

DINAMICA TRANSFORMĂRILOR PSIHICE LA COPILUL PREȘCOLAR

prof. Țîmpău Cristina
Grădinița cu P.P. nr. 271, București

Abstract

Child psychology is a branch of theoretical and applied psychological science system, with wide openings to science education who studies the psychological implications of the events (dimensions) that are part of the educational realities that accompany child development across ages and life cycles.

Under the influence instructive - educative cumulative progressing child turns matures mentally, psycho-, psycho-behavioral; growing indications of competence, independence, self, self-education. At the same time, mutations that occur within learning opportunities and development serve as a source of information reverse to operate within optimization training and learning. Children learn from the teacher, and the teacher teaches the child. Development and learning is explained by training and education and the latter is justified and validated through learning and development. Advancements, increases in the scope of learning and development are the main indicator of the quality and efficiency of instruction and education.

Rezumat

Psihologia copilului este o ramură teoretică și aplicativă a sistemului științelor psihologice, cu largi deschideri către științele educației. Ea studiază implicațiile psihologice ale evenimentelor (dimensiunilor) care intră în componența realităților educaționale ce acompaniază evoluția copilului de-a lungul vârștelor și ciclurilor de viață.

Sub incidența influențelor instructiv – educative cumulate, copilul progresează, se transformă, se maturizează mental, psihomoral, psihocomportamental; cresc indicii lui de competență, independență, autoinstruire, autoeducare. În același timp, mutațiile care se petrec în sfera posibilităților de învățare, precum și a dezvoltării servesc drept sursă de informație inversă pentru a opera optimizării în sfera instruirii și a învățării. Copilul învață de la educator, dar și educatorul învață de la copil. Dezvoltarea și învățarea se explică prin instrucție și educație, iar acestea din urmă se justifică și se validează prin învățare și dezvoltare. Progresele, sporurile din sfera învățării și a dezvoltării sunt principalul indicator al calității și eficienței instrucției și educației.

Problema instruirii în învățământul preșcolar și școlar se impune ca o necesitate rezultată din noul Curriculum Național, din care trebuie reținut că dezideratul școlii este „o școală pentru fiecare”.

Astăzi, mai mult ca altădată se încearcă să se adapteze mai accentuat învățământul la particularitățile psihologice individuale și de vârstă ale copiilor în vederea dezvoltării cât mai depline a personalității acestora.

Dacă este uman să îi poți vindeca pe oameni și să le alini suferințele, dacă este nobil să le poți asigura prin munca brațelor tale și pâine, și haine, și tot ceea ce este bun unui trai bun și civilizată, dacă este înălțător să-i susții prin geniul tău creator, a fi educator este deopotrivă și uman, și nobil, și înălțător, fiindcă în școală modelezi viitori medici, muncitori, artiști, modelezi oameni.

Pentru educatori acest lucru are o importanță aparte, fiindcă nouă ne sunt încredințați copiii la cea mai fragedă vârstă, noi fiind, alături de părinți, cei ce se îngrijesc de educația lor și, de aceea, răspunzători, prin munca noastră, de întreaga evoluție a acestora. Și atunci, în tot ceea ce trebuie să facă educatorii trebuie să fie multă răspundere și devotament, exigență și dăruire, oferind nu numai cunoștințe, ci și modele de acțiune și comportament

Motricitatea. Una dintre nevoile fundamentale pe care o simte copilul la această vârstă este nevoia de mișcare. Avem în vedere nu atât mișcarea referitoare la contractiile musculare, care o produc sau la deplasările în spațiu cu încărcătură mecanică și fiziologică, ci mișcarea introdusă în actul motor și subordonată acestuia, mișcarea considerată ca element constituant al acțiunilor cu obiecte. De data aceasta, pe prim plan trece încărcătura psihologică a mișcării, raportarea ei la obiecte, imagini, intenții, posibilități de realizare. Preșcolarul, mai mult decât antepreșcolarul, găsește o adevărată plăcere în a întreprinde tot felul de acțiuni: el imită ceea ce fac adulții, își însoțește și subliniază cuvintele prin gesturi, își exprimă stările emoționale prin mimică și pantomimică, deci prin mișcările diferitelor segmente ale feței sau ale corpului. Mișcările bruște, relativ necontrolate de la 3 ani, sunt înlocuite în cursul celui de al patrulea an, cu mișcări fine, suple, armonioase. Datorită libertății și spontaneității motricității, dar și armoniei ei, această perioadă, mai ales preșcolaritatea mijlocie, a fost denumită „vârsta grației”. O asemenea grație în mișcări se datorează nu doar noilor disponibilități anatomofiziologice ale preșcolarului, ci și faptul că el se simte a fi în centrul atenției celorlalți, urmărit și admirat de aceștia, ca urmare, el va face totul pentru a-i satisface. Mișcările îi sunt delicate, diferențiate, expresive, cu mare încărcătură afectivă și semantică. Cu timpul însă, pe măsură ce ne apropiem de 6 ani, când copilul se pregătește pentru a intra în școală, grația se estompează în favoarea forței, a rigorii și preciziei. Este vârsta la care copilul trebuie să se pună în valoare, să facă față unor situații de rivalitate, chiar de conflicte cu cei de o seamă cu sine.

