

## **THE RELATIONSHIP DYNAMIC PERSONALITY ON LEARNING AND SCHOOL SUCCESS**

**Teodor Pătrăuță**

**Prof. PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad**

*Abstract: The man defines himself as a personality in relation to other peers and, why not, with the society he lives as a whole. Human existence is directly linked to membership in the group to which he belongs, his family, his class, his nation, moving from individual to plan dynamic personality in the social development. It is known that measurement differences between corresponding data and documents behavioral mental processes in individuals, singly and measurement data varies same individuals when related to the social.*

*There are a number of factors that do their best at making learning more efficient. They can be of two types: external factors that do not depend on the personality of learners and internal factors related to the personality.*

*External conditions may influence the results of learners but decisive are internal factors: the intellectuals and the non intellectuals. The intelligence of the intellectuals believe that deserve our attention, it seems to be one of the most complex processes.*

*There are key differences between "school of life" and school-type learning, intelligence so called between "practice" and intelligence school between IQ test performance and school success, which will be treated in full in this new material.*

**Keywords:** personality, learning, successful, intelligent, trainable, efficiency.

Omul se definește pe sine ca personalitate în relație cu ceilalți semeni ai săi, cu societatea în care viețuiește în ansamblul ei. Existența omului în lumea largă nu este numai cea individuală,

ci a familiei, a clasei sale, a naturii sale, trăiește și acționează având permanent conștiința apartenenței la grup.

Personalitatea individului se definește prin experiența unei organizări stabile, prin nivelul de integrare, și are în permanență un dinamism al său, dinamic care se regăsește și în tabloul transformărilor, al proceselor care se desfășoară în forme și ritmuri diferite. De la dinamica personalității, în plan individual, firesc este de a se trece la dinamica ei în plan social. Măsurătorile scot în evidență diferențe între datele corespunzătoare proceselor psihice și actele comportamentale la indivizi, luați izolați și datele măsurătorilor acelorași variabile în cadrul social.

Există o serie de factori care- și dau concursul la realizarea unei învățări eficiente. Ei pot fii de două tipuri: factori externi care nu depind de personalitatea elevului și factori interni care țin de această personalitate.

De factori externi nu ne vom ocupa aici; totuși, amintim condițiile fizice ale mediului, care asigură desfășurarea procesului de învățământ și condițiile organizatorice. De aceea un loc deosebit de important îl ocupă competența și activitatea cadrului didactic. Condițiile externe influențează rezultatele elevilor dar, decisivi sunt factorii interni: cei intelectuali și cei non-intelectuali. Dintre cei intelectuali, inteligența pare a fi unul dintre procesele cele mai complexe, ea meritând atenția noastră.

Termenul inteligență, care desemnează diferite niveluri de organizare a funcțiilor senzoriomotorii și intelectuale are în primul rând o valoare operațională. Inteligența poate fi definită funcțional, ca fiind o „aptitudine generală, orientată spre adaptare la situații problematice noi, care presupun analiza și înțelegerea problemelor, inventarea și verificarea critică a soluțiilor posibile, grație raționalismului și utilizării achizițiilor anterioare". (Kulcsar, T., 1978, pp. 37-40)

Definirea inteligenței școlare este posibilă numai în raport cu activitatea școlară, ea exprimând gradul de adaptare a elevului la cerințele activității de tip școlar, care variază în funcție de nivelul de școlarizare, profilul școlii ș.a.m.d .

Deci, inteligența școlară este o „noțiune prin excelență relativă, care depinde în acelaș timp de variațiile permanente ale școlii, de sarcinile școlare și ale personalității elevului". (Ibid., 40, 42)

Se întâlnesc frecvent „elevi buni, care se adaptează situațiilor problematice cotidiene sub așteptările anticipate pe baza performanțelor lor școlare. Și invers, sunt „elevi slabi” care, în profida reușitei lor școlare mai modeste realizează performanțe bune în rezolvarea unor probleme de viață. O explicație a acestei realități paradoxale ar putea fi caracterul uneori prea verbal, pasiv, convergent, reproductiv, al activității școlare, în comparație cu caracterul mai practic, activ, divergent, creator, independent al activității cotidiene. Asta ne sugerează că există diferențe esențiale între „școala vieții” și „învățarea de tip școlar”, între inteligența practică și inteligența școlară, între performanța la teste de inteligență și reușita școlară.

