



**UNIVERSITATEA ECOLOGICĂ DIN
BUCUREȘTI**

FACULTATEA DE Psihologie

Program de studii universitare de licență: Psihologie

Forma de învățământ: cu frecvență redusă

Suport de curs pentru disciplina:

Psihologia copilului

Titular de disciplină:

Conf. univ. dr. Irinel Anca Tănăsescu

București

2022-2023

CUPRINS:

Introducere	10
<i>a. Date privind titularul de disciplină.....</i>	<i>10</i>
<i>b. Date despre disciplină.....</i>	<i>10</i>
<i>c. Obiectivele disciplinei</i>	<i>10</i>
<i>d. Competențe acumulate după parcurgerea cursului</i>	<i>12</i>
<i>e. Resurse și mijloace de lucru.....</i>	<i>12</i>
<i>f. Structura cursului.....</i>	<i>13</i>
<i>g. Cerințe preliminare</i>	<i>14</i>
<i>h. Durata medie de studiu individual</i>	<i>14</i>
<i>i. Evaluarea.....</i>	<i>14</i>
MODULUL I: PROBLEME TEORETICO-METODOLOGICE.....	16
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 1	16
DOMENIUL ȘI PRINCIPIILE METODOLOGICE ALE PSIHOLOGIEI	
VÂRSTELOR CA OBIECT DE STUDIU.....	16
Plan de idei:	16
Obiective:.....	16
1. Definirea psihologiei vârstelor	16
3.2. Conceptul de dezvoltarea psihică.....	21
3.3. Conceptul de învățare.....	24
3.4. Conceptul de maturizare	27
Bibliografie recomandată:	27
Grilă de autoevaluare:	27
MODULUL I: PROBLEME TEORETICO - METODOLOGICE	29
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 2:.....	29
FACTORII DETERMINANȚI AI DEZVOLTĂRII - EREDITATEA, MEDIUL,	
EDUCAȚIA	29
Plan de idei:	29
Obiective:.....	29

1. Ereditatea.....	30
2. Mediul.....	33
3. Educația.....	35
Bibliografie recomandată.....	37
Grilă de autoevaluare:.....	37
MODULUL I: PROBLEME TEORETICO-METODOLOGICE.....	39
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 3	39
LEGILE ȘI CARACTERISTICILE GENERALE ALE DEZVOLTĂRII PSIHICE	
.....	39
Plan de idei:	39
Obiective:.....	39
1. Caracteristicile dezvoltării psihice	39
2. Conceptul de stadiu de dezvoltare.....	43
3. Legile generale ale dezvoltării psihice.....	44
3.1. Legea interacțiunii optime a factorilor fundamentali ai dezvoltării	45
3.2. Legea interiorizării acțiunilor și influențelor exterioare	46
3.3. Legea echilibrării reciproce a asimilărilor cu acomodările	48
3.4. Legea succesiunii stadiilor de dezvoltare psihică	50
4. Ciclurile și stadiile dezvoltării psihice - periodizare	51
Bibliografie recoamandată:.....	53
Grilă de autoevaluare:.....	53
MODULUL II: CICLUL DE CREȘTERE ȘI DEZVOLTARE	55
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 4	55
ETAPA PRENATALĂ A DEZVOLTĂRII UMANE ȘI PRIMUL AN DE VIAȚĂ...	55
Plan de idei:	55
Obiective:.....	55
1. Organogeneza	56
1.2. Dezvoltarea sistemului nervos și a organelor de simț în etapa prenatală.	57
1.3. Premisele vieții psihice și psihismul prenatal	58

1.4. Condițiile dezvoltării normale în etapa prenatală; factorii nocivi ce pot interveni în dezvoltare.....	59
2. Nașterea și semnificațiile ei pentru mamă și copil.....	60
2.1. Semnificația nașterii pentru mamă.....	61
2.2. . Semnificația nașterii pentru copil	62
Bibliografie recomandată:	65
Grilă de autoevaluare:	65
MODULUL II: CICLUL DE CREȘTERE ȘI DEZVOLTARE	67
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 5.....	67
STADIUL DE SUGAR.....	67
Plan de idei:	67
Obiective:.....	67
1. Semnificația generală a stadiului de sugar pentru dezvoltarea psihică umană	67
2. Regimul de viață al sugarului.....	68
2. Alimentația.	69
3. Igiena personală.....	70
4. Starea de sănătate	70
3. Dezvoltarea fizică în primul an de viață	71
4. Dezvoltarea psihică a sugarului.....	73
4.1 Dezvoltarea sensibilității/simturilor	73
Sensibilitatea olfactivă și gustativă.....	73
Sensibilitatea tactilă	73
Sensibilitatea kinestezică	74
Sensibilitatea auditivă	74
Sensibilitatea vizuală	74
4.2 . Apariția percepțiilor	75
4.3 Dezvoltarea motricității la sugar	76
4.3.1. Motricitatea mâinii.....	77
4.3.2. Mersul	77

4.3.3. Actele imitative	78
4.4 Manifestări afective.....	78
4.5 Comunicarea verbală.....	82
4.6 Apariția conduitelor inteligente	85
Substadiul I - substadiul reflexului (0-1 lună).....	86
Substadiul II - substadiul reacției circulare primare (2-3 luni).....	87
Substadiul III - substadiul reacției circulare secundare (4/4,5 - 8/10 luni)	87
Bibliografie recomandată:	89
Grilă de autoevaluare:	89
MODULUL II: CICLUL DE CREȘTERE ȘI DEZVOLTARE	91
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 6	91
ANTEPREȘCOLARITATEA (PRIMA COPILĂRIE): 1-3 ani	91
Plan de idei:	91
Obiective:	91
1. Semnificația generală a stadiului pentru dezvoltarea psihică umană.....	91
2. Regimul de viață și dezvoltarea fizică în antepreșcolaritate	92
2.1 . Regimul de viață	92
3. Dezvoltarea proceselor și funcțiilor psihice	94
3.1 Percepțiile.....	94
3.2 Debutul funcțiilor semiotice și apariția reprezentărilor	96
J. Piaget enumeră cinci conduite în care se manifestă funcțiile semiotice, conduite care pregătesc reprezentarea.....	97
3.4 Dezvoltarea memoriei și atenției.....	98
3.6 Dezvoltarea limbajului la antepreșcolar.....	100
3.7 Dezvoltarea gândirii în antepreșcolaritate.....	102
3.8 Dezvoltarea afectivă în anteprescolaritate	104
Manifestările afective în acest stadiu au o serie de caracteristici.	104
3. Dezvoltarea socială în antepreșcolaritate	105
Bibliografie recomandată:	109

Grilă de autoevaluare:	109
MODULUL II: CICLUL DE CREȘTERE ȘI DEZVOLTARE	111
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 7	111
CARACTERISTICILE GENERALE ALE DEZVOLTĂRII ÎN PREȘCOLARITATE	111
Plan de idei:	111
Obiective:	111
1. Semnificația generală a stadiului pentru dezvoltarea psihică umană.....	111
2. Regimul de viață al preșcolarului.....	112
3. Dezvoltarea gândirii în preșcolaritate	113
4. Dezvoltarea limbajului în preșcolaritate	117
Bibliografie recomandată:	119
Grila de autoevaluare:	120
MODULUL II: CICLUL DE CREȘTERE ȘI DEZVOLTARE	121
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 8	121
CRISTALIZAREA BAZELOR PERSONALITĂȚII	121
Plan de idei:	121
Obiective:	121
1. Dezvoltarea afectivității în preșcolaritate.....	121
2. Constituirea bazelor personalității în preșcolaritate.....	124
3. Conștiința morală primară a preșcolarului	129
Bibliografie recomandată.....	132
Grilă de autoevaluare:	132
MODULUL II: CICLUL DE CREȘTERE ȘI DEZVOLTARE	134
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 9	134
STADIUL ȘCOLARITĂȚII MICI (CEA DE-A TREIA COPILĂRIE) 6/7-10/11 ANI	134
Plan de idei.....	134
Obiective	134

1. Semnificația generală a stadiului pentru dezvoltarea psihică umană.....	134
2. Activitatea de învățare la școlarul mic	136
3. Motivația pentru învățare la școlarul mic.....	138
Bibliografie recomandată.....	141
Grilă de autoevaluare:	141
MODULUL II: CICLUL DE CREȘTERE ȘI DEZVOLTARE	142
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 10	142
DEZVOLTAREA PROCESELOR PSIHICE ȘI A PERSONALITĂȚII LA ȘCOLARUL MIC	142
Plan de idei:	142
Obiective:.....	142
1. Dezvoltarea gândirii în stadiul școlarității mici	142
3. Personalitatea școlarului mic.....	151
4. Relațiile sociale și procesul de socializare a școlarului mic	153
Bibliografie recomandată.....	156
Grilă de autoevaluare:	156
Răspunsuri corecte la grilele de autoevaluare	158
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 6 ANTEPREȘCOLARITATEA (PRIMA COPILĂRIE):	
1-3 ani Răspunsuri corecte.....	159

Introducere

Cursul este destinat, în principal, studenților Facultății de Psihologie din cadrul Universității Ecologice din București – învățământ cu frecvență redusă (IFR), dar poate constitui un util material de studiu și pentru studenții la învățământ cu frecvență (IF).

a. Date privind titularul de disciplină

Nume și prenume:	Irinel Anca Tănăsescu
E-mail:	Irina.tanasescu@ueb.education

b. Date despre disciplină

Anul de studiu:	I
Semestrul :	II

c. Obiectivele disciplinei

Obiectivul general al disciplinei	Cursul delimitează domeniul și expune principiile de abordare specifice psihologiei copilului; prezintă conceptele de dezvoltare psihică -învățare - maturizare și relațiile dintre ele; pune în discuție caracteristicile, factorii determinanți și legile dezvoltării psihice; analizează particularitățile dezvoltării în etapa prenatală și în cea postnatală, în cadrul celei din urmă fiind avute în vedere următoarele stadii: sugar, antepreșcolar, preșcolar, școlar mic.
Obiectivele specifice	<u>Informaționale:</u> - însușirea aparatului conceptual și a teoriilor explicative specifice psihologiei copilului; - structurarea unei viziuni științifice asupra evoluției psihice a

individului uman pe parcursul copilăriei;

- înțelegerea continuității de dezvoltare și a caracterului funcțional unitar al psihicului uman, dincolo de multiplele schimbări produse de-a lungul evoluției sale stadiale.

Operaționale:

- descrierea și utilizarea corectă a conceptelor disciplinei;

- identificarea elementelor caracteristice dezvoltării normale a diverselor procese psihice în fiecare stadiu de vârstă, precum și a unor abateri de la normalitate;

- aplicarea cunoștințelor dobândite în analiza unor cazuri concrete, formularea unor predicții corecte privind evoluția acestora, recomandarea unor soluții psihologice în situațiile care impun acest lucru.

Atitudinale:

- structurarea unor interese stabile pentru problematica dezvoltării psihice a persoanei umane de-a lungul copilăriei;

- formarea unei atitudini ponderate și reflexive față de „normalitate”– „retard” în dezvoltarea psihică, prin distingerea a ceea ce este relevant de ceea ce este conjunctural într-o anumită etapă de vârstă;

- - structurarea interesului pentru cercetare în domeniul psihologiei copilului și a psihologiei dezvoltării, în general.

d. Competențe acumulate după parcurgerea cursului

Competențe profesionale	CP1. Operarea cu concepte fundamentale domeniului psihologiei copilului CP2. Proiectarea și realizarea unui demers de cercetare în psihologia copilului CP3. Evaluarea critică a situațiilor problematice și a soluțiilor posibile în domeniul aferent disciplinei CP4. Evaluarea psihologică a individului - evaluarea psihologică a dezvoltării copilului CP5. Proiectarea și realizarea intervențiilor psihologice în sfera psihologiei copilului CP6. Relaționarea și comunicarea interpersonală specifică domeniului psihologiei copilului
Competențe transversale	CT1. Executarea responsabilă a sarcinilor profesionale conform principiilor deontologice specifice în exercitarea profesiei CT2. Aplicarea tehnicilor de muncă eficientă în echipă multidisciplinară pe diverse paliere ierarhice CT3. Autoevaluarea nevoilor de formare continuă în vederea adaptării competențelor profesionale la dinamica oricărui context social

e. Resurse și mijloace de lucru

Pentru o pregătire temeinică, vă sugerăm să efectuați toate testele de evaluare, astfel încât rezultatul pregătirii dumneavoastră să fie cât mai obiectiv. De asemenea, vă sugerăm să vă alcătuiți propriile dumneavoastră planuri și scheme, acestea ajutându-vă la o mai bună sistematizare a cunoștințelor dobândite.

Fiecare curs debutează cu prezentarea obiectivelor pe care trebuie să le atingeți – din punctul de vedere al nivelului de cunoștințe – prin studierea temei respective. Vă recomandăm să le citiți cu atenție și apoi, la sfârșitul cursului, să le revedeți pentru a verifica dacă le-ați atins în întregime.

Testele de evaluare prezente la sfârșitul fiecărui curs vă vor ajuta să verificați modalitatea specifică de învățare și să vă îmbunătățiți cunoștințele. Timpul recomandat rezolvării testelor este de 30 de minute. Rezolvați testele numai după studierea în întregime a unui curs și nu vă uitați la răspunsuri decât după rezolvarea testului și numai dacă nu reușiți să găsiți răspunsul prin recitirea cursului.

La fiecare curs există indicată o bibliografie selectivă pe care vă sfătuim să o parcurgeți.

f. Structura cursului

Cursul de ***Psihologia copilului*** este alcătuit din 10 module.

La sfârșitul fiecărui capitol beneficiați de modele de teste de autoevaluare care vă vor ajuta să stabiliți singuri ritmul de învățare și necesitățile proprii de repetare a unor teme. La sfârșitul suportului de curs sunt prezentate răspunsurile corecte la testele de autoevaluare a cunoștințelor.

Cursul de *Psihologia copilului* poate fi studiat atât în întregime, potrivit ordinii prestabilite a capitolelor, dar se poate și fragmenta în funcție de interesul propriu mai accentuat pentru anumite teme. În vederea susținerii examenului este obligatorie parcurgerea tuturor celor *X module* și efectuarea testelor prezentate.

g. Cerințe preliminare

Psihologia copilului este o disciplină care se studiază în anul I, semestru II.

h. Durata medie de studiu individual

Durata medie de învățare estimăm a fi de aproximativ 14 de ore.

În vederea susținerii colocviului considerăm necesar, de regulă, un studiu de o săptămână.

Studierea fiecărui capitol necesită un efort de cca. 2 ore, astfel încât cunoștințele specifice acestui domeniu să se fixeze temeinic.

i. Evaluarea

La încheierea studierii cursului, este obligatorie realizarea celor trei teme de control.

Înainte de examen este indicat să parcurgeți din nou toată materia, cu atenție, durata estimată pentru această activitate fiind de aproximativ o săptămână.

Forma de evaluare (E-examen, C-colocviu/test final, LP-lucrări de control)		E
Stabilirea notei finale (procentaje)	- evaluarea finală (test grilă și evaluare orală)	50%
	- activități aplicative /laborator/lucrări practice/proiect etc.	20%

	- teste pe parcursul semestrului	20%
	- teme de control	10%

MODULUL I: PROBLEME TEORETICO-METODOLOGICE

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 1

DOMENIUL ȘI PRINCIPIILE METODOLOGICE ALE PSIHOLOGIEI VÂRSTELOR CA OBIECT DE STUDIU

Plan de idei:

1. Definirea psihologiei vârstelor
2. Principiile de analiză ale obiectului de studiu
3. Delimitări conceptuale
 - 3.1. Conceptul de *dezvoltare*
 - 3.2. Conceptul de *dezvoltare psihică*
 - 3.3. Conceptul de *învățare*,
 - 3.4. Conceptul de *maturizare*
 - 3.5. Interrelații între dezvoltare-învățare-maturizare

Obiective:

La sfârșitul acestui curs veți fi capabili să:

- definiți și caracterizați obiectul de studiu al psihologiei vârstelor
- indicați principiile de analiză care cu care se operează în psihologia vârstelor
- să definiți și să operaționalizați conceptele de dezvoltare, dezvoltare psihică, învățare, maturizare și să le puneți în relație

1. Definirea psihologiei vârstelor

Știința sec. XX a fost dominată de orientări analitice, de împărțiri ale științelor (socio- umane, biologice, tehnice) în ramuri și subramuri, adică în spații de cercetare tot mai înguste. Aceasta a dus la structurarea tot mai multor specialități și subspecialități, fapt care a permis o cunoaștere aprofundată și extrem de complexă. Concomitent însă s-a

profilat riscul pierderii din vedere a manifestării fenomenelor în integralitatea lor. Ca urmare, a apărut nevoia unor sinteze care să unifice imensul volum de cunoștințe și să refacă logica realității, care este una globală și coerentă. Un prim pas l-a constituit apariția științelor de graniță care unifică, de regulă, două domenii învecinate, pentru ca mai apoi să apară marile sinteze interdisciplinare.

Psihologia a parcurs și ea un asemenea demers, iar una din expresiile acestei tendințe integratoare o reprezintă psihologia vârstelor.

Psihologia vârstelor este domeniul care studiază dintr-o perspectivă unitară evoluția psihologică a individului uman de-a lungul celor trei mari cicluri ale vieții - copilăria, perioada adultă și bătrânețea. Psihologia vârstelor structurează cunoștințele despre om în funcție de **un principiu central - principiul dezvoltării**, iar această dezvoltare este înțeleasă în funcție de condiționările ei - biologice, psihologice, sociale și culturale. **Tocmai de aceea, în cadrul psihologiei vârstelor un rol esențial îl ocupă etapele (vârstele) de creștere.**

2. Perspective de abordare a domeniului studiat

a) Psihologia vârstelor analizează individul uman ca fiind **rezultatul conexiunii** dintre:

- **structura psihologică** (de ex.: procesele afective (sentimentele))
- **infrastructura biologică** (pe care psihicul se clădește; de ex. creierul)
- **suprastructura socio-culturală** (în care psihicul se integrează; de ex.: familie).

b) Psihologia vârstelor consideră individul uman ca fiind într-o **continuă evoluție**, determinată atât de **trecutul** (condițiile anterioare de existență) cât și de **viitorul** acestuia (proiectele spre care se îndreaptă solicitând persoana într-un mod specific).

c) Psihologia vârstelor consideră că dezvoltarea psihică pe parcursul vieții este extrem de **complexă și neliniară**, datorită permanentelor **decalaje longitudinale și transversale** care apar.

Decalajele longitudinale - constau în inegalități în manifestarea aceleiași funcții de la o etapă de vârstă la alta (de exemplu, memoria aceleiași persoane în copilărie, în etapa adultă, la bătrânețe). În general, se poate constata că dezvoltarea oricărui proces sau funcție psihică este difuză în primul an, se diferențiază într-un mod caracteristic pentru individ în anii copilăriei, se maturizează în adolescență, se stabilizează în tinerețe și în perioada adultă, pentru a intra în regresie treptat, și deasemenea caracteristic pentru individ, la bătrânețe. Fiecare proces psihic se manifestă de-a lungul ciclurilor vieții ca o curbă ascendentă și apoi descendentă. La cele două extreme ale curbei - creșterea din primii ani și involuția din ultimii ani ai vieții - viteza de schimbare este mai mare.

Cauza fundamentală a decalajelor longitudinale rezidă în chiar legile care guvernează existența ființei umane:

- individul se naște incapabil de a supraviețui și trebuie să învețe acest lucru într-o primă etapă de creștere și dezvoltare intensă, care corespunde copilăriei;
- în perioada adultă, individul își utilizează din plin capacitățile dobândite pentru a contribui la continuitatea speciei sub aspect:
 - biologic - prin aducerea pe lume a urmașilor;
 - social - prin activitatea productivă, de muncă;
 - cultural - prin transmiterea fondului de cunoștințe și valori către urmași.
- în perioada bătrâneții, uzura specifică oricărei ființe care are o existență limitată în timp se acumulează, potențialul vital al diverselor funcții și al organismului în ansamblu se reduce treptat, până la consumarea sa totală care echivalează cu moartea.

O categorie specială de decalaje longitudinale o reprezintă puseele (accesele) de dezvoltare sau de involuție, care constau în accelerări bruște și puternice în evoluția unor procese și manifestări psihice:

- puseele de creștere se datorează în primul rând unor factori generali, proprii dezvoltării (de exemplu, tulburările psihice care constituie “criza adolescenței” sunt strâns legate de procesul natural de maturizare sexuală), dar și unor factori accidentali (traume fizice și psihice, crize emoționale care pot grăbi maturizarea);

- puseele de involuție se datorează mai curând unor factori accidentali, traumatici (traumatisme cranio-cerebrale, traume emoționale severe, alcoolism, toxicomanie, boală organică degenerativă).

Decalajele transversale - sunt inegalități care apar în manifestarea diferitelor procese și funcții psihice (gândire, memorie, limbaj, atenție, imaginație, afectivitate etc.) în interiorul aceleiași etape de vârstă. În diversele stadii de viață se constată o dezvoltare predilectă a unuia dintre subsistemele psihice, acesta dominând și influențând dezvoltarea celorlalte (de exemplu, în copilărie prevalează dezvoltarea inteligenței, în pubertate - emoționalitatea, în adolescență - structurarea personalității, în etapa adultă - activismul, în fazele de regresie - destructurarea intelectuală).

Decalajele transversale au drept **cauze**:

- dotația ereditară care conferă o determinare diferențiată caracteristicilor individuale (de exemplu, manifestarea unor aptitudini speciale implică în subsidiar funcționarea accentuată a anumitor procese psihice);
- factori generali de mediu - modelele educative și culturale specifice unei societăți (tradiții, obiceiuri, norme) ca și nivelul dezvoltării ei economice de ansamblu care susțin, în diverse etape de vârstă, dezvoltarea prioritară a anumitor laturi ale psihismului (de exemplu, sunt modele culturale care stimulează exprimarea emoțională în adolescență, după cum sunt modele culturale care valorizează predilect inteligența sau activismul adolescentului);
- factori particulari de mediu - condițiile de viață și experiențele personale care prin reacțiile de adaptare pe care le impun determină dezvoltarea mai accentuată a anumitor subsisteme psihice.

d) Psihologia vârstelor consideră că dezvoltarea dizarmonică specifică individului uman este supusă unei **tendințe continue de armonizare**, iar această tendință de armonizare reprezintă însăși esența dezvoltării (J. Piaget, B. Inhelder, M. Mead, R. Zazzo). Efortul permanent de a răspunde unor solicitări complexe, pe baza unor posibilități personale limitate ca eficiență la un moment dat, mobilizează și

potențiază structurile psihice făcându-le să evolueze. Inegalitățile prezente în fiecare stadiu întrețin efortul permanent al individului de a progresa. Contradicțiile inerente psihismului uman devin astfel una din condițiile esențiale ale dezvoltării (H. Wallon), determinând adaptarea activă la complexitatea lumii și a vieții.

e) Ținând cont de cele spuse până acum psihologia vârstelor este obligată să studieze/aprecieze dezvoltarea individului uman din două perspective:

- a **capacităților sale adaptative** (se apreciază maniera de adaptare în familie, în școală, în diversele tipuri de grupuri și într-un final în activitatea profesională) și
- a **factorilor care influențează progresul calitativ și cantitativ al adaptării.**

Aceștia din urmă pot fi împărțiți în două mari categorii:

- ***factori generali*** (comuni tuturor indivizilor) - **factorii socio-economici și socio- culturali;**
- ***factori particulari*** (proprii fiecărui individ în parte)
- **ereditate, familie.**

3. Conceptele de dezvoltare, dezvoltare psihică, învățare, maturizare și relațiile dintre ele

3.1. Conceptul de dezvoltare

Termenul general de dezvoltare se referă la transformările de ordin cantitativ și calitativ la care este supusă ființa umană de-a lungul existenței sale. În funcție de nivelul la care au loc aceste transformări, dezvoltarea este:

- biologică - constă în creșterea fizică (somatică) a organismului în ansamblu și a diferitelor sale organe, aparate și sisteme, în îmbunătățirea funcțională a proceselor fiziologice, în schimbări cantitative și calitative ale activității nervoase superioare;
- psihică - constă în apariția și evoluția progresivă a proceselor, funcțiilor și structurilor psihice;
- socio-culturală - constă în amplificarea continuă a posibilităților de relaționare

cu ceilalți, în tot mai buna reglare a conduitei individului în conformitate cu normele și cerințele impuse de colectivitate, în integrarea valorilor superioare specifice mediului existențial.

Laturile procesului de dezvoltare sunt interdependente, dar nu absolut simultane. Individul nu progresează concomitent și în mod egal sub toate cele trei aspecte ale dezvoltării, deși în ansamblu și pe etape mari de timp corelația dintre ele este evidentă. (gândiți-vă la un exemplu concret!!).

În copilăria mică dezvoltarea biologică este foarte intensă, ea fiind chiar o condiție esențială pentru debutul și progresul accelerat al structurilor psihocomportamentale. Dar această interdependență nu presupune o sincronicitate absolută. Încetinirea dezvoltării biologice spre sfârșitul adolescenței și chiar încheierea ei la adult nu implică oprirea dezvoltării psihice, aceasta păstrându-și în continuare ritmuri crescute.

Aceleași interacțiuni există între dezvoltarea psihică și cea socială. Mai ales în copilărie, progresul structurilor psihocomportamentale influențează volumul și calitatea relațiilor copilului cu ceilalți, după cum și invers, cantitatea și calitatea acestor interacțiuni stimulează și susțin dezvoltarea psihică a copilului.

Interdependențe esențiale există și între dezvoltarea biologică și cea socială. Astfel, maturizarea funcțională a celulei nervoase reduce perioada de somn și crește perioada de veghe a sugarului, care devine tot mai disponibil relaționării cu ceilalți. Achiziționarea mersului transformă copilul într-un explorator activ al mediului și-i extinde gama contactelor sociale. În sens opus, fizicul disproporționat specific preadolescentului în creștere îi reduce gama contactelor sociale și-l face mai retractil, după cum defectele fizice ale adultului sunt surse de complexe și retragere socială.

3.2. Conceptul de dezvoltarea psihică

Conceptul are trei accepțiuni:

1. Dezvoltarea psihică este procesul continuu de transformări cantitative și calitative cu sens ascendent, exprimat în treceri progresive de la nivele psihice primare, slab diferențiate și slab specializate la nivele psihice superioare, bine diferențiate și bine

specializate.