Trecerea de la bruschețea, la grația și apoi la forța mișcărilor reprezintă o tendință generală a evoluției motricității. Aceste caracteristici se manifestă însă diferențiat în funcție de tipul conduitei, de gradul lor de consolidare. Cum numărul conduitelor pe care copilul și le elaborează la această vârstă este foarte mare, cum condițiile de elaborare a acestor conduite sunt extrem de variate, cu grade diferite de solicitare, în sfârșit, cum finalitatea lor este diferită, înseamnă că una sau alta dintre cele trei caracteristici va trece pe prim plan. În unele activități mișcările sunt imprevizibile, libere, spontane, ordinea executării lor neavând o prea mare importanță, în altele însă, ele capătă un anumit grad de stereotipizare, de automatizare, ordinea lor fiind prestabilită. În acest caz, mișcările se transformă în deprinderi. Orice deprindere implică, în perioada ei de început, efectuarea unor mișcări mai bruște, neîndemânate, pentru ca pe măsura consolidării ei să asistăm la perfecționarea modalităților de execuții. Așa cum, nu este deloc exclus ca o mișcare sau o deprindere efectuată cu multă grație, în momentul apariției unei piedici, a unor dificultăți care duc la contrazicerea sau destrămarea ei, să devină haotică, bruscă, necoordonată.

Nu trebuie să pierdem nici o clipă nevoia de acțiune, finalizată prin executarea diferitelor mișcări, stă la baza dezvoltării psihice a copilului. Un preșcolar care acționează cu un obiect (îl descompune, recompune, transformă, învârte, sucește) are șanse mai mari de a-și elabora o imagine adecvată despre el, decât un altul care contempă obiectul de la distanță. Un copil care mănuieste o păpușă poate imagina mai multe lucruri decât în lipsa păpușii și a acțiunii cu ea. De altfel, s-a demonstrat experimentul că îngrădirea acțiunii cu obiectul se soldează cu simplificarea și sărăcirea cunoașterii lui. Dacă punem în palme unui preșcolar un obiect oarecare (fără ca el să-l vadă) și îi cerem să spună ce simte, ce este (fără ca să-l miște), vom constata că însușirile

enumerare vor fi extrem de puține, (va indica probabil, greutatea și temperatura). Dacă însă îi vom da voie să miște, să pipăie obiectul cu mâna, tot fără a-l vedea, numărul însușirilor relatate va fi mult mai mare. Iată deci că imaginea concretă a obiectului respectiv s-a format chiar în procesul acțiunii cu acesta. Mai mult decât atât, îngrădirea acțiunii cu obiectul poate fi însoțită de deformarea percepției, de apariția unor iluzii. Dacă am repeta experimentul de mai sus, cu deosebirea că vom pune copilului în palmă succesiv mai multe obiecte de forme diferite, în condițiile în care mâna este nemișcată și ochii închiși, vom constata apariția tendinței de a le reduce pe toate la aceeași formă. Această iluzie se va corecta însă dacă vom permite copilului să acționeze cu obiectele respective. Deducem de aici nu doar faptul că percepția se formează în cursul acțiunii cu obiectele, ci ea se și corectează, se verifică prin intermediul acțiunii. Se recomandă, de aceea, lărgirea spectrului acțiunii cu obiectele. Acționând cu obiectul copilul pătrunde mai adânc în intimitatea acestuia, își extinde și îmbogățește cunoașterea.

Motricitatea și acțiunea cu obiectele contribuie nu doar la îmbogățirea și diversificarea planului cognitiv al copilului, ci și la închegarea personalității sale. Pe măsura elaborării și consolidării diferitelor tipuri de conduite motorii independente, preșcoarul se detașează tot mai pregnant de mediul înconjurător, se individualizează. Copilul care știe să mănânce singur, să se îmbrace și să se dezbrace singur, să-și facă singur toaleta își creează un puternic suport de autonomie reală, își conștientizează mai clar responsabilitățile în raport cu propria sa persoană.

Senzorialitatea. La vârsta preșcolară asistăm la o mare extensie a spațiului în care se „mișcă” copilul. Interiorul locuinței va fi în curând competat cu exteriorul ei, la aceasta se vor adăuga interiorul și exteriorul grădiniței; el va „cuceri” nu doar locul sau strada din fața casei, a blocului, ci și strada pe care merge la grădiniță, pe care se duce la magazin. Cum noile spații de viață conțin multe obiecte incitante, încep să fie vitalizate o serie de trebuințe psihologice ale copilului. Dintre acestea, trebuința de cunoaștere, de investigare sunt extrem de importante. Copilul vrea să afle, să știe cât mai multe lucruri, curiozitatea lui este vie și permanentă. Dar pentru satisfacerea trebuinței de cunoaștere, copilul trebuie să fie instrumentat din punct de vedere psihic, adică să dispună de procese, funcții, însușiri și capacități psihice care să-i permită a lua în „stăpânire” noile obiecte și fenomene. Ca urmare, procesele senzorial- perceptive, atât de strâns legate de cele motorii și acționale sunt „obligate” să suporte o serie de transformări, să se cizeleze și modeleze, să se perfecționeze în conformitate cu noile schimbări. Sensibilitatea copilului (capacitatea lui de a avea senzații) se adâncește și se restructurează. Astfel, sensibilitatea vizuală și auditivă trec pe prim plan, ele fiind cele care captează prioritar informațiile. La vârsta micii școlarități se diferențiază și se denumesc culorile fundamentale ale spectrului (roșu, galben, verde, albastru), dar nu și cele intermediare (portocaliu, indigo, violet) care vor fi diferențiate abia pe la 5 ani. Sensibilitatea auditivă devine de două ori mai fină în această perioadă. Fără a-și pierde semnificația, sensibilitatea tactilă se subordonează văzului și auzului, ca instrument de control și susținere a acestora. Dacă până acum tactul era utilizat pentru descoperirea însușirilor obiectelor, în noul stadiu al dezvoltării psihice el va fi folosit mai ales pentru stabilirea semnificațiilor acestora. Relația dintre sensibilitatea vizuală și cea tactilă este insuficient coordonată la această vârstă, copilul având greutate în recunoașterea tactilă a obiectelor percepute anterior, vizual. Această legitate se păstrează, însă, numai atunci când este vorba de un obiect necunoscut. Dacă obiectul perceput vizual este cunoscut, recunoașterea lui numai prin pipăit se realizează fără dificultăți. Sarcina inversă, recunoașterea vizuală a unui obiect care a fost anterior perceput doar prin pipăit, este relativ mai simplă pentru copil. Cele două fenomene sunt explicate prin legăturile condiționate stabilite între analizatorul tactil – chinestezic și cel vizual. Simpla vedere a unui obiect realizează vechile impresii tactil-

chinestezice. Trecerea pe prim plan a văzului și auzului evidențiază interesul crescut al copiilor pentru spațiul îndepărtat. Celelalte forme de sensibilitate (gustativă, olfactivă) continuă să se dezvolte și ele nu în aceeași măsură cu cea vizuală și auditivă. Aceasta din urmă cunoaște, de pildă, o serie de specializări interioare: se dezvoltă mai mult auzul verbal și cel muzical – fapt care va da posibilitatea recunoașterii obiectelor după sunetele pe care le scot la atingere, lovire, ciocnire.

