisferelor cerebrale am resimțit

nevoia analizei interdependenței dintre factorii modali specifici ce țin de structura personalității și care sunt în corelație cu infrastructura neurofiziologică.

Analizând relațiile dintre însușirile anatomice și funcționale ale sistemului nervos, datele provenind din cercetările de laborator și unele modele comportamentale ale personalității **H. J. Eysenck** (1972) a propus următoarea schemă ipotetică de organizare ierarhică a faptelor care descriu și interpretează personalitatea:

- *Primul nivel include diferențele înnăscute referitoare la structurile anatomice și fiziologice ale sistemului nervos, (formațiunea reticulată, interacționând strâns cu sistemul nervos vegetativ și cu neocortexul);*
- *Cel de-al doilea nivel include diferențele individuale psihofiziologice (EEG, EMG, EDG, acid uric, catecolamine);*
- *Cel de-al treilea nivel include diferențele observate în studiile experimentale referitoare la condiționare, învățare, paraguri senzoriale, percepție, motivație, etc;*
- *Al patrulea nivel include dimensiunile integrative ale personalității (extraversiune–introversiune, nevrozism–stabilitate) (apud C. Voicu, 1978, p. 344).*

În studiile de neuropsihologice este unanimă ideea că devenirea personalității este rezultatul unui complex proces de diferențiere funcțională și de integrare plurinivellară care se realizează la nivelul macrosistemului socio-cultural. În același timp, acest macro-operator al sistemului psihic uman, care este personalitatea integrează informația infrastructurii bioconstituționale, neurofiziologice și endocrine. Putem considera această dublă integrare ca un complex proces de dublă **codificare**. De altfel, teoriile personalității explică complexitatea structurii psihice prin relația dinamică de intercondiționare a acesteia cu infrastructura neurobiologică și cu macrosistemul socio-cultural.

Remarcăm că mecanismul conexiunii inverse funcționează nu numai la nivelul planurilor macrosistemului sociocultural și al personalității, ci și în relația dintre structurile psihice ale personalității și infrastructura neurofiziologică cerebrală. Rezultă că structurile funcționale neurocerebrale sunt integrate prin relațiile de feed-back în planul variabilelor psihice. *“Spre deosebire de mecanismul unei funcții biologice care are un caracter uninivellar și produce funcția respectivă în mod automat, în virtutea activismului său intrinsec, mecanismul funcției psihice (și implicit al personalității n.n.) are o organizare multinivellară, pe verticală, constelațională pe orizontală și produce funcția respectivă condițional, prin receptarea și prelucrarea semnalelor informaționale din afară” (I. Dănilă, M. Golu, 2000, p. 35).* Nu este mai puțin adevărat faptul că cu cât infrastructura

neurocerebrală este mai specializată, cu atât adaptarea socială a persoanei este mai eficientă, ceea ce determină la rândul său o sporită cizelare a specializării funcționale cerebrale. Acest fapt este posibil deoarece comportamentele sunt simultan răspunsuri ale persoanei la diverse situații problematice socio-umane, dar și stimuli (aferenție inversă) ce modifică gradul de organizare a structurilor psihice și în special disponibilitatea acestora de a elabora noi răspunsuri (decizii) – altfel spus de a anticipa noi modalități de răspuns la situațiile contextuale ivite.

Complexitatea corelațiilor dintre nivelele social, psihologic și neurocerebral este un argument în favoarea ideii că devenirea personalității este determinată de procesul dublei integrări (prezentat mai sus), realizat pe fondul diferențierii–specializării funcționale a structurilor sale.”*Perspectiva sistemico-psihosocială*, oferă posibilități explicativ-interpretative mult mai ample, bogate și pertinente ale problematicii procesului instructiv-educativ, conducându-ne spre înțelegerea multilaterală, complexă și nuanțată a personalității” (M. Zlate, 1999, p. 21).

În cadrul acestui proces desfășurat pe parcursul ontogenezei, un rol important revine mecanismelor funcționale cerebrale, care stau la baza integrării sistemice a personalității. Dintre aceste mecanisme funcționale au fost puse în evidență specializările funcționale ale fiecărei emisfere cerebrale, ce constau în esență în *"diferențierea între două modalități de relaționare, una directă, imediată, proprie emisferei drepte și una indirectă, mediată, preluată de emisfera stângă. Această diferențiere nu este limitată la domeniul senzorial-cognitiv, ci este proprie și domeniului motor"* (V. Mihăilescu, 1987, p. 41-50). Considerăm că aceste mecanisme cerebrale au valoarea unor componente operative ce sunt în același timp premise dar și efecte ale proceselor de diferențiere senzorială și de învățare. Ele au o componentă neurocerebrală bine definită, fiind puse în legătură cu zone specializate ale cortexului cerebral (M.I. Botez, 1996, L. Dănilă, M. Golu, 2000).

Situația subiecților comisuro și calosotomizați demonstrează convingător faptul că activitatea emisferei cerebrale stângi este specializată diferit de cea a emisferei cerebrale drepte. Astfel, emisfera cerebrală stângă are un rol deosebit în relaționarea de tip mediat prin coordonarea limbajului și a operațiilor de abstractizare, iar emisfera cerebrală dreaptă controlează perceperea structurilor și coordonarea spațială, realizând o relaționare de tip direct (R.W. Sperry, 1974, 1986, M. Gazzaniga, 1979, S.P. Springer, G. Deutsch, 1989, ș.a.).

Este evident faptul că această specializare funcțională cerebrală se realizează într-un context interacțional generat, de de o parte de multitudinea solicitărilor și influențelor externe, iar pe de altă parte, de particularitățile variabilelor (resurselor) psihologice. Poziționarea celor două modalități funcționale cerebrale în chiar contextul relaționării personalității cu mediul său existențial,

generează o serie de caracteristici tipologice ce-și pun amprenta asupra manifestărilor (variabilității) comportamentale și chiar asupra stilului personalității în general. Specializarea funcțională interemisferică are deci o semnificație deosebită pentru problematica menționată mai sus, privitoare la identificarea factorilor funcționali operaționali, ce s-ar putea constitui în indicatori ai unor categorii tipologice de personalitate.

Aceste caracteristici tipologice subsumează o adevărată *"rețea de relații potențiale pe care personalitatea le întreține cu o mare diversitate de situații, ce formează lumea ei potențială"* (M. Golu, 1993, p. 70). Modalitățile funcționale cerebrale de relaționare, ce generează caracteristicile tipologice de personalitate determină, în acest fel, organizarea psihocomportamentală a personalității. Organizarea structurală prin integrare și diferențiere se manifestă în toate planurile personalității.

Din acest punct de vedere, *"modul de organizare psihică internă a sistemului personalității tinde să fie explicat pe baza principiului lateralizării cerebrale și al complementarității funcționale interemisferice. În al doilea rând, tipul de personalitate și stilul comportamental sunt deduse din principiul dominanței funcționale-reglatorii a unei emisfere cerebrale asupra celeilalte"* (M. Golu, 1993, p. 8).

În concluzie, specializarea funcțională diferită a emisferelor cerebrale și raporturile de dominanță dintre ele își pun amprenta, în bună măsură, asupra procesului de structurare a personalității și a modului de integrare a acesteia în macrosistemul socio-cultural.

Dacă *"preferința pentru lateralizare de stânga sau de dreapta este condiționată de caracteristicile organizării structural-funcționale generale a creierului, elaborate în cursul evoluției istorice"* (C. Arseni, M. Golu, L. Dănilă, 1983, p. 477), putem considera că procesele de specializare funcțională cerebrală și raporturile de dominanță inter-emisferică pot constitui o bază obiectivă pentru elaborarea unei tipologii psihocomportamentale, cu o valoare teoretică și practică pentru acțiunea educațională, pentru practica medicală precum și în câmpul acțiunii socio-economice. Aceste aspecte constituie miezul cercetării caracteristicilor tipologice ale personalității pe fondul asimetriei funcționale cerebrale, analiză realizată în capitolele următoare.

1.3 Bibliografie

1. Allport, G., Structura și dezvoltarea personalității, București, EDP, 1981.

2. Arseni, C., Golu, M., Danaila, L. (1983). Psihoneurologie, București: Editura Academiei
3. Bogen, J. E., Gazzaniga, M.S. (1965). Cerebral commissurotomy in man: Mirror Hemisfere for certain visuospatial functions. *Journal of Neurosurgery*, 23, 394-399
4. Bogen, J. E. (1969). The other side of the brain II: An oppositional min. *Bulletin of the Los Angeles Neurological Societies*, 34, 135-162
5. Bryden, M.P.(1986). Dichotic listening performance, cognitive ability and cerebral organization. *Canadian Journal of Psychology*, 4/40, 445-456
6. Bryden, M.P.(1983). Laterality. *Studies of functional asymmetry in the intact brain*: Academic Press
7. Cosmovici, A., Iacob, L., Psihologie școlară, Iași, Editura Polirom, 1998.
8. Crețu, C., Psihopedagogia succesului, Iași, Editura Polirom, 1997.
9. Davitz, G., Ball, S., Psihologia procesului educațional, București, EDP, 1978.
10. Dumitru, I., Ungureanu, D., (coord.), Pedagogie și elemente de psihologia educației, Editura Cartea Universitară, București, 2005.
11. Eysenck, H., Eysenck, M., (1998). Descifrarea comportamentului uman (traducere). București: Editura Teora
12. Gazzaniga, M.S 1978, Le Douc J.E., "The integrated mind", New York, Plenum Press, p.2
13. Golu M., 1993, Dinamica personalității, Editura Geneze, București
14. Golu, M. (1987). Neurophysiological mechanisms of the typology of behavior. "Revista Română a Societății de Sociologie Serie Psihologia", 1, 57-65
15. Kimura, D. (1963). "Speech literalisation in young children as determined by an auditory test", *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 56, 899-902
16. Neculau, A., Cozma T., Psihopedagogie, Editura Spiru Haret, Iași, 1995, p. 97-106.
17. Nicola, Gr. (coord.), Psihologia socială, Aspecte contemporane, Iași, Editura Polirom, 1996.
18. Pavelcu, V., Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității, București, EDP, 1982.
19. Popescu-Neveanu, P.(1986). Studiul activității corelate a celor două sisteme de semnalizare prin experimentul asociativ-verbal. "Revista de psihologie", 3
20. Popescu-Neveanu, P., Zlate, M., Cretu, T., (sub redacție), Psihologia școlară, București, Tipografia Universității București, 1987.
21. Roco, M. (1995). Dominanța cerebrală și creativitatea. "Revista de psihologie", volumul 41, 2, 115—126
22. Sălăvăstru, D., Psihologia educației, Editura Polirom, Iași, 2004.

23. Șchiopu, U., Verza, E., Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții, București, EDP, 1995.
24. Sergent, J.(1996). Asimetria funcțională a creierului. M.I. Botez, (red.), Neuropsihologie clinică și neurologia comportamentului. București: Editura Medicală 273-282.
25. Sperry, R.W.(1986). Consciousness, Personal Identity and the Divided Brain. Lepore F., Pitio M., Jasper H., eds., Two Hemispheres – One Brain: Functions of the Corpus Callosum. New York: A. Liss.3-20
26. Stoica, A., Creativitatea elevilor – posibilități de cunoaștere și educare, București, EDP, 1983.
27. Zlate, M. (1996). Introducere în psihologie. București: Casa de editură și presă Șansa S.R.L.
28. Zlate, M., Eul și personalitatea, București, Editura “Trei”, 1997.