Accentul cade pe conținutul calitativ (pe nivelul de performanță) al proceselor psihice, care evoluează de la inferior la superior și de la simplu la complex. Această evoluție se manifestă de-a lungul ontogenezei sub două aspecte:

- prin trecerea de la un proces inferior la altul calitativ superior - de exemplu, senzațiile disparate se integrează în percepții, acestea devin tot mai complexe și constituie o bază pentru apariția reprezentărilor, care vor servi la rândul lor formării conceptelor (cunoașterea senzorială evoluează astfel spre cunoaștere logică);
- prin trecerea în cadrul aceluiași proces de la un nivel funcțional inferior la altul superior - de exemplu, atenția involuntară devine voluntară, memorarea mecanică se transformă în memorare logică.

2. Dezvoltarea psihică este procesul de formare a unor noi funcții și însușiri psihice care diferențiază comportamentul ducând la o mai bună adaptare.

Accentul cade pe apariția de noi structuri psihocomportamentale, debutul lor fiind un rezultat al dezvoltării.

Din această perspectivă, gradul de dezvoltare a copilului (vârsta sa mentală) se apreciază în funcție de momentul cronologic de debut al limbajului, mersului, diferitelor tipuri de operații ale gândirii etc.

Observație - testarea psihologică a copilului mic pentru evaluarea gradului său de dezvoltare (stabilirea normalității / retardului / avansului în dezvoltare) se bazează pe aceste două modalități de înțelegere a dezvoltării:

- în primul rând, legat de sensul 2 interesează momentul de debut al unor funcții;
- ulterior, legat de sensul 1 interesează calitatea, gradul de competență / performanță a respectivelor funcții.

3. Dezvoltarea psihică este procesul de permanentă transformare a structurilor psihocomportamentale, menită să asigure adaptarea individului uman la solicitările

mereu schimbate a le mediului și integrarea sa în acest mediu.

Accentul cade pe caracterul dinamic al proceselor psihice, pe continua lor modificare în scopul adaptării. În consecință, se poate aprecia că gradul în care un individ face față unei existențe solicitante reprezintă o măsură a dezvoltării lui.

Înțelegerea procesualității psihice ca o continuă transformare în scop adaptativ oferă perspective optimiste asupra existenței umane:

- psihicul uman are posibilități nebănuite de adaptare și remodelare în funcție de dinamica schimbărilor și, ca urmare, individul își poate construi și reconstrui în permanență propria viață;
- “căderile”, momentele de dificultate, disfuncționalitățile pot fi urmate de reveniri, de recuperări (fie ele și parțiale);

Observație - testarea psihologică a adultului și bătrânului pentru stabilirea normalității / deficitului / regresiei în dezvoltare, se bazează pe sensurile 1 și 3 ale conceptului de dezvoltare:

- legat de sensul 1 interesează calitatea funcțiilor psihice;
- legat de sensul 3 interesează capacitatea de gestionare a problemelor și de adaptare la mediu.

Sintetizând cele trei accepțiuni se poate spune că dezvoltarea psihică este procesul de formare în timp a funcțiilor și structurilor psihice, ca și restructurarea lor continuă la niveluri funcționale tot mai înalte în scopul amplificării posibilităților adaptative ale organismului.

3.3. Conceptul de învățare

Învățarea este procesul prin care se asimilează activ informații și modalități de operare cu ele, având ca efect formarea unor deprinderi și comportamente noi.

Procesul de învățare are două laturi:

- o **latură informațională** care se referă la achiziția de informații (“știu ceva”);
- o **latură operațională** care se referă la posibilitatea de a întrebuința informațiile achiziționate, de a efectua ceva cu ajutorul lor (“pot face ceva cu ceea ce știu”);

Învățarea este o activitate fundamentală pentru dezvoltarea psihocomportamentală și adaptarea la mediu. Ea determină schimbarea progresivă a comportamentului și tocmai de aceea calitatea învățării se exprimă în valoarea adaptativă a modificărilor de comportament pe care le produce.

Între învățare și dezvoltare se stabilesc interdependențe extrem de complexe. Dezvoltarea are ca sursă fundamentală învățarea prin care se acumulează elementele **9**

necesare progresului. La rândul ei, învățarea își găsește finalitate reală numai în măsura în care produce dezvoltare, adică determină schimbări comportamentale cu rol adaptativ.

Pentru a atrage după sine dezvoltarea, învățarea trebuie să se desfășoare ca un proces organizat - prin instrucție și educație, menit să asigure atât receptarea informațiilor cât și interiorizarea și acumularea lor sub formă de experiență. Doar pe baza experienței se vor manifesta apoi reacțiile comportamentale vizate.

Veriga de legătură dintre învățare și dezvoltare este însușirea, achiziția, proces în urma căruia anumite reprezentări, noțiuni, norme, trec din starea inițială de situații problematice externe într-o stare internă de cunoștințe, capacități, atitudini, proprii individului. Individul învață ceva atunci când transformă acel “ceva” într-un bun intern, într-un instrument pe care îl poate folosi oricând în rezolvarea unor probleme similare. Înțeleasă astfel, învățarea înseamnă totodată dezvoltare psihică, principalul indicator al dezvoltării psihice fiind tocmai realizarea unor câștiguri interne - acte de înțelegere, strategii de gândire, scheme logice de memorare, structuri motivaționale pentru activitate etc.

Între învățare și dezvoltare există o permanentă condiționare reciprocă. Pentru a corespunde la un moment dat unor sarcini de învățare este necesar ca individul să fi atins deja un anumit nivel de dezvoltare (fizică, intelectuală, emoțională), care să-l facă apt pentru confruntarea cu sarcina. Această dezvoltare, deja atinsă, este însă la rândul ei efectul unor învățări anterioare.

Între învățare și dezvoltare există deosebiri privind modul în care le sunt sesizate efectele. Rezultatele învățării se constată progresiv și continuu, în timp ce dezvoltarea se exprimă prin salturi calitative care apar în urma unor acumulări cantitative. (Se poate sesiza că azi copilul a învățat ceva nou față de ieri, dar numai acumularea masivă a unor astfel de achiziții produce saltul calitativ care îl plasează într-un nou stadiu de dezvoltare.)

3.4. Conceptul de maturizare

Maturizarea este procesul complex care duce la structurarea deplină a funcțiilor biologice (organice), psihice (senzoriomotorii, intelectuale, afective, motivaționale, atitudinale), sociale (armonizarea cu mediul social) și culturale (integrarea valorilor superioare).

Maturitatea este o stare de împlinire funcțională generală - anatomo-fiziologică, neuropsihică și socială, un platou de vârf al dezvoltării, care se exprimă într-o personalitate armonioasă, independentă și autonomă.

(La nivelul simțului comun înțelegerea noțiunii este adesea eronată. Adultul este considerat în mod automat drept “persoană matură” pe baza evidentei sale maturizări biologice, în ciuda faptului că, nu de puține ori, indivizi de vârstă adultă prezintă semnificative rămăneri în urmă a maturizării psihice.)

În ceea ce privește legătura dintre învățare dezvoltare și maturizare, ea ar putea fi exprimată sintetic astfel - învățarea determină dezvoltare iar aceasta atinge, la un moment dat, un platou de vârf care corespunde maturizării.

Bibliografie recomandată:

Bonchiș Elena, Săcui, Monica (2004), *Psihologia vârstelor*, Editura Universității din Oradea

Grilă de autoevaluare:

1. Dezvoltarea psihică este procesul continuu de transformărișicu sens ascendent, exprimat în treceri progresive de la nivele psihice primare, slab diferențiate și slab specializate la nivele psihice superioare, bine diferențiate și bine specializate.

2. Învățarea este procesul prin care se asimilează activ atât informații cât și modalități de operare cu informațiile, având ca efect formarea unor deprinderi și comportamente noi. Dat fiind că se asimilează atât informații cât și modalități de operare cu ele, care sunt cele două laturi ale învățării?

a.latura.....

b.latura

3. Doar asimilarea cunoștințelor teoretice, fără punerea lor în practică, face ca în primii ani în „câmpul muncii” foști studenți foarte buni la învățătură, să întâmpine dificultăți majore în realizarea sarcinilor practice de serviciu. Neglijarea cărei laturi a procesului de învățare duce la această situație și care este conținutul ei specific?
4. Laturile (biologică, psihică și socio-culturală) ale procesului de dezvoltare sunt interdependente
 - a. și absolut simultane
 - b. dar nu absolut simultane

Oferiți un exemplu care să ilustreze răspunsul ales de dumneavoastră.

5. Învățarea este procesul prin care se asimilează(cum oare?) informații și modalități de operare cu ele, având ca efect formarea unor deprinderi și comportamente noi.
 - a. pasiv
 - b. activ
 - c. avid

MODULUL I: PROBLEME TEORETICO - METODOLOGICE

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 2:

FACTORII DETERMINANȚI AI DEZVOLTĂRII - EREDITATEA, MEDIUL, EDUCAȚIA

Plan de idei:

1. Ereditatea
2. Mediul
3. Educația

Obiective:

La sfârșitul acestui curs veți fi capabili să:

- explicați ce se înțelege prin fiecare din conceptele de: ereditate, mediu și educație
- argumentați importanța particulară a fiecăruia dintre acești trei factori care ne influențează dezvoltarea
- să puneți în legătura caracteristica omului de a fi o ființă bio-psiho-socioculturală cu cei trei factori determinanți ai dezvoltării.

Dezvoltarea se produce sub influența unor factori interni și externi, ea nefiind nici exclusiv predeterminată genetic, nici categoric impusă din afară. Principalii factori ai dezvoltării psihice sunt ereditatea, mediul și educația. Dezvoltarea psihică se sprijină pe terenul eredității, își extrage conținutul din datele furnizate de mediul socio-cultural și este dirijată de educație. Cei trei factori sunt considerați fundamentali pentru că lipsa oricăruia dintre ei compromite dezvoltarea psihică.

Au existat teorii care au considerat dezvoltarea psihică drept autonomă, prea puțin determinată din exterior, ca fiind un fel de endogenie (ceva care ia naștere datorită unor cauze din interiorul organismului). Dezvoltarea, o dată declanșată endogen, duce la

exteriorizarea treptată a unor structuri date, deja existente. O asemenea concepție a reprezentat-o pedologia (“știința despre copii”), fondată de O. Chrisman la sfârșitul sec.XIX, cu o mare răspândire în SUA și Europa în primele decenii ale sec. XX. Pedologia exagerează însemnătatea dotației ereditare și își orientează eforturile asupra identificării dotației native și adoptării de măsuri care să o pună în valoare.

Există teorii care, dimpotrivă, consideră dezvoltarea psihică determinată în totalitate din exterior, ca o exogenie (ceva ce ia naștere datorită unor cauze din afara organismului)), omul și psihicul său fiind produse pasive ale împrejurărilor. O asemenea concepție formulează școala comportamentalistă americană - Watson, Weiss, Thorndike, Hull și mai ales Skinner. Acesta din urmă a elaborat teoria condiționării instrumentale sau a condiționării totale, cea mai radicală poziție privind determinarea omului printr-un controlul total al mediului asupra sa.

În realitate, dezvoltarea psihică umană este un proces complex, determinat de acțiunea corelată a trei factori - ereditate, mediu și educație. Influențele care vin din zona fiecăruia și mai ales combinațiile și ponderile acestor influențe sunt practic nelimitate. Ele pot fi: naturale-sociale/ externe-interne / directe-indirecte / permanente-episodice / generaleaccidentale. Combinațiile și ponderile diferitelor influențe pot fi armonioase, asigurând o dezvoltare normală, sau dezechilibrate, soldate cu o dezvoltare psihică anormală.

1. Ereditatea

Ereditatea este proprietatea biologică generală a organismelor vii de a transmite urmașilor însușirile și caracterele pe care le-au dobândit și consolidat în cursul evoluției.

Totalitatea informațiilor genetice transmise ereditar unui individ, constituie genotipul. Nu toate informațiile înscrise în genotip devin caracteristici manifeste. Sub acțiunea influențelor de mediu se activează numai o parte din însușirile genotipului, dând naștere fenotipului. Fenotipul cuprinde caracteristicile observabile, manifestate efectiv de individ. Fenotipul exprimă o anumită structură genetică în condițiile particulare de

mediu. Datorită mediului, organisme cu același genotip pot avea fenotipuri deosebite (de exemplu, gemenii monoziгоți crescuți în familii diferite), după cum, la același fenotip se poate ajunge plecând de la genotipuri diferite (de exemplu, obezitatea cuplului familial produsă de obiceiurile alimentare comune).

Genetica modernă a descoperit factorii și legile eredității, și a stabilit ponderea pe care o are condiționarea ereditară în dezvoltarea ființei umane. Opiniile sunt unanime cu privire la ereditatea biologică prin care ființa umană moștenește:

- caracteristicile biologice (structurale și funcționale) proprii speciei umane - organizarea corporală de ansamblu, diversele organe-aparate-sisteme anatomice, reflexele necondiționate care permit o primă adaptare la mediul extern;
- caracteristicile biologice proprii unor grupuri umane - caracteristicile de rasă;
- caracteristicile biologice proprii grupului familial din care provine - înălțimea și greutatea, conformația feței, culoarea ochilor-părului-pielii, caracteristici ale compoziției chimice a sângelui (grupa sanguină), particularități ale metabolismului, sistemului hormonal, sistemului nervos și analizatorilor;
- caracteristici biologice noi (variații genetice) rezultate din combinarea aleatorie a unor însușiri provenite din echipamentul genetic al părinților.

Lucrurile sunt mult mai complicate în privința eredității psihologice!!!!!! O primă problemă este de a decide dacă putem vorbi de o ereditate psihologică propriu-zisă. **Majoritatea specialiștilor consideră că se impune renunțarea la expresia “ereditate psihologică”, fiind mai corect să se vorbească de “premise ereditare ale vieții psihice”.**

Influențele ereditare au o contribuție variabilă la construirea psihismului uman, iar rolul lor variază în funcție de:

- natura proceselor psihice - în cele mai primitive, relativ comune cu ale animalelor, factorul ereditar are o implicare mai mare, deși, chiar și în acest caz,

condiționarea ereditară se manifestă într-o formă mai mult sau mai puțin socializată;

- gradul de complexitate al proceselor psihice - influența eredității scade cu cât procesele psihice sunt mai complexe; ereditatea va condiționa într-o măsură mai mare procesele senzoriale decât pe cele de tipul gândirii abstracte, memoriei logice, imaginației creatoare, voinței, caracterului, în determinarea acestora hotărâtoare fiind mediul și educația;

- baza nativă mai puternică pe care o au unele componente ale psihicului (aptitudinile, temperamentul, timpul de reacție) față de restul.

Premisele ereditare ale vieții psihice constau în:

- particularitățile structurale și funcționale ale creierului care îl fac apt pentru o activitate psihică, mai mult sau mai puțin, complexă;
- particularitățile celor două procese nervoase fundamentale, excitația și inhibiția, care stau la baza întregii activității nervoase superioare; aceste particularități constau în forța (intensitatea), mobilitatea și echilibrul proceselor nervoase fundamentale și ele condiționează tipul de temperament, dinamica proceselor afective (a emoțiilor curente, dispozițiilor afective, sentimentelor și pasiunilor), caracteristicile atenției involuntare;
- calități ale unor procese psihofiziologice, ca: auzul absolut, vederea cromatică, motricitatea generală, dexteritatea manuală, toate intrând în structura unor aptitudini speciale;
- caracteristica echipamentului genetic de a fi sau nu purtător al vreunei anomalii.

Ereditatea este o premisă necesară dar nu suficientă pentru dezvoltarea psihică, pentru că ea reprezintă doar o potențialitate polivalentă și nedeterminată.

Direcția și calitatea valorificării sale țin de intervenția factorilor de mediu și educație. Dacă aceștia lipsesc disponibilul nativ se pierde. Exemplul cel mai concludent îl oferă cazurile copiilor crescuți de animale, a căror dezvoltare, în absența influenței sociale, a avut loc doar între anumite limite ale programului biologic. Ei nu

achiziționează instrumentele existenței sociale (limbajul și comunicarea, învățarea cognitivă, munca), și nu-și valorifică nici condiționările biologice de tip uman (poziția verticală și mersul biped în vederea cărora omul este anatomic format; deplasarea lor patrupedă, pentru care au de fapt un handicap biologic, reprezintă o conduită sub nivelul de performanță al programului ereditar). Ereditatea individului își manifestă pe deplin posibilitățile numai în interacțiune cu mediul social, menit să umple cu conținuturi specific umane tiparele trasate de ereditate.

2. Mediul

Mediul reprezintă totalitatea condițiilor naturale și sociale, materiale și spirituale, directe și indirecte, organizate și neorganizate, ce constituie cadrul în care se naște, trăiește și se dezvoltă individul.

Influența mediului asupra dezvoltării ființei umane este demonstrată de:

- studiul comportamentului copiilor crescuți de animale;
- analiza comparativă a dezvoltării gemenilor monoziagoți crescuți în familii cu condiții socio-culturale diferite;
- corelația dintre nivelul de inteligență al copilului și calitățile mediului familial (un mediu bogat în stimulări intelectuale ridică potențialul mintal și chiar compensează unele deficite);
- corelația dintre numărul personalităților cu activitatea științifică remarcabilă (descoperiri, invenții) și nivelul de dezvoltare socio-economică și culturală a comunităților din care ele provin.

Toate datele argumentează ideea că mediul este cel care susține și creează ocazii de manifestare a particularităților psihocomportamentale. Caracteristicile psihice ale unui individ sunt prezente pentru că au fost autorizate, încurajate sau chiar impuse de mediu. În lipsa ocaziilor favorabile care să genereze stimuli specifici, unele mecanisme ale psihismului nu se elaborează, sau nu se dezvoltă la nivelul potențialului ereditar de care persoana dispune.

Influențele exercitate de mediu se pot grupa în următoarele categorii:

- influențe ale mediului natural, geografic;
- influențe ale mediului socio-economic (condițiile materiale de existență);
- influențe ale mediului socio-profesional (statusurile și rolurile profesionale ale individului respectiv și ale persoanelor cu care interacționează frecvent);
- influențe ale mediului socio-cultural (posibilitățile de instruire, educare și acces la cultură)
- influențe ale mediului socio-afectiv (natura contactelor interpersonale și a climatului afectiv care generează trăiri emoționale, atitudini și reglaje afective de o anumită calitate).

Individul în existența sa traversează simultan și succesiv diversele medii oferite de familie (instituție substitutivă), grădiniță, școală, profesie, grupul de prieteni, grupul de activități extraprofesionale (culturale, sociale, politice, religioase). Un același tip de grup, chiar unul puternic formalizat cum este școala, nu exercită influențe egale asupra individului (există diferențe semnificative între școlile urbane-rurale, centrale-de periferie, de cultură generală-profesionale).

Pe de altă parte, oricare din mediile traversate de individ exercită atât influențe pozitive, cât și negative. Ceea ce face însă ca unele medii să fie considerate pozitive și altele negative, este dominanța influențelor, din perspectiva acestei dominante vorbindu-se, de exemplu, de un mediu familial pozitiv sau negativ, de prietenii bune sau rele.

Totodată, între diversele medii apar influențe reciproce care pot fi:

- de complementaritate, atunci când influențele exercitate se susțin și se completează reciproc (de exemplu, familia susține efortul educativ al școlii);
- de discordanță, atunci când suprapunerea este parțială (de exemplu, familia dorește, la fel ca și școala, performanță din partea copilului, dar îl solicită în diverse activități care nu-i lasă timp suficient pentru pregătire);
- de opoziție, atunci când influențele sunt total opuse (de exemplu, școala impune anumite norme morale, iar familia le încalcă prin adoptarea unor

modele contrare).

Când între diversele medii care contribuie la dezvoltarea individului nu există influențe reciproce, relațiile fiind mai degrabă neutre, se lasă, cel mai adesea, cale liberă apariției unor fenomene negative în dezvoltare. De exemplu, în ciuda dezinteresului familiei pentru activitatea școlară sunt și copii performanți dar, de regulă, nu se întâmplă așa.

Se poate concluziona că:

- mediul este primul factor transformator care pune în funcțiune disponibilitățile ereditare;
- mediul este factor de socializare, oferind individului modele de acțiune, comunicare, relaționare interpersonală și condiții pentru permanenta lor exersare, amplificare și diversificare;
- mediul este factor de enculturare, participând la formarea capacităților psihice care permit accesul la cultura materială și spirituală a societății;
- mediul generează valori și criterii de performanță pe baza cărora personalitatea se structurează, se amplifică și își manifestă disponibilitățile.

Deși mediul este un factor fundamental al dezvoltării psihice, el nu garantează prin sine calitatea și direcția acestei dezvoltări. Influențele mediului sunt pozitive și negative, și ele pot facilita sau împiedica dezvoltarea psihică. Ce va selecta individul din variatele influențe de mediu și nivelul pe care îl va atinge dezvoltarea diverselor sale structuri psihocomportamentale, ține de influența altui factor, și anume, de educație. Dotația ereditară și condițiile de mediu constituie mai degrabă niște oferte pe care individul le va valorifica doar cu ajutorul unui instrument specific societății umane - educația.

3. Educația

Educația reprezintă un ansamblu de acțiuni și influențe care se desfășoară sistematic și organizat, care sunt fundamentate științific și utilizate conștient în scopul formării individului ca personalitate, urmărind o direcție clar conturată.

Educația transmite idei și imagini, cunoștințe și modalitățile de operare cu ele, valori morale și estetice, norme și principii de comportament, modele atitudinale, tipare acționale și modalități de relaționare interumană. Prin toate acestea ea formează capacități cognitive, afective, volitive și structurează personalitatea, exercitându-și astfel funcția formativă. Educația este factorul determinant al dezvoltării psihice umane care pune permanent în fața individului obiective, solicitându-l să le atingă și prin aceasta să se împlinească pe sine.

Procesul educativ direcționează și controlează cursul dezvoltării, garantând calitatea construcției psihice a ființei umane.

Acțiunile educative nu sunt simple influențe, mai mult sau mai puțin întâmplătoare, ci acțiuni special proiectate și desfășurate. Acțiunile educative au scopuri formative concordante cu idealurile general umane, cu cerințele sociale ale momentului, dar și cu particularitățile individuale. Acestea din urmă trebuie valorificate pe deplin, fără a pierde ceva din resursele individului, dar și fără forțări iraționale ce riscă să producă dezechilibre. Dacă procesul educativ rămâne în urma cerințelor sociale sau dacă nu ține seamă de legitățile vieții psihice, de necesitățile și aspirațiile subiectului, educația se transformă într-un factor coercitiv care trezește adversitate și, în consecință, riscă să-și diminueze rolul sau chiar să-și piardă orice aport formativ.

În sinteză, educația are următoarele funcții:

- structurează mecanismele superioare ale vieții psihice și le dă conținut;
- construiește personalitatea;
- dezvoltă optim toate disponibilitățile ereditare;
- accelerează dezvoltarea psihică;
- preia influențele mediului și le direcționează convergent cu scopurile ei.

Realizarea optimă a acestor funcții este influențată de factorii de mediu (natural, economic, socio-cultural, afectiv, profesional) și de dotația ereditară a individului. Educația, chiar desfășurată în condiții optime de mediu, nu poate depăși anumite limite

înscrise în chiar structura biologică a organismului respectiv. (În acest sens, pot fi invocate experimentele care au încercat educarea de tip uman a unor primare, soldate toate cu eșec.)

Concepția științifică asupra dezvoltării consideră procesualitatea psihică un rezultat al interacțiunii dintre ereditate, mediu social și educație, triplă determinare datorită căreia personalitatea umană constituie o unitate bio-psiho-socială.

Bibliografie recomandată

Birch, Ann (2000), *Psihologia dezvoltării*, Editura Tehnică, București

Grilă de autoevaluare:

1. Portivit informațiilor din curs considerați că este corect să se vorbească despre „ereditate psihologică”?
 - a. da
 - b. nu
2. Care dintre cele trei relații posibil existente între diverse medii, credeți că predomină în zilele noastre în relația școală - familie și de ce? Numiți cu termenul specific tipul de relație, după care argumentați.
3. Care dintre funcțiile mediului îi îndreptățește pe părinți să considere că „plasarea” copiilor lor în colective școlare cât mai bine pregătite și între prieteni cu preocupări înalte și variate va duce la o structurare mai fericită a personalității acestora decât în cazul în care nivelul grupului din care vor face parte este mai scăzut? Numiți o singură funcție a mediului, cea care considerați că reflectă cel mai bine acest aspect specific.
4. Între diversele medii apar influențe reciproce care pot fi:

- a. de armonie
- b. de complementaritate
- c. de discordanță
- d. de indiferență
- e. de opoziție

5. Premisele ereditare ale vieții psihice constau în:

- a. particularitățile structurale și funcționale ale creierului care îl fac apt pentru o activitate psihică
- b. particularitățile (= forța, mobilitatea echilibrul) celor două procese fundamentale: Excitația și Inhibiția (Lolek și Bolek ai activității nervoase superioare), care determină: temperamentul, dinamica proceselor afective și caracteristicile atenției involuntare (rapiditatea ori lentoarea reflexului de orientare)
- c. calitatea unor procese psiho-fiziologice ca: auzul absolut, vederea cromatică, motricitatea generală, dexteritatea manuală
- d. caracteristica echipamentului genetic de a fi sau nu purtător al vreunei anomalii

MODULUL I: PROBLEME TEORETICO-METODOLOGICE

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 3

LEGILE ȘI CARACTERISTICILE GENERALE ALE DEZVOLTĂRII PSIHICE

Plan de idei:

1. Caracteristicile dezvoltării psihice
2. Conceptul de stadiu de dezvoltare
3. Legile generale ale dezvoltării psihice
4. Ciclurile și stadiile dezvoltării umane

Obiective:

La sfârșitul acestui curs veți fi capabili să:

- numiți cele patru caracteristici ale dezvoltării psihice punându-le în relație cu fapte de viață
- definiți conceptul de stadiu de dezvoltare și să-i identificați momentele
- numiți cele patru legi care guvernează dezvoltarea umană corelându-le cu cele patru caracteristici ale dezvoltării psihice
- identificați cărui stadiu de dezvoltare îi corespunde o anumită vârstă

1. Caracteristicile dezvoltării psihice

Dezvoltarea psihică este rezultatul interacțiunii unor factori complecși, fapt ce o face să dobândească anumite caracteristici specifice.

1. 1. Dezvoltarea psihică are în ansamblu o direcție calitativ ascendentă, dar această ascendență nu este liniară, uniformă, realizabilă prin adaosuri constante și previzibile, ci are un curs spiralat.

Cursul spiralat al dezvoltării se referă la faptul că etapele de ascensiune (de manifestare a unor achiziții noi) sunt urmate de momente de revenire la elementele deja integrate, care sunt reorganizate în funcție de actualele achiziții. Revenirea dintr-o nouă perspectivă înseamnă atât conservarea cât și depășirea a ceva, atât consolidarea unor mecanisme vechi cât și integrarea altora noi, atât structurare cât și restructurare. De exemplu, copilul dispune inițial de o memorare mecanică; dobândirea posibilității de memorare logică nu presupune renunțarea la memorarea mecanică dar conduce la organizarea acesteia în funcție de anumite repere mnezice, menite să introducă anumite reguli logice chiar într-un material care se pretează memorării mecanice.