Învățarea școlară este o specie a învățării umane, care are atât elemente comune cu ea, cât și elemente specifice. În esență învățarea umană este tot o învățare conștientă, complexă, o învățare a experiențelor socio-istorice a generațiilor precedente. Activitatea de învățare are anumite trăsături specifice:

- are un caracter individual - fiecare învață pentru sine. Participarea trebuie să fie conștientă, învățarea școlară înseamnă un plus de experiență, pătrunderea unor elemente noi în experiența școlară.
- are un caracter formativ - trebuie să exercite anumite transformări în personalitatea elevului, să-l modeleze.

Succesul sau insuccesul școlar nu este un indiciu fidel al valorii generale sau globale al elevului, întrucât capacitatea de adaptare școlară depinde de inteligența lui școlară, aceasta formându-se în procesul de școlarizare ca rezultat al structurării potențialității mintale a copilului după natura și repertoriul activității școlare, înglobând în structura sa și atitudinea elevului față de activitatea conducătoare a vrăstei școlare. Ceea ce nu înseamnă că inteligența școlară ar fi singurul factor determinant al reușitei școlare. Asemenea eficienței relative a inteligenței generale și globale, nici inteligența școlară nu este o valoare psihică absolută. Eficiența ei este condiționată de gradul de organizare a întregii personalități, mai ales trăsăturile afective motivaționale și volitiv-caracteriale ale elevului.

Inteligența școlară poate fi studiată numai în raport cu sarcinile școlare - prezentate prin anumite metode pedagogice - și cu viața afectiv - emoțională a elevului.

Evaluarea inteligenței școlare presupune cunoașterea tensiunilor, a barierelor externe și interne ale elevului, a naturii și a relației forțelor dinamogene, a gradului de mobilizare a efortului voluntar, a fazelor și a direcției activității, într-un cuvânt a câmpului psihologic în care

se desfășoară activitatea elevului. În acest context este evident că rezultatele școlare pot fi „alterate” atât de factori interni nonintelectuali, cât și de cei externi sau chiar influența lor combinată. Din această cauză nici inteligența școlară nu se reflectă în mod fidel în reușita școlară.

Inteligența școlară este, alături de emotivitate, motivație etc. O dimensiune bipolară și în același timp multifactorială a personalității elevului. Performanțele intelectuale pot fi ierarhizate - de inteligența superioară la deficiența mintală - în diferite grade, niveluri de eficiență mintală. Realizarea conduitei inteligente/neinteligente presupune colaborarea, convergența celor mai diverse procese, operații mintale.

Percepția, reprezentarea, gândirea sunt procese de cunoaștere a realității obiective. Omul nu înregistrează însă evenimentele lumii externe în mod indiferent. Unele situații/ evenimente ne bucură, altele ne întristează, unele fapte produc entuziasm, în timp ce altele trezesc indignare. Individul, fiind confruntat cu diferite situații sau împrejurări de viață, acestea au anumite repercusiuni asupra trebuințelor și intereselor sale, asupra aspirațiilor, convingerilor sau obișnuințelor formate, în sensul că le împiedică desfășurarea sau dimpotrivă le oferă condiții optime de manifestare, înlesnind astfel echilibrarea cu mediul. În funcție de aceste relații iau naștere anumite procese afective.

Procesele afective sunt fenomene psihice complexe, caracterizate prin modificări fiziologice mai mult sau mai puțin extinse, printr-o conduită marcată de expresii emoționale și printr-o trăire subiectivă.