Cum am văzut încă din analiza primelor stadii ale dezvoltării psihice, la copil nu întâlnim senzații în stare pură, decât, cel mult, în primele zile ale vieții. El nu reflectă însușirile izolate ale obiectelor și fenomenelor, ci obiecte în multitudinea și unitatea însușirilor lor, senzațiile fiind subordonate și integrate percepțiilor care le individualizează în raport cu cele ale antepreșcolarului. Astfel, deși încărcate încă afectiv și situațional, ele se vor desprinde treptat de particularitățile concrete ale situațiilor, ca și de conotațiile afective, centrarea pe obiect, pe caracteristicile lui reale, obiective, fiind mult mai evidentă. Apoi, ele sunt mai direct subordonate gândirii, intenționalității, ceea ce face să apară forme noi de percepție, cum ar fi de exemplu, observația care este o percepție cu scop, planificată și organizată. În sfârșit, unele forme speciale ale lor (percepția spațiului, timpului, mișcării) se organizează și încep să funcționeze aproape normal și plenar. Percepția unor însușiri spațiale (forma, mărimea, relieful, adâncimea) se realizează mai ușor dacă sunt puși în funcțiune mai mulți analizatori. Când unor copii li se prezintă figuri plane și li se cere să construiască apoi câte un cadru din cilindri mici de lemn, pentru fiecare dintre ele, în care să poată fi introduse figurile respective, copiii mai mici de 6 ani nu reușesc să rezolve corect sarcina. Ei construiesc cadre inadecvate. Dacă însă, copiii sunt puși mai întâi să urmărească cu degetul conturul figurii și abia după aceea să construiască cadrele respective, sarcina va fi mult mai ușor soluționată. În primul experiment era antrenat doar văzul în explorarea conturilor figurilor, în cel de al doilea s-a realizat o concomitență între explorarea tactilo-chinestezică și cea vizuală. Percepția vizuală a copiilor a fost organizată tocmai datorită mișcării mâinii pe linia conturului. De o mare importanță în dezvoltarea percepției formei obiectelor este modelajul ca și încercarea de redare prin desen. Percepția mărimii obiectelor la vârsta preșcolară, ca și constanța percepției de mărime sunt încă deficitare, mai ales la preșcolarul mic. Două cutii de aceeași formă, cu aceeași culoare, dar diferite ca mărime, sunt diferențiate nu atât după mărime, cât după așezarea lor spațială. Dacă, de exemplu, copilul a găsit o bomboană în cutia mare amplasată în dreapta, la o nouă încercare el va căuta bomboana tot în dreapta, deși cutia mare este amplasată în stânga. Întărirea verbală îi va ușura mult sarcina. Dacă atunci când copilul găsește bomboana în cutia mare, educatoarea pronunță „cutia mare”, copilul va reuși să diferențieze mai apoi obiectul după mărime. Fără dirijarea și întărirea verbală, percepția copilului poate trece peste însușirile semnificative ale obiectelor, se poate cantona pe cele nesemnificative, se poate muta de la unele la altele. Constanța percepției de mărime este strâns legată de dezvoltarea percepției distanței. Aprecierea distanței la care se află obiectele (aproape, departe), a orientării lor în raport cu anumite repere (spre stânga, spre dreapta, în față, în spate, sus, jos), a poziției lor (deasupra, dedesubt) – ca dimensiuni spațiale ale obiectelor – se face cu mai multă ușurință spre sfârșitul preșcolarității. De asemenea, faptul că preșcolarul trebuie să aștepte pentru a-i veni rândul la o activitate oarecare (la ieșirea în curte, la plimbare, la primirea unor jucării), îl ajută la perceperea succesiunii în timp a evenimentelor și a duratei lor. Dimensiunile temporalității (mai devreme, mai târziu, astăzi, mâine, înainte, după), pătrund tot mai asiduu în viața copilului, fapt care îi va dezvolta percepția timpului. În etapa preșcolară mare copiii fac însemnate progrese în citirea ceasului.

Desprinderea unor însușiri mai importante ale obiectelor, fixarea lor în cuvinte constituie premisa formării reprezentărilor. Cu cât descrierea unui obiect este mai bogată, cu cât ea se bazează pe un suport intuitiv sugestiv, cu atât reprezentările preșcolarului vor fi mai clare și mai stabile. Este necesar totodată să se utilizeze cuvântul pentru a facilita desprinderea unui obiect din fond și a unor însușiri ale obiectului din masa tuturor celorlalte. La această vârstă reprezentările au un caracter intuitiv, situativ, fiind încărcate de însușiri concrete ale obiectelor și fenomenelor. Caracterul lor schematizat și generalizat se prefigurează însă pe la sfârșitul preșcolarității. Rolul lor în viața psihică a copilului este extrem de important. Ele largesc sfera și măresc coerența vieții psihice, dând posibilitatea copilului, pe de o parte, să-și reactualizeze experiența trecută și s-o integreze în cea prezentă sau chiar în cea viitoare. La această vârstă se dezvoltă nu doar reprezentările memoriei, ci și reprezentările imaginației.