Tendința ascendentă a dezvoltării este dată de succesiunea unor salturi calitative. Această tendință este una de ansamblu, adică se manifestă în linii mari și nu pas de pas, pentru că salturile calitative sunt intersectate de:

- etape liniare (obligatorii) în care au loc doar acumulări cantitative;
- etape de relativă stagnare (circumstanțiale, în funcție de anumite împrejurări);
- etape de criză (accidentale) în care se pot dezorganiza unele structuri deja existente; pe fondul unor situații de criză, în dezvoltare pot apărea faze de regres, de întoarcere la conduite anterioare mai simple dar mai puternic consolidate și prin aceasta mai funcționale, adică mai adaptative în momentele în care individul nu dispune de alte strategii mai eficiente; în funcție de context, fazele de regres pot fi depășite ulterior.

1. 2. Dezvoltarea psihică este întotdeauna concretă și personală.

Deși dezvoltarea psihică este guvernată de o serie de legi generale, ea diferă de la un individ la altul în funcție de:

- **echipamentul ereditar propriu** la care se adaugă influențele diferențiate suportate în perioada intrauterină, ca urmare a influențelor suportate la rândul ei de către mamă - oboseală, stres, boli infecțioase, noxe, traumatisme;
- **mediile familiale, școlare, sociale, culturale diferite** pe care individul le

traversează;

- **intervenția unor evenimente și trăirea unor experiențe strict personale;** referindu-se la acestea, M. Debesse arată că ele constau în “incidente bruște, circumstanțe accidentale, factori neprevăzuți, a căror influențe variază de la un subiect la altul, cu influențe decisive pentru unul și nule pentru altul”.

În plus, din momentul în care devine conștient de sine individul urmează, cu atât mai mult, o linie personală de dezvoltare pentru că își constituie structuri autoreglatorii, își selectează influențele de mediu și de educație, își proiectează devenirea și autoafirmarea.

Diferențele în dezvoltare care apar între indivizi se manifestă sub mai multe aspecte:

- în durata scursă până la apariția unor structuri psihice (limbaj, funcții semiotice, atenție voluntară etc.) și în viteza mai mică sau mai mare de instalare a lor (de manifestare optimă); din acest punct de vedere există copii cu dezvoltare la termen, cu avans în dezvoltare sau cu întârziere în dezvoltare;
- în conținutul psihocomportamental al schimbărilor petrecute, vizibil în efectele adaptative pe care ele le aduc;
- în ritmicitatea producerii schimbărilor;
- în influența pe care o are dezvoltarea calitativă a unor funcții asupra altora, și asupra vieții psihice de ansamblu a individului.

1. 3. Dezvoltarea psihică are un caracter sistemic.

Deși fiecare proces psihic are funcții specifice, psihismul uman se manifestă ca un sistem global, funcționarea sa fiind rezultatul interacțiunii permanente dintre toate componentele. Din perspectiva dezvoltării, acesta înseamnă că apariția oricărei însușiri sau substructuri psihice modifică, mai mult sau mai puțin, vechea organizare. Piaget consideră că fiecare stadiu de dezvoltare presupune o reorganizare completă a psihismului, noile achiziții caracteristice unui stadiu determinând reorganizarea tuturor

achizițiilor de până la el. De exemplu, îmbunătățirea autoreglajului voluntar va influența funcționarea tuturor celorlalte particularități - motricitate, învățare, emoționalitate, activitate.

Sistemicitatea dezvoltării explică de ce una și aceeași achiziție apărută la mai mulți copii nu produce efecte identice. Noua însușire nu funcționează în sine, ci interacționează (se “combină”) cu tot ceea ce o precede (cu un anumit temperament, cu anumite calități ale atenției, cu anumite aptitudini etc). Revenind la exemplul cu autoreglajul voluntar, în funcție de restul particularităților psihice, acesta poate fi valorificat în zona aptitudinilor sportive, al creației artistice sau al învățării cognitive (de tip școlar), astfel încât rezultatul final este diferit de la un subiect la altul. Particularitățile componentelor sistemului psihic al fiecărui individ și calitatea interacțiunilor dintre ele influențează cristalizarea fiecărei noi achiziții și gradul de eficiență adaptativă pe care ea îl manifestă.

1. 4. Dezvoltarea psihică are un caracter stadial.

Dezvoltarea psihică nu este o trecere insesizabilă la etape calitativ superioare. Sunt necesare acumulări cantitative în sfera diferitelor procese și funcții psihice, pe baza cărora se vor înregistra salturi calitative. Saltul calitativ echivalează cu debutul unui nou stadiu, de-a lungul căruia proaspetele achiziții se vor exersa, amplifica și maturiza, pregătindu-și concomitent viitoarea restructurare calitativă din cadrul stadiului următor.

Stadialitatea se manifestă în dezvoltarea tuturor componentelor sistemului psihic. Diverși autori au elaborat psihologii ale dezvoltării, axate predilect pe progresul stadial al anumitor structuri psihice: H. Wallon pune în centrul teoriei sale asupra dezvoltării psihice - evoluția stadială a afectivității (stadialitatea construcției afective a Eului); J. Piaget - evoluția stadială a operațiilor mintale (inteligenței); L. Kohlberg - evoluția stadială a structurilor morale; H. Maslow - evoluția stadială a motivației; L.S. Vîgotski - evoluția stadială a comunicării și relațiilor sociale; B.F. Skinner - evoluția stadială a învățării ca achiziție de cunoștințe operante.

2. Conceptul de stadiu de dezvoltare

Dincolo de caracterul concret și personal al dezvoltării fiecărui individ, între anumite limite de vârstă există tablouri psihocomportamentale asemănătoare pentru toți cei care se încadrează în respectivele limite. Perioada de vârstă în care tabloul psihocomportamental este relativ asemănător la majoritatea indivizilor, reprezintă un stadiu de dezvoltare.

Stadiul este un interval delimitat în timp, caracterizat prin apariția și consolidarea unui ansamblu de trăsături organizate coerent și care determină manifestări și performanțe tipice pentru o anumită etapă a dezvoltării.

Un stadiu se deosebește de următorul prin nivelul și proprietățile proceselor, însușirilor și structurilor psihice, prin calitatea conexiunilor dintre ele și prin eficiența lor adaptativă. Din perspectiva adaptării, stadiile sunt etape în evoluția psihocomportamentală caracterizate prin dobândirea unui nou nivel al adaptării la ambianță.

Un stadiu nu apare instantaneu, ci se instalează treptat, pe măsură ce apar și se dezvoltă acele însușiri care-l definesc și-l diferențiază de celelalte. Un stadiu este o structură dinamică în care se disting **trei momente**:

- faza preparatorie în care, în limitele vechiului stadiu, se pregătesc condițiile pentru cel următor prin apariția unor elemente specifice lui;

- faza de cristalizare în care noul stadiu se instalează, adică particularitățile sale apar în totalitate și se manifestă în diverse grade;

- faza de consolidare în care particularitățile noului stadiu funcționează plenar, coerent (strâns legate și armonizate între ele), iar progresul psihic determinat de ele este evident; concomitent, încep să apară unele elemente ale stadiului următor.

Înșușirile care definesc un stadiu și-l diferențiază de celelalte se numesc particularități de stadiu sau de vârstă, stadiul fiind întotdeauna apreciat prin raportare la o anumită vârstă cronologică. Particularitățile de stadiu sunt însușiri comune tuturor celor care traversează stadiul respectiv. Lor li se adaugă particularitățile individuale, specifice fiecărei persoane ca rezultat al evoluției sale particulare și unice.

Între particularitățile de stadiu și cele individuale există o interdependență, variațiile individuale aparând și dezvoltându-se pe fondul caracteristicilor generale ale stadiului.

Ca urmare, gradul de dezvoltare a unui individ se exprimă în:

- **profilul psihologic de stadiu**, care consemnează nivelul unor caracteristici psihice pe care persoana evaluată le are în comun cu toți indivizii aflați în aceeași etapă de vârstă;
- **profilul psihic individual**, care exprimă nivelul unor caracteristici psihice particulare, proprii persoanei evaluate și care apar dincolo de caracteristicile comune.

3. Legile generale ale dezvoltării psihice

Dezvoltarea psihică înregistrează numeroase aspecte particulare, specifice diferiților indivizi, dincolo de care se află întotdeauna ceea ce este general și legic.

Legile generale ale dezvoltării psihice exprimă raporturi necesare, repetabile și relativ stabile între factorii participanți la procesul dezvoltării, fără de care dezvoltarea psihică ar fi compromisă sau chiar imposibilă.

3.1. Legea interacțiunii optime a factorilor fundamentali ai dezvoltării

Factorii fundamentali ai dezvoltării - ereditatea, mediul și educația trebuie să interacționeze optim, adică influențele lor să fie concordante în timp și sub aspect calitativ.

Concordanța în timp a influențelor se referă la corespondența care trebuie să existe între desfășurarea programului ereditar de dezvoltare a organismului (în special a sistemului nervos) și solicitările de mediu și educație. Concordanța în timp a acestor influențe vizează cu 25

precădere primii ani de viață. În primii 7-8 ani, mielinizarea căilor nervoase are un ritm accelerat, proces care corespunde formării centrilor corticali ai funcțiilor psihice și stabilirii legăturilor dintre ei. Este perioada în care trebuie să intervină influențele de mediu și educative necesare socializării. Dacă acest interval nu se valorifică, disponibilitățile ereditare se pierd iar achizițiile psihice de tip uman (limbaj, comunicare, gândire conceptuală, muncă) nu se mai produc ulterior (v. copiii crescuți de animale).

Concordanța calitativă a influențelor se referă la corespondența care trebuie să existe între programul ereditar de dezvoltare (etapa în care a ajuns maturizarea funcțională a organismului) și calitatea influențelor de mediu și educație. Dacă nivelul ultimelor este sub cel al posibilităților ereditare, dezvoltarea psihică este prejudiciată prin subsolicitare (v. copiii proveniți din mediile familiale dezavantajate socio-cultural); dacă nivelul influențelor educative și de mediu depășește cu mult posibilitățile de înțelegere și asimilare, dezvoltarea psihică este prejudiciată prin suprasolicitare care conduce la epuizare nervoasă.

3.2. Legea interiorizării acțiunilor și influențelor exterioare

De-a lungul întregii vieți are loc o continuă integrare (interiorizare) experiențelor exterioare în structurile subiective ale individului, având ca rezultat construirea progresivă a psihicului.

- . Janet a lansat primul ideea că psihicul dobândește conținut prin internalizarea realității exterioare, adică prin trecerea de la acțiuni externe desfășurate în plan material, la acțiuni interne desfășurate în plan mintal.

- . Piaget, discipolul și continuatorul lui Janet, consideră că se interiorizează două tipuri de experiențe de relaționare cu lumea:

- experiența fizică - cea care rezultă din interacțiunea cu lucrurile materiale și care duce la cunoașterea însușirilor acestora;
- experiența logică - cea care rezultă tot din acțiunea cu obiectele dar, în acest caz, acțiunile cu obiectele nu urmăresc doar adecvarea lor la obiecte, ci se

articulează unele cu altele pentru a se confirma reciproc, a se compensa, a se ajusta, rezultatul final depășind limitele fiecărui tip de acțiune în parte;

Piaget a sesizat diferențele dintre acțiunile practice și acțiunile (operațiile) mintale, dar a sesizat și legătura lor genetică. Cunoașterea, ca act mintal, decurge din acțiune pentru că orice acțiune care se repetă sau se generalizează prin aplicarea la noi obiecte, produce chiar

prin aceasta o “schemă”, adică un fel de “concept practic”. (Schema este o reprezentare simplificată a elementelor esențiale și caracteristice ale acțiunii.)

H. Wallon a contribuit decisiv la înțelegerea mecanismului interiorizării, având ca punct de plecare imitația. Imitația este un prim pas spre reproducerea activă a unui model. Imitația imediată (în prezența modelului) devine ulterior imitație amânată (în absența modelului) și, prin aceasta, reprezentare. Așadar, imitația precede și pregătește reprezentarea, care este inițial un fel de imitație amânată. Legătura genetică inițială dintre imitație și reprezentare constituie un argument fundamental privind interiorizarea acțiunilor externe.

Legea interiorizării a fost analizată cu precădere la nivelul structurilor cognitive, dar ea funcționează în toate planurile vieții psihice. Toate structurile psihice (motivaționale, afective, morale, atitudinale, voliționale, de personalitate) se constituie prin internalizarea influențelor externe.

3.3. Legea echilibrării reciproce a asimilărilor cu acomodările

Interiorizarea unor noi achiziții (scheme de acțiune) se realizează printr-o succesiune de procese de asimilare și acomodare, în strânsă legătură cu calitatea achizițiilor anterioare ale subiectului.

Legea a fost formulată de către Piaget, autorul ei considerând că echilibrarea permanentă dintre procesele de asimilare și cele de acomodare constituie baza adaptării la ambianță.

Asimilarea constă în încorporarea realității exterioare în schemele de acțiune interioare (mentale) ale subiectului, scheme deja formate și care sunt adecvate pentru a răspunde solicitărilor apărute în momentul dat. O solicitare (stimulare) este asimilată atunci când ea poate fi analizată și poate primi un răspuns corespunzător, pe baza unor scheme operaționale cognitive pe care individul deja le are.

Acomodarea, proces complementar asimilării, intervine în situațiile în care apar solicitări noi, față de care schemele operaționale de care dispune subiectul sunt insuficiente pentru un răspuns adecvat. Acomodarea constă într-un ansamblu de

modificări aduse schemelor preexistente, în funcție de condițiile schimbate ale realității. Acomodarea presupune de fapt modificarea structurilor interne (mentale) sub influența noilor date, proces soldat cu elaborarea unor scheme operaționale mai performante.

Simplificând, se poate spune că prin asimilare - realitatea se mulează pe schemele operaționale ale subiectului, în timp ce prin acomodare - schemele subiectului se mulează pe

tiparele realității. Procesul de asimilare cu care debutează dezvoltarea umană constă în integrarea primului obiect exterior - sânul matern, la o schemă de acțiune interioară pe care copilul o are montată ereditar - schema suptului. Această asimilare este urmată imediat de prima acomodare, prin care schema suptului se modifică în funcție de obiectul asimilat - mulara buzelor și limbii după forma și mărimea mamelonului și reglarea deglutiției după debitul laptelui.

Echilibrarea reciprocă dintre cele două procese constă în permanenta lor succesiune, care le face să se manifeste în proporții relativ egale. Stimulii în continuă schimbare fac ca vechile scheme utilizate în procesul de asimilare să devină insuficiente, iar asimilarea este înlocuită de acomodare; ulterior, noile scheme formate în procesul de acomodare vor funcționa în cadrul unei etape de asimilare care va dura până când, sub presiunea altor solicitări, ele se vor deveni insuficiente și vor fi supuse unei noi acomodări.

Procesul extrem de complex al dezvoltării psihice presupune nu doar asimilări și acomodări succesive, ci și asimilări ale asimilărilor și acomodări ale acomodărilor, adică echilibrări și reechilibrări continue intersectate de momente de relativă stabilitate.

3.4. Legea succesiunii stadiilor de dezvoltare psihică

Dezvoltarea psihică presupune parcurgerea unor stadii care se succed într-o ordine strictă (întotdeauna aceeași) și fără posibilitatea omiterii vreunui dintre ele.

Stadiile sunt etape diferențiate calitativ ale evoluției psihocomportamentale, iar trecerea de la un stadiu la altul înseamnă dobândirea unui nou nivel al adaptării la ambianță. Intrarea într-un nou stadiu se caracterizează în primul rând prin diferențierea unor structuri care funcționau global în stadiul precedent, adică prin delimitarea în cadrul lor a unor noi componente sau caracteristici calitative. În al doilea rând, noul stadiu se deosebește de cel precedent printr-o coordonare mai bună a activității psihice, adică prin stabilirea unor interacțiuni mai funcționale între componentele ei.

Așadar, fiecare stadiu asigură o îmbunătățire a proceselor care se manifestau în cadrul celui precedent. În consecință, parcurgerea stadiilor va însemna amplificarea treptată a relaționării cu ambianța pentru că fiecare nouă etapă le integrează pe cele precedente, rezervând totodată un spațiu din ce în ce mai mare influențelor mediului. Legătura organică dintre stadii, continuitatea care se manifestă în trecerea de la unul la altul, arată imposibilitatea omiterii oricăruia dintre ele fără ca prin aceasta să fie grav afectată dezvoltarea psihică normală.

În funcție de o înzestrare nativă de excepție și de calitatea influențelor educative, se pot produce scurtări semnificative ale unor stadii și, implicit, accelerări ale dezvoltării, dar oricât de puțin ar dura un stadiu nu poate fi sărit.

În funcție de o înzestrare nativă deficitară și/sau de slaba calitate a influențelor educative, în situații speciale (handicap intelectual, senzorial, motor, sau retard educativ) se pot produce:

- dilatări considerabile în timp ale unor stadii (în cazul intelectului subliminar stadiul operațiilor concrete (7-12 ani) se prelungește până la 14 ani);
- atingeri parțiale sau neatergeri ale unor stadii (în cazul oligofreniei sau a retardului educativ accentuat, dezvoltarea intelectului nu atinge stadiul operațiilor formale);

Apariția unui stadiu este precedată de acumulări preparatorii, după cum, în interiorul stadiului instalat se pregătesc premisele următorului. Aceasta înseamnă că un stadiu este trecător, conținând în el însuși germenii propriei sale depășiri. Trecerea de la un stadiu la altul este un indicator al normalității în dezvoltare, în timp ce stagnarea într-un stadiu, peste anumite limite, indică un handicap, fie psihic, educativ sau social.

4. Ciclurile și stadiile dezvoltării psihice - periodizare

Dezvoltarea umană generală (fizică și psihică) se analizează în funcție de două etape. Dezvoltarea psihică a ființei umane se derulează pe parcursul a trei cicluri alcătuite din treisprezece stadii, dintre care unele cuprind mai multe substadii.

Etapele dezvoltării sunt:

- etapa prenatală - durează din momentul procreerii până la naștere; corespunde organogenezei (formării noului organism biologic);
- etapa postnatală - începe din momentul nașterii și se încheie cu moartea individului; corespunde psihogenezei (construcției psihicului).

Cele două etape constituie împreună ontogeneza ființei umane, adică procesul ei de dezvoltare individuală în plan organic, neuropsihic și psihosocial.

Dezvoltarea psihică a individului uman parcurge următoarele cicluri și stadii:

1. Ciclul de creștere și dezvoltare (0-24 / 25 ani) - se caracterizează prin procese de transformare psihică (inclusiv de creștere fizică) la finalul cărora ființa umană dispune de toate capacitățile psihologice proprii speciei. Ciclul cuprinde următoarele stadii:

2. stadiul de sugar (0-1 an);
3. stadiul de antepreșcolar (1-3 ani);
4. stadiul de preșcolar (3-6 ani)
5. stadiul de școlar mic (6-10 ani);
6. stadiul preadolescenței (10-14 ani);
7. stadiul adolescenței (14-19/20 ani);
8. stadiul adolescenței prelungite (20-24 ani).

11. Ciclul adultului (25-65 ani) - se caracterizează atingerea deplinei maturități psihice (și biologice). Cuprinde următoarele stadii:

1. stadiul tinereții (25-35 ani);
2. stadiul adult propriu-zis (35- 65 ani); cuprinde următoarele substadii:
 - substadiul adultului precoc (35-45 ani);
 - substadiul adultului matur (45-55 ani);
 - substadiul adultului tardiv (55-65 ani).

111. Ciclul bătrâneții (65 ani-sfârșitul vieții) - se caracterizează prin uzură psihică (și degradare biologică) mai mult sau mai puțin accentuată. Cuprinde următoarele stadii:

1. stadiul de tranziție spre bătrânețe (65-70 ani);
2. stadiul primei bătrâneți (70-80 ani);
3. stadiul celei de-a doua bătrâneți (80-90 ani);
4. stadiul mării bătrâneți (peste 90 ani).

(Limitele cronologice ale stadiilor sunt relative, înregistrând anumite variații în funcție de dezvoltarea economică și culturală a diferitelor societăți.)

Bibliografie recoamandată:

Birch, Ann (2000), *Psihologia dezvoltării*, Editura Tehnică, București

Grilă de autoevaluare:

1. Diferențele în dezvoltarea psihică se pot înregistra științific, de către un psiholog clinician, psiholog școlar ori psihopatolog de psihopatologie infantilă, observând unele din următoarele indicii:

- a. durata scursă până la apariția unor structuri psihice și viteza mai mică sau mai mare de instalare a lor
- b. conținutul psihocomportamental al schimbărilor petrecute
- c. ritmicitatea producerii schimbărilor
- d. influența pe care o are dezvoltarea calitativă a unor funcții asupra altora și asupra vieții psihice de ansamblu a individului

2. Această a doua lege a dezvoltării psihice, pe care vă rog să o numiți, ne spune că tot ce avem înăuntru, vine din afară. Este legea, este legea..... Așa cum există două laturi ale învățării avem două tipuri de experiențe pe care le (ce le facem

experiențelor vă dați seama după ce numiți legea):

- a. experiența.....
- b. experiența.....

3. Care dintre structurile psihice de mai jos se constituie prin internalizarea influențelor externe? Structurile:

- a) - motivaționale;
- b) - atitudinale
- c) - voliționale
- d) - afective
- e) - de personalitate
- f) - morale

4..... Cele două tipuri de concordanță care sunt proprii legii interacțiunii optime a factorilor fundamentali ai dezvoltării sunt: (vizează cu precădere primii ani de viață) și (se referă la corespondența care trebuie să existe între programul ereditar de dezvoltare și **calitatea influențelor** de mediu și educație).

5. Numiți acea lege a dezvoltării psihice care demonstrează că în construcția sa omul nu ia de-a-valma totul din afară, ci are grijă permanent să mențină echilibrul între două componente (indicațiile pe cele două corecte):

- a. acomodări
- b. asimilări
- c. interiorizări
- d. echilibrări

MODULUL II: CICLUL DE CREȘTERE ȘI DEZVOLTARE

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 4

ETAPA PRENATALĂ A DEZVOLTĂRII UMANE ȘI PRIMUL AN DE VIAȚĂ

Plan de idei:

1. Organogeneza

1.1. Etapele dezvoltării prenatale

1.2. Dezvoltarea sistemului nervos și a organelor de simț în etapa prenatală

1.3. Premisele vieții psihice și psihismul prenatal

1.4. Condițiile dezvoltării normale în etapa prenatală; factorii nocivi ce pot interveni în dezvoltare

2. Nașterea și semnificațiile ei pentru mamă și copil

2.1. Semnificația nașterii pentru mamă

2.2. Semnificația nașterii pentru copil

Obiective:

La sfârșitul acestui curs veți fi capabili să:

- definiți conceptul de organogeneză și Identificați temporal momentul în care are loc
- indicați diversele procese fiziologice care au loc în etapa prenatală
- numiți dilemele cu care se confruntă știința în ce privește definirea psihismului prenatal și posibilitatea învățării prenatale
- explicați la ce se referă nota dată la naștere unui copil și în consecință să definiți termenii de dismatur, postmatur, prematur

Etapa prenatală constă, în principal, în procesul de organogeneză, deși pe fondul ei apar și unele premise ale vieții psihice.

1. Organogeneza

Organogeneza este procesul de formare a noului organism biologic, prin constituirea structurilor anatomo-funcționale de bază, **care să-i permită noului-născut adaptarea primară la ambianță și supraviețuirea în mediul extern.**

1.1. Etapa prenatală cuprinde numeroase procese în funcție de care se subîmparte în:

- **faza embrionară** (0-3,5/4 luni de viață intrauterină);
- **faza fetală precoce** (4-6 luni de viață intrauterină);
- **faza fetală tardivă** (6-9 luni de viață intrauterină).

a. Faza embrionară (0-3,5/4 luni de viață intrauterină) - produsul de concepție se numește embrion.

După unirea gameților parentali (ovulul și spermatozoidul) și formarea zigotului (oului), urmează segmentări succesive ale acestuia până la diferențierea celor trei foițe embrionare - ectoderm, mezoderm, endoderm. Din aceste trei straturi de celule ale embrionului, până la trei luni, se diferențiază treptat și cresc prin acumulare de substanță toate organele viitoarei ființe. (Sistemul nervos și organele senzoriale se dezvoltă din ectoderm.) Organele, deși constituite anatomic, nu se manifestă funcțional în această fază.

Faza embrionară este cea mai sensibilă privind efectele unor factori nocivi, acum putând să apară grave malformații congenitale cauzate de acțiunea lor (bolile infecțioase ale mamei, consumul unor medicamente, radiațiile).

b. Faza fetală precoce (4-6 luni de viață intrauterină) - de acum și până la naștere noul organism format se numește făt sau fetus.

Formarea organelor se încheie și încep să se instaleze unele funcții organice. Sistemul muscular este primul care dobândește funcționalitate, permițând primele

mișcări ale fătului (4,5-5 luni). Corpul în ansamblul său crește, atingând la sfârșitul etapei 70% din lungimea și 20% din greutatea de la naștere.

c. Faza fetală tardivă (6-9 luni de viață intrauterină)

În această fază organele cresc și se perfecționează funcțional, corpul în ansamblu crește accentuat, iar la sfârșitul celei de-a 7-a luni de viață intrauterină fătul este suficient de bine dezvoltat ca să supraviețuiască unei nașteri premature.

Mobilitatea fătului crește de-a lungul acestei faze de dezvoltare și capătă un anumit ritm, sincronizat cu ritmul de viață al mamei - mișcările fătului sunt mai numeroase în timpul stării de veghe a mamei și aproape absente în perioadele ei de somn.

1.2. Dezvoltarea sistemului nervos și a organelor de simț în etapa prenatală.

În faza embrionară (0-3,5/4 luni de viață intrauterină), din ectoderm se formează componentele sistemului nervos. După a 15-a zi de la concepție începe să se dezvolte encefalul, mai întâi ca o formațiune globală, din care, prin împărțiri succesive, vor apărea diversele sale structuri componente (metencefal, mielencefal, mezencefal, prozencefal, din ultimul formându-se apoi cele două emisfere cerebrale). Tot acum se formează măduva spinării. În faza embrionară celulele nervoase din aceste formațiuni se multiplică cu o viteză de 20 000 neuroni/minut, pentru ca după 3 luni ritmul de multiplicare să fie de 300 000 neuroni/minut. Neuronii își dezvoltă dendrite și axoni.

În faza fetală precocă (4-6 luni de viață intrauterină) neuronii încep să se grupeze, își dezvoltă axoni tot mai lungi și dendrite tot mai ramificate, procesele de mielinizare devine extrem de intense, toate acestea ducând la formarea nervilor. Tot în această fază se stabilesc primele conexiuni între diferitele etaje ale sistemului nervos.