Viața afectivă este strâns legată de procesul de conservare a vieții, de trebuințele elementare de foame, de sete, de somn, de sexualitate. Acestea exprimă antagonismul fundamental dintre agreabil și dezagreabil întâlnit în toate etajele afectivității, de la plăcere și durere fizică, până la bucuria și suferința cu caracter moral și estetic.

În cadrul proceselor afective pe prim plan se află nu numai obiectul ci și valoarea și semnificația pe care o reprezintă pentru subiect.

Nu obiectul propriu-zis este important, importantă este relația dintre acesta și subiect, deoarece numai într-o astfel de relație obiectul primește semnificația în funcție de gradul și durata satisfacerii trebuințelor.

Afectivitatea în raport cu întregul organism este o reacție organică, dar în același timp, ea poate fi și psihică și comportamentală, este asemenea unei „vibrații” a întregii ființe umane.

Astfel afectivitatea permite o reglare pironită și eficace a comportamentului, îndeplinind rolul de acceptor al acțiunii. O emoție, chiar lipsită de intensitate, schițează imediat un început de acțiune, înainte ca o deliberare conștientă să înceapă.

Ca notă definitorie a psihicului îl face pe om să se diferențieze de computere, de roboți, tocmai prin afectivitate; practic se înlătură așa zisa inteligență artificială. Dacă rațiunea omului poate fi reprodusă de computere, stările și trăirile afective vor rămâne apanajul lui specific.

Caracterizarea și denumirile diferitelor feluri de afecte sunt extrem de variate. Aproape fiecare autor întrebuințează o terminologie proprie. G. Debus caracterizează stările afective ca sentimente, pe când Fr. Littmann le denumește pe toate emoții. V. Pavelescu consideră termenul de sentiment ca afect, îl distinge de emoție. P. Popescu - Neveanu, le intitulază pe acestea din urmă afecte. În cele ce urmează, nu vom deosebi, mai întâi, stările afective de procese afective și nici emoțiile, de emoțiile șoc, deoarece între acestea din urmă nu sunt deosebiri calitative, ci numai de intensitate.

Stările afective se pot împărți în două mari grupe:

**Afectele statice**, exprimând raportul dintre noi și lume, au un slab efect dinamogen, nu sunt motive de afectivitate îndelungată, deși pot provoca puternice reacții de moment.

**Afectele dinamice**, constituind cele mai puternice și durabile motive ale comportamentului uman. E vorba de sentimente și pasiuni.

P. Janet consideră că emoțiile prin starea lor de agitație difuză, prin intensitatea și desfășurarea lor tumultuoasă, dezorganizează conduita umană.

W. B. Cannon susține că emoția prin mobilizarea întregului organism, organizează conduita.

Pentru afectivitate după părerea mea, cea mai esențială funcție este cea adaptiv - reglatorie, pentru că deși a fost dezorganizare inițială, aceasta va duce în final la o organizare superioară în sensul că individul va ști pentru situații similare cum să reacționeze.

Afectivitatea este transferată în temperament, deoarece unele trăsături ale acestuia sunt de ordin afectiv, altele cum ar fi impulsivitatea, calmul au o mare încărcătură afectivă.

Poate însă să declanșeze și acțiunile creatoare dar poate apărea deopotrivă în conștiință și în inconștient. În final concluzionez astfel: afectivitatea este concomitent trăire și comunicare, stare și noțiuni concentrate intern și șuvi neîntrerupt de manifestări adecvate.

Dacă am încerca o clasificare a acestor trăiri afective am putea-o efectua fie după gradul lor de conștientizare sau după formele emoționale din care izvorăsc (trebuiețe, convingeri, idealuri).