Intelectul. Ca formațiune psihică deosebit de complexă, intelectul cuprinde procese și activități psihice variate (gândire, limbaj, memorie, imaginație, atenție), care oferă posibilitatea desprinderii de stimulul concret ce acționează direct asupra organelor de simț, permițând astfel depășirea experienței senzoriale. Intelectul copilului, deși insuficient format, înregistrează în perioada preșcolarității o serie de restructurări importante. Gândirea constituie un fel de „stat major” al intelectului orientând, conducând și valorificând toate celelalte procese și funcții psihice.

Gândirea preșcolarului este preconceptuală și cvasiconceptuală ceea ce înseamnă că ea operează cu o serie de constructe care nu sunt nici noțiuni individualizate, dar nici noțiuni generale. Când copilul pronunță cuvântul „tată”, el nu se referă neapărat la persoana tatălui din familia sa, dar nici la noțiunea abstractă de paternitate. Dimpotrivă, el are în vedere atât persoana puternică de lângă mama sa, cât și pe toți oamenii care într-un fel sau altul seamănă cu tatăl său. El numește, de exemplu, „tată” orice persoană adultă care conduce automobilul ca tatăl său. Pentru el „tată” este un fel de individ – tip ce poate fi asimilat tuturor oamenilor. Cu ajutorul cuvântului care este un simbol, copilul reușește să-și reprezinte realitatea. Treptat preconceptele vor câștiga în generalitate, în precizie conducând astfel la constituirea claselor logice. Cu toate acestea, gândirea sa are un caracter intuitiv, ea rămâne legată de imagine și de demersurile individuale, de aceea, uneori, este incomunicabilă. Totuși, preșcolarul este capabil de a sesiza configurația ansamblului, fapt care îl conduce spre un debut al logicii. Dacă pe o masă sunt așezate 6 jetoane roșii și i se cere unui copil de 4 ani să așeze sub ele alte jetoane albastre, pe care le are în mână, el va fi preocupat de lungimea șirului și nu de numărul jetoanelor. Abia la 6 ani copilul va fi capabil să așeze 6 jetoane albastre sub cele 6 jetoane roșii. În acest caz, el sesizează corespondența între cele două șiruri, știe că acestea conțin același număr de elemente. Totuși, configurația sesizată de copil este concretă, atașată de imagine, este vorba despre o sesizare vizuală, el nefiind încă în stare de veritabile abstracții.

Gândirea preconceptuală și intuitivă a preșcolarului este o gândire egocentrică și magică. Mentalitatea sa egocentrică derivă din incapacitatea de a distinge suficient de bine realitatea obiectivă de cea personală, copilul crezându-se a fi centrul universului și atribuindu-și o mare forță. Mulți copii între 4-6 ani cred, de pildă, că luna îi urmează sau chiar că ei o obligă să-i urmeze. Confuzia dintre „Eu” și „lume” antrenează după sine animismul gândirii care constă în atribuirea lucrurilor a propriilor calități și însușiri ale copilului. Pentru preșcolarul mic aproape totul este însuflețit. Soarele, luna, norii, frunzele, ceasul, radioul, telefonul sunt ființe vii, dotate cu inteligență. Din egocentrismul gândirii, derivă o altă particularitate a sa și anume artificialismul, credința că toate lucrurile, inclusiv astrele, sunt fabricate de om. Copilul este frapat de puterea adultului, pe care îl vede ca un fel de magician ce jonglează cu focul și

electricitatea, cu lumina și întunericul. El face să apară alimentele când îi este foame, cu un simplu gest face lumină sau întuneric, face să curgă apa sau să se oprească, el este cel care îi alină durerile când este bolnav. Este firesc, de aceea, ca preșcolarul să se abandoneze puterii adultului, să-i recunoască forța, să-l considere ca aflându-se la originea universului, dar și a vieții în general. O asemenea particularitate a gândirii evidențiază, însă, slăbiciunea psihismului său. Pentru a progresa, gândirea trebuie să iasă din egocentrismul în care s-a închis și să se măsoare cu cea a altuia. Treptat, preșcolarul va conștientiza faptul că gândirea altuia este diferită de a sa, ceea ce îl va face să admită că perspectiva sa particulară nu este singura posibilă. El începe să distingă existența a două puncte de vedere diferite. Or, compararea acestor perspective diferite de abordare a realității îl face să renunțe treptat la propria sa subiectivitate. Totodată, el trece la analiza mai obiectivă a realității, începe să imite lucrurile așa cum sunt, construiește case, grădini, etc. Care le reproduc exact pe cele reale, în jocurile sale ține seama de partener, este capabil chiar de a juca rolul altuia. Aceasta permite trecerea de la egocentrismul inițial la reciprocitate. Deși o dată cu socializarea conduitei sale, ca și cu descoperirea perspectivei altora asupra realității, gândirea preșcolarului face progrese însemnate, ea rămâne totuși o gândire sincretică, bazată pe relaționarea mai mult sau mai puțin la întâmplare a însușirilor obiectelor și nu atât după logica lor. Copilul face confuzii între parte și întreg, combină însușirile obiectelor astfel încât acestea își pierd identitatea proprie. Inconsistența reprezentărilor și incapacitatea de a folosi raționamente explică această caracteristică a gândirii. Faptul că gândirea preșcolarului este încă intuitivă, concretă este demonstrat și de orientarea practică a gândirii sale.