TEMA 2

CONSTRUCTIVISMUL PSIHIC – PRINCIPIU FUNDAMENTAL ÎN FORMAREA PLANULUI INTELECTUAL ȘI AL PERSONALITĂȚII

Bibliografie

Paradigma constructivistă deține astăzi un loc central în cadrul teoriilor explicative ale organizării și funcționării societății și implicit a devenirii omului ca personalitate. Studiile moderne de psihologie și pedagogie experimentală (Claparède, Decroly, Stern, Vîgotski, Piaget, Galperin, Bruner – ca să nu amintim decât pe cei care au abordat frontal problema construcției psihice și a dezvoltării personalității pe baza acțiunii) au evidențiat faptul că noile cunoștințe nu pot rezulta dintr-o simplă copie a stimulilor externi, așa cum susținuse empirismul, ci printr-un proces activ de interacțiune cu aceștia și de construcție sistematică, prin învățare a mecanismelor psihice de tip operator, care să-i poată procesa.

În reflecțiile sale asupra naturii umane și a sensului devenirii existențiale, expuse în lucrarea “Anthropologie in pragmatischer Hinsicht”(1798), filozoful Immanuel Kant formulează poate cel mai clar principiu ce prefigurează gândirea

psihopedagogică de tip constructivist, afirmată mult mai târziu, peste 200 de ani: “Nu este vorba aici despre ceea ce natura face din om, ci despre ceea ce el însuși face din sine” (Kant, op. cit., p.228).

Înțelegerea rolului activ al subiectului în cunoaștere și în propria sa devenire, explicarea procesului formării cunoștințelor ori a funcționalității psihice sunt probleme a căror rezolvare au stat în atenția filozofilor, pedagogilor sau psihologilor din toate timpurile. Teoriile epistemologice referitoare la problematica surselor cunoașterii și la contribuția înzestrării genetice și a stimulării senzoriale în învățare, formulate în perioada modernă, vor avea o rezonanță remarcabilă în psihologie și științele educației, conducând la structurarea unei paradigme explicative a procesului devenirii personalității – ca reconstrucție creativă a realului în planul intelectual, prin interiorizarea acțiunii.

Revine psihologului elvețian J. Piaget (1896-1980) meritul de a fi formulat principiul care stă la originea teoriilor constructiviste moderne ale dezvoltării cognitive și care postulează că formarea cunoștințelor se realizează în cursul activității subiectului, prin asimilare informațională și acomodarea schemelor mentale la noile informații, construindu-se structurile operatorii logico-matematice.

Prin cercetările sale de epistemologie genetică, Piaget argumentează că întreg aparatul psihic este legat de dobândirea acțiunii, ce se realizează printr-o construcție mijlocită, sistematică de structuri psihice operatorii, prin care se trece pe parcursul dezvoltării ontogenetice de la cunoașterea perceptivă la cea logică. Această trecere de la nivelul reactivității senzoriale la cel al operativității de tip logic și semantic se realizează stadial, cu specificarea faptului că întotdeauna stadiul următor nu îl prelungește liniar pe cel anterior, ci îl integrează într-o construcție cu o structură operațională de tip intelectual. (Piaget, 1976).

Această construcție de structuri operatorii logico-matematice se elaborează ontogenetic, prin integrare de modele informaționale, prin intermediul cărora subiectul decodifică realitatea prin generalizări succesive și printr-o reconstruire logică a realului pe baza acțiunii (Piaget, 1970).

În domeniul psihologiei, paradigma constructivistă are o dublă finalitate:

- este o soluție teoretică viabilă pentru înțelegerea și explicarea complexității procesului devenirii omului ca personalitate;
- în plan ontologic paradigma constructivistă reprezintă chiar modul ființării existențiale a omului, relevând caracterul experiențial al învățării.

Perspectiva analizei de tip constructivist a personalității oferă răspunsuri consistente la cel puțin următoarele trei probleme, care privesc teoria și practica psihologiei și pedagogiei experimentale:

- relaționarea componentelor structurale ale personalității cu variabilele unei situații experiențiale;
- ansamblul mecanismelor psihologice prin care personalitatea procesează informațiile interne și externe în activitatea de învățare;
- în ce constau restructurările pe care le implică personalitatea de-a lungul dezvoltării sale, în interacțiunile psiho-sociale.

În consecință paradigma constructivistă explică natura umană prin relevarea faptului că structurile psihologice ale intelectului și personalității sunt procesări obiectivate în modele informaționale interne ale lumii externe. "În desfășurarea psihică, constructivismul semnifică procesarea ca o reconstrucție analitico-sintetică a realului și, în continuare, creația ca efect al libertății de construcție mintală prin recombinațiile dintre scheme, operații, informații în baza selectivității și finalității" (Popescu-Neveanu, 1978, 137).

Procesările informaționale și creația, desfășurate pe plan mental ca reconstrucții operatorii ale conduitelor externe, sunt indisociabile dar în același timp și ireductibile. Oricare din actele și procesele psihice, pot fi examinate și definite din punctul de vedere al celor două dimensiuni: procesare de tip procesare și creație. Modelarea informațională devine astfel o construcție progresivă ce constă într-o serie de operații de codificare, recodificare și decodificare a informațiilor recepționate din natură sau din societate. Prin intermediul acestui tip de procesare psihică informațională se trece, pe parcursul dezvoltării ontogenetice, de la procesarea senzorială la cea generalizat-abstractă.

Abordând esența psihologică a intelectului, paradigma constructivistă relevă faptul că procesarea informațională permite trecerea de la identificarea singularului la identificarea de clasă, generalizată, realizată de operațiile gândirii.

Remarcăm că mecanismul conexiunii inverse funcționează nu numai la nivelul planurilor macrosistemului sociocultural și al personalității, ci și în relația dintre structurile psihice ale personalității și infrastructura neurofiziologică cerebrală. Acest mecanism complex este confirmat de studiile de neuropsihologie unde este unanimă ideea că devenirea personalității este rezultatul unui complex proces de diferențiere funcțională și de integrare plurinivelară care se realizează la nivelul macrosistemului socio-cultural. În același timp, acest macro-operator al sistemului psihic uman, care este personalitatea integrează informația infrastructurii bioconstituționale, neurofiziologice și endocrine. Acest dublu proces de construcție psihică prin specializare funcțională și de integrare plurinivelară are ca efect, determinarea structurii și dinamicii personalității. Cu cât infrastructura neurocerebrală este mai specializată, cu atât adaptarea socială a persoanei este mai eficientă, ceea ce determină la rândul său o sporită cizelare a specializării

funcționale cerebrale. Acest fapt este posibil deoarece comportamentele sunt simultan răspunsuri ale persoanei la diverse situații problematice socio-umane, dar și stimuli (aferență inversă) ce modifică gradul de organizare a structurilor psihice și în special disponibilitatea acestora de a elabora noi răspunsuri (decizii) – altfel spus de a anticipa noi modalități de răspuns la situațiile contextuale ivite.

Nivelul de organizare psihică al personalității, integrând componentele funcționale specializate ale infrastructurii bioconstituționale, le subordonează într-un mod specific. Ele vor dobândi statut de elemente de codificare pentru nivelul superior de propoziționare al comportamentului. Sensul termenului de propoziționalitate este luat în accepțiunea dată de psihiatrul englez H.Jackson și semnifică un nivel crescut de simbolism și de reglare de tip voluntar (I. M. Botez, 1996). Noua construcție psihică de tip sistemic cu valențe semantice rezultată în urma procesului de integrare amintit, cu atribuții propoziționale sporite este, la rândul său, integrată în macrosistemul sociocultural. Dar și acest din urmă proces este unul dinamic, în sensul că personalitatea, ca o totalitate de variabile intermediare, se constituie simultan în factor determinant, dar și determinat de macrosistemul (suprastructura) în care se integrează, prin funcționalitatea mecanismelor de autoreglare.

În varianta contemporană, paradigma constructivistă în psihologie afirmă teza esenței sociale, experiențiale a personalității, ce se construiește treptat printr-o complexă sinteză a factorilor neurobiologici, psihici și socioculturali.

O variantă a constructivismului actual, cel social, explică natura umană din perspectiva implicării oamenilor în contextul relațiilor interpersonale, personalitatea fiind o veritabilă construcție socială (A. Neculau, 1996). Sintagme precum constructe personale pe baza cărora individul interpretează sau își construiește lumea (G.A. Kelly, 1966), construcția personalității din trei direcții, a observatorului cotidian și cea a autoobservării (S. Hampson, 1982), personalitatea în situație (W. Mischel, 1968), constructe socio-culturale dispoziționale (Buss și Craik, 1986), derivarea din experiență a unor scheme pragmatice de acțiune (Herrington și Oliver, 2000), ș.a., promovează ideea consistenței personalității rezultând din interacțiunile construite în context social. Construcția sistemico-psihosocială, oferă posibilități explicativ-interpretative mult mai ample ale devenirii personalității prin procesul instructiv-educativ, conducându-ne spre înțelegerea complexă și nuanțată a ei.

Paradigma constructivistă afirmă că omul reflectând propria sa procesare devine o ființă reflexivă. Actul reflexivității reprezintă în sine o reconstrucție existențială a naturii umane, care este validată prin practica socială. În esență paradigma constructivistă afirmă că devenirea umană este determinată de modul în

care fiecare se construiește pe sine folosind mijloacele puse la îndemână de natură (informația genetică) și de societate, adică o lume construită în care se integrează mai mult sau mai puțin creator.

Devenirea continuă și ireversibilă a personalității, altfel spus destinul fiecărei persoane este, din perspectiva paradigmei prezentate, sinonim cu felul în care, metaforic vorbind, fiecare trudește pe șantierul construcției proprii sale personalități.

Bibliografie

1. BOTEZ, M.I.(1996). Neurologie clinică și neurologia comportamentului. București: Ed. Medicală.
2. DĂNĂILĂ, L., GOLU, M., (2001). Tratat de neuropsihologie. Vol. I. București: Editura Medicală..
3. DUMITRU, I., UNGUREANU, D., (coord.), Pedagogie și elemente de psihologia educației, Editura Cartea Universitară, București, 2005.
4. GOLU, MIHAI. (2000). Fundamentele psihologiei, volumul I , București: Editura Fundației “România de mâine”.
5. GOLU, M., (1997), „Dezvoltarea stadială și cerințele cunoașterii psihologice a copilului”, în S. Dima (coord.), „Copilăria, fundament al personalității”, București: Ed. Revistei Învățământului preșcolar.
6. GOLU, MIHAI. (1993). Dinamica personalității. București: Ed. Geneze.
7. GOLU, P., GOLU, I., Psihologie educațională, Ed. Miron, București, 2003.
8. HĂVĂRNEANU, C., (1988), „Metode de cunoaștere a elevilor”, în A. Cosmovici, L. Jacob (coord.), „Psihologie școlară”, Iași: Ed. Polirom, p. 88-105.
9. JIGĂU, M., Copiii supradotați, Societatea Știință și Tehnică, București, 1994.
10. JOIȚA, ELENA. (2004). Constructivismul – o paradigmă post modernă în educație, în Analele Universității din Craiova – seria Psihologie, Pedagogie, Anul III, Nr. 5 – 6. Craiova: Editura Universitaria.
11. KANT, IMMANUEL. (2001). Antropologia din perspectivă pragmatică. Bucuresti: Editura Antaios.
12. MIALARET, G., “Introduction a la pegagogie”, Paris, 1967.
13. MITROFAN, N., Aptitudinea pedagogică, Ed. Academiei, București, 1980.
14. NECULAU, ADRIAN. (1996). Personalitatea – o construcție socială, în Neculau A. (coord.). Psihologie socială, aspecte contemporane. Iași: Editura Polirom, 154 – 163.