Astfel vom obține următoarele forme:

- **Procese afective primare** - sunt înnăscute și spontane, sunt slab organizate și tind să scape controlului conștient, rațional;
- **Procese afective complexe** - beneficiază de un grad de complexitate, intelectualizare;
- **Procese afective superioare** - țin de personalitatea fiecărui individ și depășesc prin conținutul și structura lor, stările emotive, se caracterizează prin raportarea și restaurarea valorică care se situează nu la nivel de obiect, de personalitate;

Pe fondul acesta și în strânsă legătură cu ele se formează sentimentele, *Eu-i* lui și tot pentru viața individului, alte sentimente importante sunt: angoasa sau speranța și sentimentele sociale și psihologice ale omului.

Un rol important îl are imitarea emoțiilor, atitudinile celor din jur. Copilul imită cu ușurință pe adulți, mai ales pe aceea pe care îi stimează.

Emoțiile pot transmite și prin limbaj și prin povestire, însă emoțiile trăite pot avea o influență importantă dacă intervin în condiții favorizante de aceea toate acestea ne fac să concluzionăm că întradevăr formarea sentimentelor este un proces asociativ.

Copilul, privit ca un sistem viu extrem de complex, traversează momente în viața lui care și lasă amprenta asupra personalității sale. Printre acestea, cea mai importantă în cadrul existenței lui ni se pare a fi schimbarea locului și rolului său în sistemul relațiilor sociale. Dintr-o ființă cu loc secundar și liniștit în cadrul familiei, copilul, devenind școlar, câștigă un rol important în planul vieții sociale. Schimbarea statutului său conduce la modificări calitative și în ceea ce privește așteptările celorlalți față de activitatea sa, astfel încât, o dată cu integrarea în sistemul de învățământ, apar, pe lângă noile îndatoriri, nevoi noi, aspirații mai înalte, interese variate ș.a.m.d. Toate acestea din urmă reprezintă, într-un cuvânt, un nou sistem motivațional.

Motivația este o dimensiune fundamentală a personalității, o variabilă internă, cu rol de suport în elaborarea diferitelor procese și capacități psihice. Ea constă într-un ansamblu de factori dinamici care determină comportamentul, implicând modificări fizico-chimice, fiziologice, motrice, mentale ale organismului. (Popescu-Neveanu, P., 1987, p.139)

**Trebuința** constituie izvorul activismului și exprimă starea internă de necesitate a individului generată de lipsa unui obiect-stimul, care prezintă importanța pentru viață și activitatea sa și a căruia lipsă provoacă în organism o stare de tensiune, de încordare

**Orientarea** reprezintă starea de pregătire pentru o anumită activitate, neconștientizată de persoană, cu ajutorul căreia poate fi satisfăcută o trebuință sau alta.

**Tendința** se referă la orientarea și direcționarea conduitei persoanei spre o anumită țintă sub impulsul dat de trebuință.

**Atracția** desemnează înclinația afectivă pozitivă, a unei persoane față de un obiect, o idee, o normă sau față de altă persoană, exprimând o trebuință nediferențiată, insuficient conștientizată.

**Interesul** este un factor motivațional important pentru activitatea umană, reprezentând orientarea activă și relativ stabilă a persoanei, din propria inițiativă, spre obiecte și acțiuni.

**Convingerea** reprezintă sistemul trebuințelor conștientizate ale subiectului, care îl stimulează să proceseze în concordanță cu vederile, principiile, concepțiile sale.

**Năzuința** este un motiv al conduitei constând în faptul că trebuința se exprimă în acele condiții de existență și de manifestare care nu sunt reprezentate nemijlocit în situația dată, dar care pot fi create ca rezultat al organizării speciale a activității persoanei.

**Visul** reprezintă imaginea a ceea ce dorim, creată prin fantezie.

**Aspirația** constă în mobilizarea persoanei în direcția unui obiectiv sau stimul care nu acționează în prezent, dar care este anticipat în plan mintal, conștient ca element al unei activități sau conduite viitoare.

**Frustrarea** este starea tensională ce apare când persoana se ciocnește de obstacole, pe direcția atingerii scopului.

**Scopul** este rezultatul activității reprezentat de ideal.

Revenind la trebuință, constatăm că ea reprezintă factorul activator primordial în cadrul activității generale și, deci și în timpul celei didactice. Putem, astfel, identifica câteva tipuri importante de nevoi, de trebuințe cu semnificație majoră pentru un copil și pentru procesul de instrucție și educație exercitat asupra copilului.