În faza fetală tardivă (6-9 luni de viață intrauterină) se dezvoltă analizatorii (în următoarea ordine: olfactiv, gustativ, auditiv, vizual, tactil) prin mielinizarea nervilor (căilor de conducere) care intră în structura lor, și prin constituirea zonelor de proiecție corticală. Scoarța cerebrală, deja formată, este foarte puțin dezvoltată funcțional. Față de

celelalte segmente ale sistemului nervos, emisferele cerebrale au un ritm lent de dezvoltare în etapa prenatală, deoarece funcționarea lor este legată de stimulii specifici vieții de relație, iar aceasta debutează o dată cu nașterea.

1.3. Premisele vieții psihice și psihismul prenatal

Premisele vieții psihice le constituie formarea completă a sistemului nervos și analizatorilor, și o anumită sensibilitate motrică (kinestezică) și chimică (miros, gust) pe care fătul o manifestă față de stimuli proveniți din organismul matern.

Deși viața intrauterină este una predominant biologică, s-a constatat că în cursul ei apare și o **primă sensibilizare la stimulări, mediate de organismul matern**, dar venite din exterior. Fătul reacționează la anumiți stimuli proveniți din mediul extern - sunete, zgomote și vibrații care îi provoacă, începând de la 6 luni, agitație motrică și reacții sonore. (La vibrații aplicate corpului mamei s-au înregistrat ca răspuns țipete foarte slabe ale fătului, după cum sa constatat că la 8 luni apare un fel de “comunicare”, în sensul unei ritmicități a reacțiilor fătului în acord cu ritmul stimulilor.)

Unii autori vorbesc de un adevărat psihism prenatal (prepsihism) cu implicații în geneza structurilor psihocomportamentale de mai târziu, dar studiile sunt abia la început și rezultatele obținute până acum nu sunt concludente. Plecând de la reactivitatea fătului la stimulii sonori, cele mai multe cercetări au încercat să stabilească dacă este posibilă o anumită învățare prenatală. Pentru această situație specială trebuie dat un sens nou noțiunii de învățare. Copiii supuși sistematic în perioada intrauterină stimulării verbale (“li s-a vorbit”) și muzicale, au demonstrat după naștere o receptivitate crescută față de respectivele categorii de stimuli, în comparație cu copiii obișnuiți. În acest caz, “învățarea” prenatală a însemnat o acomodare cu categoria respectivă de stimuli, fapt care a dus la creșterea sensibilității specifice față de ei.

Teoria periferică a emoțiilor (James și Lange) dă un sens biochimic “învățării” prenatale. Conform acestei teorii, orice trăire afectivă se traduce biochimic prin modificări produse în compoziția materiei vii, și în principal a sângelui. Biochimismul

mamei, modificat de trăirile ei afective, modifică în sens similar biochimismul fătului, iar modificările tipice (frecvente și de un anumit fel) ale biochimismului matern ar putea fi “învățate” biochimic de făt. Cercetările experimentale au demonstrat legătura dintre stările fătului și trăirile emoționale ale mamei, înregistrarea mișcărilor fătului arătând că ele diferă cantitativ și calitativ în funcție de stările emoționale, pozitive sau negative, ale mamei.

“Învățarea” prenatală pledează în favoarea legăturii emoționale pozitive dintre mamă și copil, încă din momentul concepției lui, ca și în favoarea stimulării verbale care are efecte benefice asupra acestuia.

1.4. Condițiile dezvoltării normale în etapa prenatală; factorii nocivi ce pot interveni în dezvoltare

Pentru ca dezvoltarea în etapa prenatală să se desfășoare normal și să aibă loc toate transformările pe care ea le implică, trebuie îndeplinite două categorii de condiții.

1.4.1 Condiții legate de calitatea genitorilor și de contextul procreării - în această categorie sunt incluse: echipamentul genetic normal, starea de sănătate fizică și mentală în momentul procreării, acodul în privința actului sexual, consensul asupra aducerii pe lume a unui copil.

1.4.2 . Condiții legate de regimul de viață al mamei pe durata sarcinii - în această categorie sunt incluse: alimentația echilibrată, alternarea optimă a activității și odihnei, evitarea suprasolicitărilor fizice și psihice, evitarea stresului și asigurarea unei climat afectiv securizant, protejarea stării de sănătate fizică și psihică, evitarea unor factori toxici (cafea, tutun, alcool, medicamente) și a mediilor contaminate microbian, chimic, radioactiv.

Încălcarea oricăreia dintre condițiile care asigură normalitatea dezvoltării, se transformă într-un factor nociv.

Sintetic, pot fi enumerați următorii factori nocivi care, acționând în principal asupra mamei, influențează negativ dezvoltarea fătului în etapa prenatală:

- ereditatea încărcată (transmite bolile ereditare);

- alimentația deficitară (influențează negativ cantitatea de masă cerebrală, activitatea bioelectrică a creierului, funcționalitatea celulei nervoase, exprimate toate în întârzieri în dezvoltarea intelectuală a copilului);
- intoxicațiile alimentare (provoacă hidrocefalii și tulburări vizuale);
- infecțiile virale (în mod special, gripa asiatică provoacă neînchiderea tubului neural și degenerări grave ale țesutului nervos, și rubeola care determină malformații cardiace, deficiențe de vedere și auz, tulburări ale sistemului nervos central);
- radiațiile (provoacă cele mai severe mutații genetice, care determină la rândul lor malformații grave, cu consecințe în toate planurile dezvoltării fizice și psihice);
- consumul excesiv de alcool, țigări, medicamente (provoacă degenerări ale țesutului nervos și unele mutații genetice);
- tensiunea psihică generată de precaritatea materială, de suprasolicitarea profesională și casnică, de climatul familial conflictual (modifică chimismul organismului matern (chimismul sanguin) și implicit pe cel al fătului).

Influențele negative exercitate de acești factori sunt cu atât mai mari cu cât acționează în fazele mai timpurii ale etapei prenatale, perturbând procesele fundamentale de formare a noului organism. Din acest punct de vedere, consecințele cele mai grave le are intervenția unor factori nocivi în faza embrionară a dezvoltării. Deasemenea, efectul perturbator se amplifică în cazul în care acționează simultan mai mulți factori.

2. Nașterea și semnificațiile ei pentru mamă și copil

Nașterea este evenimentul care încheie dezvoltarea intrauterină și marchează debutul vieții de relație. Nașterea este prin natura sa un eveniment puternic traumatic, atât pentru mamă cât și pentru copil, deoarece producerea ei solicită la maximum resursele celor două organisme.

2.1. Semnificația nașterii pentru mamă

Nașterea angajează organismul matern în totalitatea resurselor sale, presupunând un intens efort fizic și psihic. Durata travaliului (totalitatea fenomenelor produse în perioada cuprinsă apariția durerilor de naștere și expulzarea fătului) este în funcție de:

- mărimea fătului și poziția sa de angajare;
- condițiile de asistență medicală;
- rangul nașterii - la primipare (femei aflate la prima naștere) travaliul, care poate dura între 2-24 ore și chiar mai mult, este mai îndelungat decât la multipare (femei care au mai născut);
- starea psihică a mamei înainte și în timpul nașterii - teama amplifică durerea și consumă suplimentar energie psihică.

Teama care însoțește nașterea este în primul rând legată de durerea fizică inevitabilă. Există însă și o teamă anxioasă a mamei legată de întâlnirea cu propriul său copil, o teamă care exprimă îngrijorarea ei cu privire la normalitatea acestuia.

Pe de altă parte, momentul întâlnirii este unul de mare tensiune emoțională, deoarece acum are loc confruntarea imaginii mentale pe care mama și-a construit-o despre copilul său, cu realitatea. Reprezentarea mentală a copilului fiind una anticipativă, ea este de regulă prea puțin concordantă cu copilul real și va suferi o serie întreagă de corecții. În acest sens se spune că părinții “își adoptă” propriul copil, adică își corectează conform realității imaginea construită anterior.

În perioada următoare nașterii (mai ales la primipare), trăirile mamei sunt în continuare tensionate, de factură predominant negativă, încărcate de spaima de a nu putea face față îngrijirii copilului, de a nu-i putea înțelege nevoile, de a nu-și putea da seama de eventualele lui suferințe sau boli. Femeia trebuie să se adapteze la noua ei condiție de mamă, proces complex și dificil pentru că dorința de a fi mamă nu este întotdeauna proporțională cu abilitatea de a fi mamă.

Datorită acestor tensiuni, datorită efortului de adaptare la noua situație și oboselii caracteristice acestei etape, în perioada de lăuzie (primele 6-8 săptămâni după naștere) pot să apară așa-numitele tulburări psihice ale postpartumului (“psihozele de lactație”).

2.2. . Semnificația nașterii pentru copil

Nașterea este primul moment de angajare activă a copilului în propria sa existență, pe parcursul travaliului declanșându-se în organismul său o serie de reflexe necondiționate,

concordante cu cele ale organismului matern. Acest prim efort făcut de copil la venirea sa pe lume are, după unii autori, valoarea unui “imprinting” (întipăriri) care marchează pentru toată viața capacitățile sale de mobilizarea fizică și psihică. (Alți autori atribuie un sens mai degrabă metaforic modului în care copilul participă la venirea sa pe lume, altfel, cei născuți prin cezariană ar trebui creditați ca având din start minusuri în confruntarea cu viața).

Nașterea este o situație traumatică pentru copil, o rupere brutală a echilibrului existenței sale intrauterine, urmată de un atac violent al stimulilor externi față de care el nu are modalități de răspuns. Imediat după venirea pe lume noul organism începe efortul de adaptare la mediu. Această adaptare constă în:

- declanșarea mecanismelor respiratorii;
- intrarea în funcțiune a aparatului digestiv;
- declanșarea mecanismelor de termoreglare;
- începerea funcționării independente a circuit sanguin, care încetează să mai fie o parte a circuitului sanguin matern;
- intrarea în funcțiune a sistemului imunitar - acesta funcționează foarte slab la început, și pentru o lungă perioadă de vreme el va fi subfuncțional, fapt ce explică frecvențele îmbolnăviri ale copilului mic;
- începerea funcționării independente a metabolismului, separat acum de cel matern;
- intrarea în funcțiune a analizatorilor, în maniere specifice vieții de relație - dacă în etapa prenatală fătul reacționa la unele stimulări venite din mediul extern, dar a căror recepționare era mediată de organismul matern, după naștere stimulările sunt directe și ele se adresează tuturor modalităților senzoriale;
- debutul activității nervoase superioare, în manieră specifică începutului vieții de relație - cortexul asaltat de variatele stimulări externe își epuizează rapid potențialul funcțional, fapt ce explică nevoia foarte mare de somn pe care o are nou-născutul; dintre toate aparatele și sistemele care intră în funcțiune la

naștere, emisferele cerebrale sunt cel mai puțin dezvoltate deoarece în etapa prenatală nu au beneficiat de stimuli specifici - ele au rolul fundamental în conducerea și reglarea vieții de relație (viața în mediul extern sub toate aspectele ei biologice și socio-culturale) și ca urmare dezvoltarea lor funcțională abia acum începe;

- intrarea în funcțiune a mediului familial și, prin intermediul lui, a mediului social, ele acționând asupra copilului din primele momente ale venirii sale pe lume.

În funcție de termenul la care are loc nașterea, de condițiile generale ale desfășurării ei și de gradul de dezvoltare al copilului, nou-născuții sunt:

- normali - născuți la 9 luni, cu o greutate normală și în urma unui travaliu desfășurat fără incidente;
- prematuri - născuți mai devreme (de obicei la 7 luni), cu o greutate sub 2500 gr.; ei vor avea o dezvoltare psihomotorie mai lentă până spre 8-9 luni când, dacă au fost bine îngrijiți în tot acest interval, decalajele intră într-un ritm accentuat de recuperare, care este completă în jurul vârstei de trei ani; îngrijirea prematurilor se centrează pe recuperarea decalajelor, iar dacă acest lucru reușește, în stadiile următoare ei nu înregistrează diferențe în dezvoltarea intelectului sau a personalității;
- dismaturi - născuți la termen dar cu o greutate scăzută (sub 2500 gr.); au reacții neurologice normale (nu prezintă deficite psihice), iar îngrijirea lor se centrează pe recuperarea în greutate;
- postmaturii - născuți după termen (peste 7-10 zile); întârzierea poate fi semnul unui handicap neurofuncțional cu repercusiuni mai mult sau mai puțin grave asupra dezvoltării psihice; diagnosticarea unui eventual handicap se poate face însă cu certitudine abia în jurul vârstei de 10-12 luni, caz în care îngrijirea se centrează pe reducerea, pe cât posibil, a handicapului.

O categorie aparte o reprezintă copii cu naștere traumatică, ce vor suporta consecințe mai mult sau mai puțin grave în funcție de natura și durata de acțiune a factorilor traumatici respectivi. (În general, este vorba de traumatisme mecanice (aplicarea forcepsului) soldate cu leziuni ale substanței cerebrale și compromiterea centrilor nervoși respectivi, și de traumatisme funcționale, de exemplu, axfisii care prin insuficiența alimentară cu oxigen a creierului duc la paralizii cerebrale).

Cazuri mai rare, dar foarte dificile, sunt copiii care prezintă malformații sau diverse forme de handicap congenital.

Apariția copiilor cu probleme constituie o situație greu de suportat pentru familie. Părinții dezvoltă complexe de culpabilitate și inferioritate, respingând-și adesea copiii. În orice caz, ei au nevoie de un timp îndelungat pentru a accepta situația și a-și “adopta” propriul copil. Frecvent, handicapul copilului generează o hiperprotecție, culpabilă în esența ei, și care deși este bine intenționată, îngreunează procesul de relativă recuperare a handicapului.

Bibliografie recomandată:

Anghelescu, C. (1989), *Zi de zi cu copilul. Elemente practice de psihologie a copilului*, Editura Medicală, București

Grilă de autoevaluare:

1. Ce este mai grav din punct de vedere prognostic: ca un copil să se nască: a. prematur
b. postmatur?

Argumentați răspunsul folosindu-vă de elementele cuprinse în definiția fiecărui tip de calificativ.

2. Organogeneza este procesul de formare

- a. după naștere
- b. înainte de naștere, a ființei:

J a biologice b. psihologice c. sociale d. spirituale e. toate laolaltă

3. Există vreo diferență între organogeneză și ontogeneză?
- a. da
 - b. nu
4. Ca să putem preleva embrioni din corpul unei femei însărcinate, până în ce perioadă trebuie să aibă loc intervenția?
- a. indiferent când pe toată durata sarcinii
 - b. până la 7 luni c. până la 2 luni d. până la 3,5/4 luni
5. În faza fetală tardivă, începând de la 6 și până la 9 luni, fătul achiziționează noi experiențe prin intermediul simțurilor care se dezvoltă în următoarea ordine:
- a. olfactiv, gustativ, auditiv, vizual și tactil b. gustativ, auditiv, olfactiv, tactil, vizual c. vizual, olfactiv, gustativ, tactil, auditiv

MODULUL II: CICLUL DE CREȘTERE ȘI DEZVOLTARE

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 5 STADIUL DE SUGAR

Plan de idei:

1. semnificația generală a stadiului pentru dezvoltarea psihică umană
2. regimul de viață al sugarului
3. dezvoltarea fizică în primul an de viață
4. dezvoltarea psihică în primul an de viață
 - 4.1. dezvoltarea simțurilor
 - 4.2. apariția percepțiilor
 - 4.3. dezvoltarea motricității
 - 4.4. manifestările afective
 - 4.5. comunicarea verbală
 - 4.6. conduitele inteligente

Obiective:

La sfârșitul acestui curs veți fi capabili să:

- identificați elementele structurale caracteristice stadiului de sugar
- identificați elementele dinamice, proprii organizării și funcționării stadiului de sugar
- aplicați cunoștințele dobândite în situații reale

1. Semnificația generală a stadiului de sugar pentru dezvoltarea psihică umană

Achizițiile din primul an de viață constituie fundamentul pentru cele care vor urma în celelalte stadii. Acum începe adaptarea biologică și psihologică specifică individului uman, constând în:

- perfecționarea funcțiilor organice;

- intrarea în funcțiune a tuturor analizatorilor și dezvoltarea funcțiilor senzoriale;
- dezvoltarea motricității de la reflexe necondiționate și globale la mișcări orientate și adaptate, care-i permit copilului să intervină activ (cu scop) în ambianță.;
- construirea elementelor fundamentale ale inteligenței senzorio-motorii;
- trecerea de la reacțiile afective primare la relații afective cu cei din jur;
- începerea achiziționării limbajului.

Toate aceste transformări se produc pe parcursul a trei substadii:

- substadiul sugarului mic (0-3 luni), care cuprinde în interiorul său faza de nou-născut (0-1 lună);
- substadiul sugarului mijlociu (3-6 luni);
- substadiul sugarului mare (6-12 luni).

2. Regimul de viață al sugarului

Existența în primul an de viață este centrată preponderent pe satisfacerea trebuințelor biologice, dar de-a lungul stadiului apar treptat alături de acestea și o serie de trebuințe psihologice.

Regimul de viață se referă la condițiile și regulile după care se desfășoară procesele biologice specifice organismului. Deși vizează în primul rând existența biologică, regimul de viață este primul factor organizator al începuturilor vieții psihice umane, pentru că în legătură cu satisfacerea în manieră socială a trebuințele primare-biologice se dezvoltă o serie de trebuințe secundare-psihologice.

Regimul de viață cuprinde patru aspecte: dinamica veghe-somn, alimentația, igiena personală și starea de sănătate.

1. Dinamica veghe - somn

În perioada următoare nașterii, activitatea bioelectrică a creierului este redusă, epuizarea sa funcțională este rapidă și nevoia de refacere este foarte mare. Ca urmare,

somnul nou-născutului acoperă 4/5 dintr-un interval de 24 ore. În scurta perioadă de veghe el își satisface trebuințele fundamentale de hrană, excreție și igienă. De-a lungul primului an de viață intervalul de somn descrește, ajungând la o durată de 12-14 ore la vârsta de 1 an.

Perioada de veghe devine tot mai lungă și treptat își schimbă conținutul, dobândind funcții formative. Practic, pe fondul stării de veghe se derulează tot mai intens viața de relație cu tot ansamblul ei de stimuli senzoriali, emoționali, acționali, sociali. Aceștia vor conduce la apariția unei trebuințe psihologice fundamentale, aceea de explorare-investigare. De-a lungul primului an copilul trece de la contemplarea realității la intervenția activă în ea, prin inițierea unor acțiuni intenționate. Mersul, dobândit spre sfârșitul primului an de viață, va fi achiziția fundamentală care îl va transforma într-un explorator activ.

Deasemenea, pe fondul perioadei de veghe sugarul începe să achiziționeze unul din instrumentele fundamentale ale socializării, și anume limbajul.

2. Alimentația.

Nou-născutul și sugarul mic sunt hrăniți frecvent, aproximativ din trei în trei ore, cu excepția unui interval continuu de somn, de 6 ore, în cursul nopții. Cu timpul, crește intervalul dintre mese iar alimentația își schimbă conținutul, în concordanță cu nevoile de creștere ale organismului.

Treptat actul hrănirii capătă și el o funcție formativă. Respectarea intervalelor dintre mese conduce la o regularizare a proceselor metabolice, iar diversificare alimentației duce la o diversificare a senzațiilor gustative și la apariția unor preferințe și respingeri alimentare, acestea fiind efect al unor condiționări sociale.

Hrănirea dobândește alături de semnificațiile biologice și semnificații sociale. Ea devine prilej de culegere a unor impresii senzoriale adiacente, legate de manevrarea corporală a copilului într-un anume mod, de zgomote, mirosuri, obiecte utilizate. În contextul hrănirii crește interacțiunea senzorială și emoțională a copilului cu mama,

comunicarea sa cu aceasta, iar participarea sugarului mare la actul hrănirii deschide calea procesului de autoajutorare, element fundamental al autonomizării de mai târziu.

3. Igiena personală

Starea de igienă a sugarului este asigurată de către adult și ea contribuie la regularizarea unor funcții fiziologice (micțiune și defecație). Autocontrolul acestor funcții ține în principal de maturizarea unor structuri neuronale și el va fi dobândit mai târziu, chiar dacă la sugarul mare apare un început de control. Starea de igienă a sugarului are un **rol formativ** pentru că ajută structurarea viitoarelor sale deprinderi de igienă personală.

4. Starea de sănătate

Sănătatea organică asigură un fond de normalitate dezvoltării fizice și psihice a sugarului. Sistemul imunitar, încă slab dezvoltat, va fi susținut prin măsuri specifice de igienă și stimulat prin vaccinuri. Măsurile raționale de igienă protejează sănătatea și dau astfel timp filtrelor imunologice să se dezvolte. O igienă excesivă, care exclude oricărui contact al copilului chiar cu factori microbieni banali (prin sterilizarea veselei, fierberea lenjeriei, interzicerea atingerii copilului de către persoane străine fără ca acestea să fie bolnave etc.), ajunge să îngreuneze formarea filtrelor imunologice, prin lipsă de stimulare specifică.

Sub aspect psihologic, starea de sănătate conferă o dispoziție afectivă pozitivă, plină de energie, în timp ce repetatele îmbolnăviri și experiențele medicale asociate lor amprentează negativ emoționalitatea copilului și-i reduc tonusul psihic.

Un factor participant la menținerea sănătății este **plimbarea**, care are și importante **valențe sociale**. Ea constituie o sursă de impresii senzoriale noi (tactile - aerul rece sau cald, ploaia, vântul; auditive, vizuale, kinestezice), ca și de impresii sociale (alte persoane, alte decoruri - stradă, parc, magazin). Impresiile sociale sunt incipiente la sugarul mijlociu, dar își vor spori importanța la sugarul mare și mai ales în stadiile următoare ale dezvoltării.

În organizarea regimului de viață al sugarului se combină două principii:

5. principiul autoreglării (formulat de A. Gesell) - copilul va fi hrănit când îi este foame (nu va fi trezit pentru hrănire la oră fixă), lăsat să doarmă când îi este somn, schimbat doar când îl deranjează lipsa sa de igienă, antrenat în joc doar când dorește. (“Viața copilului trebuie să se desfășoare nu în ritmul orologiului din perete, ci în ritmul orologiului intern, al trebuințelor sale organice”. - A. Gesell);

6. principiul intervenției reglatoare (formulat de I. Lezine) - adultul trebuie să țină seamă trebuințele naturale ale copilului, dar să sprijine reglarea lor prin intervenție treptată, fără constrângeri exagerate, ajutând la instalarea unor reacții conforme cu cerințele mediului uman. (“Intervenția adultului trebuie să instituie o rutină cotidiană, dar care să țină seama de determinările naturale ale vieții sugarului”. - I. Lezine)

3. Dezvoltarea fizică în primul an de viață

La naștere greutatea medie este de 3500g pentru băieți și 3300g pentru fete, iar lungimea medie este de 50cm la băieți și 49cm la fete. Echipamentul ereditar normal și îngrijirea corectă asigură sugarului o dezvoltare fizică normală, care constă în:

- creșterea staturo-ponderală - la 1 an se ating aproximativ 75cm în înălțime și 1012 kg în greutate;
- dezvoltarea sistemului osos - este mai accelerată ca acumulare de substanță decât ca mineralizare (osificare, întărire);
- dezvoltarea sistemului muscular - masa musculară crește și își schimbă consistența, devenind capabilă să susțină anumite segmente ale corpului: mai întâi capul, apoi și toracele (realizarea posturii șezânde), iar în final întregul corp (realizarea posturii verticale); mușchii deveniți mai puternici permit amplificarea motricității (mai întâi a mâinilor - apucare, apoi a picioarelor - deplasare);
- îmbunătățirea funcționării sistemului circulator - crește capacitatea de lucru a

inimii;

- îmbunătățirea funcționării aparatului respirator - cresc accentuat plămânii, fapt ce sporește cantitatea de oxigen necesară proceselor organice tot mai intense, și în special activității creierului;
- o anumită dezvoltare a aparatului digestiv - acesta are încă o funcționare particulară, legată de alimentația predominant lactată;
- un ușor progres în funcționarea aparatului excretor - controlul sfincterian este încă foarte slab, instalarea sa fiind legată de o maturizare neurologică ce va apare abia în stadiul următor de dezvoltare;
- dezvoltarea accelerată a sistemului nervos.

Sistemul nervos reprezintă la naștere 1/9 din greutatea generală a corpului. Segmentele care îl compun și numărul total de neuroni care intră în alcătuirea lor sunt complet formate, dar activitatea sistemului nervos este incipientă, abia acum începând cu adevărat dezvoltarea sa funcțională. Capacitatea de lucru a scoarței cerebrale (analiză și sinteză) este redusă, iar procesele nervoase fundamentale (excitația și inhibiția) au o dinamică aparte - excitația iradiază rapid, difuz și haotic (fapt tradus în agitația motrică generalizată a sugarului, în special a celui mic), în timp ce inhibiția menită să o oprească se instalează lent.

Nou-născutul dispune numai de reflexe necondiționate care-i permit o adaptare primară și extrem de limitată la mediu. El reacționează la o serie de stimuli senzoriali (lumină, sunete, mirosuri, atingerea zonei gurii, frig), dar în lipsa mecanismelor cerebrale care să analizeze și diferențieze acești stimuli, reacțiile nou-născutului față de ei sunt globale și neorganizate. Pe baza acestor reacții se derulează o viață psihică extrem de simplă, formată dintr-un aflux de senzații indistincte și din stările de afect negativ produse de ele, care se succed într-un flux dezordonat, pe care copilul îl suportă fără a putea interveni în desfășurarea lui. Deasemenea, activitatea nervoasă incipientă nu permite coordonarea motricității sugarului mic, aceasta fiind una dezorganizată (fără țintă).

Din a 10-a/a 15-a zi de la naștere să înceapă să apară primele reflexe condiționate, inițial instabile, dar care încep să se stabilizeze și să crească numeric după prima lună. În decursul primului an se vor forma reflexele condiționate de gradul II și III, ca și reflexele circulare, esențiale pentru dezvoltarea psihică a copilului. Sub influența stimulărilor din mediu, devine extrem de intens procesul de mielinizare a neuronilor corticali, subcorticali, medulari, ca și a celor din căile de conducere ale analizatorilor, fapt pe care se întemeiază extraordinarul progres funcțional al sistemului nervos.

De-a lungul primului an, se stabilesc și se îmbunătățesc progresiv legăturile neuronale dintre analizatori, care fac posibilă apariția percepțiilor, începutul coordonării motricității și manifestarea primelor conduite inteligente.