Definitoriu pentru gândirea preșcolarului este, însă, o altă caracteristică și anume organizarea structurilor operative ale gândirii, apariția noțiunilor empirice care deși sunt, după cum se exprimă Wallon, „insule” în gândirea copilului, necoordonate și neorganizate în sisteme-coerente, are mare importanță pentru cunoașterea realității. Alături de noțiunile empirice încep să se contureze primele operații ale gândirii. Dovada existenței ei este absența noțiunilor de conservare, greutate, volum. În ciuda faptului că pe baza cuvântului posibilitățile de sistematizare și integrare ale gândirii preșcolarului cresc, ea rămâne totuși tributară ireversibilității perceptive. Copilului îi este greu să treacă peste aspecte de formă, culoare și să surprindă o serie de relații (permanența, invarianța). El spune că o foiță este mai mare decât un bastonaș obținute ambele din aceeași cantitate de plastilină; nu sesizează faptul că turnarea uneia și aceleiași cantități de apă în pahare de forme diferite nu schimbă cantitatea. Conservarea substanței va fi descoperită de copil la 7-8 ani, a greutății la 9-10 ani, a volumului la 11-12 ani. Interesant în acest sens este un experiment făcut de Piaget. Copii de diferite vârste au fost puși să explice ce se întâmplă cu o bucățică de zahăr pusă într-un pahar cu apă. Copiii de până la 7 ani au spus că zahărul dizolvat dispare, iar gustul i se irosește asemenea unor nori; copiii de 7-8 ani spun că zahărul își păstrează substanța dar nu și greutatea, în timp cei de 11-12 ani arată că se păstrează și volumul (nivelul apei crește și rămâne așa chiar și după ce zahărul s-a topit). Preșcolarii întâmpină greutăți și în ceea ce privește aprecierea ordinii directe și inverse. Experimentul constă în introducerea într-un tub de carton a trei figuri A, B, C solicitându-se indicarea ordinii în care ele vor ieși din tub. La 4-5 ani copiii sesizează corect ordinea directă, dar nu și ordinea inversă. Ei vor întâmpina greutăți în indicarea ordinii inverse chiar și dacă tubul este răsturnat (C,B,A). Procentul copiilor care sesizează inversiunea crește abia la 7-8 ani. Specific gândirii preșcolarului îi este și o precauzalitate de natură preoperatorie. Interesul lui pentru relațiile cauzale dintre fenomene este observat în întrebările formulate. Piaget a înregistrat 360 de întrebări ale unui copil de 6 ani. Dintre acestea, 103 (29%) cereau explicații cauzale asupra unor obiecte fizice, plante, animale, corpuri umane; 183 (50%), cereau motivări

psihologice ale unor conduite, contradicții, fabulații; 74 (21%) solicitau justificarea regulilor sociale și școlare. Cauzalitatea și întâmplarea sunt considerate de Piaget ca fiind unul dintre „nucleele” operatorii ale gândirii, activitățile structurate în diverse grade desfășurându-se între acești doi poli. „De ce” –urile copilului, consideră psihologul elvețian, arată existența unei precauzalități intermediare între cauza eficientă și cauza finală și tind să găsească o rațiune din aceste două puncte de vedere care în ochii noștri sunt întâmplătoare, dar care, în ochii copilului au nevoie de o explicație finalistă. Se pare că animismul de aici se naște (tot ce este în mișcare este viu și conștient), procesele fizice fiind asimilate la acțiune proprie. Treptat însă această precauzalitate se transformă într-o cauzalitate rațională prin asimilarea ei nu cu acțiunile proprii, ci cu operațiile, acestea fiind coordonări generale ale acțiunilor. Nefiind în posesia operațiilor reversibile, preșcolarul nu sesizează întâmplarea. J. Piaget a efectuat următorul experiment: a prezentat copiilor o cutie ce conținea într-o parte 10 bile albe și în alta 10 bile negre, grupate în mici sertărașe. Cutia având proprietatea de a fi basculată, se cerea copiilor să se anticipeze amestecul progresiv al bilelor în timpul balansării și probabilitatea redusă a regrupării separate a bilelor albe și a bilelor negre. Copilul de 5-6 ani prevede că fiecare bilă își va găsi locul, iar când constată că ele s-au amestecat are convingerea că ele se vor separa, cele albe vor lua locul celor negre și invers. Deci finalitatea a învins întâmplarea. Abia la 8-9 ani copilul prevede că bilele se vor amesteca și că revenirea lor la situația inițială este foarte puțin probabilă. Datorită acestor caracteristici, nu de puține ori contradictorii, Piaget consideră că preșcolăritatea este o perioadă de organizare și pregătire a dezvoltării gândirii, abia între 7-8 ani și apoi la 11-12 ani, are loc desăvârșirea operațiilor concrete. În această perioadă copilul își consolidează experiențele asimilate, dar și relațiile sale cu universul și anturajul.

Strâns legate de evoluția gândirii este și evoluția limbajului. De altfel, limbajul impune gândirii exigențele sale culturale contribuind în felul acesta la restructurarea ei. Copilul apelează la realitate, dar prin limbaj se depărtează de ea, își amintește situațiile trecute, stabilește raporturi, face deducții valide. Extinderea și complicarea raporturilor dintre copil și realitatea înconjurătoare, sporirea independenței copilului, caracterul ceva mai organizat al activității sale, se răsfrâng direct asupra limbajului său. Acesta se îmbogățește sub raport cantitativ. De la 5-10 cuvinte pronunțate de copilul de un an, vocabularul activ al copilului crește la cca 300-400 cuvinte la 2 ani, la cca 800-1000 cuvinte la 3 ani, la 1600-2000 cuvinte la 4 ani, la cca 3000 cuvinte la 5 ani, pentru ca la 6 ani el să ajungă la peste 3500 cuvinte. Totodată, se dezvoltă coerența limbajului, caracterul său încheșat, structurat. De la limbajul situativ, specific antepreșcolărității, se face trecerea la limbajul contextual. Dacă prima formă lua înfățișarea dialogului și avea un caracter extrem de concret, fiind legată de împrejurările și situațiile particulare la care participau cei implicați, cea de a doua formă ia înfățișarea monologului, copilul povestind ce a văzut, ce a auzit, fără ca ascultătorii să cunoască neapărat situația despre care se vorbește. Deși aceste două forme de limbaj coexistă pe toată perioada preșcolărității, predominanța, locul și rolul lor se schimbă în funcție de sarcinile și condițiile în care are loc comunicarea. Când copilul se referă la experiența sa nemijlocită, caracterul situativ al limbajului este foarte prezent, în schimb atunci când el reproduce povestirile auzite de la adult, acest caracter se diminuează. Ca o tendință generală se manifestă totuși diminuarea caracterului situativ al limbajului o dată cu trecerea spre preșcolăritatea mare. Specific pentru preșcolar este, însă, nu doar predominarea uneia sau alteia dintre cele două forme de limbaj, ci și apariția treptată din limbajul monologat a unei noi forme și anume a limbajului interior – proces ce are loc între 3 ½ și 5 ½ ani. Apariția limbajului interior sporește enorm de mult posibilitățile copilului de a-și planifica mintal activitatea, de a și-o regla permanent. Vorbind cu sine, mai ales