La baza conduitei se află un ansamblu indisociabil de factori conștientizați și neconștientizați, somatici și fiziologici, intelectuali și afectivi, individuali și sociali, care

interacționează între ei, furnizând energia necesară funcționării și menținerii în stare activă a diferitelor procese și capacități psihice.

Motivația este ansamblul de stimuli sau de mobiluri - trebuințe, orientări, atracții, interese, convingeri, năzuințe, intenții, vise, aspirații, scopuri, idealuri - care susțin din interior realizarea anumitor acțiuni, fapte, aptitudini.

Astfel **legea optimului motivațional** este cea care controlează și reglementează relațiile dintre nivelul solicitării și nivelul mobilizării al activității de răspuns la solicitări stipulează necesitatea menținerii unei relații de proporționalitate între cele două variabile - motivație și activitate - în cazul solicitărilor de nivel mediu, familiare subiectului; pe de altă parte, este necesară întreținerea unui oarecare, decalaj concretizat, în primul caz, în corectarea submotivării din partea sarcinii printr-o stare de supramotivare a subiectului, iar în cazul al doilea, prin corectarea supramotivării din partea sarcinii printr-o relativă submotivare a subiectului. Ceea ce, în ambele cazuri, echivalează cu ajungerea la starea motivației de intensitate medie, adică optimă.

Motivația învățării se subordonează sensului general al conceptului de motivație și se definește ca totalitate a mobilurilor care susțin energetic, activează și direcționează desfășurarea activităților de învățare. Ea conferă sens și coerență actelor de învățare și se trăiește subiectiv ca stare de tensiune rezultând din confruntarea trebuințelor celui ce învață cu modul cum își reprezintă el dificultatea conținutului, cerințele, situațiile și rezultatele activității de învățare.

Prin motivație înțelegem - arată Al. Roșea - totalitatea mobilurilor interne ale conduitei. Putem deosebi motive învățate. Din punct de vedere al originii lor, trebuințele pot fi primare, adică înăscute și derivate, adică dobândite. (Al. Roșea, 1976)

Motivele învățării pot fi supuse unei operații de clasificare detaliată, distingându-se; motive sociale și personale, cognitive și extracognitive, nemijlocite și de perspectivă, durabile și trecătoare, pozitive și negative, directe și indirecte, eficiente și neeficiente. Fundamentală rămâne, însă, diferențierea motivației intrinsecă și extrinsecă, clasificare ce se regăsește, într-un fel sau altul, în fiecare din cuplurile de motive enumerate.

În cazul motivației extrinseci, elevii desfășoară acțiunea nu pentru plăcerea pe care le-o provoacă însăși acțiunea, ci pentru anumite consecințe pe care le doresc.



Vorbim de motivație extrinsecă, de exemplu în cazul aceluși școlar care rezolvă probleme de matematică, nu pentru plăcerea intelectuală ce i-o provoacă această activitate, ci pentru dorința de a lua cu succes calificativul „Excelent”.

Există însă, neîndoielnic, un număr de elevi - caracterizați prin motivație intrinsecă - pentru care activitatea de învățare în sine este plăcută și interesantă, indiferent de scopurile mai mult sau mai puțin îndepărtate care pot fi realizate prin intermediul ei. În cazul acestor elevi, bucuria cunoașterii, plăcerea intelectuală generată de creșterea posibilităților mintale, conștientizate de elev prin rezolvarea cu succes a diferitelor probleme, este forța internă care orientează și susține eforturile elevului în învățare.