4. Dezvoltarea psihică a sugarului

Analiza evoluției psihice a sugarului are în vedere mai multe aspecte: dezvoltarea sensibilității și apariția percepțiilor, dezvoltarea motricității, amplificarea manifestărilor afective și a relațiilor de comunicare, dezvoltarea conduitelor inteligente.

4.1 Dezvoltarea sensibilității/simțurilor

Sensibilitatea olfactivă și gustativă

Ambele funcționează bine încă dela naștere, fiind exersate încă din etapa prenatală și având nervii deja mielinizați, ceea ce permite formarea rapidă de reflexe condiționate în cadrul acestor două modalități senzoriale.

Sensibilitatea gustativă se manifestă prin reacții de plăcere / respingere la gusturile fundamentale, fiind mai mare pentru dulce și acru. Sensibilitatea gustativă va progresa rapid în urma diversificării alimentației.

Sensibilitatea olfactivă este bine dezvoltată, mirosul având, se pare, un rol în recunoașterea mamei.

Sensibilitatea tactilă

Este nedezvoltată la naștere, iar reflexele condiționate se vor forma greu, abia după 3 luni. Zonele cu sensibilitate tactilă maximă sunt cele jurul ochilor, palmele,

tălpile, interiorul obrazilor. Ceva mai bine este dezvoltată este sensibilitatea termică pentru frig, și mai puțin cea pentru cald.

Sensibilitatea kinestezică

Este modalitatea senzorială cu rol esențial în reglarea fină a mișcărilor și în integrarea lor în acțiuni voluntare, fiind prin aceasta esențială pentru dezvoltarea generală a sugarului. Necoordonată (dezordonată) la naștere, kinestezia se va organiza treptat până la 4 luni, când se va realiza și coordonarea dintre analizatorul kinestezic și ceilalți analizatori. De-a lungul primului an se vor organiza, în diverse grade, toate cele trei forme de bază ale kinesteziei: kinestezia manuală (apucarea obiectelor și manevrarea lor), kinestezia locomotorie (mersul), kinestezia verbo-motorie (limbajul).

Sensibilitatea auditivă

Funcționează mai bine din a 3-a săptămână de la naștere (când canalul auditiv se eliberează complet de lichidul amniotic). Reacția la sunete este inițial una generală-organică (tresărire, accelerarea respirației), pentru ca de la 2-3 luni să apară reacțiile specifice la sunete (rotirea capului după sursa sonoră, localizarea sursei sonore cu privirea, reacție la vocea mamei). După 6 luni apare autoascultarea propriilor sunete și sensibilitatea pentru muzică.

Sensibilitatea vizuală

Nou-născutul prezintă o desincronizare a axelor vizuale, o vedere deficitară pentru obiectele apropiate și o lipsă de sensibilitate cromatică (vede în alb-negru). Din luna a doua se produce convergența axelor oculare și se instalează vederea binoculară, și se îmbunătățește vederea obiectele apropiate și a conturilor. După trei luni începe diferențierea culorilor și apare sensibilitatea cromatică (în ordine, pentru galben, roșu, albastru, verde).

De-a lungul stadiului de sugar, sensibilitatea vizuală se dezvoltă în două direcții - pe de-o parte, crește cantitatea și calitatea reacțiilor de răspuns la stimulii vizuali, iar pe de altă parte, se îmbunătățește capacitatea sensibilității vizuale de a integra (de a armoniza într-un tot) informațiile furnizate de ceilalți analizatori.

4.2 . Apariția percepțiilor

Apariția primelor percepții are loc în cursul celei de-a 2-a/ a 3-a luni, fiind pregătită de maturizarea neuro-funcțională de ansamblu, de dezvoltarea fiecărei modalități senzoriale în parte și de coordonarea activității analizatorilor.

Constituirea percepției are loc ca urmare a intersectării câmpurilor senzoriale ale diferiților analizatori. Ca urmare, schemele de explorare a realității, proprii unei modalități senzoriale, integrează (înglobează, încorporează) și scheme ale altor modalități.

Concret, percepția se formează astfel:

- inițial are loc o primă integrare între câmpul senzorial al mâinii și câmpul senzorial al gurii - mâna ajunge întâmplător în gură, copilul își suge degetul, iar plăcerea obținută întărește unificarea câmpului tactil al gurii cu câmpul kinestezic al mâinii;
- urmează o a doua integrare între câmpul senzorial al mâinii și câmpul senzorial vizual - mâna apucă un obiect aflat în spațiul vederii și-l apropie de ochi pentru a-l vedea mai bine - schemele vizuale și cele haptice (de apucare) se înglobează reciproc; cele două modalități senzoriale diferite, kinestezică și vizuală, integrează impresii senzoriale preluate una de la cealaltă, completându-și reciproc schemele de cunoaștere; ca urmare, copilul apucă tot ce vede și privește tot ce apucă;
- urmează o a treia integrare între câmpul senzorial vizual-haptic (ochi-mână) și câmpul senzorial tactilo-kinestezic (gură-mână) - copilul apucă obiectele pe care le vede și apoi le duce la gură;

Acești trei pași, cu modalitățile senzoriale implicate, constituie nucleul genezei percepției umane. În acest câmp senzorial unitar - vizual-haptic-oral, modalitatea dominantă este cea kinestezică (haptică). Va mai trece un timp până ce senzațiile vizuale, care devin la om modalitatea senzorială dominantă, să integreze și să coordoneze toate celelalte modalități senzoriale. Dezvoltarea motricității mâinii (apucarea și manevrarea

obiectelor) și a motricității în general (statul în șezut, mersul) contribuie substanțial la progresul percepțiilor vizuale.

Manevrarea obiectelor permite cunoașterea, deocamdată incipientă, atât a unor calități obiectuale (mărime, formă), cât a unor relații spațiale dintre obiecte (poziția unora față de celelalte, distanțele dintre ele).

4.3 Dezvoltarea motricității la sugar

Dezvoltarea motorie este aspectul cel mai obiectiv observabil al evoluției în primul an de viață. Progresul motricității este condiționat de amplificarea activității cerebrale, de dezvoltarea sistemului osteo-muscular, a sensibilității kinestezice, a mecanismelor care asigură menținerea echilibrului în deplasare. Totodată, el este stimulat de regimul de viață echilibrat (alimentație corespunzătoare), libertatea de mișcare, joc, disponibilitatea adulților de a interacționa cu copilul.

De-a lungul stadiului de sugar motricitatea evoluează de la mișcările bazate pe reflexe necondiționate, spontane și haotice din perioada imediată de după naștere, la cele orientate de ținte perceptive (de exemplu, întoarcere a capului după sursa sonoră, întinderea mâinilor spre obiectele văzute), pentru a ajunge în final la mișcările complexe de apucare și deplasare.

Motricitatea se dezvoltă prin apariția progresivă a mișcărilor în diversele arii corporale, care devin active în următoarea ordine:

- zona gurii și a ochilor;
- regiunea capului, gâtului, umerilor;
- trunchiul, brațele, mâinile, picioarele;
- extremitățile corporale angajate în mișcările din ce în ce mai fine - degetele, gambele și labele picioarelor, limba (9-12 luni).

Această ordine a dezvoltării motricității este dată de creșterea numărului de mișcări în respectivele arii și a gradului lor de organizare.

Analiza motricității la sugar are trei aspecte: motricitatea mâinii, mersul, actele de imitație.

4.3.1. Motricitatea mâinii

Până la 5 luni mâinile copilului deși sunt active nu funcționează în maniera specifică de mai târziu - apucarea se face fără opozabilitatea policelui, obiectele apucate sunt ținute foarte strâns și scuturate prin mișcări incluse în mișcările generale, globale și spasmodice, ale întregului corp.

La 6-7 luni - opozabilitatea este câștigată, obiectul apucat este manevrat (scuturat, lovit, trecut cu ușurință dintr-o mână într-alta), încep să se organizeze primele mișcări fine de apucare (de exemplu, ține ceașca de toartă și o duce la gură).

La 1 an - mișcările orientate de scop reprezintă 70% din totalul mișcărilor, se diversifică mișcările fine de apucare și de acțiune cu obiecte mici (de exemplu, scoate o pastilă dintr-un flacon, pune 2-3 cuburi unele peste altele, ține într-un mod caracteristic creionul și mâzgălește cu el). Copilul este în căutare permanentă de obiecte pe care le apucă și manevrează.

Progresul kinesteziei manuale va contribui hotărâtor la perfecționarea sensibilității tactile, la progresul percepțiilor și la apariția conduitelor inteligente. În același timp, manevrarea obiectelor va duce la constituirea treptată a sentimentului de a fi cauză (de a putea produce un efect), fapt care contribuie la întărirea conștiinței de sine.

4.3.2. Mersul

Mersul apare la sfârșitul primului an și reprezintă un element de autonomizare, de cucerire a unei anumite independențe față de adult. Apariția mersului are ca efect modificarea perceperii realității înconjurătoare și modificarea relațiilor cu adultul.

La 6 luni copilul cucerește poziția șezândă, care-i oferă noi perspective de realizare a percepției și noi posibilități de manevrare a obiectelor. Din această poziție apare la 7 luni prima tentativă de desprindere din locul în care stă, prin ridicarea în genunchi (ținându-se de pătuț cu ajutorul mâinilor). La 8 luni se ridică în picioare (ținându-se cu mâinile de pătuț) și stă astfel din ce în ce mai mult, pentru ca după 9 luni să stea în picioare fără sprijin, întâi câteva secunde (pregătit să se apuce de pătuț dacă se dezechilibrează) și apoi din ce în ce mai mult și mai sigur pe sine.

După 10 luni copilul încearcă să facă pași sprijinindu-se de obiecte, organizându-și astfel noi structuri de echilibrare în condiții de deplasare. La 11 luni se amplifică mersul cu sprijin de obiecte sau dus de mână, iar la 12 luni, în medie, copilul face primii pași fără sprijin (există variații individuale - unii copii merg încă de la 10 luni, și în general fetele merg mai devreme decât băieții).

4.3.3. Actele imitative

La sfârșitul stadiului apare imitația imediată care este un act de reproducere activă a modalităților de comportament percepute la o altă ființă, reproducerea având loc concomitent cu perceperea modelului. Imitația este în acest stadiu de dezvoltare un act de învățare latentă și spontană. Copilul reproduce prin imitație mișcările, gesturile, postura, vorbirea celor din jur, prin preluarea schemelor de acțiune și fără a sesiza motivele respectivelor acțiuni. Imitația imediată devine posibilă datorită progreselor kinesteziei și mai ales datorită coordonărilor dintre câmpurile senzoriale.

4.4 Manifestări afective

Eforturile de adaptare ale nou-născutului generează stări de afect negative. Foamea, nevoia de somn și de igienă, frigul sau căldura excesivă, lumina și zgomotele puternice, toate determină un disconfort exprimat prin spasme și grimase, țipete și plâns (care este lipsit de lacrimi până la o lună). Începând din a 5-a zi de viață se observă uneori un fel de zâmbet, dar el nu este semnul unei trăiri afective (psihice) și nu are funcție de comunicare, ci corespunde unor stări de bine organic.

Sugarului mic îi sunt caracteristice afectele primare, spontane și foarte apropiate de instinct, lipsite de control conștient, adesea disproportionale față de cauzele care le-au produs, manifestându-se ca adevărate “revărsări de ape” care ocupă brusc toată scena psihică și care se pot domoli sau amplifica fără un motiv întotdeauna clar. Reacțiile afective 52

ale sugarului mic au o tonalitate exclusiv negativă și sunt exprimate lor printr-o mimică săracă și indistinctă, lipsită de diferențiere în funcție de stimulii care le-au generat.

După 3 luni începe un proces de pozitivare a reacțiilor afective, 15% din totalul lor căpătând o tonalitate pozitivă. Acum apar emoțiile curente care sunt procese afective de scurtă durată, intense, cu orientare bine determinată (spre un obiect sau persoană), cu desfășurare tumultuoasă sau calmă. Trecerea de la afect la emoție constituie un progres, pentru că reprezintă trecerea de la manifestări emoționale spontane, neelaborate și necontrolate, la manifestări emoționale mai organizate și mai adaptate împrejurărilor de viață. Spre deosebire de afecte, emoțiile nu sunt generate de satisfacerea trebuințelor primare, ci sunt prilejuite de relațiile tot mai diversificate cu ambianța. Zâmbetul care apare acum este un semn al emoției ca modalitate de relaționare cu ambianța, fiind clar legat de prezența adultului.

După 5 luni se manifestă în forme incipiente supărarea, tristețea, furia, agresivitatea, gelozia, anxietatea (a cărei origine fundamentală se află în separarea de mamă), frica (reacție dobândită prin condiționare socială, imitație sau inducție, datorate atitudinii adultului față de copil).

După 5 luni apare simpatia, ca atracție, afinitate pentru cei din jur, dar și pentru anumite jucării sau animale. După 8 luni apare bucuria, produsă de ceea ce copilul reușește să facă (de exemplu, să apuce un obiect, să determine mama să vină la el, să fie luat în brațe, dus într-un anumit loc, etc.)

După 9 luni încep o serie de relații afective mai complexe ale copilului cu ambianța - reacții de intimidare în fața persoanelor străine (față de care copilul își restrânge manifestările sau se ascunde), o anumită reacție de rușine dacă a făcut ceva ce

se abate de la obișnuit (caz în care se retrage sau începe să plângă), reacții de supărare pe cineva sau pe ceva care l-a lezat într-un anumit fel (situație în care își reduce manifestările față de persoana sau obiectul respectiv, încearcă să le “pedepsească” ignorându-le, ia față de ele o mimică supărată sau plânge).

Către sfârșitul primului an devine evidentă implicarea cuvântului în mecanismele afectivității. Prin cuvânt se poate schimba conținutul unor stări afective (supărarea copilului trece dacă obiectul de care s-a lovit este “certat”) sau se pot induce stări afective (copilul plânge când este certat sau când se ceartă cu cei din jur). De asemenea, copilul învață prin imitație unele formule de exprimare afectivă - mimici caracteristice, gesturi specifice (de exemplu, bătutul din palme pentru exprimarea plăcerii), interjecții și exclamații

tipice

53

(admirative sau dezaprobatore). Toate acestea sunt semne ale culturalizării afectivității și ale creșterii rolului pe care îl au conduitele afective în comunicare și în reglarea relațiilor cu ceilalți.

De-a lungul primului an se schimbă treptat raportul dintre trăirile negative și cele pozitive, în favoarea celor din urmă. Pozitivarea trăirilor este un proces în continuă amplificare de-a lungul primilor ani de viață, iar dacă acest lucru nu se produce el constituie un semn clinic ce indică o evoluție nesatisfăcătoare a copilului, imputabilă în primul rând factorilor de mediu și numai rareori unor probleme de sănătate ale acestuia.

Afectivitatea sugarului este dominată de atașamentul acestuia față de mama sa, atașament care își are începuturile naturale, biologice, încă în etapa prenatală. Mama reprezintă persoana cea mai securizantă și de încredere, sursa fundamentală de îngrijire și apărare, “traducătorul” universului înconjurător în semnificații accesibile copilului. De aceea, din șirul factorilor care pot marca negativ dezvoltarea copilului, carența afectivă în relația cu mama produce tulburările cele mai grave și persistente în structurarea psihismului infantil. Compensarea lor ulterioară este extrem de dificilă și adesea imposibilă. Studiile lui R.A. Spitz și J. Bowlby au demonstrat că lipsa îngrijirii materne provoacă traume intelectuale, afective, sociale și ajunge să se reflecte chiar în dezvoltarea fizică (copiii instituționalizați, bine hrăniți și asistați medical dar tratați cu răceală, sunt mai puțin dezvoltați fizic decât copiii care cresc în condiții materiale mai precare dar înconjurați de dragostea părinților). Lipsa îngrijiri materne în primul an, ca și în următorii, constituie un risc pentru apariția nevrozei, structurarea dizarmonică sau chiar psihopată a personalității, pentru înclinația spre delincvență și infracționalitate, și, în orice caz, constituie sursa fundamentală a neîncrederii în oameni și a dificultăților în stabilirea unor relații echilibrate și armonioase cu ceilalți.

Un alt factor decisiv pentru evoluția afectivă a copilului în primul an de viață, ca și în următorii, îl constituie climatul afectiv familial, care poate fi de armonie, înțelegere și calm sau, dimpotrivă, de tensiune și dezacord. Relațiile intrafamiliale tensionate își pun

amprenta asupra copilului în mod direct, dar și indirect, prin starea psihică negativă indusă mamei, fapt ce perturbă buna ei relaționare cu acesta.

4.5 Comunicarea verbală

Comunicarea verbală, ca manieră specific umană de comunicare, este un act interpersonal care se desfășoară cu ajutorul limbajului.

Limbajul debutează în primul an de viață pe baza unor condiționări ereditare activate de factori socio-culturali.

Premisele ereditare ale limbajului sunt:

- aparatul fonator specializat în vederea vorbirii;
- capacitatea funcțională a creierului de a coordona activitatea aparatului fonator și de a dezvolta o gândire conceptuală (cuvântul este expresia lingvistică a conceptului);
- existența unor manifestări reflex-necon condiționate care pregătesc limbajul, și care intră în funcțiune pe baza unor programări genetice, o dată ce creierul a atins o anumită maturizare funcțională (o asemenea manifestare este, de exemplu, gânguritul prezent la toți copiii, inclusiv la cei surzi care ulterior datorită handicapului nu vor mai vorbi).

Principalul factor de condiționare socio-culturală a limbajului îl constituie învățarea cuvintelor/conceptelor în cadrul relațiilor sociale de comunicare.

De-a lungul primului an de viață evoluția limbajului parcurge mai multe etape.

La 2-3 luni apare gânguritul, emisie sonoră neorganizată, compusă din sunete disparate, și care după 3,5 luni se transformă în lalațiune, emisie de sunete asociate (aaa, eee, baaa, maaa). Aceste două etape constituie un exercițiu funcțional al aparatului fonator și al analizatorului auditiv care devine tot mai apt pentru receptarea unităților sonore specifice limbajului, copilul ascultând adesea propriile sunete emise.

La 7-8 luni copilul începe să rostească grupări de sunete care imită cuvinte simple ale celor din jur. Până 1 an, imitând cuvintele simple pronunțate de adult și asociindu-le cu obiecte și situații de satisfacere a unor trebuințe, copilul își constituie mecanismele inițiale ale limbajului.

Primele cuvinte au următoarele caracteristici:

- sunt puternic încărcate afectiv fiind legate de satisfacerea trebuințelor fundamentale - “mama”, “tata”, “papa”, “nani”, “apa”....;
- au o structură fonetică simplă, cuprinzând silabe care se repetă sau diferă puțin între ele; cuvintele mai complexe sunt simplificate fonetic;
- sunt polisemantice (au mai multe sensuri), sensul exact, legat de o anumită trebuință, rezultând din context (de exemplu, “pa-pa” poate însemna că cineva a plecat, că el vrea să meargă la plimbare sau că a fost la plimbare);

- sunt lipsite de funcții gramaticale distincte (de exemplu, “ti-ti” poate însemna mașina ca substantiv, sau mersul mașinii ca verb);
- utilizarea lor este instabilă, copilul răspunzând uneori verbal (denumește obiectul prin cuvânt), alteori întorcându-se la răspunsurile directe (indică obiectul prin gest);

Dezvoltarea limbajului este favorizată de:

- comunicarea verbală intensă a adultului cu copilul, prin care se stimulează disponibilitățile funcționale native ale acestuia;
- relațiile afective cu cei din jur și în primul rând cu mama, copilul având o puternică tendință de a o imita.

În comunicarea adultului cu copilul se succed următoarele etape caracteristice:

- comunicarea de tip direct-direct (D-D) - este singura care funcționează până la 6-7 luni și este o comunicare gest - gest (de exemplu, adultul, printr-un gest dă copilului un obiect producând o stimulare directă a analizatorului său vizual și copilul răspunde tot direct, printr-un gest de apucare);
- comunicarea de tip verbal-direct (V-D) - funcționează după 7 luni și este o comunicare cuvânt-gest (de exemplu, adultul spune un cuvânt care desemnează un obiect familiar și dacă s-a format legătura dintre respectivul cuvânt și obiectul semnalizat, copilul răspunde direct, printr-un gest, arătând obiectul cu mâna);
- comunicarea de tip direct-verbal (D-V) - apare după 8 luni și este o comunicare gest-cuvânt (de exemplu, adultul arată prin gest un obiect și dacă legătura dintre obiect și cuvânt este formată, copilul îl denumește verbal);
- comunicarea de tip verbal-verbal (V-V) - începe după 10 luni și este o comunicare cuvânt-cuvânt, la adresarea verbală a adultului copilul răspunzând tot verbal, fie chiar și prin simpla repetare a cuvântului rostit de adult.

Prin comunicare copilul achiziționează o experiență specifică (de a comunica), dar și o experiență generală de relaționare cu semenii. Începutul comunicării joacă un rol esențial în dezvoltarea inteligenței.

4.6 Apariția conduitelor inteligente

Originea inteligenței constituie o problemă centrală a psihologiei, pentru că nașterea inteligenței este punctul în care viața mentală (psihică) se disociază de viața organică.

Inteligența debutează în stadiul de sugar, structurile sale construindu-se în prelungirea reflexelor necondiționate (înnăscute) care sunt funcționale încă de la naștere.

Deoarece

adaptarea la mediu se realizează inițial prin aceste reflexe înnăscute, trebuie să admitem că ele stau în mod necesar la baza organizării viitoarelor conduite complexe de relaționare cu ambianța.

Psihologia genetică (J. Piaget) consideră că inteligența este forma superioară de adaptare la mediu și ea se dezvoltă de-a lungul mai multor stadii:

- stadiul senzoriomotor (0-2 ani);
- stadiul preoperațional (2-7 ani);
- stadiul operațiilor concrete (7-12 ani);
- stadiul operațiilor formale (12-17 ani).

Criteriul de delimitare a stadiilor îl reprezintă progresul calitativ al operațiilor mintale. Acestea sunt moduri de lucru neuropsihic care constau în scheme de acțiune interiorizate mental, preluate din acțiunea directă, materială cu obiectele. Așadar, inteligența izvorăște din acțiune, și într-o primă fază, din acțiunea senzoriomotorie.

Stadiul senzoriomotor al inteligenței (0-2 ani) are mai multe substadii.

Substadiul I - substadiul reflexului (0-1 lună)

Reflexul suptului este cel mai important reflex necondiționat pe care copilul îl manifestă imediat după naștere. Acest reflex va antrena treptat în jurul său o serie de “conduite” mai complexe.

Reflexul suptului va funcționa mai întâi pe baza unei asimilări, adică prin integrarea obiectului exterior (sânul matern) la schema de acțiune interioară a copilului (schema suptului care este montată ereditar). Foarte repede vor apare acomodări, adică adaptări ale schemei suptului la obiectul extern (dimensiunea mamelonului sau a tetinei biberonului, debitul laptelui în funcție de care se va regla deglutiția).

Treptat, reflexul suptului antrenează “conduite” mai complexe, cum ar fi, declanșarea sa și la alte semnale (atingerea obrazului, atingerea zonelor din jurul gurii) sau căutarea cu gura a sursei de hrană.

Pe această bază, asimilarea care inițial era simplă (sânul matern declanșa automat suptul) se complică și apar două forme distincte ale ei:

- o asimilare generalizatoare care constă în integrarea în schema suptului a unui număr tot mai mare de stimuli (mai mulți stimuli declanșează acum suptul);
- o asimilarea recognitivă care constă în diferențierea treptată între acești stimuli, cu recunoașterea celui care este legat în modul cel mai direct de satisfacerea nevoii de hrană.

Asimilarea recognitivă reprezintă o creștere a sensibilității și rapidității de recepționare a stimulului cel mai adecvat și ea constituie începutul cunoașterii. Asimilarea recognitivă funcționează pe baza unei semnificații care determină o căutare dirijată și ea reprezintă o conduită nouă, care se adaugă schemei ereditare a suptului. Inteligența, și prin ea viața psihică, începe tocmai cu organizarea unor noi conduite. Asimilările recognitive sunt fapte psihologice și nu doar fiziologice, adică sunt elemente de învățare.

Substadiul II - substadiul reacției circulare primare (2-3 luni)

Așadar, “învățărilor” care apar constau inițial în includerea de stimuli noi în schema reflexului necondiționat al suptului. Treptat însă, descoperind că obține rezultate noi, copilul are tendința să repete actul (suptul) pentru a obține noul rezultat. Acest circuit dobândit și repetat constituie o reacție circulară primară. Reacția circulară primară este un exercițiu funcțional care duce la obținerea unui rezultat nou, care are pentru copil o semnificație derivată din schema suptului.

Reacția circulară primară nu este o conduită propriu-zis inteligentă pentru că nu are mobilitatea care să-i permită adaptarea la circumstanțe noi, ea fiind aplicabilă numai în situațiile derivate din actul suptului. Reacția circulară primară se adaugă doar reflexului înăscut al suptului, pe care însă îl depășește pregătind astfel viitoarele conduite inteligente.

Substadiul III - substadiul reacției circulare secundare (4/4,5 - 8/10 luni)

În acest substadiu există deja o bună coordonare între vedere și apucare, iar copilul apucă și manevrează ceea ce vede în spațiul relativ apropiat. Explorând activ mediului copilul se confruntă, întâmplător, cu noi situații (de exemplu, apucă întâmplător o sfoară pe care sunt

înșirate jucării și jucăriile sună). Ulterior, el repetă deliberat actul (scutură sfoara) pentru a obține din nou efectul (sunetul jucăriilor).

Se formează acum o schemă de acțiune de un tip nou, care are semnificație prin ea însăși nemaifiind derivativă altei scheme. Imediat apare tendința aplicării acestei scheme într-o nouă situație, alta, adică secundară, situației inițiale în care ea s-a format (având la îndemână o nouă jucărie copilul va încerca să tragă și de ea). Se constituie astfel un fel de deprindere acțională incipientă, aplicabilă mai multor obiecte. Reacția circulară secundară este o schemă de acțiune fragilă și aplicabilă la puține situații noi, dar aflată foarte aproape de momentul debutului inteligenței.

Substadiul IV - substadiul reacțiilor circulare secundare consolidate (începând cu 8/10)

Cu timpul, reacțiile circulare secundare se consolidează prin exersare, în directă legătură cu trebuința copilului de a explora activ mediul.