atunci când se află în situații dificile, problematice, copilul își poate ordona acțiunile, își poate stabili punctele modale ale activității, găsește soluții. Pentru toate acestea limbajul interior are o mare importanță în dezvoltarea intelectuală a copilului, el reprezentând, de fapt, mecanismul fundamental al gândirii.

În preșcolaritate se dezvoltă mult latura fonetică a limbajului, deși unor anumite particularități ale aparatului fonator, ale analizatorului verbo-motor și analizatorului auditiv, pronunția nu este încă perfectă. Sunt posibile omisiuni, substituiri, inversiuni de sunete. De obicei, când într-un cuvânt sunt mai multe consoane alăturate una dintre ele se omite („caun” în loc de scaun, „crie” în loc de scrie). La fel de răspândite sunt și substituțiile: ș și j înlocuite cu s și z („zoc” în loc de joc; „sase” în loc de șase); s și z cu t și d („tanie” în loc de sanie; „dice” în loc de zice); ce și ci cu țe și țî, r și l cu i, u, v, etc. Inversiunile presupun schimbarea ordinii firești a fonemelor din cuvinte („stlică” în loc de sticlă). Numărul acestor erori scade spre sfârșitul preșcolarității când aproape toți copiii pronunță toate sunetele. Copiii își însușesc fondul lexical, dar și semnificația cuvintelor (noțiunile). Problema cea mai importantă a preșcolarității dar și a școlarității, o va reprezenta însă însușirea structurii gramaticale a limbajului. Tatiana Slama-Cazacu, care a făcut studii în acest sens, evidențiază o serie de aspecte interesante: în utilizarea verbelor cel mai bine se fixează timpul prezent; mai mult ea se extinde și asupra altor timpuri ale verbului, ceva mai slab consolidate („să-l bag în apă”, în loc de să-l bage în apă); perfectul compus este breviar în formarea sa de scheme mai vechi, consolidate („m-am ardat”, în loc de m-am ars). Caracteristică pentru preșcolaritate este și formarea independentă a cuvintelor, inventarea lor, ce are la bază creșterea capacității de generalizare a unor relații gramaticale deja consolidate. De exemplu, combinația dintre un substantiv (câine) și sufixul – luș, duce la constituirea cuvântului câineluș. În sfârșit o altă particularitate a limbajului preșcolarului constă în apariția unor defecte de vorbire, care reprezintă o abatere de la dezvoltarea normală a limbajului. Cele mai răspândite sunt: dislalia – pronunția incorectă a diferitelor foneme: (1)absența totală sau înlăturarea unor sunete;(2) înlocuirea unui sunet, articularea incorectă; rinolalia sau nazalizarea – alterarea patologică a vocii și a majorității sunetelor; bâlbâiala – întreruperea cursului firesc al vorbirii prin repetarea unor sunete, silabe sau împiedicarea bruscă în pronunțarea lor. Ele nu trebuie confundate cu ușoarele greșeli de pronunție sau de vorbire care au un caracter fiziologic și se înscriu în limitele normalului. Corectarea defectelor de vorbire se face prin intermediul unui tratament logopedic.

Materialul necesar desfășurării normale a gândirii și limbajului este furnizat de realitate, de povestirile adulților, dar și de propria memorie a copiilor. În relațiile cu lumea și ceilalți copilul își formează treptat și capacitatea de a întipări, păstra,reactualiza experiența sa de viață. Dacă formele elementare ale memoriei se dezvoltă de foarte timpuriu, chiar o dată cu formarea primelor reflexe condiționate, dacă la vârsta antepreșcolară memoria are un caracter spontan, în preșcolaritate datorită dezvoltării gândirii și mai ales a limbajului interior, alături de memorarea mecanică apare și cea logică, alături de cea involuntară (neintenționată), se dezvoltă și cea voluntară (intenționată). Trecerea de la unele forme inferioare și relativ neproductive de memorare la altele superioare, cu grad mare de productivitate este posibilă datorită îmbogățirii experienței copilului și perfecționării instrumentelor sale intelectuale. Cercetările au arătat că primele manifestări ale memorării și reproducerii voluntare apar la vârsta preșcolarității mijlocii (4-5 ani), aceasta manifestându-se mai ales în raport cu informațiile care au semnificație pentru copil, care sunt legate de satisfacerea unora dintre trebuințele sale. Datorită solicitărilor din exterior, mai întâi apare reproducerea involuntară și abia apoi memorarea voluntară. Conținutul memoriei este foarte bogat; se memorează mișcări, stări afective, imagini, cuvinte, idei. Diferite