15. NEGOVAN, V., Introducere în psihologia educației, Ed. Universitară, București, 2005.
16. PAVELCU, V., “Psihologie pedagogică”, E.S.D.P., 1962.
17. PIAGET, JEAN. (1973). Nașterea inteligenței la copil. București: E.D.P.
18. PIAGET, JEAN. (1976). Construirea realului la copil. București: E.D.P.
19. POPESCU-NEVEANU, P.(1977). Curs de psihologie, vol. I-II, București: Tip. Univ.
20. POPESCU-NEVEANU, P.(1978). Dicționar de psihologie. București: Editura Albatros.
21. POPESCU-NEVEANU, P., ZLATE, M., CREȚU, T., (red.) Psihologie școlară, TUB, Universitatea din București, 1987.
22. RADU, I., (1974), „Psihologie școlară”, București: Ed. Șt.
23. REUCHLIN, MAURICE. (1999). Psihologie generală. București: Editura Științifică.
24. SĂLĂVĂSTRU, D., Psihologia educației, Ed. Polirom, Iași, 2004.
25. SIEBERT, HORST. (2001). Pedagogie constructivistă. Iași: Editura Institutului European.
26. SILLAMY, N., Dicționar de psihologie, Ed. Univers Enciclopedie, București, 1996.
27. ȘCHIOPU, U., coord., Dicționar enciclopedic de psihologie, Ed. Babel, București, 1997.
28. VOICULESCU, FLOREA, (coord.). (2005). Schimbări de paradigmă în științele educației. Cluj-Napoca: Editura Risoprint.
29. ZLATE, M., (1999), Introducere în psihologie, București: Casa de editură și presă Șansa.
30. ZLATE, M., Fundamentele psihologiei, Ed. Pro Humanitate, București, 2000.
31. ZLATE, M., Psihologia mecanismelor cognitive, Ed. Polirom, Iași, 1999.
32. ZORGO, B., RADU, I., “Studii de psihologie școlară”, E.D.R., 1979.

TEMA 3

STILUL ACTIVITĂȚII INDEPENDENTE INTELECTUALE A ELEVULUI

3.1 Noțiuni generale despre stilul de activitatea

3.2 Particularitățile stilului rational de activitatea al elevilor mari

3.3 Educarea stilului de învățare al elevului

Bibliografie

Am studiat, până acum, principalele aspecte ale activității de învățare desfășurate de elevi în cursul însușirii cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, însușire ce are loc sub continua îndrumare și verificare a profesorului.

3.1. Noțiuni generale despre stilul de activitatea

Așa cum arătam în capitolul despre problema psihologică a învățăturii, una din direcțiile evoluției acestei activități în cadrul procesului instructiv-educativ o constituie trecerea treptată de la colaborare la independență, sau, în alți termeni, la formarea capacității elevului de a-și însuși, prin propriile lui procese intelectuale și sub stimularea unor motive largi sociale, cunoștințe noi, și de a ști să le aplice în situații variate, prin propriile forțe intelectuale. Dobândirea independenței elevului în activitatea individuală a constituit obiectul preocupării multor pedagogi și psihologi de seamă. În aceste studii se evidențiază faptul că independența elevului constituie unica bază a oricărei învățări fructuoase. În aceste studii se subliniază necesitatea nu numai de a transmite cunoștințe, ci și de a educa gândirea elevului, de a-i forma priceperea de a-și extrage singur cunoștințele folositoare din cele mai variate izvoare: din cărți, din observarea lucrurilor înconjurătoare, din evenimentele zilnice, etc.

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

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

După cum s-a arătat în capitolul anterior și în capitolul despre “motivație”, activitatea elevului și modul ei de organizare este condiționată și de orientarea intereselor elevului, de capacitatea să de a-și dirija voluntar activitatea, de natura motivelor care îi stimulează activitatea desfășurată.

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

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

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

3.2. Particularitățile stilului rațional de activitatea al elevilor mari

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

a. *Năzuința către scop* (este vorba de caracterul organizat și precis orientat al elevului în ceea ce privește scopul urmărit în activitatea pe care o desfășoară). Această trăsătură constituie nucleul atitudinilor ce caracterizează “stilul” personalității. Aici intră următoarele elemente componente ale stilului: orientarea de perspectivă, precisă, bine definită spre viitor; existența unor interese stabile,

complexe; apariția unui mod de interpretare a lumii, care îl duce pe elevul mai mare la formarea unei concepții mai mult sau mai puțin unitare, științifice asupra lumii.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

d. *Particularitățile ce țin de caracterul organizat al activității. Aici se pun în vedere mai multe aspecte:*

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

- *organizarea*. Activitatea elevului (dominant intelectuală) cere multă pricepere în organizare. Ea constă în a ști să aduni materialul necesar pentru dezvoltarea diverselor teme, să calculezi și să repartizezi timpul necesar fiecărui

studiu (pe discipline școlare), să pregătești materialul ajutător pentru înțelegerea și fixarea în memorie folosind scheme, fișe; pe scurt, să știi să alcătuiesti un plan de activitate judicios.

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

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

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

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

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

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

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

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

În activitățile cotidiene școlare putem surprinde apariția a două moduri caracteristice de activitate, distincte, opuse, chiar la elevii din clasele mici (a VI-a, a VII-a): unul caracterizează pe elevul “leneș”, celălalt pe cel “silitor”.

Iată, schematic, particularitățile “stilului” de activitate al elevului leneș:

- Greutatea de trecere de la starea de repaus la activitate; o caracteristică a acestei treceri dificile, a învingerii inerției constituie îndelungata perioadă de oscilație, de nehotărâre.

- Dificultatea de a reveni la o lucrare, făcută în linii generale, constă într-o mare saturație psihologică față de ea, în neplăcerea de a o perfecționa și în nepriceperea de a duce activitatea până la capăt.

- Ceea ce este caracteristic nu este fuga de activitatea în general, ci fuga de activitatea principală, cea mai importantă, aceea care necesită eforturi planificate și îndreptate spre un scop.

- Legat de acest lucru, este obișnuința de a munci în doze mici, întrerupte de pauze, în care nu se face nimic sau se face o activitate mai puțin importantă.

- Lipsa deprinderii și a priceperii de a se controla și domina pe sine.

- Dependența de activitatea de stimulare externă: îndemnul insistent al părinților, “controlul” acestora sau al profesorilor, constrângerea exercitată de teama de a nu reuși la examen etc.

- Lipsa deprinderii de a-și distribui uniform, ritmic, eforturile din vreme, de la începutul anului.

- Tendința de a amâna pregătirea lecțiilor, activitatea până în ultimul moment.

- Dependența activității de capriciile stărilor afective, de dispoziție.

- Preferința pentru activitatea exterioară (cu caracter fizic, mecanic) față de cea interioară (care necesită un efort de gândire și de voință încordată); astfel, transcrierea (copierea pe curat a temelor) și recitirea sunt preferate reflexiei, gândirii concentrate asupra unui mănunchi de idei complexe.

În contrast cu acest mod de lucru, putem releva principalele particularități ale stilului de activitate întâlnit la elevii silitori, din clasele a VI-a și a VII-a și anume:

- Marele interes pentru școală și față de activitatea școlară (“școala este totul pentru mine” etc.).

- Împotrivirea (rezistența) față de sugestiile de a face pauze și de a-și scurta perioada de “pregătire a temelor” (timpul de activitate), opunerea care le lipsește atât de mult elevilor “leneși”.

- Perseverența în realizarea planurilor de activitate școlară, perseverența corelată cu stăpânirea de sine, răbdarea și priceperea de a se stăpâni, perseverența puternică, emoțională, fierbinte, dar care la unii elevi nu este întotdeauna uniform reglementată și la – alții – nu este întotdeauna însoțită de răbdarea necesară.

- Conștiința stăpânirii de sine și a forțelor proprii, însoțită de sentimentul încrederii.

- Armonia (conjugarea) dintre conduita școlară și cea extrașcolară, întrebuințarea întregului timp liber, de după școală, în preocupări școlare.

- Cunoașterea de sine, ca muncitor intelectual, și stăpânirea tehnicii “naive” elementare, a activității intelectuale.

După cum se poate vedea din această caracterizare, stilul activității intelectuale al elevilor de vârstă școlară mică și mijlocie denotă simț de răspundere și capacitate voluțională, dar, în același timp, caracteristic este faptul că acestui stil (în curs de constituire) îi lipsesc (dar se află în germeni) *două calități esențiale*:

- *Motivația activității* (motivele de perspectivă, motivele larg sociale).
- *Trăsăturile operaționale cognitive* (ambele apar și se formează treptat, odată cu dezvoltarea gândirii elevului și a cristalizării atitudinilor, a trăsăturilor de caracter în adolescență).

În dezvoltarea stilului de activitate (caracteristic pentru elevii din clasele școlare medii), desigur unele sau altele din particularitățile pe care le-am indicat mai sus se manifestă – pe plan individual – în mod variat, unele mai accentuat, altele mai slab conturate. Punctul comun, cel mai slab îl constituie nivelul însă scăzut al tehnicii activității intelectuale. O dată cu progresele realizate în cursul progresului instructiv și al dezvoltării psihice se schimbă mijloacele folosite și ritmul activității adolescenților.

În evoluția stilului activității intelectuale se observă că nu toți elevii ajung la același nivel, la aceeași indici calitativi, fapt care permite să deosebim mai multe stiluri (care deși păstrează un pronunțat caracter individual, totuși, permit unele generalizări și caracterizări).

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

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

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

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

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

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

Din cele expuse până acum se desprinde următoarea concluzie: stilul rațional de activitate nu se poate fundamenta numai pe o particularitate psihică, oricât ar fi ea de importantă. Formarea lui e condiționată de unitatea dintre sistemul cerințelor instructive și cele educativ-morale, de unitatea dintre dezvoltarea gândirii

și a motivelor, a atitudinilor etice ale învățaturii. Această unitate constituie premiza stilului activității intelectuale.

Stilul activității elevului constituie, în cele din urmă, o activitate voluntară, caracterizată prin conștiința clară a scopului (factorul motivației) și prin organizarea tuturor factorilor care contribuie la atingerea scopului.

3.3. Educarea stilului de învățare al elevului

Vom analiza în continuare principalele *direcții ale educării stilului de activitate al elevului.*

a. *Formarea treptată a motivelor și intereselor generale de cunoaștere* (îmbinate cu cele ce apar și se dezvoltă în însăși procesul instructiv, în cadrul fiecărei discipline de învățământ), trebuie să constituie o premiză psihologică a formării unui stil de activitate independent, autonom, caracterizat prin conștiința scopului și a necesității sale permanente.

b. A doua premiză psiho-pedagogică a activității independente o constituie *caracterul activ al învățământului*. Principiul caracterului activ al învățământului își manifestă în mod puternic consecințele sale în formarea stilului de activitate independent. Dacă elevul nu va fi obișnuit să privească și să prelucreze cunoștințele transmise ca pe niște “probleme”, ce se rezolvă printr-un efort propriu de gândire, printr-un proces de căutare de soluții, la care el participă pe propriul efort intelectual, voluntar, el nu va ajunge niciodată la o activitate independentă, deoarece îi va lipsi esențialul: efortul mental caracteristic oricărei activități intelectuale productive.