Conform lui P. Popescu- Neveanu, nivelul de aspirație reprezintă „nivelul calitativ de îndeplinire a scopului la care subiectul se declară satisfăcut”. P. Fraisse consideră, însă, că nivelul de aspirație este rezultatul scontat de o persoană înainte de a executa o activitate. (Popescu- Neveanu, P., apud, Radu, I., 1991, p.228)

Aceste două definiții sugerează o distincție între nivelul de aspirație și cel de așteptare, ca două modalități de prefigurare a performanței viitoare. Nivelul de aspirație ar fi rezultatul pe care individul speră, dorește, i-ar plăcea să-l obțină, situându-se într-un context de dorință, de speranță, de autorealizare. Nivelul de așteptare, ar fi rezultatul pe care individul estimează că-l va obține, pornind de la o apreciere realistă, expresie a probabilității subiective. În timp ce nivelul de aspirație ar constitui o proiectare a personalității, a trebuinței de autorealizare sau performanță, nivelul de expectanță are în vedere întotdeauna situații concrete și se bazează pe o estimare, pe un calcul al șanselor. (Radu, I., 1991, p.228)

Astfel - arată I. Radu - după eșec, subiectul face alegeri ulterioare la un nivel superior celorlalte - ceea ce indică un decalaj evident între nivelul de aspirație și cel al performanței - făcând transparentă tendința de supra apreciere personală. Așadar, citim în spatele opțiunilor succesive, un nivel al autoaprecierii, ca măsură a încrederii în sine și ca rezultată a experienței anterioare. (Radu, I. 1991, p. 230)

L. Festinger, în schimb, în urma unor experiențe, ajungea la concluzia: după atingerea scopului fixat 51% din subiecți urcă „ștacheta” nivelului de aspirație, 41% își mențin aceleași aspirații iar 8% și le coboară. După eșec, 64% coboară nivelul de aspirație, 29% și-l mențin iar 7% îl urcă. În general, fiecare tinde să își mențină nivelul de aspirație, în raport cu prestațiile anterioare în limitele unei „fâșii de siguranță” unde șansa de eșec nu este prea mare. (Ibidem)

Analiza motivelor învățării - arată P. Popescu-Neveanu - este necesară deoarece: ne lămurește de ce se produce învățarea , dându-ne o imagine explicativă asupra provenienței, naturii, genezei ei cauzale; ne indică măsura receptivității subiectului față de cunoștințe și a gradului de angajare a lui în activitatea de învățare, care poate fi una formală, aparentă sau una serioasă, autentică, de conținut; ne edifică asupra cazurilor de neînvățare și a celor de învățare slabă, proastă, neeficientă; ne permite să vedem în perspectivă soarta actului de învățare, probabilitatea convertirii lui în efecte formative pozitive sau negative; reprezintă chezașia descoperirii și descifrării accesului la competență profesională și la creativitate. (Popescu-Neveanu, P., 1987)

Orice activitate umană, deci și activitatea de învățare, se desfășoară într-un „câmp motivațional” care ar fi de dorit să fie optim, mai ales pentru că realitatea arată preponderența motivației extrinseci la un număr mare de elevi din cadrul fiecărei clase, care se îngemănează, pentru unele discipline școlare, la unii dintre tineri cu motivația intrinsecă. Desigur motivația intrinsecă a învățării, cum ar fi interesele și sentimentele epistemice, se formează mai greu și nu la toți elevii, dar alte componente afective legate de cunoaștere și diverse trebuințe și motive cognitive pot fi stimulate și dezvoltate la nivelul care să permită valorificarea potențialităților cognitive reale ale elevilor.

Obiectivele din domeniul motivațional și afectiv nu se pot operaționaliza în sensul clasic, dar ele sunt intenționalități permanente ale cadrului didactic în activitatea instructiv-educativă, pe care le poate atinge prin crearea unor situații de predare-învățare activizante, stimulative. Transpunerea în fapt a principiilor ce decurg din didactica psihologică și din „pedagogia constructivistă” facilitează atingerea obiectivelor formative. În cadrul acestora se înscrie și principiul dezvoltării și stimulării motivației pentru învățare.