Reacțiile circulare secundare consolidate au următoarele caracteristici noi:

- devin un fel de “concepte practice” (Piaget) pe care copilul le probează în situații noi și le exersează continuu, până la asimilarea totală a situației;
- realizează acomodarea la situațiile noi într-o manieră absolut caracteristică, copilul găsiind acțiunea cea mai proprie pentru situația dată prin derularea întregului repertoriu de mișcări pe care le-a învățat, până ajunge la cea mai adecvată rezolvării situației;
- fac o mai bună diferențiere între ținte (sunt mai adecvate “scopurilor”), găsirea celei mai adecvate scheme de acțiune devenind atât de nuanțată încât copilul poate stabili o relație de tip cantitativ între acțiune și efect, de tipul “scutură jucăria mai tare, sună mai tare”; (Piaget consideră că în acest moment apare o prefigurare mentală a relațiilor cantitative de mai târziu);

Treptat, schemele de acțiune secundare consolidate nu doar se repetă, ci încep să fie combinate ca să se adapteze unor situații noi tot mai complexe (de exemplu, copilul poate lua

jucăria ascunsă sub o pernă, combinând schema tragerii pernei cu schema apucării jucăriei). Combinarea schemelor de acțiune presupune coordonarea lor, adică utilizarea lor împreună, pe baza sesizării unor interrelații care există între ele. Deși fiecare schemă permite o acțiune cu efecte distincte, copilul înțelege că aceste efecte pot fi legate unele de altele.

Piaget consideră că aceasta este achiziția esențială a substadiului deoarece combinarea schemelor implică o ajustare precisă a mijloacelor la scopuri, iar acesta este punctul în care se naște inteligența. O asemenea inteligență are un caracter limitat deoarece combinarea schemelor de acțiune nu se face după un sistem de norme interioare (gândite), ci după reușita lor practică, după un fel de logică a acțiunii - de aici, și denumirea de inteligență senzoriomotorie.

Bibliografie recomandată:

Claparede, E. (1975), *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*, Editura Didactică și Pedagogică, București

Grilă de autoevaluare:

1. În organizarea regimului de viață al sugarului se combină două principii; pentru care optați și de ce?
2. Dezvoltarea limbajului la sugar este:
 - a) independentă de relațiile afective cu cei din jur, dat fiind că limbajul este un sistem autonom care se dezvoltă de la sine;
 - b) dependentă de relațiile afective cu cei din jur, pentru că ele îi oferă modelul și motivația de a vorbi
3. Câștigarea opozabilității de către sugar pe la 6-7 luni, fix în mijlocul vieții de sugar, se referă la:
 - a) faptul că acesta devine conștient de sine și se opune lumii înconjurătoare;
 - b) faptul că el se poate desprinde de mamă, i se poate opune;
 - c) faptul că degetul mare, prin poziția lui specifică, începe să ajute la apucarea

obiectelor.

4. Cum se interpretează zâmbetul care apare pe fața unui bebeluș, începând din a 5-a zi?
- a) ca o formă de comunicare cu mama;
 - b) ca un mulțumesc nonverbal adresat celor din jur;
 - c) ca expresie a unei stări de bine organic;
 - d) ca manifestare a simpatiei.
5. Câte afirmații din cele trei „poetice“ de mai jos pot fi adevărate și din punct de vedere psihologic ©: “M-a-nvățat să gânguresc, să spun mamă, să zâmbesc”
- a. -m-a-nvățat să gânguresc
 - b. - să spun mamă
 - c. - să zâmbesc

MODULUL II: CICLUL DE CREȘTERE ȘI DEZVOLTARE UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 6

ANTEPREȘCOLARITATEA (PRIMA COPILĂRIE): 1-3 ani

Plan de idei:

1. semnificația generală a stadiului pentru dezvoltarea psihică umană
2. regimul de viață și dezvoltarea fizică în antepreșcolaritate
3. dezvoltarea proceselor și funcțiilor psihice
4. dezvoltarea relațiilor sociale
5. criza de afectivitate

Obiective:

La sfârșitul acestui curs veți fi capabili să:

- evidențiați aspectele generale și diferențiale ale dezvoltării psihice în stadiul antepreșcolarității
- înțelegeți interdependența dintre schimbările și transformările care se produc în cadrul aceluiași stadiu și între stadii diferite
- aplicați cunoștințele dobândite în analiza unor cazuri concrete și formularea unor predicții corecte privind evoluția acestora

1. Semnificația generală a stadiului pentru dezvoltarea psihică umană.

Semnificația (importanța) stadiului antepreșcolarității este dată de principalele achiziții care au loc de-a lungul său. În funcție de apariția unor capacități noi sau de saltul calitativ înregistrat de unele funcții deja existente, stadiul antepreșcolarității se împarte în trei substadii:

- **substadiul antepreșcolar mic (1-1,8 ani)** - are ca principale achiziții: câștigarea independenței de deplasare, debutul funcțiilor semiotice, apariția reprezentărilor;

- **substadiul antepreșcolar mijlociu (1,8-2,6 ani)** - are ca principale achiziții: însușirea bazelor limbajului, intrarea în etapa inteligenței preconceptuale;
- **substadiul antepreșcolar mare (2,6-3 ani)** - are ca principale achiziții: consolidarea motricității fine, utilizarea limbajului ca modalitate dominantă de comunicare.

Acestor achiziții li se adaugă dezvoltarea, de-a lungul întregului stadiu al antepreșcolarității, a conștiinței asupra lumii și a conștiinței de sine

2. Regimul de viață și dezvoltarea fizică în antepreșcolaritate

2.1 . Regimul de viață

1. **Dinamica veghe-somn** se echilibrează, cele două procese ocupând intervale de timp aproape egale, cu o durată ceva mai mare a perioadei de somn - 10-12 ore noaptea și 1-2 ore după-amiaza. Calitatea somnului este relevantă pentru starea de sănătate a copilului - fenomene ca automatismul locomotor nocturn (somnambulismul) și pavorul nocturn (stări de agitație urmate de trezire și plâns) sunt semne ale tensiunii, spaimei și insecurității resimțite diurn, care se prelungesc și se descarcă în somn.

Veghea este deosebit de activă - pe fondul ei copilul explorează activ mediul, se joacă intens și își extinde interacțiunile cu mediul fizic și cu cel uman.

2. **Alimentația** trebuie să fie diversificată, echilibrată ca principii nutritive (proteine, grăsimi, zaharuri), să asigure un aport suficient de vitamine și săruri minerale. Nevoia crescută de zaharuri este firească datorită consumului energetic sporit al organismului, dar excesul de dulciuri, unele preferințe/respingeri alimentare absolute (sau chiar bizarerii), ca și anumite conduite particulare legate de actul alimentării (în parc, la televizor, în timp ce se joacă, în timp ce i se citește...) sunt semnul unor greșeli de educație.

3. **Igiena personală** este dobândită pe deplin. Controlul sfincterian este complet și se manifestă atât în cursul zilei, cât și al nopții, abaterile fiind simptomatice. Sunt semnificative simptomatice lipsa nocturnă a controlului, ca și pierderea controlului după o vreme în care el a funcționat.

4. **Plimbarea** în spații naturale (parc, stradă, munte, mare) sau în cele artificiale (magazin, teatru, locuințele altor persoane.) și **jocul** devin sursele unor experiențe fundamentale.

5. Eventualele **experiențe medicale** repetate sau traumatice marchează puternic copilul începând cu această vârstă, influențând imaginea de sine și atitudinea sa față de propria persoană și față de lume. Starea prelungită de boală generează atitudini de neputință, neajutorare, teamă, dependență față de adult (autonomizarea va fi îngreunată), egoism-egocentrism. Toate acestea sunt de regulă stimulate suplimentar de adult, care dezvoltă și el o atitudine hiperprotectoare față de copilul bolnăvicios.

2.2 Dezvoltarea fizică, mai intensă la începutul stadiului și apoi mai lentă, face să se atingă în finalul stadiului o înălțime de aproximativ 94 cm și o greutate de circa 14 kg. Sistemul osos, muscular, circulator, digestiv, excretor cresc și își îmbunătățesc funcționarea.

Sistemul nervos înregistrează progrese spectaculoase. Se amplifică și perfecționează legăturile neurofuncționale, care vor permite în antepreșcolaritate trecerea de la inteligența realizată ca acțiune (inteligența senzorio-motorie) la inteligența realizată ca gândire (inteligența preoperațională). Substanța cerebrală își sporește masa datorită intenselor procese de mielinizare, se adâncesc scizurile, crește numărul circumvoluțiunilor și se perfecționează funcțional în mod deosebit două arii - aria motorie și aria analizatorului verbo-motor.

Se menține încă o accentuată fragilitate funcțională cerebrală din cauza căreia copilul obosește repede, atât dacă este suprasolicitat cât și subsolicitat și cu atât mai mult cu cât stimularea, fie în surplus sau în deficit, este una monotonă. Oboseala se exprimă printr-o agitație caracteristică, manifestată mai ales prin plâns, dar și prin conduite agresive.

3. Dezvoltarea proceselor și funcțiilor psihice

3.1 Percepțiile

3.1.1. Percepția tactilă - explorarea tactilă extrem de activă este încă sursă dominantă de cunoaștere (ulterior va domina percepția vizuală), și ca urmare joacă un rol esențial în dezvoltarea inteligenței practice. Obiectele sunt apucate, manevrate dintr-o mână în alta, pipăite, răsucite pe toate părțile, contribuind astfel la lărgirea experienței. Până la 1,8 ani obiectele apucate sunt încă duse la gură pentru a se obține informații și pe această cale. Ulterior copilul nu va mai face acest lucru, având alte surse de a culege informații - în special comunicarea bazată pe limbaj.

3.1.2. Percepția vizuală - progresează prin implicarea ei în orientarea mersului. Totodată mersul stimulează dezvoltarea percepției vizuale deoarece deplasarea sporește contactele cu mediul, cu obiectele, cu persoanele.

Se formează schemele perceptive vizuale pentru obiectele familiare pe care le recunoaște cu ușurință, deși această recunoaștere se face adesea după o însușire dominantă. Dispariția acesteia diminuează sau perturbă complet percepția (o pisică de altă culoare decât pisica familiei nu este percepută și recunoscută drept pisică).

După vârsta de 2 ani percepția vizuală se îmbunătățește în directă legătură cu dezvoltarea limbajului, acesta permițând fixarea prin cuvânt a anumitor caracteristici ale obiectului pe care îl vede: culorile, mărimea, însușirile tactile.

Antepreșcolarul percepe bine desenul simplu, clar, compus dintr-un număr limitat de elemente. El este puțin receptiv față de fotografiile complexe (deși se pare că își recunoaște în ele

părinții și pe sine) și față de imaginea de televiziune, deoarece percepția este încă globală și nu dispune de operativitatea necesară decodificării rapide a imaginilor cu multe elemente.

3.1.3. Percepția auditivă - antepreșcolarul începe să recunoască o serie de structuri sonore (combinații de sunete) - miorlăitul pisicii, duduțul mașinii, sunetul telefon/sonerie, vocea altor persoane decât părinții. Deasemenea, el face o bună legătură între sunet și sursă, și este capabil să se deplaseze în direcția sursei sonore.

După 1,8 ani auzul fonematic (auzul specializat în recepționarea cuvintelor) se dezvoltă intens sub două aspecte - sunt auzite bine și înțelese cuvinte mai lungi, mai complexe rostite de alții; sunt ascultate (auzite) propriile cuvinte pe care se străduiește să le pronunțe cât mai corect (încearcă să se autocorecteze). Totuși auzul fonematic este încă incapabil de diferențieri fine, motiv pentru care frazele lungi sau rostite repede nu sunt decodificate, iar în propria comunicare se mențin greșelile de pronunție. Unii copii surprind însă prin finețea auzului fonematic care îi conduce la o pronunție foarte corectă.

Apare atracția pentru liniile melodice și pentru ritm, pe care copilul tinde să-l reproducă motric prin dans. Totodată, apar încercări de reproducere prin cântec a liniilor melodice simple.

În concluzie, se poate constata că se structurează schemele perceptive pentru obiectele familiare, percepțiile devin mai organizate, mai analitice și mai fine în distingerea detaliilor, mai operative (obiectul perceput este recunoscut mai rapid), chiar dacă aceste aspecte sunt valabile pentru obiecte familiare și mai simple.

3.2 Debutul funcțiilor semiotice și apariția reprezentărilor

Cel mai important eveniment produs în antepreșcolaritate în planul proceselor senzoriale constă în apariția reprezentărilor, proces care are loc în jurul vârstei de 1,6-1,8 ani. Apariția reprezentărilor este condiționată de debutul funcțiilor semiotice.

Funcțiile semiotice sunt moduri de lucru caracteristice intelectului prin care acesta pune în relație anumite semnificații cu anumiți stimuli, iar aceste semnificații, odată stabilite, se mențin chiar și în absența obiectului de care sunt ele legate. Dacă inițial pentru copil aveau

semnificație doar stimulii perceptivi, care își pierdeau semnificația în momentul dispariției lor din câmpul percepției, ca urmare a apariției funcțiilor semiotice, semnificațiile unui anume obiect se păstrează și dincolo de spațiul perceptiv. În consecință, copilul poate evoca mental prin intermediul semnificației lor, unele obiecte absente. Prin aceasta planul mental sporește considerabil și se deschide drum pentru apariția reprezentărilor și instalarea gândirii.

J. Piaget enumeră cinci conduite în care se manifestă funcțiile semiotice, conduite care pregătesc reprezentarea.

1. Imitația amânată - este un fel de reprezentare exprimată în acte materiale, o prefigurare senzorio-motorie a reprezentării, pentru că în ceea ce face copilul nu mai utilizează o copie perceptivă directă. Actul perceput cândva este desprins de contextul de altădată și păstrat mental prin semnificația sa, iar această semnificație poate funcționa în absența perceperii respectivului act. Actul a cărui imitație poate fi amânată, va putea fi repetat mereu, în noi contexte, ceea ce înseamnă că el a căpătat un anumit grad de generalizare față de percepție (generalizarea fiind un element caracteristic reprezentării).

2. Desenul realist fortuit - desenul apare între 2-2,6 ani și este rezultatul unei imagini mentale. Desenul realist fortuit (fortuit = întâmplător) este caracteristic unei prime etape în care copilul nu-și propune să deseneze ceva anume (nu are o imagine mentală a unui obiect pe care dorește să-l redea prin desen) dar pe măsură ce “desenează” (de fapt, mâzgălește) el găsește un sens desenului său (poate spune ce reprezintă el). Chiar dacă asemănările între desen și obiectul redat nu există sau sunt foarte vagi și pur întâmplătoare (copilul are dificultăți tehnice în redare), esențial este faptul că desenul care a fost o acțiune pur motrică inițial, câștigă pe parcurs o anumită imagine mentală.

3. Desenul realist neizbutit - este caracteristic etapei de după 2,6 ani și în această etapă copilul are încă de la început intenția de a desena ceva anume, chiar dacă redarea continuă să fie nereușită datorită lipsei de abilitate care persistă. Acum desenul se bazează încă de la început pe o imagine mentală a obiectului pe care copilul vrea să-l redea.

4. Jocul simbolic - apare în antepreșcolaritate și se bazează deasemenea pe funcțiile semiotice deoarece în acest tip de joc copilul poate atașa unui obiect, o acțiune care nu-i este proprie acestuia dar pe care copilul o are ca imagine mentală (de exemplu, mișcă săltăreț

mașinuța și latră, mașinuța devenind un “câine” prin asocierea ei cu imaginea mentală a câtelului).

5. Însușirea limbajului - se bazează în mod fundamental pe funcțiile semiotice, dar fiind un tip specific și extrem de complex de activitate și nu doar o simplă conduită, va fi analizată separat.

3.3 Apariția reprezentărilor este rezultatul a trei factori: dezvoltarea percepțiilor, instalarea funcțiilor semiotice și dezvoltarea limbajului, ultimul fiind el însuși o expresie a funcțiilor semiotice. Reprezentările antepreșcolarului au următoarele caracteristici:

- sunt încă puternic legate de percepție - antepreșcolarul dispune doar de reprezentări ale obiectelor percepute anterior, adică doar de reprezentări reproductive și nu de reprezentări anticipative;
- sunt individuale - sunt reprezentări ale unor obiecte și ființe cu puternică semnificație pentru copil;
- sunt globaliste - au un nivel slab de funcționare a mecanismelor analitico-sintetice și ca urmare nu constituie imagini mentale detaliate și precise ale obiectelor pe care le reflectă.

Esențial este faptul că aceste reprezentări împreună cu limbajul vor constitui componente de bază ale gândirii în curs de constituire.

3.4 Dezvoltarea memoriei și atenției

În această etapă de vârstă mecanismele memoriei sunt abia la început. Memoria este una imediată, concretă, legată de fapte care s-au repetat de multe ori sau de nevoile și dorințele copilului.

Întipărirea (engramarea) este involuntară și capabilă să fixeze numai date legate de persoane, fapte, situații care au semnificație mare pentru copil.

Păstrarea informațiilor (conservarea, stocarea) se face pentru intervale scurte de timp: la un an timpul de păstrare este de câteva săptămâni (dacă mama pleacă, o uită după câteva

săptămâni și nu o mai recunoaște ulterior); la trei ani timpul de păstrare este de câteva luni. Datorită slabei conservări a datelor, puține persoane au amintiri din această perioadă a vieții.

Antepreșcolarul mare reține fidel scurte povestiri despre ființe bine cunoscute de el și despre întâmplări simple. O caracteristică a vârstei este plăcerea copilului de a i se spune aceiași poveste de multe ori, fenomen explicat prin faptul că repetiția permite construirea unor reprezentări pe baza celor auzite. Totodată copilul dorește și ca povestea să fie spusă mereu la fel și protestează față de abaterile care survin, ele perturbându-i formarea reprezentărilor.

Reactualizarea este deasemenea involuntară, producându-se doar la stimulările mediului. Recunoașterea domină față de reproducere. Abia antepreșcolarul mare poate reproduce scurte poezioare al căror înțeles, cel mai adesea, îi scapă. Deasemenea, reproducerea (repovestirea) a ceva auzit sau văzut, reușește numai cu sprijinul adultului care fie îi pune întrebări, fie îi amintește prin începuturi de idei derularea faptelor.

Această memorie în formare, deși fragilă, joacă un rol esențial în apariția reprezentărilor și însușirea limbajului.

3.5 Atenția este în acest stadiu involuntară (captată de multitudinea semnalelor venite

din mediu), superficială și instabilă.

Instabilitatea este particularitatea cea mai pregnantă a atenției antepreșcolarului. Orice stimul întâmplător îl poate distra de la ceea ce face. Pe parcursul a 10 minute antepreșcolarul își abate atenția de 3-4 ori de la activitatea pe care o desfășoară. Instabilitatea atenției poate fi folosită în rezolvarea conflictelor care apar între dorințele copilului și interdicțiile adultului, pentru că este mult mai eficient să i se abată atenția spre altceva decât să i se formuleze interdicții și refuzuri față de care copilul reacționează prin plâns și agitație. De-a lungul antepreșcolarității stabilitatea atenției se îmbunătățește.

Provocarea atenției prin intermediul cuvântului este o particularitate care începe să se contureze în antepreșcolaritate. Cuvintele care determină instalarea atenției sunt: numele său (strigarea pe nume), cerința expresă de a fi atent, cerința de a privi ceva. Această dirijare

verbală a atenției se produce doar prin semnale emise de adult, antepreșcolarul neputând să-și autoregleze voluntar atenția (pe baza unor ordine verbale formulate de el însuși).

3.6 Dezvoltarea limbajului la antepreșcolar

În antepreșcolaritate limbajul înregistrează :

- un progres cantitativ - 2-3 cuvinte (1 an); 20 cuvinte (1,5 ani); 200/300 cuvinte (2 ani); 1000 cuvinte (3 ani, în cazul unor copii foarte bine stimulați verbal de către adult);

- un progres calitativ - cuvântul care la început era un fel de semnal sonor legat nemijlocit de persoane, obiecte și situații prezente, dobândește treptat semnificații ce se mențin și în absența stimulilor perceptivi, ajungând în cele din urmă să-i înlocuiască pe aceștia; dacă primele cuvinte sunt pronunțate în prezența situațiilor de care se leagă, ulterior ele semnifică aceste situații și le pot evoca; având funcție semiotică (înlocuind obiectele concrete cu semnificația lor) cuvintele dau posibilitate gândirii să se desprindă de realitatea imediată, adică să opereze cu semnificațiile fixate în cuvinte în loc să opereze cu obiectele propriu-zise - ca urmare gândirea își va amplifica registrul și viteza de lucru.

Dezvoltarea limbajului în antepreșcolaritate parcurge trei etape:

- etapa cuvântului frază (1-1,5 ani) - copilul exprimă printr-un singur cuvânt înțelesul unei întregi propoziții sau fraze;

- etapa limbajului telegrafic (1,6-2 ani) - copilul folosește propoziții alcătuite din 2-3 cuvinte neflexionate conform normelor gramaticale; nu sunt utilizate cuvinte de legătură (prepoziții, conjuncții) deși sunt simplu de pronunțat, pentru că ele nu au o semnificație concretă pentru copil (nu desemnează obiecte pe care el să le fi perceput); referirea la propria persoană se face prin utilizarea numelui propriu; cuvintele rostite sunt pronunțate specific, constituind așa-numitul “limbaj mic”, pe care îl înțeleg doar cei apropiați copilului, nu și persoanele străine; pentru depășirea rapidă a “limbajului mic” adultul nu trebuie să-I vorbească copilului în maniera lui, ci corect, rar și clar;

- etapa gramaticală (după 2 ani) - inițiază un efort îndelungat de cucerire a modului de exprimare corect, cu flexionarea și acordul cuvintelor; în jurul a 3 ani pronumele personal

“eu” este folosit corect, indicând constituirea Eului fizic ca prim element al conștiinței de sine.

Factorul fundamental care contribuie la dezvoltarea limbajului este comunicarea cu adultul, și în special cu mama (sau cu o persoană echivalentă ei) deoarece relația cu aceasta este una privilegiată, bazată pe o afectivitate ce stimulează copilul să comunice. De altfel, începând din antepreșcolaritate apare o diferențiere în comunicarea copilului în funcție de partener - el stabilește un dialog mult mai bun cu mama și este mai rezervat și timid în comunicarea cu alte persoane.

P. Osterieth consideră că dincolo de situațiile în care există malformații ale aparatului fonator sau deficiențe de intelect, întârzierea apariției limbajului și sărăcia lui (la copiii instituționalizați, dar nu numai) este un indicator cert cu privire la absența afectivității materne. Același factor este responsabil și de regresia verbală a unor copii care pierd mediul afectiv inițial și sunt plasați din diferite motive (decesul, separarea părinților) în medii care nu le oferă afecțiune.

Limbajului antepreșcolarului are un puternic caracter situativ, cuvintele având semnificații concrete, legată de experiența personală a fiecărui copil. În această etapă cuvintele sunt purtătoare ale unor preconcepte, ele nereferindu-se la clase întregi de obiecte (conceptul propriu-zis, așa cum apare la adult, are un grad mare de abstractizare și generalizare prin care cuprinde o întreagă clasă de obiecte). Cuvintele copilului aparțin limbajului adult dar exprimă numai aparent clase de obiecte - în gândirea antepreșcolarului lor le corespund de fapt cazuri particulare ale claselor respective (de exemplu, când antepreșcolarul afirmă că “mașina merge repede”, deși utilizează o formă verbală generalizată, el se referă strict la o mașină anume, cu care a mers el).

De-a lungul antepreșcolarității competența lingvistică (cuvinte înțelese) rămâne mai mare decât performanța (cuvinte pronunțate).

La sfârșitul stadiului antepreșcolar (la 3 ani) limbajul este folosit de către copil:

- ca să verbalizeze, ca să descrie ceea ce face, indiferent dacă este ascultat sau nu
- cuvântul în această etapă este un fel de umbră a acțiunii, urmând ca abia în stadiile viitoare el să o ia înaintea acțiunii, anticipând-o în plan mental;
- ca să comuneze cu ceilalți;
- ca material pentru un adevărat “joc verbal” în care cuvintele se repetă, se transformă, se potrivesc în variate structuri sonore.

3.7 Dezvoltarea gândirii în antepreșcolaritate

La vârsta de 2 ani se încheie stadiul inteligenței senzorio-motorii și începe stadiul preoperațional al gândirii, stadiu în care aceasta lucrează cu preconcepte. Acum copilul devine capabil să găsească mijloace noi de rezolvare a problemelor (de adaptare), nu numai prin acțiune materială cu obiectele ci și prin combinarea interiorizată mental a unor semnificații, adică prin “acțiune” cu preconceptele.

Așadar, în planul gândirii, etapa 2-4 ani se caracterizează prin apariția preconceptelor și a raționamentului preconceptual (transductiv) care este un raționament în formare.

Preconceptele sunt entități mentale specifice antepreșcolarului, aflate la jumătatea drumului dintre generalitatea conceptului și individualitatea elementelor care îl compun (de exemplu, “câine” este doar aparent un concept la antepreșcolar pentru că deși el rostește cuvântul, mental își reprezintă un exemplar individual al clasei de obiecte, cum ar fi câinele său). Preconceptul, lipsit de generalizarea și abstractizarea specifice conceptului, nu are logica și forța de utilizare ale acestuia și este încă legat în mare măsură de percepție și acțiune.

Chiar atunci când în spatele preconceptului de află nu doar un singur obiect ci o colecție de obiecte dintr-o clasă, în colecție există un exemplar privilegiat, pentru care există o reprezentare particulară ce rezultă din experiența directă - perceptivă și acțională - a copilului.

Raționamentul preconceptual este modul de punere în relație a preconceptelor, în această etapă de dezvoltare a inteligenței. El a fost numit de W. Stern “raționament transductiv” pentru că lucrează prin analogii imediate și prin trecerea pe orizontală, de la un caz particular la alt caz particular sau de la un caz concret la alt caz concret. Această mișcare pe orizontală și nu pe verticală (de la particular la general și de la concret la abstract, specifică

adultului) se bazează pe includerea obiectelor în clase pe baza unor vagi asemănări. “Clasele” sunt mai degrabă colecții care nu au o logică internă de structurare ci o **69**

legătură de aparență, rod al unor “generalizări” necontrolate (de exemplu, copilul poate include în clasa “cal” - animalul propriu-zis, căluțul său de jucărie și scăunelul care îi ține loc acestuia).

Inteligența preoperațională are următoarele caracteristici:

- **caracter preconceptual si transductiv;**
- **caracter puternic personalizat** - gândirea copilului exprimă un punct de vedere personal (legat de faptele pe care el le-a trăit) și proiectează asupra lumii propriile sale idei fără a fi preocupată de legătura lor cu realitatea; copilul nu are nevoie de verificări sau de dovezi legate de adevărul celor gândite și crede necondiționat în gândirea sa;
- **caracter sincretic** - gândirea îmbină elemente eterogene aparținând unor categorii diferite și chiar contradictorii, nesusizând respectivele diferențe sau contradicții; sincretismul este o sursă fundamentală de transducție;
- **caracter egocentric** - gândirea își desfășoară raționamentele prin prisma dorințelor, nevoilor și plăcerilor personale ale copilului.

Aceste trei caracteristici se întâlnesc și în gândirea adultului insuficient educat și dezvoltat.