Stimularea gândirii în timpul transmiterii și, respectiv, al însușirii cunoștințelor de către elev (în faza inițială), transformarea elevului într-un colaborator viu, permanent activ, al profesorului, constituie premiza formării stilului rațional, economic, de activitate, deoarece astfel își formează independența în gândire și se deprinde cu efortul intelectual (devine capabil să dobândească ulterior cercul necesar de cunoștințe, priceperi și deprinderi, devine apt să-și perfecționeze propria activitate).

c. *Formarea sistemului de deprinderi necesare oricărei activități intelectuale și transformarea unora din ele în obișnuințe* (în necesități interne). Avem aici în vedere: deprinderea de a scrie rapid și citeț, deprinderea de a citi scoțând note, conspectând, adunând și clasificând materialul; formarea deprinderii (devenită obișnuință) de a enunța în scris, sub formă de idei organizate logic, a celor ce urmează a fi expuse; deprinderea de a selecționa și sistematiza materialele studiate etc. Aceste deprinderi (constituind baza operațională a activității

intelectuale) se formează treptat, sub îndrumarea profesorului și ca un rezultat al unor cerințe permanent controlate încă din primii ani de școală (în special la limba maternă; totuși, e necesar ca și în celelalte discipline să se urmărească formarea acelorași deprinderi, profesorul nemulțumindu-se doar să constate că elevul și-a însușit cunoștințele, ci să urmărească și modul în care și le-a însușit). A doua observație se referă la creșterea treptată a gradului de independență a elevului în folosirea deprinderilor generale și a celor speciale de activitate.

d. *Activitatea independentă a elevului* constituie una din principalele căi de dezvoltare a stilului de activitate. Prin activitatea independentă se pune în fața elevului o problemă (în sensul larg al cuvântului), pe care el trebuie s-o rezolve și în care scop: folosește cunoștințele însușite și mijloacele de lucru, desfășoară o activitate complexă de gândire (punerea problemei și analiza ei, sesizarea direcției rezolvării ei; adunarea și trierea materialelor necesare rezolvării; își organizează activitatea; se informează și elaborează planul lucrării, trece la transpunerea și concretizarea lui în cursul lucrării). Orice activitatea independentă trebuie să se caracterizeze prin:

- continua descreștere a îndemnului exterior, substituind acestuia autostimularea și autocontrolul;
- creșterea continuă și gradată a dificultăților întâmpinate în cursul rezolvării temelor și problemelor;
- asigurarea unui regim continuu și ritmic de activitate, care constituie un factor însemnat al activității independente (și al formării stilului de activitate).

O influență hotărâtoare asupra formării stilului de activitate al elevului o are colectivul școlar, la care adăugăm forța exemplului (părinților, profesorilor). Trăsături voluntare de caracter precum perseverența, ordinea, acuratețea în activitate, se educă prin forța exemplului și a exigențelor multiple ridicate de adulți. În acest fel climatul psiho-social influențează în mare măsură și formarea caracterului voluntar al activității elevului.

Îmbinând factorii de mai sus, sub permanentul control al educatorilor, se va forma un stil echilibrat, rațional de activitate, ce se va transforma treptat într-o necesitate interioară (devine o obișnuință) caracteristică a elevului ce se pregătește temeinic pentru activitatea socială utilă, dar și ca om de cultură, caracterizat prin bogăția de idei și simțăminte.

Bibliografie

1. AUSUBAL, D., ROBINSON, FL., “Învățarea în școală”, traducere din limba engleză, E.D.P., București, 1981.

2. BINET, A., Ideile moderne despre copii, E.D.P., București, 1975.
3. BRIAN M. FOSS, (sub red.), "Orizonturi noi în psihologie", traducere din limba engleză, Editura Enciclopedică română, București, 1973.
4. COSMOVICI, A., Psihologie Generala, Ed. Polirom, Iași, 1996.
5. CREȚU, C., Curriculum diferențiat și personalizat, Polirom, Iași, 1998.
6. DEBESSE, M., (1970), (red.), „Psihologia copilului. De la naștere la adolescență”, București: E.D.P.
7. DORON, R., PAROT, F., Dicționar de psihologie, Ed. Humanitas, București, 1999.
8. DUMITRU, I., UNGUREANU, D., (coord.), Pedagogie și elemente de psihologia educației, Editura Cartea Universitară, București, 2005.
9. GOLU, M., (1997), „Dezvoltarea stadială și cerințele cunoașterii psihologice a copilului”, în S. Dima (coord.), „Copilăria, fundament al personalității”, București: Ed. Revistei Învățământului preșcolar.
10. GOLU, P., GOLU, I., Psihologie educațională, Ed. Miron, București, 2003.
11. HĂVĂRNEANU, C., (1988), „Metode de cunoaștere a elevilor”, în A. Cosmovici, L. Jacob (coord.), „Psihologie școlară”, Iași: Ed. Polirom, p. 88-105.
12. JIGĂU, M., Copiii supradotați, Societatea Știință și Tehnică, București, 1994.
13. MIALARET, G., "Introduction a la pegagogie", Paris, 1967.
14. MITROFAN, N., Aptitudinea pedagogică, Ed. Academiei, București, 1980.
15. MITROFAN, N., MITROFAN, L., Testarea psihologică. Inteligența și aptitudinile, Ed. Polirom, Iași, 2005.
16. MITROFAN, N., Testarea psihologică a copilului mic, Ed. Mihaela Press, S.R.L., București, 1997.
17. NEGOVAN, V., Introducere în psihologia educației, Ed. Universitară, București, 2005.
18. PAVELCU, V., "Psihologie pegagogică", E.S.D.P., 1962.
19. POPESCU-NEVEANU, P., ZLATE, M., CREȚU, T., (red.) Psihologie școlară, TUB, Universitatea din București, 1987.
20. RADU, I., (1974), „Psihologie școlară”, București: Ed. Șt.
21. RADU, I., IONESCU, M., Experiența didactică și creativitate, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1987.
22. ROUSSEAU, J. J., "Texte pedagogice alese", E.S.D.P., București, 1960.
23. SĂLĂVĂSTRU, D., Psihologia educației, Ed. Polirom, Iași, 2004.
24. ȘCHIOPU, U., coord., Dicționar enciclopedic de psihologie, Ed. Babel, București, 1997.

25. SILLAMY, N., Dicționar de psihologie, Ed. Univers Enciclopedie, București, 1996.
26. ZLATE, M., (1999), Introducere în psihologie, București: Casa de editură și presă Șansa.
27. ZLATE, M., Fundamentele psihologiei, Ed. Pro Humanitate, București, 2000.
28. ZLATE, M., Psihologia mecanismelor cognitive, Ed. Polirom, Iași, 1999.
29. ZORGO, B., RADU, I., “Studii de psihologie școlară”, E.D.R., 1979.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVA

1. ALLPORT. G.W., Structura și dezvoltarea personalității, E.D.P., București, 1981.
2. ANDERSON, J.R., The Arhitecture of Cognition, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983.
3. ATKINSON, R.L., (ș.a.), Introduction to Psychology, New York, Harcourt Bruce Jovanovich, Publishers, 1990, 1993.
4. AUSUBAL, D., ROBINSON, FL., “Învățarea în școală”, traducere din limba engleză, E.D.P., București, 1981.
5. BARSALOU, L.W. Cognitive Psychology, Hillsdale, Lawrence, Erlbaum, ASS, 1992.
6. BERLYNE, D., Motivational probleme reised by exploratory and epistemic behavior, în “Psychology”: A study of a science (edit. S.Koch), tom V, N.Y., McGraw-Hill, 1973.
7. BINET, A., Ideile moderne despre copii, E.D.P., București, 1975.
8. BLOCH, H., (ș.a., sous la direction de), Grand dictionnaire de la psychologie, Larousse, 1994.

9. BONNET, C., *Traité de psychologie cognitive*, I și II, Bordas, Paris, 1989, 1990.
10. BOTEZ, M.I., *Neuropsihologie clinică și neurologică contemporană*, Ed. Medicală, București, 1996.
11. BRIAN M. FOSS, (sub red.), “Orizonturi noi în psihologie”, traducere din limba engleză, Editura Enciclopedică română, București, 1973.
12. BRUNER, J., *Spre o teorie a instruirii*, E.D.P., București., 1970.
13. CEAUȘU, V., *Informație și acțiune*, Ed. Militară, București, 1989.
14. CHELCEA, S., *Experimentul în psihologie*, Ed. Șt. și Enciclopedică, București, 1982.
15. CHOMSKY, N., PIAGET, J., *Dialog despre limbaj. Dialog despre învățare*, Ed. Politică, București, 1988.
16. CIOFU, I., GOLU, M., VOICU, C., *Tratat de psihofiziologie*, Ed. Academiei, București, 1978.
17. COSMOVICI, A., *Psihologie Generala*, Ed. Polirom, Iași, 1996.
18. CREȚU, C., *Curriculum diferențiat și personalizat*, Polirom, Iași, 1998.
19. DAVITZ, J.R., BALL, S., *Psihologia procesului educațional* E.D.P., București, 1978.
20. DEBESSE, M., (1970), (red.), „Psihologia copilului. De la naștere la adolescență”, București: E.D.P.
21. DENIS, M., *Image et Cognition*, Paris, P.U.F., 1989.
22. DENNETT, C.D., *Tipuri mentale. O încercare de înțelegere a conștiinței*, Ed. Humanitas, București, 1998.
23. DORON, R., PAROT, F., *Dicționar de psihologie*, Ed. Humanitas, București, 1999.
24. DRĂGAN, I., PETROMAN, P., *Psihologie generală – compendiu*, Ed. Eurobit, Timișoara, 1996.
25. DUMITRU, I., UNGUREANU, D., (coord.), *Pedagogie și elemente de psihologia educației*, Editura Cartea Universitară, București, 2005.
26. EYSENCK, M., *Principles of Cognitive Psychology*, London, Erlbaum, 1992.
27. Foss, B.M., *Orizonturi noi în psihologie*, Ed. Enciclopedică, București, 1973.
28. GAGNÉ, *Condițiile învățării*, E.D.P., București, 1975.
29. GALPERIN, P.I. (ș.a.), *Studii de psihologia învățării*, E.D.P., București, 1975.
30. GAZZANIGA, M. (ed.), *The Cognitive Neuroscience*, MIT, Press, Massachusetts, 1995.
31. GOLU, M., (1997), „Dezvoltarea stadială și cerințele cunoașterii psihologice a copilului”, în S. Dima (coord.), „Copilăria, fundament al personalității”, București: Ed. Revistei Învățământului preșcolar.

32. GOLU, M., Introducere în psihologie, Ed. Șt., București, 1972.
33. GOLU, M., Principii de psihologie cibernetică, Ed. Șt. și Enciclopedică, București, 1975.
34. GOLU, P., Învățare și dezvoltare, Ed. Șt. și Enciclopedică, București, 1985.
35. GOLU, P., GOLU, I., Psihologie educațională, Ed. Miron, București, 2003.
36. HĂVÂRNEANU, C., (1988), „Metode de cunoaștere a elevilor”, în A. Cosmovici, L. Jacob (coord.), „Psihologie școlară”, Iași: Ed. Polirom, p. 88-105.
37. HAYES, N., ORRELL, S., Introducere în psihologie, Editura ALL, București, 1997.
38. HILGARD, E.R., Bower, G.H., Teorii ale învățării, E.D.P., București, 1974.
39. IONESCU, M., RADU, I., Didactica Modernă, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1995.
40. JIGĂU, M., Copiii supradotați, Societatea Știință și Tehnică, București, 1994.
41. KULCSÁR, T., Factorii psihologici ai reușitei școlare, E.D.P., București, 1978.
42. LIEURY, A., Manual de psihologie generală, Ed. Antet, București, 1996.
43. MĂRGINEANU, N., Condiția umană, Ed. Șt. București, 1973.
44. MĂRGINEANU, N., Psihologia logică și matematică, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1975.
45. MICLEA, M., Psihologie cognitivă, Casa de Editură Gloria, Cluj-Napoca, 1994.
46. MICLEA, M., RADU, I., O perspectivă psihologică asupra problemei, în “Revista de psihologie”, Nr.2, 1987.
47. MILLER, G.A., GALANTER, E., PRIBRAM, K.H., Plans and structure of behavior, N.Y., Holt Reinhard and Winston, 1960.
48. MITROFAN, N., Aptitudinea pedagogică, Ed. Academiei, București, 1980.
49. MITROFAN, N., MITROFAN, L., Testarea psihologică. Inteligența și aptitudinile, Ed. Polirom, Iași, 2005.
50. MITROFAN, N., Testarea psihologică a copilului mic, Ed. Mihaela Press, S.R.L., București, 1997.
51. MORIS, C.G., Psychology an introduction, Prentice Hall, N.Y. 1996.
52. MORIS, C.G., Understanding Psychology, Prentice Hall, N.Y., 1993.
53. MUNTEANU, A., Studiile dezvoltării (vârstele copilăriei și ale adolescenței). Ed. Augusta, 1997.
54. MUREȘAN, P., Învățare eficientă și rapidă, Ed. Ceres, București, 1990.
55. MUREȘAN, P., Învățarea socială, Ed. Albatros, București, 1980.
56. NEACȘU, I., Motivație și învățare, E.D.P., București, 1978.
57. NEACȘU, I., Instruire și învățare, Ed. Șt. București, 1990.