Aceasta se impune ca o necesitate pentru a găsi căile trecerii de la motivația extrinsecă la cea intrinsecă, pentru evitarea demotivării școlare, pentru trecerea de la motivația nemijlocită a sarcinii la motivația socială a învățării pentru cristalizarea intereselor profesionale în interrelație cu motivația cognitivă, intrinsecă și cu aptitudinile și deprinderile cu gradul cel mai mare de funcționalitate.

În cadrul activității de predare-învățare trebuie create situații pentru ca elevul să trăiască sentimentul succesului, care devine factor motivațional, adică accentul trebuie pus pe organizarea condițiilor de învățare, astfel încât acesta să devină factor de întărire, succesul,

performanțele obținute care sunt evaluate adecvat vor deveni surse pentru motivarea învățării și pentru reglarea nivelului de aspirație.

Cunoașterea condițiilor determinante ale succesului în activitatea de învățare, aflarea cauzelor reușitei sau nereușitei școlare orientează activitatea cadrului didactic putând astfel adopta măsuri pentru eliminarea și mai ales prevenirea eșecurilor școlare.

„Succesul școlar poate fi considerat, în acest mod schematic, o expresie a concordanței între capacitățile, interesele elevului, pe de o parte și exigențele școlare, formulate și prezentate elevului prin diverse metode instructiv-educative, pe de altă parte”.

Dacă succesul reprezintă o potrivire, insuccesul, rămânerea în urmă la învățare exprimă discordanța dintre posibilitatea și existența impusă printr-o anumită metodă instructiv-educativă.

Gradul de adaptare la activitatea școlară arată capacitatea și trebuința elevului de a cunoaște, de a asimila, de a interioriza cerințele externe, influențele instructiv-educative, alături de dorința și de capacitatea lui de a se modela, de a acomoda, de a se exterioriza în sensul acestora.

În fața complexității variabilei „reuși ta școlară” se susține că diagnosticarea, chiar precisă, a inteligenței elevului este insuficientă pentru a prevedea în mod sigur rezultatele lui școlare. Astfel, o parte considerabilă a variației realizărilor școlare nu poate fi explicată prin nivelul de inteligență, ci prin factorii nonintelectuali de personalitate, nesesizați de probele de inteligență, motivație, atitudine, perseverență, interes, ș.a.

## **BIBLIOGRAPHY:**

1. ADRIAN MIROIU, VLADIMIR PAȘTI, CORNEL CODIȚĂ, GABRIEL IVAN, MIHAELA MIROIU, (1998), *învățământul românesc de azi. Studiu de diagnoză*. Ed. Polirom Iași
2. DUMITRU, ION, AL., (2001), *Educație și învățare*, Ed. Eurostampa, Timișoara
3. GOODMAN, NORMAN, (1998), *Introducere în sociologie*, Ed., Lider București
4. IONESCU, MIRON (2007), *Instrucție și educație*, ediția a III-a, Ed. „Vasile Goldiș” University Press, Arad
5. JOIȚA ELENA, *Management educațional*, Ed. Polirom Iași
6. KULCSAR, TIBERIU, (1978), *Factoripsihologici ai reușitei școlare*, E.D.P., București

7. POPESCU-NEVEANU, PAUL, (1990), *Psihologie*, E.D.P., București
8. RADU, I. (COORD), (1991), *Introducere în psihologia contemporană*, Ed. Sincron, Cluj
9. SĂLĂGEAN, DANIELA, (2002), *Managementul activităților educative*, Editura Eurodidact Cluj-Napoca
10. ȚOCA, IOAN, (2002), *Management educațional*, Editura Didactică și pedagogică
11. VRĂȘMAȘ T, PATRIK DAUNT, I MUSU, (1996), *Integrarea în comunitate a copiilor cu cerințe educative speciale*
12. VRĂȘMAȘ T., (1995) *O taxonomie a integrării școlar-sociale pentru copii cu cerințe speciale în România*, Ministerul învățământului, București