Înșușiri ale memoriei se dezvoltă mult la vârsta preșcolară. Astfel, crește volumul memoriei. Experimentele arată că din 5 cuvinte prezentate o singură dată cu voce tare, copiii de 3-4 ani memorează în medie 1 cuvânt, cei de 4-5 ani câte 3 cuvinte, în timp ce cei de 5-6 ani aproximativ 4 cuvinte. Performanțele cresc dacă memorarea are loc în condiții naturale, de joc și mai ales ca urmare a exersării. Crește, de asemenea, intervalul de timp în care este posibilă recunoașterea unui material după o singură percepție. Un copil de 3 ani poate recunoaște într-un interval de câteva luni, unul de 4 ani aproape după 2 ani, unul de 6 ani chiar și după 2 ani. Deși memoria preșcolară este capabilă de asemenea performanțe, nu-i mai puțin adevărat că ea este totuși nediferențiată, difuză, are un caracter incoerent, nesistematizat, haotic. Amintirile copilului sunt uneori fragmentate, izolate, neintegrate în unități logice, copilul memorează repede, dar uită tot atât de repede. Plasticitatea sistemului nervos se îmbină cu labilitatea sa, ceea ce face ca memoria preșcolară să aibă un caracter contradictoriu. Oricum caracteristicile enumerate ne atrag atenția asupra unor măsuri educative pentru creșterea disponibilităților memoriei: repetarea, acordarea de semnificație, dozarea efortului.

Dezvoltarea unor elemente componente ale intelectului copiilor n-ar fi posibilă fără prezența atenției, care este capacitatea de orientare, focalizare și concentrare asupra obiectelor și fenomenelor în vederea reflectării lor adecvate. Dacă până la începutul preșcolară copilul a achiziționat ambele forme de atenție – involuntară și voluntară – în preșcolară, sub influența gândirii și limbajului, începe procesul organizării atenției voluntare. Crește stabilitatea și concentrarea ei, se mărește volumul, atenția capătă tot mai pronunțat caracter activ și selectiv. Totuși, cea care predomină la această vârstă este atenția involuntară, fapt care facilitează distragerea preșcolarilor mici de la sarcinile pe care le au de îndeplinit. În fața educatorilor se ridică două probleme legate de atenția preșcolară: trezirea atenției involuntare, lucru relativ mai ușor de realizat și menținerea atenției voluntare pentru o perioadă mai îndelungată de timp asupra activității desfășurate. Dacă trezirea atenției involuntare se poate face prin utilizarea inteligentă a unor particularități ale diferențelor materiale sau solicitări (noutatea, expresivitatea lor), în menținerea atenției voluntare trebuie făcut apel la mijloace mai subtile, cum ar fi: îmbogățirea cunoștințelor, lărgirea sferei intereselor, dezvoltarea voinței, care la rândul lor trebuie formate. Fixarea unor sarcini de către adult, precizarea obiectivelor unor activități, exprimarea clară, caldă, expresivă, solicitarea copilului prin întrebări, îndrumarea copiilor în ceea ce au de făcut sunt mijloace ce ar putea contribui la dezvoltarea și educarea atenției copiilor.

Afectivitatea. Viața afectivă a preșcolară o continuă pe cea a antepreșcolară, suportând modificări atât de natură cantitativă (crește numărul stărilor și dispozițiilor afective), cât și calitativă (se îmbogățesc și diversifică formele existente, apar forme noi). Asemenea modificări sunt posibile, în principal, datorită noilor condiții de viață ale preșcolară, noilor solicitări cu care el se confruntă. Una dintre sursele cele mai evidente ale restructurării afectivității o constituie contradicția dintre trebuința de autonomie a preșcolară și interdicțiile manifestate de adult față de el. Satisfacerea trebuinței independenței se asociază cu apariția unor stări afective pozitive, plăcute, tonifiante, de bucurie și satisfacție, în timp ce contrazicerea sau blocarea ei, cu manifestarea unor stări emoționale de insatisfacție, nemulțumire. Pe la 4 ani se instalează conduita de opoziție față de adult. Totuși, adultul și relația cu el rămân pentru copil elemente esențiale ale dezvoltării afectivității sale. Astfel, prin imitație copilul preia de la adult o serie de stări afective, de pildă teama față de anumite animale, bucuria la primirea unui cadou. Se preiau nu doar stările afective, ci și expresiile emoționale care le însoțesc. Datorită imitației expresiile și conduitele emoționale ale preșcolară se diversifică, se îmbogățesc, devin mult mai coerente și adaptate situațiilor. Totodată crește și capacitatea de simulare a unor stări

afective în vederea satisfacerii diferitelor trebuințe. Copilul învață că nu este suficient să plângă pentru a obține ceva, chiar dacă plânsul nu este expresia unor stări afective reale, de durere neplăcute. Pe acest teren și pe această cale își fac apariția și unele trăsături caracteriale, cum ar fi practicarea minciunii.

Ciocnirea dintre dorințele copilului de a-l satisface pe adult, pe care îl iubește, și anumite reguli morale impuse de acesta, ca și ciocnirea dintre tentațiile copilului, extrem de numeroase la această vârstă și restricțiile în privința satisfacerii lor, generează un spectru extrem de larg al trăirilor afective. O altă sursă a dezvoltării afectivității preșcolarului o reprezintă pătrunderea lui în noul mediu instituționalizat al grădiniței, unde intră în contact cu persoane străine. Reacțiile afective ale copilului față de noul mediu sunt variate: unii se adaptează rapid, alții dificil sau chiar deloc; sunt și unii care se află într-o permanentă alertă afectivă. Acum se produc interesante fenomene de transfer afectiv și de identificare afectivă. Copilul își transferă toată dragostea și atenția către educatoare cu care se identifică, aceasta fiind pentru el un efort de substitut al mamei.