58. NEDEL, L., Multiple memory systems; What & why?, în "Journal of Cognitive Neuroscience", 3, 1992.
59. NEGOVAN, V., Introducere în psihologia educației, Ed. Universitară, București, 2005.
60. OLÉRON, P., Langage et développement mental, Bruxelles, Ch. Dessart Ed., 1972.
61. PAROT, F., RICHELLE, M., Introducere în psihologie, Ed. Humanitas, București, 1995.
62. PAVELCU, V., "Psihologie pedagogică", E.S.D.P., 1962.
63. PAVELCU, V., Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității, E.D.P., București, 1982.
64. PIAGET, J., Psihologia inteligenței, Ed. Șt., București, 1965.
65. PIAGET, J., INHELDER, B., L'image chez l'enfant, Paris, P.U.F., 1966.
66. PIAGET, J., Dimensiuni interdisciplinare ale psihologiei, E.D.P., București, 1972.
67. PIAGET, J., Epistemologie genetică, Ed. Dacia, Cluj, 1973.
68. PIAGET, J., Tratat de logică operatorie, E.D.P., București, 1991.
69. POPESCU-NEVEANU, P., Curs de psihologie generală, București, Tipografia Universității, 2 vol., 1976, 1977.
70. POPESCU-NEVEANU, P., Dicționar de psihologie, Ed. Albatros, București, 1978.
71. POPESCU-NEVEANU, P., ZLATE, M., CREȚU, T., (red.) Psihologie școlară, TUB, Universitatea din București, 1987.
72. POSNER, M.I. (ed.), Foundation of Cognitive Science, Cambridge, MIT Press, 1990.
73. PREDA, V. (coord.), Elemente de psihopedagogia intervenției precoce. Colecția Psihoped-Info, nr.1-2, Uz intern, Cluj-Napoca, 1995.
74. Predescu, M., Elemente de psihodiagnostic, Tipografia Universității de Vest, Timișoara, 1995.
75. PREDESCU, V. (red.), Psihiatrie, Ed. Medicală, București, 2 volume, 1989, 1998.
76. RADU, I. (COORD.), I., DRUȚU, I., MARE, V., MICLEA, M., PODAR, T., PREDA, V., Introducere în psihologia contemporană, Cluj-Napoca, E., Sincron, 1991.
77. RADU, I. (COORD.), MICLEA, M., ALBU, M., MOLDOVAN, O., NEMEȘ, S., SZAMOKÖZY, S., Metodologie psihologică și analiza datelor, Ed. Sincron, Cluj-Napoca, 1993.

78. RADU, I., IONESCU, M., *Experiența didactică și creativitate*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1987.
79. RĂȘCANU, R., *Elemente de psihologia comunicării*, Ed. Univers, București, 1995.
80. RATHUS, S.A., *Psychology intelectual, New Milenium, Study Guide Brace*, 1995.
81. REUHLIN, M., *Psychology*, Paris, P.U.F., 1988.
82. RIBOT, T., *Voința și patologia ei*, Editura IRI, București, 1997.
83. ROȘCA, AL., (red.), *Tratat de psihologie experimentală*, Ed. Academiei, București, 1963.
84. ROUSSEAU, J. J., “Texte pedagogice alese”, E.S.D.P., București, 1960.
85. RUBINSTEIN, S.L., *Existență și conștiință*, Ed. Șt., București, 1962.
86. SĂLĂVĂSTRU, D., *Psihologia educației*, Ed. Polirom, Iași, 2004.
87. SARTRE, J., *Imaginația*, E. Aion, Oradea, 1997.
88. SCHARCHTER, S., SINGER, J., *Cognitive social an psychological determinants of emotional state*, în “Psychological Review”, 69, 1962.
89. ȘCHIOPU U., *Cea de-a patra stare de conștiință și analiza tranzacțională*, în discuție, în “Revista de psihologie”, nr.1, 1993.
90. ȘCHIOPU, U., coord., *Dicționar enciclopedic de psihologie*, Ed. Babel, București, 1997.
91. ȘCHIOPU, U., *Dicționar de psihologie*, Ed. Babel, București, 1997.
92. ȘCHIOPU, U., VERZA, E., *Psihologia vârstelor – ciclurile vieții*, Ediția a III-a, E.D.P.R.A., București, 1997.
93. SILLAMY, N., *Dicționar de psihologie*, Ed. Univers Enciclopedie, București, 1996.
94. SOLSO, R., *Cognitive Psychology*, Needhman Heights, 1995.
95. SPERRY, R.W., *The Future of Psychology*, în “American Psychologist”, vol. 50, nr. 7, 1995.
96. THORNDYKE, E.I., *Învățarea umană*, E.D.P., București, 1983.
97. TUCICOV-BOGDAN, A., CHELCEA, S., GOLU, M. ș.a., *Dicționar de psihologie socială*, Ed. Șt. și Enciclopedică, București, 1981.
98. TUCICOV-BOGDAN, A., *Psihologie generală și psihologie socială*, 2 vol., E.D.P., București, 1973.
99. VERZA, E., *Sihopedagogie specială*, E.D.P.R.A., București, 1995.
100. VÎGOTSKI, L.S., *Opere psihologice alese*, 2 vol. E.D.P., București, 1971.
101. ZLATE, M., (1999), *Introducere în psihologie*, București: Casa de editură și presă Șansa.
102. ZLATE, M., *Psihologia mecanismelor cognitive*, Ed. Polirom, Iași, 1999.

103. ZLATE, M., Fundamentele psihologiei, Ed. Pro Humanitate, București, 2000.
104. ZORGO, B., RADU, I., "Studii de psihologie școlară", E.D.R., 1979.

APLICAȚIA 1

MODELE EXPERIMENTALE NEURO-PSIHOLOGICE ÎN ABORDAREA IDENTITĂȚII PERSONALITĂȚII ȘI A EXPERIENȚEI CONȘTIENȚE

1. O ipoteză tulburătoare: două conștiințe într-o singură cutie craniană

Problematika asimetriei structurale și funcționale cerebrale a făcut obiectul a numeroase și diverse cercetări moderne de neuropsihologie, neurologia comportamentului sau psihologie medicală, scoțând în evidență faptul că cele două emisfere cerebrale, similare ca structură anatomică, dezvoltă totuși mecanisme funcționale distincte.

Filosofic vorbind, problematica anunțată se înscrie în cadrul analizei unității eului și dezbaterii relației dintre psihic și fizic, dezbateri ce își are rădăcinile în discuțiile presocratice, dacă nu în ideile vechilor mituri. Cu toate acestea, soluțiile date de-a lungul timpului sunt departe de a o fi elucidat. Rezolvarea acestei probleme reprezintă, credem, visul de aur al științelor despre om, în general, și al neuropsihologiei în mod special.

Studiile moderne de neuropsihologie (N. Geschwind și E. Kaplan - 1962, R.W. Sperry și I.E. Bogen - 1962, D. Kimura - 1963, J. Levy - 1972, M. Gazzaniga, M.P. Bryden - 1986 - ca să nu amintim decât pionierii care au atacat frontal problema separării chirurgicale a emisferelor cerebrale prin tehnica "split-brain", au evidențiat faptul că fiecare dintre emisferile cerebrale deconectate continuă să prelucreze fluxul informațional aferent într-o manieră conștientă. S-a constatat, de asemenea, că majoritatea experiențelor generate astfel în interiorul unei emisfere sunt totuși inaccesibile celeilalte, iar funcțiile mentale paralele diferă mai ales din perspectiva modului în care prelucrează informațiile psihice. Psihologul R.W. Sperry și echipa sa de neurochirurghi au ajuns la concluzia, validată experimental, că fiecare emisferă cerebrală este specializată în realizarea unor funcții cognitive diferite - cea stîngă avînd competențe în realizarea structurilor verbal-semantice complexe, iar cea dreaptă în integrarea configurațional-globală a informației.

Tehnicile moderne de comisuro și calosotomie au oferit o nouă perspectivă în înțelegerea coordonărilor neuro-psiho-comportamentale și explicarea unității personalității. Totodată, ele au readus în prim-planul preocupărilor psihologilor, psihiatrilor, filozofilor și al altor categorii de specialiști interesați de înțelegerea și explicarea naturii fenomenelor subiective, tulburătoare întrebări: sunt într-adevăr în creierul uman două conștiințe separate, corespunzătoare celor două emisfere? Ce consecințe are acest fapt asupra unității structurii intelectului, a eului și în cele din urmă asupra personalității și condiției umane?

Posibilele răspunsuri la aceste întrebări au generat și generează o serie de așteptări optimiste cu privire la noi descoperiri privitoare la relația dintre sistemul psihic uman și mecanismele cerebrale ori dintre personalitate și baza sa neurofiziologică. Datele recente, oferite de posibilitatea întreruperii conexiunilor superioare dintre cele două emisfere cerebrale prin operația de secționare a corpului calos, au condus la formularea tulburătoarei ipoteze a existenței a două centre separate ale conștiinței "într-o singură cutie craniană" (R.W. Sperry, 1964, 1966, G.H. Bover, 1974, p. 446). Mai mult, perfecționarea tehnicilor de testare psihologică a pacienților comisuro și calosotomizați a relevat o specializare funcțională evidentă a emisferelor cerebrale.

O serie de psihologi cunoscuți pentru contribuția lor la constituirea psihologiei științifice, precum G. T. Fechner, W. Mc. Dougall, C. S. Sherrington, M. S. Gazzaniga, I. E. Bogen, R. W. Sperry, N. Geschwind, E. Kaplan, J. Levy ș.a., s-au întrebat ce s-ar întâmpla cu unitatea conștiinței în cazul în care, printr-o operație chirurgicală de secționare a corpului calos, cele două emisfere cerebrale ar fi în acest fel deconectate.

Răspunsurie formulate în legătură cu această posibilitate au oscilat între două extreme. Neurochirurgii ce au acordat o mai mare importanță conexiunilor nervoase (K. Lichteine, N. Geschwind, s.a.) considerau că prin această operație unitatea conștiinței va fi compromisă. În opoziție cu aceștia, adepții unor concepții mentaliste (H. Jackson, W.Mc. Dougal, K. Lashley, K. Goldstein s.a.) susțineau că acest fapt nu se va produce, unitatea personalității nefiind afectată decât în mică măsură.

Prin această dispută teoretică s-a ajuns la una dintre cele mai tranșante și tulburătoare idei concretizate într-o modalitate de a separa experimental cele mai complexe procese psihice, dacă nu chiar unitatea personalității: procedura secționării chirurgicale a "marii comisuri cerebrale", așa cum adesea a fost denumit corpul calos - avându-se în vedere cele 800 de milioane de fibre nervoase ce-l alcătuiesc.