3.8 Dezvoltarea afectivă în anteprescolaritate

Viața afectivă a anteprescolarului tinde să domine desfășurarea celorlalte laturi ale psihismului. Dorințele, satisfacțiile, bucuriile dirijează motricitatea, interesul pentru explorare și cunoaștere, comunicarea și relațiile interpersonale.

Manifestările afective în acest stadiu au o serie de caracteristici.

1. Trăirile afective devin mai bogate si nuanțate, atât prin diversificarea trăirilor pozitive cât și a celor negative (în special a fricilor - de animale, întuneric, persoane străine..., frici care sunt învățate de la adult).

2. Afectivitatea se pozitivează pentru durate mai mari de timp - anteprescolarul poate desfășura un timp mai îndelungat activități aducătoare de trăiri pozitive, datorită

echilibrării tot mai bune cu mediul; jocul, plimbarea, comunicarea, activitatea - devin surse de încântare, plăcere, bucurie, satisfacție. Lipsa unei afectivități dominant pozitive este simptomatică, indicând o stare de suferință cronică, fizică sau morală, a copilului.

3. Exprimarea afectivă devine mai clară - pe de-o parte, variatele trăiri pozitive și negative sunt redată prin expresii emoționale tot mai nuanțate și adecvate (modelate tot mai bine prin imitație), iar pe de altă parte, trăirile sunt tot mai logic raportate la sursa care le-a produs.

4. Trăirile afective au un caracter capricios și superficial - ele trec rapid de la pozitiv la negativ și invers, și au o dezvoltare amplă pe orizontală, lipsită de profunzime. Nu sunt însă excluse trăirile negative (timorare, frică, anxietate, tristețe, depresie, neajutorare) de o mare profunzime, specifice copiilor traumatizați, trăiri care se exprimă adesea în plan organic - vomă persistentă și anorexie, slăbirea controlului sfincterian, îmbolnăviri repetate.

5. În procesele afective apar primele amintiri ale unor trăiri emoționale anterioare și primele anticipări ale unor trăiri emoționale viitoare, și în funcție de coloratura lor copilul își poate regla conduita astfel încât să le evite pe cele negative și să le obțină pe cele pozitive.

6. În conduita copilului apare solicitarea explicită de a primi afecțiune din partea adultului: (cere să fie alintat, mângâiat, sărutat) și nevoia de a-și exprima afecțiunea față de adult în mod similar. Lipsa din conduita copilului a acestor manifestări este simptomatică, indicând tensiuni și dificultăți majore în relația sa cu adultul.

3. Dezvoltarea socială în antepreșcolaritate

În acest stadiu relațiile sociale se diversifică și se nuanțează. În principal, funcționează patru tipuri de relații.

1. Relațiile cu mama - sunt fundamentale. Atașamentul copilului față de mamă (cristalizat deja în stadiul anterior) se amplifică acum datorită experienței pozitive tot mai vaste și nuanțate acumulată în cadrul acestei relații. Dragostea copilului pentru mamă este una exclusivistă și simbiotică, în sensul că el trăiește la unison cu mama, fiind rezonant la bucuriile și supărările ei. Mama constituie sursă de siguranță, stimulare pozitivă, bucurie și

răsplată, dar ea poate deveni în egală măsură sursă de anxietate și nefericire pentru copil.

Rolul pozitiv al mamei poate fi valorificat în plan educativ, ea putând să obțină foarte multe conduite corecte, echilibrate, “normale” ca răspuns al copilului dornic să o mulțumească și să nu-i piardă iubirea. Mama își poate condiționa exprimarea dragostei (nu dragostea ca atare ci doar exteriorizarea ei) de îndeplinirea de către copil a unor cerințe pe care ea i le formulează, dar în acest sens trebuie păstrată o măsură pentru a evita pericolul unei condiționări excesive a conduitei copilului în funcție de primirea unei răsplăte. Utilizarea excesivă a mecanismului “răsplată” (din parte adultului) - “răspuns pozitiv” (din partea copilului) duce la o condiționare care pierde din vedere răsplata adusă de reușită prin ea însăși, realizarea unui lucru, atingerea unui țel nema aducând bucurie prin ele însele ci prin

răsplata asociată lor. În felul acesta se perturbă cu timpul sistemul motivational al copilului, care se centrează pe o motivație fundamental externă, iar lipsa unei motivații interne consistente va antrena ulterior, în etapa adultă a vieții, grave tulburări de personalitate (sentimente de înstrăinare, derealizare și depersonalizare).

Pe de altă parte, condiționarea afectivă excesivă este chiar esența răsfățului, persoanele răsfățate fiind prin excelență hiperemoționale și egocentrice (foarte reactive la situațiile care le aduc trăirile emoționale satisfăcătoare, benefice). Este de reținut că nu “cantitatea” de dragoste răsfăț copilul, ci excesiva condiționare prin răsplată a tot ceea ce se așteaptă de la el.

În același timp, un paradox al acestei condiționări afective excesive este că ea devine ambivalentă - dacă inițial generează calm, liniște și siguranță pentru copil, ulterior devine sursă de anxietate pentru că apare teama subconștientă, difuză și tot mai intensă de a nu pierde iubirea, de exemplu, prin dispariția mamei. În consecință copilul, ajuns adolescent sau chiar adult, va refuza îndepărtarea și autonomizarea, acestea fiind trăite ca pierderi definitive ale mamei.

2. Relațiile cu tatăl înregistrează o creștere a atașamentului copilului față de acesta, dar relația cu el este una intermitentă. În antepreșcolaritate apar primele diferențieri calitative între relațiile cu mama (foarte emoționale, libere, necenzurate) și relațiile cu tatăl (mai controlate, mai rezervate). De fapt, către 3 ani începe în mod inconștient o raportare diferențiată la cei doi părinți, proces ce se va accentua în stadiile următoare. Copilul sesizează că bărbatul și femeia se exprimă diferit sub raport emoțional și ca urmare își va adapta propria lui conduită emoțională în raport cu cei doi, după cum sesizează și că există o anumită diferență de “rol social”, tatăl deținând un spor de autoritate.

3. Relațiile cu persoanele străine intimidează copilul, îl fac reticent, rușinos, rezervat. El are tendința de a răspunde greu la solicitările acestora, motiv pentru care nu trebuie forțat ci doar ajutat să se acomodeze cu persoanele exterioare familiei și să se relaționeze cu ele. La baza acestei acomodări stă în mod fundamental înțelegerea de către copil a faptului că și persoanele străine îl pot aprecia, iubi, ajuta, ajungând astfel să comunice optim cu ele. Îndoiala privind iubirea și acceptarea de către persoanele străine, ca și teama inconștientă de o apreciere negativă din partea lor constituie sursele fundamentale ale timidității, care este prin

excelență o dificultate de relaționare cu persoanele necunoscute.

4. Un fenomen caracteristic procesului de socializare a antepreșcolarului, deschiderii sale spre normele sociale, îl constituie așa-numita **criză afectivă sau negativism al 72**

copilului mic. Criza afectivă se manifestă în jurul vârstei de 3 ani și constă într-o opoziție permanentă a copilului față de inițiativele și solicitările adultului. Refuzul constant al copilului de a se supune cerințelor exprimă o primă încercare a sa de a se afirma și de a-și cuceri autonomia față de adulți (părinți).

Criza afectivă de la sfârșitul antepreșcolarității are un rol important în cristalizarea ulterioară a unor constante de personalitate. Confruntarea cu adultul devine o modalitate de cunoaștere a propriilor posibilități și limite, copilul probând într-un fel “până unde poate merge”. Sesizarea eșecurilor cu care se soldează inițiativele sale și constatarea propriilor neputințe determină treptat copilul să-și subordoneze conduita față de norme (este ceea ce Freud numea “triumful legii parentale”, înțelegerea faptului că “adultul face legea”). Sfârșitul crizei afective va aduce o mai bună poziționare a copilului în relațiile cu ceilalți, prin înțelegerea poziției reale pe care o ocupă în ansamblul lor, ca și o armonizare a sa cu cerințele adultului și cu sine, elemente ce vor influența hotărâtor structurarea Eului social.

Criza afectivă pregătește o etapă care apare după 3 - 3,5 ani, etapă în care copilului devine capabil să respecte cerințele adultului.

Bibliografie recomandată:

Carroll, J.B. (1979), *Limbar și gândire*, Editura Didactică și Pedagogică, București

Grilă de autoevaluare:

1. Câte luni are fiecare substadiu al antepreșcolarității?
2. Care este mai mare în antepreșcolaritate: competența sau performanța lingvistică?
 - a. competența
 - b. performanța
3. Criza afectivă de la sfârșitul antepreșcolarității poate fi interpretată ca:
 - a) negativă pentru copil pentru că este guvernată de negativism;

- b) pozitivă pentru că ajută la cristalizarea ulterioară a unor constante de personalitate;
 - c) negativă pentru că îl face pe copil să deznădăjduiască când își dă seama că nu poate „lupta” cu adulții.
4. Ce caracteristică, a cărui proces psihic (memorie, limbaj, atenție, gândire, imaginație) ar fi înțelept să fie “speculată” de părinți în demersul lor de a-i lua pe copiii lor antepreșcolari de la o activitate cu care nu sunt în acel moment de acord; de exemplu privitul la televizor.
5. Este de așteptat ca cei mai mulți oameni să
- a. aibă amintiri de la vârsta antepreșcolarității
 - b. nu aibă amintiri de la vârsta antepreșcolarității
6. La câți ani are loc criza afectivă de la sfârșitul stadiului antepreșcolarității?
- a. la 2,5 - 3 ani
 - b. la 4,5 - 5 ani
 - c. la 2 - 2,5 ani

MODULUL II: CICLUL DE CREȘTERE ȘI DEZVOLTARE

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 7

CARACTERISTICILE GENERALE ALE DEZVOLTĂRII ÎN PREȘCOLARITATE

Plan de idei:

1. Semnificația generală a stadiului pentru dezvoltarea psihică umană
2. Regimul de viață al preșcolarului
3. Îmbogățirea planului mental și dezvoltarea gândirii preoperaționale
4. Însușirea intensivă a limbajului

Obiective:

La sfârșitul acestui curs veți fi capabili să:

- explicați în ce constă culturalizarea în modul de satisfacere a trebuințelor fiziologice
- explicați și exemplificați legătura strânsă existentă între dezvoltarea gândirii și cea a limbajului
- enumerați caracteristicile gândirii în acest stadiu și să le identificați în comportamente reale.

1. Semnificația generală a stadiului pentru dezvoltarea psihică umană

În acest stadiu dezvoltarea înregistrează următoarele progrese semnificative:

- dezvoltarea proceselor cognitive superioare și a funcțiilor reglatorii, îmbunătățirea proceselor senzoriale, amplificarea și consolidarea motricității, toate conducând la o mai bună organizare a comportamentului și favorizând adaptarea tot mai complexă la mediu;
- expansiunea activităților exploratorii bazată pe dorința de cunoaștere, fapt ce duce la îmbogățirea considerabilă a experienței personale;
- creșterea autonomiei prin formarea a numeroase deprinderi de autoservire și de mînuire a obiectelor;
- constituirea unei conștiințe morale primare care sporește capacitatea de adaptare la mediul social;
- constituirea bazelor personalității și accentuarea trăsăturilor individuale.

2. Regimul de viață al preșcolarului

Regimul de viață este dominat de un activism caracteristic, exprimat în nevoia permanentă de stimulare, de ocupație, de joc. Monotonia creează disconfort, nervozitate și oboseală, după cum și lipsa unui echilibru între activitate și odihnă destabilizează relațiile cu ambianța și duce la dificultăți de adaptare.

În stadiul preșcolarității, în toate componentele regimului de viață - alimentație, somn, trebuințe fiziologice și de igienă - apar **culturalizări vizibile în modul de satisfacere a trebuințelor biologice:**

- culturalizarea satisfacerii trebuințelor alimentare - se exprimă în: dorința de a mânca la masă împreună cu ceilalți și refuzul de a fi hrănit separat, respectarea programului principalelor mese, însușirea unor deprinderi igienice legate de servirea mesei (spălatul pe mâini), îmbunătățirea autoservirii (utilizarea tacâmurilor, șervețelului), însușirea unei anumite ținute la masă (mănâncă fără a se plimba de colo până colo, se joacă mai puțin în timpul mesei, mănâncă cu gura închisă fără să plescăie, așteaptă desertul împreună cu ceilalți);

- culturalizarea satisfacerii trebuinței de somn exprimată în: respectarea ritmurilor veghe somn care acum sunt stabilizate și intrate în obișnuință (circa 11-12 ore noaptea, 1-1,5 ore după prânz), culcatul în ținută de noapte, amânarea culcării și extinderea perioadei de veghe în situații speciale care îi trezesc interesul și îl animă (excursii, vizite, petreceri, spectacole);

- culturalizarea trebuințelor fiziologice și de igienă - pe lângă controlul deplin al nevoilor fiziologice acestea se satisfac în anumite condiții de pudoare, de curățenie, de intimitate; curățenia personală capătă o notă estetică (hainele și încălțăminte să fie curate dar și frumoase, pieptănătura “modernă”, îmbrăcămintea înfrumusețată cu diferite accesorii); apar obișnuințe igienice care vor rămâne toată viața - spălatul pe dinți, tăiatul unghiilor, pieptănatul, ștersul nasului cu batista, ștersul gurii cu șervețul etc.

Existența copilului se desfășoară într-un context nou față de stadiul anterior. Mediul formativ dominant continuă să fie familia dar alături de ea apare, de regulă, instituția preșcolară cu rol specific în dezvoltarea copilului - grădinița.

Influența grădiniței constă în aceea că:

- prilejuiește copilului interacțiuni de pe poziții de egalitate, cu cei de vârstă sa;
- jocul este diversificat, dar alături de joc își fac treptat loc anumite sarcini de învățare care pregătesc copilul pentru debutul școlarității;
- activitățile copilului sunt organizate în funcție de scopuri bine precizate, care trebuie atinse și a căror realizare este controlată, iar rezultatele obținute de el sunt comparate cu cele ale grupului și apreciate public; sarcinile trebuie îndeplinite la un anumit nivel de performanță pentru că în caz contrar copilul nu mai este scuzat, ajutat sau chiar absolvit de îndeplinirea lor, ci devine ținta amuzamentului celorlalți sau este certat și pedepsit public;
- activitățile desfășurate împreună cu cei de aceeași vârstă îl pun pe copil în relații de cooperare dar și de confruntare, ceea ce duce la o diminuare a egocentrismului alimentat de relațiile strict familiale de până acum;
- grădinița este un nou spațiu de viață organizat specific, cu un program zilnic ce implică acțiuni permise și acțiuni interzise (care nu mai pot fi încălcate ca în familie), cu un regim de viață ce solicită un anumit grad de autonomie datorită unor activități de autoservire în care copilul trebuie să se descurce (mersul la toaletă, spălatul pe mâini, servitul mesei, aranjatul jucăriilor), toate acestea stimulând adaptarea.

3. Dezvoltarea gândirii în preșcolaritate

În acest stadiu gândirea progresează în directă legătură cu:

1. însușirea tot mai bună a limbajului;
2. implicarea în activități tot mai complexe împreună cu adultul și sub conducerea lui - activitatea constituie încă sursa esențială a cunoașterii, până în stadiile următoare când ea va fi mai întâi dublată și apoi subordonată învățării cognitive (de tip școlar) care va deveni principala sursă de cunoștințe;
3. decentrarea de acțiune - formarea unor deprinderi și automatizarea unor acțiuni permite preșcolarului să-și desprindă în mare măsură atenția de la acțiunea executată

și să devină mai receptiv față de realitatea fizică și socială care îl înconjoară;

4. decentrarea afectivă - separarea conștiinței de sine de conștiința asupra lumii face ca preșcolarul să cunoască și alte elemente din realitatea obiectivă decât cele care prezentau interes până acum pentru că erau legate de satisfacerea trebuințelor sale; preșcolarul începe să sesizeze nu doar că realitatea există în mod obiectiv, în afara sa, dar și că trebuie să se adapteze aceastei realități externe.

În stadiul preșcolarității gândirea are o serie de caracteristici generale.

1. Gândirea este intuitivă pentru că operează în mare măsură cu percepții și reprezentări, deci cu entități intuitive, rezultate din reflectarea realității cu ajutorul simțurilor.

2. Gândirea operează tot mai mult cu preconcepte și se degajează treptat de acțiunea concretă. Apărute încă din stadiul antepreșcolarității, preconceptele își sporesc semnificativ ponderea în gândire, fapt care și permite degajarea acestora de acțiunea nemijlocită (în loc să gândească manevrând obiectele, copilul poate gândi tot mai mult manevrând semnificațiile lor). Preconceptele câștigă în generalitate pentru că se sprijină acum pe o experiență perceptivă și acțională mai bogată și pe un limbaj mult mai dezvoltat. Dacă la antepreșcolar ele semnificau exemplare unice sau colecții sincretice (eterogene și contradictorii) de obiecte, acum preconceptele semnifică ansambluri de obiecte mai vaste și constituite după criterii mult mai clare.

3. Gândirea este una preoperatorie pentru că maniera sa de a raționa (de a pune preconceptele în relație) nu se bazează pe operațiile propriu-zise ale gândirii (analiza și sinteza superioară, comparația, abstractizarea, generalizarea, concretizarea, particularizarea, deducția și inducția). Gândirea dispune acum doar de preoperații (sau scheme preoperatorii) care sunt niște intuiții articulate între ele, adică niște date de cunoaștere perceptivă puse cap la cap, în baza unei logici practice care decurge din acțiune și este reglată prin acțiune, aceasta fiind cea care o confirmă, infirmă sau ajustează. Preoperațiile (schemele preoperatorii) nu realizează raționamente propriu-zise, de tip intelectual, bazate pe concepte. Gândirea în această fază, operând cu preconcepte, produce raționamente preconceptuale care se bazează pe reglări perceptivă transpuse apoi în reprezentare. Raționamentele preconceptuale își păstrează un

caracter predominant transductiv. Ele se desfășoară “pe orizontală”, prin trecerea de la un particular la alt particular pe baza unor analogii perceptive imediate. Încrederea absolută a copilului în ceea ce percepe îl face să nu aibă îndoieli, să nu simtă nevoia unui control asupra datelor de cunoaștere cu care operează, să nu formuleze ipoteze și nu sesizeze contradicțiile specifice raționamentului transductiv și, implicit, gândirii preoperatorii.

La preșcolarul mare (6 ani) transductivitatea scade treptat sub presiunea unui început de raționament inductiv constând într-o ridicare a gândirii “pe verticală”, de la fapte particulare spre o anumită generalizare. La preșcolarul mare raționamentul inductiv este însă în continuare legat de percepție și nu are organizarea de ansamblu pe care o va dăbândi în stadiile ulterioare.

Acestor caracteristici generale ale gândirii, valabile pentru întreg stadiul preșcolarității, li se adaugă alte câteva caracteristici specifice mai ales preșcolarului mic (3-4 ani), deși parțial ele pot fi întâlnite și la preșcolarul mijlociu și uneori chiar la cel mare.

4. Egocentrismul gândirii - preșcolarul mic raportează universul obiectual la propria sa persoană astfel încât tot ceea ce există are legătură cu el. Copilul este pentru sine (în mentalul său) un fel de “centru al universului” - de exemplu, parcul există ca să aibă el unde se juca, grădina zoologică a fost făcută ca să vadă el leul, soarele luminează ca să vadă el pe unde merge

5. Artificialismul gândirii - preșcolarul mic are o încredere nelimitată în capacitatea omului de a fi făcut tot ceea ce ne înconjoară, de a fi construit universul obiectual după propriile sale dorințe, nevoi, plăceri - de exemplu, munții au fost făcuți ca să poată merge oamenii în excursie, lacurile au fost făcute ca oamenii să poată pescui, marea s-a făcut ca să se meargă pe ea cu vaporul

6. Animismul gândirii - preșcolarul mic personifică elementele naturii atribuind trăiri și reacții umane universului obiectual - de exemplu, ghiocerii răsar pentru că știu că o să vină primăvara, norii se mișcă pentru că îi aleargă vântul, casele au ferestre ca să uite afară

7. Suprapunerea posibilului și imposibilului - preșcolarul mic are o atitudine caracteristică privind cele două aspecte ale realității care sunt pentru el superpozabile. Aceasta

îl face să creadă în forța miraculoasă a personajelor din povești, ca și în existența reală a unor personaje sau obiecte mitice (Moș Crăciun, Moș Nicolae, Bau-Bau, îngerașul păzitor, nuielușa fermecată, ochiul de la ceafă cu care mama vede tot ce face el....) Deși de la 5 ani copilul începe să se acumuleze o experiență personală care determină primele îndoieli, el nu părăsește total ideea că imposibilul, măcar în anumite condiții, poate deveni posibil. Chiar dacă copilul distinge fantasticul de real, el păstrează speranța că poate la un moment dat imposibilul ar putea deveni posibil.

8. Magismul gândirii - preșcolarul (de toate vârstele) stabilește între fenomene legături care nu există în realitate și speră că acționând asupra unuia îl poate manevra în mod miraculos pe celălalt; gândirea magică consideră că se poate produce o așa-numită “acțiune eficace la distanță” în lipsa oricărei verigi cauzale reale între fenomene - de exemplu, un obiect pierdut într-un loc poate fi găsit dacă “se mai pierde” (intenționat) un alt obiect în același loc, al doilea urmând “să-l găsească” pe primul; un obiect pierdut va fi găsit dacă, printr-o incantație inventată *ad hoc*, este rugat să apară, mama plecată la serviciu poate fi adusă acasă dacă se repetă insistent o poezie care îi place ei După Piaget, originile magismului infantil se află în egocentrismul specific copilului, care-l fac să creadă dorințele, plăcerile și interesele lui se pot impune realității.

Magismul gândirii se conservă în mentalul adultului mai puțin instruit și stă la baza credinței în superstiții și practici magice (vrăjitorie).

9. Excesul de realism al gândirii - preșcolarul (de toate vârstele) nu face diferențiere între obiectele fizice și trăirile psihice, subiective. Acestora din urmă el le atribuie o consistență reală, obiectuală; tot ceea ce este de factură spirituală dobândește materializare - de exemplu, gândirea este “ca o gură care vorbește în cap”, frica este “când inima bate și tremuri și te apucă plânsul”, sufletul este “un aer care stă în piept și se urcă la cer când omul moare”, moartea este “când te pune în sicriu, te duce la groapă și de acolo pleci în cer și nu mai vii niciodată acasă la tine”

Toate aceste caracteristici - dar în special egocentrismul, artificialismul, animismul și magismul gândirii - exprimă nevoia copilului de a-și oferi răspunsuri la nenumăratele întrebări

care-i apar în confruntarea tot mai largă cu lumea. Ele țin de o atitudine cognitivă specifică vârstei, de efortul copilului de a înțelege cum sunt legate între ele componentele realității înconjurătoare. Copilul ajunge la explicații în cadrul cărora procesele fizice, obiective ale realității înconjurătoare sunt raportate la acțiunile sale sau ale oamenilor în general, deoarece gândirea sa nu are deocamdată acces la explicațiile cauzale propriu-zise (la legitățile care guvernează realitatea), omul fiind pentru el singura cauză vizibilă a unor efecte.

4. Dezvoltarea limbajului în preșcolaritate

Preșcolaritatea este o etapă de dezvoltare spectaculoasă a limbajului, atât sub aspectul achizițiilor cantitative cât și al celor calitative:

- cantitativ - vocabularul pasiv (cuvintele înțelese) înregistrează creșteri minime de la 400 cuvinte la începutul stadiului la 1500 la sfârșitul său, și creșteri maxime, în cazul copiilor bine antrenați în comunicare de către adult, de la 1000 cuvinte la începutul stadiului la 2500 la sfârșitul acestuia; vocabularul activ (cuvinte utilizate în vorbire) rămâne și în această etapă ceva mai restrâns decât cel activ;
- calitativ - crește corectitudinea fonetică și gramaticală a exprimării; devine vizibilă o anumită adaptare a limbajului în funcție de împrejurări; apar unele “clișee verbale” care reprezintă preluări ale unor modalități de exprimare ale adultului, deși uneori ele pot să nu aibă un înțeles pe deplin clar pentru copil; crește debitul verbal (viteza vorbirii) apropiindu-se de cel al anturajului; cresc posibilitățile de relatare verbală (de a povesti o întâmplare trăită); *observație* - capacitatea de relatare este semnificativă pentru progresul calitativ al limbajului pentru că, spre deosebire de repovestire - răspunerea unei povești, întâmplări care i-a fost relatată în plan verbal), acum copilul este cel care transpune în cuvinte o întâmplare percepută (cunoscută prin simțuri).

Volumul vocabularului și calitatea vorbirii prezintă variații individuale datorate următorilor factori:

- gradul de maturizare funcțională a aparatului fonator - este influențat hotărâtor de

exersarea verbală a copilului și influențează la rândul său însușirea unei pronunții corecte (deficitul funcțional al aparatului fonator este responsabil de defectele de vorbire);

- influența educativă exercitată de familie - copilul preia modelele verbale ale celor din anturaj cu toate caracteristicile lor - corecte / incorecte gramatical, mai elevate / mai primitive, mai complexe / mai simple etc.; în stadiul preșcolarității se preiau și se conservă eventualele structuri dialectale;
- influența educativă a grădiniței - instituția preșcolară cultivă un limbaj corect din punct de vedere gramatical, mai elevat sub aspectul exprimării, mai eliberat de particularitățile dialectale.

Limbajului preșcolarului are câteva aspecte caracteristice.

1. Utilizarea unei gramatici implicite - preșcolarul își însușește prin transfer modelele verbale ale adulților, preluând concomitent și gramatica implicită (corectă sau incorectă) sedimentată în ele; el nu înțelege ca atare aspectele gramaticale ale vorbirii ci este un simplu utilizator al acestora (“după ureche”).

2. Slaba înțelegere a sensului figurat al cuvintelor - chiar dacă semnificațiile de bază ale cuvintelor luate în parte sunt stăpânite, inclusiv preșcolarul mare nu înțelege întotdeauna sensurile figurate ale unor expresii compuse din respectivele cuvinte (“a intra în voie cuiva”, “a te băga pe sub pielea cuiva”, “a sobi din ochi pe cineva”, “a scoate sufletul cuiva”).

3. Receptivitatea crescută pentru epitete - preșcolarul este puternic influențat de epitete. Pe de-o parte ele îi captează atenția atunci când apar în relatările verbale ale celorlalți, iar pe de altă parte el însuși are o tendință accentuată de a le utiliza. Epitetele răspund nevoii de cunoaștere a copilului, ajutându-l să înțeleagă mai bine și mai rapid ceea ce este caracteristic persoanelor din jur, personajelor din povești, obiectelor, situațiilor. Ele constituie maniere tranșante de a caracteriza, pe care preșcolarul le utilizează oarecum emblematic, ca pe niște etichete explicative aplicabile unor realități (vrăjitoarea “cea rea”, fata moșului “cea harnică”, zâna “cea bună”, colegul lui “cel pârâcios”).