Pe fundalul acestor noi contexte și al relațiilor existente apar o multitudine de stări afective. Cercetările au pus în evidență prezența la preșcolar a stărilor afective de vinovăție (la 3 ani), de mândrie (la 4 ani), de pudoare (la 3-4 ani). La 6 ani apare criza de prestigiu, mai ales în situațiile de muștrare publică a copilului. Ca urmare a capacității de a-și stăpâni emoțiile, copilul începe să manifeste o serie de reticențe afective (nu plânge când cade, refuză să fie mângâiat în prezența altor copii, considerând că astfel de gesturi sunt mai nimerite față de cei mici, se constată declinul țipetelor și al plânsului; într-un pregnant proces de involuție este și conduita negativistă, ca formă de manifestare a protestului). Importantă este și adâncirea și nuanțarea trăirilor afective. Dacă la 3 ani copilul nu este impresionat de un alt copil care plânge, la 5 ani el manifestă conduite de atenție și protecție față de copilul care plânge, (îl mângâie, îl alintă, îi dă o jucărie). Aceasta datorită disponibilităților sale afective care sunt mai mari la această vârstă.

Cu toate acestea, afectivitatea preșcolarului este încă destul de instabilă. Nu de puține ori asistăm la explozii afective, concretizate în treceri rapide de la plâns la râs sau invers. Uneori copilul râde având lacrimi pe obraz. Mare importanță sub raport educativ o are prevenirea apariției unor stări afective neplăcute ca urmare a unor frustrații nejustificate.

ACTIVITATEA VOLUNTARĂ

Apariția memorizării și atenției voluntare ca și controlul stărilor afective n-ar fi posibilă și fără apariția și organizarea voinței, ca formă complexă de reglaj psihic. Capacitatea de autocontrol voluntar se dezvoltă pe măsura trecerii de la un stadiu la altul. Un psiholog (Z.V.Manuilenco) studiind „poziția sentinelei” (cu mâna și corpul într-o nemișcare încordată), a constatat că în condiții experimentale copiii de 3-4 ani rezistă 18 secunde în această poziție dificilă, copii de 4 ani rezistă 2 minute și 15 secunde, iar copii de 5-6 ani au păstrat poziția respectivă timp de 10-20 de minute. Desfășurarea experimentului în grup a dus la scăderea performanțelor, la preșcolarii mici și mijlocii, la cei mari ele rămânând constante. Aceasta demonstrează că preșcolarii mici și mijlocii nu reușesc să facă „abstracție”, să se detașeze de factorii externi perturbatori, care se dovedesc a fi mai puternici decât intenția sau scopul propus. Abia preșcolarii mari le va fi accesibilă asemenea performanță. Totuși, și preșcolarii mici și mijlocii și-au îmbunătățit performanțele atunci când experimentul s-a desfășurat în condiții de joc, copiii rezistând diferitelor tentații exterioare, de data aceasta motivația activității de joc fiind mult mai puternică. Cert este faptul că în preșcolară ierarhizarea motivelor, stăpânirea de sine încep să devină tot mai evidente. Preșcolarii, mai ales cei mijlocii și mari, reușesc să desfășoare și activități care le plac mai puțin sau chiar le displac. Evident, acest lucru este posibil numai în

anumite condiții: când prin realizarea activității respective copiii își deschid calea împlinirii altor activități plăcute și într-adevăr dorite, când produc satisfacții părinților. Aceste constatări ne atrag atenția asupra faptului că motivația devine unul dintre factorii importanți ai susținerii voinței așa încât, dacă dorim să formăm, să educăm voința preșcolarului, trebuie să-i surescităm motivații puternice, îndeosebi pe cele cu valoare socială.

Faptul că voința este în curs de organizare la această vârstă este demonstrat de diferitele piedici ce apar în funcționalitatea ei. Astfel, principalele momente ale actului voluntar (stabilirea scopurilor, deliberarea, luarea hotărârii, execuția) sunt insuficient stabilizate. Sunt cazuri în care copiii nu deliberează deloc înaintea actului voluntar, fie că deliberează greșit, fie că nu știu să ia hotărâri, fie că iau hotărâri pripite, fie că nu-și finalizează activitatea, fie că nu știu să revină asupra ei, dacă s-a dovedit a fi ineficientă. În etapa următoare, datorită impunerii unor obligații mai riguroase, voința va căpăta un mai mare grad de organizare.

BIBLIOGRAFIE

1. BADEA, E.(1997). "CARACTERIZAREA DINAMICĂ A COPILULUI ȘI ADOLESCENTULUI DE LA 3 LA 17-18 ANI", BUCUREȘTI: ED. TEHNICĂ
2. BOȘCA, E.(2003). „PSIHODIAGNOSTIC”, PETROSANI: ED. EDYRO PRESS
3. BRUNER, J.(1975). „PENTRU O TEORIE A INSTRUIRII”, BUCUREȘTI: ED. DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ
4. CUCOȘ, CONSTANTIN (1998). „PSIHOPEDAGOGIE PENTRU EXAMENELE DE DEFINITIVARE ȘI GRADE DIDACTICE”, IASI: ED. POLIROM
5. GOLU, PANTELIMON; ZLATE, MIELU; VERZA, EMIL(1994). „PSIHOLOGIA COPILULUI – MANUAL PENTRU CLASA A XI-A”, BUCUREȘTI: ED. DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ
6. NICOLA, IOAN(2001). „TRATAT DE PEDAGOGIE ȘCOLARĂ”, BUCUREȘTI: ED. ARAMIS
7. POPESCU – MIHĂILEȘTI, AL(1992). „ÎNVĂȚAREA UMANĂ STRUCTURATĂ ÎN RELAȚIA: NECESITATE, POSIBILITATE, ASPIRAȚIE, DEMERSURI, EFICIENȚĂ”, ÎN COLECȚIA „CATHEDRA”: BUCUREȘTI
8. POPESCU – NEVEANU, PAUL(1990). „PSIHOLOGIE” MANUAL PENTRU CLASA A IX-A, BUCUREȘTI: ED. DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ
9. PIAGET, JEAN(1998). „PSIHOLOGIA INTELIGENȚEI”, BUCUREȘTI: ED. A II-A, ED. ȘTIINȚIFICĂ