Operația de secționare a corpului calos sau "split-brain", cum este cunoscută în neurochirurgie, care să conducă la întreruperea transferului interemisferic este denumită calosotomie cerebrală. Ea a fost executată la început pe pisici și maimuțe iar din a doua jumătate a anului 1940 pe subiecți umani suferind de epilepsie, ca metodă de reducere a crizelor comițiale (A.J. Akelaitis, 1943, M.S. Gazzaniga, J.E. Bogen, R.W. Sperry, 1962). Neurochirurgii care au inițiat comisurotomia cerebrală au pornit de la ipoteza că descărcările neuronale non-funcționale se propagă ca un ecou în emisferele cerebrale și lezează grav țesutul cortical.

Concluzia formulată în urma studiilor pe animalele cărora li se efectuase operația de calostomie, a fost că acestea pot dezvolta comportamente asemănătoare cu animalele cu corpul calos intact, dacă sunt lăsate în libertate. Explicația constă în faptul că și în cazul calosotomiei, subiecții respectivi au un control asupra schimbului informațional între emisferele cerebrale, schimb realizat prin intermediul câmpului perceptiv extern. Această explicație este valabilă și pentru subiecții umani cu calosotomie.

Concluzia respectivă explică de ce până în anii 1950 funcțiile corpului calos nu au fost corect înțelese, iar sindromul de deconexiune nu a fost sesizat, deși încă din anul 1940 se făcuseră o serie de comisurotomii parțiale și chiar totale, la subiecții umani ce prezentau crize de epilepsie.

Revine psihologului Roger W. Sperry meritul de a fi inițiat și studiat sistematic efectele secționării comisurilor cerebrale și a corpului calos, formațiune neuroanatomică, având un rol direct în schimbul de informații dintre cele două emisfere cerebrale și în integrarea lor bilateral. Operațiile de comisurotomie și calosotomie realizate de R.W. Sperry împreună cu echipa sa de neurochirurghi în laboratorul de la Institutul de Tehnologie din California au fost efectuate, în unele cazuri, și cu secționarea chiasmei optice, pentru a se putea astfel studia efectele separării complete a emisferelor cerebrale. În acest mod, R.W. Sperry împreună cu R.E. Meyers au pus la punct, în perioada anilor 1952-1953, tehnica recunoscută sub numele de "split brain", tehnică operatorie dar și experimentală, folosită pentru a studia funcțiile emisferelor cerebrale separate (R.W. Sperry, R.E. Meyers, 1953; R.W. Sperry, 1964, 1966; E. Zaidel, 1976).

Investigațiile psihologice realizate de R.W. Sperry, M. Gazzaniga și J.E. Bogen la Institutul de Tehnologie din California au relevat faptul că la subiecții calosotomizați în timp ce starea psihică generală și comportamentul au fost, în cele mai multe cazuri, ușor afectate, în activitatea mentală a intervenit o schimbare profundă (cf. R.L. Gregory, 1987). Această schimbare sesizată în plan mental a fost

pusă în evidență printr-un procedeu special numit "stimulare tahitoscopică", procedeu pe care îl vom prezenta la punctul 3.2.

Dincolo de investigația prin procedeu de stimulare tahitoscopică, subiecții cu calosotomie nu sesizează reducerea sau divizarea câmpului vizual. În activitățile cotidiene ei pot realiza, fără nici un fel de dificultate, acțiuni ce necesită o coordonare bimanuală. Altfel spus, subiecților cu calosotomie nu pare să le fi fost afectată unitatea personalității. De altfel, conduita lor așa cum reiese din modul în care se comportă în diferite situații cotidiene este foarte asemănătoare cu cea a subiecților ce prezintă agenezia corpului calos. După J.J. Saul și R.W. Sperry (1968), comportamentul acestora din urmă este chiar mai apropiat de cel normal, în comparație cu cel al pacienților ce au suferit o recentă calosotomie.

2. Importanța practică a evaluării personalității și a experienței conștiente în funcție de criteriul specializării funcționale interemisferice

Studiile anatomofiziologice, antropologice, comparative, neurochirurgicale, precum și cele genetice relevă o pregnantă diversitate structural-funcțională a creierului uman. Această complexă infrastructură neuroanatomică va imprima un registru larg de trepte și nuanțe specializării funcționale a emisferelor cerebrale, ceea ce determină în mod obiectiv o deosebită diferențiere interindividuală și, totodată, interpopulațională. Privită din această perspectivă, problematica specializării și dominanței interemisferice va avea atât o importanță teoretică fundamentală în explicarea relației dintre personalitate și substratul său neurofiziologic, cât și una practic-aplicativă în înțelegerea varietății tipurilor de personalitate și a predicției comportamentelor pe care le determină.

În concluzie, direcțiile actuale privind cercetarea problematicii asimetriei structurale și funcționale cerebrale, ca bază neurofiziologică a explicării caracteristicilor de integrare și emergență ale personalității sunt deosebit de diversificate.

S-a conturat o perspectivă ce continuă, din punct de vedere istoric, preocupările din domeniul neurofiziologiei legate de problematica lateralizării funcțiilor psihice și dominanței cerebrale.

De asemenea, cercetarea comparativă dintre om și animal își propune să clarifice natura relațiilor dintre structurile neuronale, funcțiile neurofiziologice și procesele psihice.

În clinica de psihiatrie, stabilirea conținutului comportamental al specializării și al distribuției dominanțelor interemisferice parțiale, pe subsisteme și procese particulare, facilitează o cunoaștere mai obiectivă a mecanismelor neurofiziologice ale bolii și, implicit, adecvarea mai riguroasă a tratamentului la individualitatea bolnavului.

În clinica de neuro-chirurgie, stabilirea specializării și a dominanței funcționale interemisferice prin probe psihofiziologice corespunzătoare ajută nu numai la precizarea și definitivarea diagnosticului diferențial preoperator, dar și la elaborarea programului recuperării postoperatorii prin identificarea verigilor și "funcțiilor" ce trebuie să facă obiectul activității de recuperare și prin indicarea tipurilor de sarcini și exerciții ce urmează a fi parcurse în acest scop.

Direcția cercetărilor ergonomice analizează posibilitățile de adaptare a adultului dreptaci sau stângaci în mediul său profesional. Studiul lateralizării din perspectivă ergonomică contribuie la optimizarea adaptării subiectului la diferite situații profesionale de muncă în domenii ce necesită coordonarea complementară a celor două mâini sau picioare.

Cercetările ergonomice au condus la concluzia că lateralizarea de dreapta sau de stânga nu reprezintă un factor care să împiedice realizarea în bune condiții a diferitelor tipuri de activități. Din contră, în unele sarcini de lucru senestralitatea poate constitui un avantaj prin efectuarea unor acte complementare motrice și intelectuale.

În procesul educațional, cunoașterea la nivel individual a particularităților psiho-comportamentale legate de specializarea și dominanța funcțională interemisferică poate constitui cea mai solidă temelie pentru un tratament diferențial al elevilor și pentru stimularea dezvoltării optime a personalității lor.

În consilierea și orientarea profesională, datele despre particularitățile specializării și dominanței funcționale pot contribui la o evaluare mai obiectivă a raportului dintre solicitări și capacități, dintre dorințe și posibilități, prevenindu-se astfel opțiunile și alegerile greșite.

3. Modele experimentale de investigare a personalității și a experienței conștiente în funcție de criteriul specializării funcționale interemisferice

În evaluarea asimetriei funcționale cerebrale au fost folosite o serie de

tehnici ce au încercat să evidențieze mărimea sau magnitudinea ei, ori

să găsească o relație semnificativă între asimetria funcțională cerebrală,

gradul de lateralizare a diferitelor funcții psihice pe de o parte și a

personalității pe de altă parte. Prezentăm în continuare pe cele mai

reprezentative dintre aceste tehnici.

3.1 Tehnica de "dedublare a creierului" (*split-brain*)

Tehnica de "dedublare a creierului" (*split-brain*) a constituit o modalitate deosebit de directă de a studia cu acuratețe posibilitatea disocierii capacităților psihice ale emisferelor cerebrale și chiar al caracterului integrator al personalității (N. Geschwind și E. Kaplan, 1962, H.W. Gordon și R.W. Sperry, 1969).

Neurochirurgii Philip Vogel și Joseph E. Bogen de la California College of Medicine au considerat că pacienții epileptici care vor beneficia de această operație chirurgicală vor prezenta o ameliorare a stării lor fără a suferi deficiențe mentale grave. Operațiile chirurgicale de calosotomie executate între 1962 și 1968 au confirmat acest punct de vedere, având ca efect o reducere semnificativă a crizelor de epilepsie la bolnavii respectivi. Majoritatea pacienților calosotomizați nu au manifestat tulburări de comportament, dar în schimb au prezentat o schimbare evidentă în plan mental (M. Gazzaniga, 1970; E. Zaidel, R.W. Sperry, 1974; J.E. Bogen, 1985).

Tehnica "split brain" a fost experimentată mai întâi pe pisici și maimuțe și a constat, în esență, în deconectarea emisferelor cerebrale și examinarea funcționării izolate a fiecăreia dintre ele. Începând cu anul 1960, R.W. Sperry și echipa sa de neurochirurghi au trecut la studiul psihologic al subiecților epileptici, cărora li se efectuase operația chirurgicală de *secționare a corpului calos* în vederea reducerii crizelor comițiale. Examinarea psihologică postoperatorie a acestor pacienți a furnizat date ce au pus într-o nouă lumină cunoștințele acumulate despre capacitățile psihice ale celor două emisfere cerebrale luate separat, dar și asupra unității eului și a conștiinței în ansamblul său.

R.W. Sperry, împreună cu studenții săi, J. Levy, R. Nebes, H. Gordon și E. Zaidel, au conceput modele experimentale originale pentru a pune în evidență capacitățile funcționale ale celor două emisfere cerebrale ale pacienților supuși operației de "split brain" și de a releva schimbări în comportamentul acestora.

Dintre aceste modele experimentale, cele mai cunoscute sunt cele pentru examinarea psihologică a emisferei cerebrale drepte, considerată "mută". Pentru realizarea acestei examinări se procedează astfel: subiectul este așezat în fața unui paravan care permite, pe de o parte, afișarea unor stimuli vizuali, iar pe de altă parte, introducerea mâinilor subiectului prin două fante pentru a manevra sau alege diverse obiecte, fără să le poată vedea .

Caracteristicile acestui model experimental sunt următoarele:

- informația senzorială este prezentată pe ecran într-un interval de timp foarte scurt;

- variantele de lucru diferă în funcție de modul de prezentare (în dreapta, în stânga sau simultan) a stimulilor;
- sarcinile de lucru pot fi variate: subiectul este solicitat să verbalizeze imaginile prezentate; subiectul este solicitat să găsească și să verbalizeze un anumit obiect ascuns în spatele paravanului folosindu-se fie de mâna stângă fie de mâna dreaptă; în alte situații experimentale subiectul poate folosi ambele mâini.

Examinatorul cere subiectului să privească un semn fixat în centrul ecranului și să verbalizeze stimulii neverbali și verbali ce sunt proiectați alternativ în partea dreaptă și stângă a ecranului. Concomitent cu verbalizarea stimulilor, subiectul va trebui să caute obiectele denumite de stimulii respectivi în spatele ecranului. Stimulii sunt proiectați pe ecran un interval de timp foarte scurt ($\frac{1}{10}$ dintr-o secundă), pentru a nu permite examinarea acestora prin mișcări ale globilor oculari. Spre exemplu, la începutul examinării este proiectat în partea stângă a ecranului cuvântul "inel". După cum se știe, imaginea acestui cuvânt se proiectează pe partea dreaptă a fiecărei retine, iar de aici, prin chiasma optică, informația vizuală este condusă în zona occipitală a emisferei cerebrale drepte. Subiectul este solicitat să găsească, folosind mâna stângă, obiectul corespunzător stimulului prezentat pe ecran, obiect ce se află în spatele paravanului, amestecat printre alte obiecte. El reușește cu ușurință să găsească obiectul respectiv, dar nu poate verbaliza cuvântul ce apare pe ecran, pentru că imaginea vizuală a "inelului" nu ajunge în emisfera stângă, emisferă care coordonează funcțiile limbajului și care ar fi trebuit să declanșeze "output"-ul verbal. În cazul în care același subiect i se pune în mâna stângă obiectul respectiv (inelul), dar pe care nu are posibilitatea să-l vadă, el va încerca să exprime prin gesturi adecvate semnificația obiectului, arătând la ce folosește, dar nu-l va putea denumi. Explicația constă în faptul că "input"-ul senzorial de la obiect spre emisfera stângă este blocat de efectul operației de secționare a corpului calos. Eșecul verbal al emisferei cerebrale drepte este una din concluziile fără echivoc ale examinării psihologice a pacienților calosotomizați.

O concluzie complementară celei de mai sus, rezultată în urma genului de examinare deja prezentat, este faptul că subiecții calosotomizați nu pot comunica prin limbajul oral numai dacă "input"-ul senzorial ajunge în zona Broca din emisfera cerebrală stângă. În acest sens, este concludentă următoarea situație experimentală. Folosindu-se același montaj de examinare psihologică, ca în exemplul anterior, se prezintă subiectului calosotomizat un stimul vizual constând dintr-un cuvânt compus. Astfel, se afișează pe ecran cuvântul "platbandă", centrat în așa fel încât cuvântul "plat", care se află în partea stângă a ecranului și totodată în câmpul vizual stâng ajunge în emisfera cerebrală dreaptă, iar cuvântul "bandă",

aflat în partea dreaptă a câmpului vizual, ajunge în emisfera cerebrală stângă. Fiind întrebat ce cuvânt a văzut proiectat pe ecran, răspunsul subiectului este "bandă". În cazul în care este solicitat să precizeze ce fel de bandă a văzut, subiectul nu poate face decât câteva supoziții nesigure: bandă de răufăcători, de cauciuc, de pălărie etc.

Concluzia acestei ultime examinări prezentate este aceea că informația psihică din emisfera cerebrală dreaptă a unui pacient calosotomizat nu este transferată în emisfera stângă și deci, nu poate fi conștientizată la nivel semantic. De asemenea, ea nu poate fi verbalizată. În cazul în care aceluiși subiect i se pune în mâna dreaptă obiectul pe care anterior nu l-a putut denumi, avându-l în mâna stângă, de data aceasta va putea da un răspuns corect.

3.2 Tehnica imaginilor duble sau a stimulilor - "himeră"

Investigarea psihologică a specializării funcționale interemisferice prin tehnica imaginilor duble (stimuli - "himeră") constituie o altă modalitate concepută de R.W. Sperry și colaboratorii săi pentru a disocia capacitățile funcționale cerebrale. Stimulii "himeră" se obțin prin alăturarea jumătăților stângă și dreaptă ale unor imagini diferite (o jumătate a unui cuvânt, continuat cu jumătatea altui cuvânt sau jumătatea stângă a feței unui bărbat, continuată cu jumătatea dreaptă a feței unei femei).

Acest tip de stimul este prezentat frontal la tahitoscop, într-un interval de timp foarte mic. Jumătatea stângă a imaginii este "trimisă" emisferei drepte, iar cea dreaptă - emisferei stângi, lucru posibil datorită faptului că privirea subiectului este ațintită asupra laturii comune a celor două jumătăți ale imaginii, iar informația despre fiecare jumătate a câmpului vizual este recepționată separat și simultan de fiecare emisferă cerebrală.

Astfel, în cazul în care sarcina experimentală este recunoașterea verbală, subiectul va trebui să verbalizeze stimulul prezentat: fie un anumit cuvânt, fie fața unui bărbat ori a unei femei. Dacă sarcina experimentală vizează recunoașterea vizuală, el va trebui să aleagă dintr-un set de obiecte aflate în fața sa, pe cel reprezentat de stimulul perceput. Rezultatele acestui gen de investigație conduce la următoarele concluzii:

- dacă i se cere subiectului cu creierul "divizat" să spună ce a văzut, el verbalizează jumătatea dreaptă a stimulului-himeră, ceea ce semnifică folosirea preferențială a emisferei stângi;
- dacă i se cere să indice obiectul care corespunde cel mai fidel stimulului, el va alege obiectul care corespunde jumătății stângi a stimulului-himeră, ceea ce înseamnă că emisfera dreaptă controlează

dominant funcția de recunoaștere vizuală. R.W. Sperry, M.S. Gazzaniga, J.E. Bogen (1969), sintetizând observațiile înregistrate prin tehnica imaginilor "himeră", consideră că subiecții își imaginează ceea ce depășește linia mediană, probabil pentru că nu există informații care să contrazică părțile reprezentate în emisfera în care are loc procesul analizării stimulului prezentat la tahitoscop.

Noutatea adusă de tehnica imaginilor "himeră" în investigarea capacităților psihice ale subiecților calosotomizați constă în faptul că aceștia au libertatea de a alege emisfera ce va controla răspunsurile la expunerile respective. Prin acest tip de situație experimentală se realizează o corelație între tipul de sarcină (recunoașterea vizuală sau verbală, verbalizarea imaginilor, identificarea unor stări afective etc.) și modurile preferențiale de prelucrare psihică a informațiilor, reușindu-se astfel o determinare a modului preferențial, respectiv de procesare a informației, caracteristic unui anumit subiect.

Preferința pentru o jumătate sau cealaltă a stimulului-himeră depinde de strategiile mentale unilaterale care iau naștere ca răspuns la situațiile experimentale create.

Avantajul acestei tehnici constă în faptul că favorizează apariția simultană a semnalelor în ambele emisfere cerebrale (R.W. Sperry, M.S. Gazzaniga, J.E. Bogen, 1969). Perfecționarea acestui gen de investigație a condus la realizarea separării "input"-ului senzorial tactil, olfactiv și chiar al celui auditiv (J. Levy, 1974).

Folosirea procedurii stimulării tahitoscopice a permis formularea unor concluzii relevante pentru înțelegerea asimetriei funcționale cerebrale. Astfel, s-a constatat că stimulii vizuali prezentați în jumătatea dreaptă a câmpului vizual, precum și cei tactili recepționați de mâna dreaptă, dar în afara câmpului vizual, pot fi verbalizați. În schimb, stimulii prezentați în partea stângă a câmpului vizual, precum și cei tactili adresați mâinii stângi dar, fără să fie văzuți, nu pot fi denumiți verbal. Sarcinile spațiale adresate emisferei cerebrale drepte sunt rezolvate corect. De asemenea, aceasta coordonează corespunzător reacțiile afective.

3.3. Tehnica ascultării dihotice

În 1961, Doreen Kimura a publicat două lucrări evidențiind o relație strânsă între lateralizarea vorbirii și performanța subiectului prin proba auditivă denumită "ascultarea dihotică".

Ascultarea dihotică este o metodă potrivită pentru studiul dezvoltării și structurii funcțiilor psihice, care nu necesită nici scrierea și nici citirea. Se prezintă stimuli familiari vârstei mici. Răspunsul poate fi, de asemenea, simplu prin "da"

sau "nu". Cerințele memoriei pot fi reduse la un nivel minim. Pentru aceste motive, precum și pentru relativa simplitate și costul scăzut al tehnicii, multe investigații consideră "ascultarea dihotică" ca un mijloc adecvat pentru studiul lateralității la copiii normal dezvoltați, de diferite vârste.

Începând cu demonstrațiile lui D. Kimura (1961) privitoare la faptul că asimetria recepției auditive înregistrată prin proba "ascultării dihotice" indică lateralizarea cerebrală a limbajului, această modalitate a devenit o practică standard: testul "ascultării dihotice", cu relatarea liberă a subiectului. Subiectului i se cere să indice toate semnalele auzite, indiferent de urechea cu care acestea sunt recepționate. Criticile acestei tehnici au considerat că această procedură tinde să confunde asimetria emisferică cu factori generali (nestructurali) ca, de exemplu, reacția de orientare, ordinea relatării și competiția răspunsurilor critice (M.P. Bryden, 1978).

Datele prezentate de D. Kimura (1963) în studiul ascultării dihotice se bazează pe procedeul prin care copiii erau puși să asculte lista de numere prezentate la fiecare ureche. Subiecților li s-a cerut să redenumescă cât mai mulți itemi în ordinea aleasă de ei, scorul fiind bazat pe numărul de itemi raportat corect de la fiecare ureche. Se analizează variația scorurilor la urechea stângă și dreaptă, stabilindu-se dacă diferența între cele două medii ale urechii stângi și drepte este semnificativă și diferită de zero, $S - D = 0$. Această diferență de scor este considerată de Kimura ca măsură a lateralității.

Din cercetări reiese faptul că magnitudinea efectului lateralității descrește cu vârsta, deci că lateralizarea cerebrală se micșorează o dată cu trecerea anilor. Astfel, dacă la copiii de 4 ani sarcina de identificare la o ureche este dificilă, cu greșeli mai mult de jumătate din total, copiii mai mari identifică aproximativ 90% din itemii proveniți de la ambele urechi, chiar dacă identifică mai mulți la o ureche și mai puțini cu cealaltă. Se mai calculează echivalentul itemilor corecți (PC), care au fost depistați la urechea dreaptă după formula $D / S + 3$ din

$$1 + \frac{D - S}{D + S} = \frac{D + S + D - S}{D + S} = \frac{2D}{D + S},$$

în care D = numărul de răspunsuri corecte la urechea dreaptă

S = numărul de răspunsuri corecte la urechea stângă
rezultatul reflectând diferența scorului la numărul total de încercări.

Ca procedură, se mai calculează un scor numit PE, care reprezintă procentul erorilor și care implică împărțirea diferenței scorului la numărul total de erori prin

calcularea S_e sau $S_e + D_e$; unde S_e reprezintă numărul erorilor la urechea stângă, iar D_e - numărul erorilor la urechea dreaptă. Calcularea PE are importanță întrucât elimină din calcul tendința vârstei, relevând că nu există totuși o schimbare sistematică în gradul lateralizării cu vârsta.

Datele înregistrate în urma aplicării tehnicii ascultării dihotice au arătat că pacienții cu vorbirea în emisfera stângă își amintesc mai mulți itemi prezentați la urechea dreaptă și invers (D. Kimura, 1967).

S-au constatat diferențe mici între grupurile de subiecți dreptaci - ca mână, cu emisfera stângă dominantă, însă cu un efect mai mare la urechea dreaptă (UD), decât stângacii și dreptacii cu emisfera dreaptă (ED) dominantă și cu efecte mai mici la urechea stângă.

Într-un studiu pe un grup de adulți tineri (femei), tot într-o sarcină de ascultare dihotică, s-a găsit o superioritate semnificativă a urechii drepte în reamintire.

O altă concluzie care s-a desprins din aceste experimente, este că în cazul subiecților cu creierul intact, o emisferă are performanțe mai bune în ascultarea dihotică la urechea opusă emisferei vorbirii. Această concluzie s-ar explica prin faptul că traseele de la ureche la cortex sunt atât încrucișate, cât și directe: căile încrucișate fiind dominante, informație ce trece de-a lungul acestor căi ar bloca informația condusă prin căile ipsilaterale. Astfel, informația din UD ar avea acces direct la contextul auditiv stâng, în timp ce informația de la US este forțată să meargă spre ED și apoi să treacă transcalos spre centrul vorbirii din ES. Astfel, informația din US parcurge un traseu mai lung până la centrul vorbirii, ceea ce determină o pierdere (micșorare) a valorii ei (F.L. King, D. Kimura, 1972).

Rezultatele acestor experimente fac posibilă evaluarea specializării emisferice pentru vorbire, atât la subiecții calosotomizați cât și la cei cu corpul calos intact.

Acest procedeu de prezentare are un important avantaj față de alte metode ale studiului lateralității, în sensul că "decupează" o porțiune cerebrală clară și rațională anatomică și fiziologică.

Totuși, aplicarea metodei studierii stimulilor în jumătatea câmpului vizual a fost caracterizată prin dificultăți metodologice și constatări inconsistente (G. Beaumont, 1982; M.P. Bryden, 1982; C. Hardyck, 1983, 1986; J. Sergent, 1986). De aceea, în absența unor efecte consistente ale lateralității adulților este dificil de interpretat schimbările dezvoltării în lateralitatea la copil. Cu toate acestea, la preșcolari (care nu pot citi) numai stimulii nonverbalii sunt utilizați în studiul cu această metodă.

Studiile tahiscopice pot evidenția un aspect relevant al stimulului.

Din acest punct de vedere, studiile ce folosesc metoda studiului jumătății de câmp vor fi simplu dihotomizate în funcție de natura stimulului: nonverbal și verbal.

Studiile cu stimul neverbal au folosit tablouri ale feței, ca stimuli. S-a presupus că specializarea timpurie emisferică dreaptă pentru recunoașterea feței corespunde superiorității percepției în jumătatea stângă a câmpului vizual.

Studiile cu stimuli verbali (litere, numere și cuvinte) nu au clarificat problema dacă analiza acestora este realizată de procese verbale sau neverbale. Tombinson-Keasey și Kelly (1979) au arătat că distincția dintre cuvinte și imagini este mai puțin importantă decât alți factori în determinarea asimetriei perceptuale într-o sarcină concurentă.

3.4. Studiul tactil și haptic

Avantajul acestei metode constă în faptul că evidențiază nu doar stimularea tactilă, ci și activitatea motorie și feedbackul proprioceptiv. Cele mai adecvate sarcini în acest gen de studiu sunt testele stereognozice, care solicită abilitatea de a recunoaște obiecte prin palpare activă.

Lateralitatea haptică prezintă similitudini cu cea auditivă în multe privințe. Tehnicile studiului tactil și haptic sunt în mod particular potrivite pentru examinarea proceselor bazate pe stimuli nonlingvistici. Ele permit analiza asimetriei funcționale la niveluri variate de vârstă, în funcție de sex sau de criteriile social-profesional și cultural.

3.5. Studiul interferenței sarcinilor concurente

Metodele prezentate mai sus evidențiază cu prioritate un model al asimetriei perceptivă ("input"). Studiul interferenței sarcinilor cognitive solicită o paradigmă a lateralității bazată pe performanțe motorii ("output").

Această metodă de studiu al lateralității poate aborda:

- interferența în cadrul planului motor;
- interferența dintre planul cognitiv și motor.

În primul caz, subiecții trebuie să redea o anumită listă de cuvinte în timp ce execută și o probă perceptivă-motrică "tapping". În cel de-al doilea caz, subiectul e nevoit să realizeze o sarcină cognitivă (să găsească figuri mascate, să citească sau să găsească litere omise într-un text) în timp ce execută un comportament motor (spre exemplu, închide și deschide alternativ un robinet). Cele trei sarcini cognitive (spațială, verbală și spațial verbală) interferează diferit cu "output"-ul motor. Astfel, rezolvarea sarcinii de găsire a figurii mascate reduce viteza și crește variabilitatea performanței mâinii stângi. Cititul reduce viteza și crește

variabilitatea performanței mâinii drepte, dar nu are nici un efect asupra mâinii stângi.

4. Studii de viitor privind asimetria funcțională cerebrală ca bază neurofiziologică a emergenței personalității

Diferențele înregistrate în studiile experimentale conduc la concluzia superiorității emisferei stângi pentru multe tipuri de sarcini verbale și la superioritatea emisferei drepte, în special pentru sarcinile perceptive.

În cercetare, orice program de studiu al specializării funcționale cerebrale va depinde de studiul detaliilor și folosirea programată a fiecărei tehnici prezentate mai sus, care să convergă spre un set de rezultate conceptuale comune. Se folosesc asociate două sau mai multe tehnici, ca de exemplu: a) compararea rezultatelor pacienților cu creier despicat și normali, la același set de sarcini perceptive; b) cercetarea potențialului cerebral în timp ce subiecții sunt angajați în sarcini de lateralitate perceptivă etc. (v. J.J. Sidtis, 1965; M. Gazzaniga, 1977; E. Zaidel, 1980).

În loc de a dezbate etichetarea dihotomică (emisfera stângă, caracterizată ca "verbală" și emisfera dreaptă, caracterizată ca "nonverbală"), în ultimii ani a crescut interesul pentru "localizarea" asimetrică a emisferelor, mai precis în cadrul secvențelor procesării de informații. Pentru aceasta, multe dintre sarcini au fost împrumutate din psihologia cognitivă și psiholingvistică și adaptate pentru experimentele privind studiul lateralității. Noi sarcini au fost desemnate ca relevând procesul stadial cognitiv. De exemplu, sarcinile date în procesul orientat indică faptul că leziunea ariei lui Broca în emisfera stângă interferează primar cu procesul informației sintactice; leziunea ariei Wernicke interferează mai mult cu procesul semantic (Caramazza, Berndt, 1978).

În studiul "creierului despicat", sarcinile au fost orientate pentru analiza vizualo-spațială și la ceea ce J.J. Sidtis și M. Gazzaniga numesc analiza manipulospațială; iar E. Zaidel a dezvoltat sarcina ascultării dihotice, prin separarea procesului fonetic de procesul semantic.

O altă importantă tendință în studiile contemporane privind specializarea funcțională interemisferică este relevarea tendinței de cooperare dintre cele două emisfere cerebrale în rezolvarea sarcinilor cognitive simple sau complexe. Experimentele lateralității perceptive și ale interferenței motorii demonstrează că performanțele sunt afectate când o emisferă cerebrală este supra-solicitată în comparație cu cazul în care procesul sarcinii este distribuit în ambele emisfere (D. Friedman și I. Polson, 1981; D. Friedman, I. Polson, D. Dafoe, A. Gaskill, 1982; J.B. Helliage, P.J. Cox și I. Litvae, 1979).

Studiile moderne de neuropsihologie, cele de psihofiziologie, precum și datele clinice de neurologie și neurochirurgie privind bolnavii cu leziuni cerebrale în focar au impus ideea unei corespondențe directe între modul de organizare anatomofiziologică a creierului, diversele tipuri de sarcini și organizarea structural-dinamică a personalității. Însăși fenomenologia psihiatrică este "revizuită prin prisma specializării interemisferice, delimitându-se o psihopatologie a emisferei stângi (ex. tulburări de tip schizo) și o psihopatologie a emisferei drepte (tulburările de tip maniaco-depresiv) - M. Golu, 1983, cf. M. Gazzaniga, 1979; A. Gruziller, 1980; p.5. Concluzia care se impune în urma analizei datelor neuropsihologiei contemporane evidențiază faptul că personalitatea este un macrooperator psihic în relația dintre individul uman și realitatea naturală și socială. Reprezentând un mecanism multifazic, modelabil și predictibil în timp (C. Arseni, M. Golu și L. Dănăilă, 1983), personalitatea ne apare ca rezultatul unui proces complex de integrare a unor modele informaționale necesare în procesul adaptativ. Această nouă perspectivă în înțelegerea modalităților de procesare a informațiilor psihice oferă o imagine mai coerentă în explicarea organizării psihice interne a personalității, dar și a stilului comportamental și chiar a naturii umane în general.

REFERINȚE

1. Allport, G.W. (1981). *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică
2. Arseni, C., Golu, M., Danaila, L. (1983). *Psihoneurologie*, București: Editura Academiei
3. Bogen, J. E. (1969). *The other side of the brain II: An oppositional min.* Bulletin of the Los Angeles Neurological Societies, 34, 135-162
4. Bogen, J. E., Gazzaniga, M.S. (1965). *Cerebral commissurotomy in man: Mirror Hemisphere for certain visuospatial functions.* Journal of Neurosurgery, 23, 394-399
5. Bryden, M.P.(1983).*Laterality.Studies of functional asymmetry in the intact brain:* Academic Press
6. Bryden, M.P(1986).*Dichotic listening performance, cognitive ability and cerebral organization.*Canadian Journal of Psychology, 4/40, 445-456
7. Eysenck, H., Eysenck, M., (1998). *Descifrarea comportamentului uman* (traducere). București: Editura Teora
8. Gazzaniga,M.S 1978, Le Douc J.E., "The integrated mind", New York, Plenum Press, p.2
9. Golu, M. (1987). *Neurophysiological mechanisms of the typology of behavior.* "Revista Română a Societății de Sociologie Serie Psihologia", 1, 57-65

10. Golu M., 1993, *Dinamica personalității*, Editura Geneze, București
11. Kimura, D. (1963). "Speech lateralisation in young children as determined by an auditory test", *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 56, 899-902
12. Popescu-Neveanu, P.(1986). *Studiul activității corelate a celor două sisteme de semnalizare prin experimentul asociativ-verbal*. "Revista de psihologie", 3
13. Roco, M. (1995). *Dominanța cerebrală și creativitatea*. "Revista de psihologie", volumul 41, 2, 115—126
14. Sergent, J.(1996). *Asimetria funcțională a creierului*. M.I. Botez, (red.), *Neuropsihologie clinică și neurologia comportamentului*. București: Editura Medicală 273-282.
15. Sperry, R.W.(1986). *Consciousness, Personal Identity and the Divided Brain*. Lepore F., Pitio M., Jasper H., eds., *Two Hemispheres – One Brain: Functions of the Corpus Callosum*. New York: A. Liss. 3-20
16. Sperry R.W., 1986- "Consciousness, Personal Identity and the Divided brain", in Lepore F., Pitio M., Jasper H., eds., "Two hemispheres-One Brain: Functions of the Corpus Callosum", New York, A.Liss, pp. 3-20
17. Zlate, M. (1996). *Introducere în psihologie*. București: Casa de editură și presă Șansa S.R.L.

APLICAȚIA 2

TIPURI DE PERSONALITATE PE FONDUL ASIMETRIEI FUNCȚIONALE A EMISFERELOR CEREBRALE

1. Actualitatea cercetărilor privind problematica asimetriei structurale și funcționale cerebrale ca bază neurofiziologică a emergenței personalității

Demonstrarea experimentală a faptului că cele două emisfere cerebrale, similare ca structură anatomică, dezvoltă totuși mecanisme funcționale distincte, a deschis noi și surprinzătoare perspective în înțelegerea caracteristicilor de unitate și emergență ale personalității în corelație cu baza neurofiziologică.

Relevarea într-o manieră experimentală, de către psihologul R.W. Sperry și echipa sa de neurochirurghi (1962, 1986), a faptului că fiecare emisferă cerebrală este specializată în realizarea unor anumite funcții cognitive - cea stângă având competențe în realizarea structurilor verbal-semantic complexe, iar cea dreaptă în integrarea configurațional-globală a informației, a confirmat un anumit tip de procesare contradictorie a informațiilor recepționate, din care emerge ființa umană.

Din acest punct de vedere, *“modul de organizare psihică internă a sistemului personalității tinde să fie explicat pe baza principiului lateralizării cerebrale și al complementarității funcționale interemisferice. În al doilea rând, tipul de personalitate și stilul comportamental sunt deduse din principiul dominanței funcționale-reglatorii a unei emisfere cerebrale asupra celeilalte”* (M.Golu, 1993, p.8). În sfera de cercetare a caracteristicilor personalității, care să poată delimita o astfel de tipologie, fundamentată din punct de vedere al neuropsihologiei, s-a impus clasificarea tipologică stabilită de N.Herrmann (1976). Luând în considerație