4. Preferința pentru diminutive - utilizarea lor frecventă ține de o tendință a copilului

de a minimiza, de a reduce dimensiunile unor obiecte mari făcându-le prin aceasta mai comparabile cu propriile sale dimensiuni și ca urmare, mai ușor de integrat în spațiul său interior.

5. Egocentrismul limbajului (studiat în detaliu de Piaget) - copilul implică vorbirea în tot ceea ce face - când merge, când desenează, când se joacă - dar, frecvent, această intensă verbalizare nu urmărește o comunicare propriu-zisă, nu se constituie într-o relație interpersonală cu partenerul. Preșcolarul vorbește fără să-i pese de interlocutor, fără să verifice dacă acesta a înțeles sau nu ce-i spune, fără să-l intereseze punctul de vedere al celuilalt. Interlocutorul este adesea un prilej de a vorbi (poate fi primul venit) și nu ținta unei comunicări precise, purtătoare a unui mesaj anume. Egocentrismul limbajului ține de nevoia de exersare verbală pe care o resimte copilul și-i stimulează capacitatea, aflată în plină dezvoltare, de a comunica în mod real cu ceilalți.

6. Expresivitatea limbajului - începând cu preșcolaritatea mijlocie vorbirea copilului capătă expresivitate prin utilizarea unor mijloacele verbale (intonație) și neverbale (gesturi, mimică) ale expresivității. Intonația, gesturile și mimica sunt tot mai bine acordate cu conținutul comunicării și stau la baza talentului copiilor de a spune poezii sau de a interpreta roluri.

7. Adaptarea limbajului la vârsta și statutul partenerului - preșcolarul mare sesizează că vârsta și o anumită poziție pe care le au interlocutorii în relațiile cu el, impun anumite cerințe în comunicare. El poate vorbi cu cei mici “ca ei” (cu propoziții scurte, utilizând cuvinte simple, folosind o mimică și gestică adecvată și chiar făcând apel la “limbajul mic” - pronunță stâlcit cuvintele); când se adresează celor mari încearcă să vorbească “frumos” (mai elevat - cu “cuvinte de oameni mari”, exprimându-se cât mai clar pentru a fi înțeles); cu educatoarea comunică reverențios; cu mama comunică mai liber și mai relaxat.

Bibliografie recomandată:

Binet, A. (1975), *Idei moderne despre copil*, Editura Științifică și Enciclopedică, București

1. Gândirea se caracterizează în preșcolaritate prin:

- a) exces de realism;
- b) egocentrism;
- c) operare cu concepte;
- d) caracter intuitiv;
- e) caracter abstract;
- f) raționamente transductive.

2. Receptivitatea crescută pentru epitete, caracteristică limbajului preșcolarului, se datorează:

- a) nevoii de a înțelege mai bine ceea ce este caracteristic persoanelor și obiectelor înconjurătoare;
- b) dorinței de a se exprima cât mai nuanțat și expresiv;
- c) tendinței de a-și manifesta competența lingvistică și de a obține aprecierea adultului;
- d) imitării unui adult care utilizează el însuși multe epitete în vorbire.

3. Utilizarea în limbajul preșcolarului a unei gramatici implicite se referă la faptul că

4. Caracterul intuitiv al gândirii în preșcolaritate se referă la faptul că

5. Culturalizarea trebuințelor alimentare se referă la:

- a. dorința copilului de a mânca adesea la restaurant
- b. capacitatea copilului de a renunța la masă ca să învețe
- c. dorința de a mânca la masă împreună cu ceilalți și refuzul de a fi hrănit separat
- d. respectarea programului principalelor mese
- e. însușirea unor deprinderi igienice legate de servirea mesei (spălatul pe mâini)

MODULUL II: CICLUL DE CREȘTERE ȘI DEZVOLTARE

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 8

CRISTALIZAREA BAZELOR PERSONALITĂȚII

Plan de idei:

1. Dezvoltarea afectivității în preșcolaritate
2. Constituirea bazelor personalității în preșcolaritate
3. Conștiința morală primară a preșcolarului

Obiective:

La sfârșitul acestui curs veți fi capabili să:

- enumrați caracteristicile proceselor afective în preșcolaritate
- identificați nivelul de structurare și manifestare a celor trei Eu-uri care formează persoana
- exemplificați rolul pe care îl joacă în formarea personalității copilului, părinții, relațiile fraterne și grădinița
- explicați și exemplificați modul în care conștiința morală a copilului influențează constituirea bazelor personalității și în special cea a laturii sale relaționale - valorice și de autoreglaj

1. Dezvoltarea afectivității în preșcolaritate

Afectivitatea progresează ca amploare și profunzime față de stadiul anterior, datorită dezvoltării psihice de ansamblu a copilului și extinderii relațiilor sale cu mediul social în care apar, alături de familie, tot mai multe persoane străine.

Relațiile cu familia înregistrează o serie de modificări. Preșcolarul își manifestă tot mai accentuat trebuințele de cunoaștere, explorare, comunicare, prezență socială, ca și nevoia de o anumită autonomizare (independență), și așteaptă ca familia să vină în întâmpinarea acestor trebuințe mult mai complexe - pentru copil, adultul devine un partener cu care se poate “colabora” într-un mod interesant, împreună cu care copilul poate “lucra” sau care acceptă să

fie “ajutat” de către copil; deasemenea, adultul este cel care îl poate duce într-o lume ce depășește spațiul locuinței, dezvăluindu-i spectacolul străzii, mirajul instituțiilor de cultură (teatru, cinematograful, parc de distracții, grădină zoologică, muzeu..).

Familia la rândul său are cerințe noi față de copil, căruia nu i se mai satisfac prompt și necondiționat toate dorințele, căruia i se cere să facă anumite lucruri într-un anumit mod, i se impune amânarea unor dorințe sau i se interzic unele plăceri. Totodată, organizarea petrecerii timpului, dirijarea și controlarea copilului de către familie devin mai sistematice.

În această etapă se intensifică și interacțiunea cu alți membri ai familiei (frați, surori, alte rude).

Relațiile cu persoanele străine se îmbunătățesc, ca semn al creșterii socializării. Preșcolarul poate stabili singur relații cu persoane exterioare familiei, în special cu alți copii, fără a mai fi necesară intermedierea lor de către mamă.

Frecventarea grădiniței este o sursă importantă pentru stabilirea unor noi relații sociale, ca și pentru o întreagă gamă de trăiri afective. În viața copilului își face simțită influența o persoană specială - educatoarea, care îmbină autoritatea și exigența cu o afectivitate al cărui centru nu mai este un copil anume. Grija și atenția acesteia, distribuite între toți membri colectivității preșcolare, contribuie la înțelegerea de către copil că el nu constituie “centrul universului”, că este o ființă printre multe altele, confruntându-l o dată în plus cu principiul realității. Interacțiunea cu grupul și cu persoane din afara familiei este o condiție de bază în învingerea egocentrismului (alimentat de familie) și în deschiderea copilului spre noi investiții afective.

Afectivitatea preșcolarului are câteva caracteristici.

1. Complexitatea crescută a vieții afective - se datorează îmbogățirii ei cu noi trăiri, cum ar fi: trăirea vinovăției (produsă de încălcarea cerințelor adultului); trăirea mândriei (produsă de obținerea unei reușite în activitate și de recunoaștere ei de către ceilalți); trăirea crizei de prestigiu (provocată de mustrarea, sancționarea în public); trăirea contradicției dintre dorința de a obține o recompensă și rezerva însușirii ei pe nemeritate (consecințele acestei

trăiri sunt de cele mai multe ori pozitive, ambiționând copilul să facă tot ce poate încât să simtă că merită recompensa).

2. Cristalizarea sentimentelor - este evenimentul cel mai important care se produce în viața afectivă a preșcolarului. Trăirile afective experimentate în relațiile cu părinții se generalizează și devin formațiuni complexe și de durată care includ în ele și o componentă valorică. Dintr-o anumite perspectivă, se poate spune că față de atașament care funcționează necondiționat (pe baza dependenței biologice totale a copilului de părinții săi), sentimentul are la bază o judecată de valoare (“iubesc / urăsc pentru că...”). Calitatea sentimentelor (intensitatea, profunzimea, stabilitatea lor) este influențată fundamental de relațiile afective din triunghiul << copil - mamă - tată >> în interiorul căruia se structurează tiparele afectivității valabile pentru întreaga viață. Calitatea relațiilor dintre copil și părinții săi influențează hotărâtor conduita afectivă ulterioară a individului, profunzimea și intensitatea trăirilor sale, capacitatea de a și le gestiona în interioritatea propriului psihism, ca și pe aceea de a și le exterioriza.

3. Pozitivarea tot mai amplă a vieții afective - depășirea crizei afective din finalul stadiului anterior și creșterea generală a capacităților sale adaptative, permit copilului să se echilibreze mai bine cu ambianța astfel încât bucuriile și satisfacțiile sale sunt mai frecvente, mai diversificate și mai socializate (exemplu tipic, începe să apreciază nu doar recompensele constând în dulciuri și jucării, ci și cărțile, obiectele de îmbrăcăminte, creioanele colorate, mersul la film, la teatru, în vizită). Un alt aspect al pozitivării îl reprezintă o anumită creștere a toleranței copilului, o stăpânire mai bună a reacțiilor sale la frustrările cotidiene. Efectele acestei pozitivări a vieții afective se exprimă în seninătatea, buna dispoziție și veselia specifice acestei etape de vârstă (considerată tocmai din acest motiv drept “vârsta de aur” a copilăriei).

4. Caracterul situativ al vieții afective - în cea mai mare parte, trăirile preșcolarului sunt generate de împrejurările concrete, derulate “aici și acum”. Viața sa afectivă este încă prea puțin legată de derulări de perspectivă, de proiecții viitoare și ea este reprezentativă pentru ceea ce se numește “lipsa de griji a copilăriei” (alt argument pentru sintagma “vârsta de aur”).

5. Impresionabilitatea afectivă imediată și intensă - preșcolarul răspunde puternic la diferite solicitări emoționale și evenimente. Impresionabilitatea se instalează treptat de-a lungul întregului stadiu. (Dacă la 3 ani copilul este puțin impresionat de suferința - plânsul altuia, la 5 ani își manifestă compasiunea, vrea să-l aline, să-l mângâie, pentru ca la 6 ani să-și manifeste disponibilitatea de a-l ajuta efectiv, fiind gata să intervină acțional, “să facă ceva” pentru celălalt - de exemplu, să-i caute el mingea pierdută, să-l pedepsească pe cel care l-a bătut, să facă mâncare în locul mamei bolnave, să-l bată pe șeful care i-a supărat tatăl.)

6. Manifestarea tot mai evidentă a învățării afective - prin observarea conduitelor celorlalți și imitarea lor, dar și pe asimilarea unor cerințe și norme preșcolarul învață să reacționeze corect în diverse împrejurări cu semnificație pozitivă - sărbătorirea unor evenimente familiale, revederea unei persoane....(reacția corectă, conformă normelor, în împrejurările cu semnificație negativă se învață la vârste mai mari). Învățarea afectivă are ca efect îmbogățirea trăirilor afective și îmbunătățirea exprimării lor printr-o conduită emoțional-expresivă tot mai adecvată, fapte ce duc la o mai bună adaptare a copilului în relațiile cu ceilalți.

7. Structurarea unor mecanisme incipiente de reglare a conduitelor emoționale - la preșcolarul mare încep să se manifestă conduite de autocontrol emoțional, ca: stăpânirea (între anumite limite) a plânsului, intensificarea manifestărilor emoționale pozitive pentru a obține ceva (apelul la mângâieri, drăgălășenii, rugăminți, alint), evitarea mângâierilor adresate lui în public (mai ales în prezența altor copii), respingerea unor formule de alint care provin din mica copilărie.

8. Apariția unor investiții afective orientate spre persoane exterioare familiei - adulți și covârșnici.

2. Constituirea bazelor personalității în preșcolaritate

În preșcolaritate se conturează multe din componentele personalității și totodată acestea încep să se așeze în primele configurații specifice viitoarei structuri de personalitate a adultului de mai târziu. Trăsăturile de personalitate pot fi considerate niște invarianți ai vieții psihice (datorită mării lor stabilități) care pe măsură ce apar aduc o anumită organizare,

stabilitate și autoreglare în conduita copilului. Apariția lor face totodată copilul să se exprime în raport cu lumea într-o manieră specifică, originală.

În principiu, personalitatea este unitatea Eului fizic, Eului psihic (spiritual) și Eului social. În preșcolaritate acestea se află la niveluri diverse de structurare și manifestare.

Eul fizic este cel mai bine constituit și conștientizat (dintre cele trei), deși formarea sa se va încheia abia după puseul de creștere și maturizare sexuală din pubertate. Copilul își conștientizează Eul fizic prin:

1. corecta recunoaștere a propriei fizionomii;
2. extinderea Eului asupra unui anumit spațiu fizic-obiectual (camera “mea”, hainele “mele”...) și psihologic (dorințele “mele”, durerea “mea”....), copilul intuind tot mai bine apartenența la sine a unor elemente din realitatea înconjurătoare;
3. înțelegerea apartenenței sale sexuale (“eu sunt băiat, ea este fată”).

Eul psihologic (spiritual), alcătuit din totalitatea trăsăturilor psihice dobândite sau înnăscute, este slab conștientizat în etapa preșcolarității, el neputând fi descris pe baza unei evaluări proprii. Copilul și-l descrie în termenii adultului, preluând de la acesta toate afirmațiile despre el (adesea chiar este precizată sursa - “eu sunt cuminte pentru că așa spune mama mea”). Dacă i se cere să-și aprecieze calitățile personale în legătură cu o situație reală (“cum

ești tu la grădiniță?”) copilul se descrie în termeni maximi (“eu știu cele mai multe poezii”, “eu alerg cel mai repede”) datorită egocentrismului și centrării pe sine, precum și datorită imposibilității de a face ierarhizări.

Preșcolaritatea înregistrează de-a lungul ei și o extensie a Eului spiritual, prin apariția și stabilizarea unor trăsături, ca și prin gruparea lor în anumite configurații (constructe personale) specifice fiecărui copil.

Eul social, alcătuit din atitudinile stabile manifestate în cadrul relațiilor sociale, este deasemenea slab definit și conștientizat. Preșcolarul conștientizează poziția lui de copil, atât în cadrul familiei cât și în afara ei, și înțelege spontan și natural rolurile asociate acestei poziții (de supunere, de ascultare, de solicitare de ajutor, de respect, de răspuns afectuos).

În familie, tendința identificării cu părinții constituie o sursă fundamentală de integrare a noi modele atitudinale și comportamentale în relațiile interpersonale. Dificultățile de identificare sau lipsa posibilităților de identificare, îngreuiază procesul cristalizării personalității sub aspectul ei social. Deasemenea, dacă familia oferă identificări negative copilului, acesta va avea dificultăți în relațiile extrafamiliale.

Deși odată cu intrarea în grădiniță copilul își simte apartenența la grup, recunoaște grupul ca fiind al său, el nu este preocupat de poziția pe care o ocupă în cadrul acestuia.

Caracteristicile acestui Eu social incipient vor suferi modificări substanțiale în viitor, dar își vor păstra o anumită influență asupra relațiilor sociale ale viitorului adult.

Personalitatea preșcolarului are o serie de caracteristici

1. În personalitatea preșcolarului se formează acele trăsături care pot fi exersate în mod real, concret, în cadrul sistemului său de relații și activități.

Părinții sunt primul factor care influențează formarea personalității copilului, constatându-se o strânsă corelație între calitățile acestora și prezența la copil a anumitor trăsături. Climatul familial calm, optimist, stimulat, cu modele pozitive de conduită, cu o autoritate parentală rațională și echilibrată, generează trăsături de personalitate pozitive ca: încredere în sine și în ceilalți, optimism, independență, deschidere în relațiile interpersonale. Un climat familial conflictual, tensionat, sau dezorganizat, cu modele parentale negative, cu

un stil puternic autoritar, generează frecvent trăsături ca: teamă, anxietate, ostilitate și agresivitate.

Al doilea factor important în formarea în formarea personalității îl constituie relațiile fraterne și poziția copilului în cadrul grupului fraternal. Primul născut este de timpuriu antrenat în tot felul de activități legate de supravegherea celorlalți, ceea ce duce la formarea

unor trăsături de personalitate specifice cum sunt: responsabilitatea, stăpânirea de sine, calmul dar și îngrijorarea, neliniștea, gelozia. Copilul cel mai mic, iubit și alintat de toți, riscă să se structureze ca imatur și labil emoțional, dependent și lipsit de inițiativă, după cum poate deveni și o structură mai boemă, calmă și lipsită de griji, sau un tip puternic concurențial și dispus la confruntare cu ceilalți pentru a-și demonstra valoarea. Copilul mijlociu care s-a bucurat inițial de o dragoste excesivă din partea părinților (pentru că el a fost cândva copilul cel mai mic), cedând acest loc unui nou născut, poate avea dificultăți de adaptare. La acesta poate să apară o instabilitate comportamentală produsă de dezorientarea de status, el oscilând între cramponarea de fostul loc (și revendicarea dreptul la iubirea de altă dată a părinților) și adoptarea statusului responsabil al fratelui mai mare; după cum el se poate structura echilibrat, prin adoptarea concurențială a unui model matur de comportament. Copilul unic dacă este înconjurat, cum se întâmplă adesea, de un climat supraprotector riscă să se structureze caracterial ca un egoist, individualist, capricios, orgolios.

Al treilea factor important în formarea personalității îl reprezintă grădinița, grupul de copii în general, aici aflându-se sursa unor trăsături ca: sociabilitatea, comunicabilitatea, cooperarea, concurența etc.

2. Trăsăturile de personalitate ale preșcolarului au o anumită instabilitate.

3. Trăsăturile de personalitate ale preșcolarului au o anumită unilateralitate în manifestarea lor, datorită experienței de viață limitate și slabei generalizări (de exemplu, altruismul se poate manifesta față de copiii din grupa sa de la grădiniță, dar lipsește față de copiii din altă grupă).

4. Personalitatea preșcolarului manifestă o mare deschidere spre socializare. În această etapă de vârstă socializare este de două feluri:

- socializare pasivă - care constă în adaptarea propriei conduite la modelele și cerințele ambianței;
- socializare activă - exprimată în inițierea unor acțiuni menite să-i faciliteze relaționarea cu ceilalți (face mici servicii, dăruiește, mulțumește, salută, ajută).

Nevalorificarea acestei tendințe de socializare care se manifestă spontan și natural, duce la instalarea unor trăsături negative ca: timiditatea, izolarea, agresivitatea etc.

3. Conștiința morală primară a preșcolarului

Constituirea bazelor personalității, și în special a laturii sale relațional-valorice și de autoreglaj - caracterul, este hotărâtor influențată de conștiința morală a copilului.

Rezolvarea crizei afective de la 2,5 - 3 ani reprezintă începutul procesului de constituire a conștiinței morale a copilului. Esența acestui proces constă în formarea deprinderii de a se subordona față de norme. Normele sunt reprezentate inițial de cerințele părinților pe care copilul le respectă, chiar dacă trebuie să renunțe la propria plăcere, din teama de a nu pierde dragostea lor.

Într-o primă fază a procesului de formare a conștiinței morale subordonarea se reduce la îndeplinirea cerințelor doar în prezența părinților. Este suficient ca împrejurările să nu mai fie exact aceleași sau părinții să nu fie prezenți pentru ca să apară tendința copilului de a încălca regulile și de a-și satisface prioritar propriile dorințe. În asemenea situații este necesar să urmeze o sancțiune parentală, adecvată ca intensitate și formă de manifestare. Prin aceasta **părintele manifestă o atitudine constantă în solicitările sale față de copil**, și certifică faptul că **un lucru odată impus trebuie întotdeauna respectat**.

Controlul adultului este absolut necesar pentru orientarea copilului în sistemul de valori sociale. Atitudinea parentală nepăsătoare, inconstantă sau prea tolerantă lasă copilul în incertitudine, îl dezorientează și generează deficiențe în structurarea sa morală.

În această primă etapă norma morală funcționează ca un factor extern, impus și controlat din afară.

În cea de-a doua etapă de formare a conștiinței morale norma funcționează ca un factor intern, impus și controlat de copilul însuși. Memoria sa începe treptat să rețină consecințele neplăcute ale încălcării regulilor și în fața tentației de a nu se supune și le va aminti, prevăzând totodată că ele se vor repeta. (Copilul va fi sigur că ele se vor repeta numai în

măsura în care părinții au o atitudine de sancționare constantă, atât de mult recomandată de psihologi și pedagogi, față de încălcarea normei.) Ca urmare el se va comporta tot mai adecvat începând să interiorizeze regulile, adică să le respecte chiar și în absența părinților.

În cea de-a treia etapă, care este una de consolidare, se produc generalizări ale regulilor pentru situațiile care cer un tip similar de conduită (de exemplu, a nu lua pe ascuns lucruri din propria casă se generalizează la a nu le lua de niciunde).

Conștiința morală primară nu se bazează pe judecăți morale făcute de copilul însuși, ci constă din interiorizarea cerințelor formulate explicit de către adult. Copilul ia cunoștință de aceste cerințe și de-a lungul celor trei etape, le respectă în prezența adultului (I), le respectă în absența adultului (II), le generalizează pentru situațiile similare (III).

Conștiința morală primară are o serie de caracteristici.

1. Conștiința morală primară este una tipic infantilă - ea nu se întemeiază pe rațiuni logice sau pe o experiență proprie de viață, ci este preluată ca atare de la adult în a cărei judecată copilul are o încredere absolută. El nu se îndoiește de adevărul și valoarea moralei propuse de părinții săi și i se subordonează în calitate sa de copil al acestor părinți.

2. Conștiința morală primară este întemeiată pe sentimentele pozitive ale copilului față de adult și pe dorința de a-și asigura la rândul său dragostea acestuia.

3. Conștiința morală primară se întemeiază pe respectul copilului față de adult - elementul central al acestui respect îl reprezintă autoritatea adultului, perceput ca știindu-le pe toate, ca având întotdeauna dreptate și în care copilul are o încredere nelimitată.

4. În morală primară a copilului regula, odată investită cu autoritatea adultului și interiorizată, devine un imperativ de la care nu se mai admit abateri, iar dacă acestea se produc ele trebuie imediat pedepsite. (Așa se explică firescul cu care preșcolarul, și mai târziu școlarul mic, părăște - de fapt, el semnalează încălcarea normei și cere ca vinovatul să fie pedepsit.)

5. Morală primară este o morală concretă - ea se aplică unor situații trăite efectiv, copilul neputând să înțeleagă aspectul moral al unor situații ipotetice.

6. Morala primară este heteronomă (J. Piaget) - caracteristicilor de mai sus dau moralei primare un caracter heteronom (= de supunere în fața unor reguli formulate de alții). Piaget o definește drept o morală a ascultării și respectului unilateral care îl leagă pe cel inferior de cel superior lui, cu toate pericolele care decurg din această dependență.

Această morală heteronomă, lipsită de o bază rațională și având doar una afectivă, lipsită deci de posibilitatea verificării personale a adevărului pe care ea îl conține, conține pericolul integrării unor norme incerte ca valoare sau chiar lipsite de valoare socială. Copiii unor părinți cu o moralitate îndoielnică preiau această falsă morală și se structurează conform ei, iar posibilitatea pozitivării lor morale ulterioare este puțin probabilă deoarece modelele lipsite de valoare morală constituie încă de acum premisele unor conduite deviante ulterioare. De asemenea dacă părinții formulează reguli cu valoare morală dar nu controlează sistematic respectarea lor, lipsa unei atitudini consecvente împiedică interiorizarea normelor și duce la o conduită duplicitară din partea copilului (care se va comporta moral sau imoral în funcție de prezența sau absența factorului coercitiv).

În efortul de a-i forma copilului deprinderea de a se supune normelor, adultul se confruntă cu două dificultăți majore - cu negativismul copilului și cu minciuna.

Negativismul, ca opoziție constantă față de cerințele adultului și față de norme în general, poate rezulta la preșcolar din două surse majore:

- din interdicțiile drastice, din blocările brutale și neîntemeiate ale dorințelor sale legitime de a explora lumea și de a-și exersa capacitățile proprii; interdicțiile nejustificate fac să apară sistematic relații conflictuale între copil și cei din jur, iar tensiunile care le însoțesc se vor stabiliza în conduita lui ca încăpățănare, ca opoziție activ-agresivă sau pasiv-agresivă față de tot ceea ce îi cere adultul;
- din reguli și norme care depășesc capacitatea lui de subordonare la ele; aceste cerințe exagerate îndepărtează copilul și-l fac să refuze activitățile în care ele sunt implicate, pentru ca ulterior, prin generalizare, să se îndepărteze de orice activitate care are un caracter normativ.

Minciuna, ca distorsionare a realității, are până la 4 ani un caracter neintenționat fiind un amestec involuntar al realității cu intențiile și dorințele copilului, un produs al fanteziei lui prea puțin controlate. După 4 ani minciuna devine semnul unei abateri intenționate de la norma morală, pentru că acum copilul încearcă să evite pedeapsa pe care o poate anticipa, mistificând realitatea.

(Adesea minciuna apare însă și ca o reacție spontană, de moment, folosită pentru ieșirea dintr-o încurcătură căreia copilul nu-i găsește altă soluție, sau pentru a obține o recompensă care îl tentează puternic. Frecvent, asemenea situații sunt urmate de mărturisirea adevărului și din această cauză unii specialiști consideră că până la 7 ani minciuna nu este așa de gravă - ea ar ține mai degrabă de lipsa de strategii adaptative specifică copilului, decât de o vinovăție morală propriu-zisă.)

Minciuna trebuie sancționată de către adult (dar într-un mod rațional) pentru că trecerea ei cu vederea implică riscul stabilizării acestui tip de reacție în conduita copilului.

Conștiința morală primară are un rol hotărâtor în structurarea morală de ansamblu a individului.

Bibliografie recomandată

Birch, Ann (2000), *Psihologia dezvoltării*, Editura Tehnică, București

Grilă de autoevaluare:

1. Explicați în ce constă esența procesului de formare a conștiinței morale primare.
2. Se consideră că este absolut necesar controlul adultului pentru orientarea copilului în sistemul de valori sociale?
 - a. da
 - b. nu
3. Eul social în preșcolaritate are următoarele caracteristici:

- a) conține atitudinile stabile manifestate în cadrul relațiilor sociale;
- b) este bine conștientizat și poate fi autoevaluat;
- c) nu dispune de înțelegerea poziției de copil și a rolurilor care decurg din ea în cadrul familiei
- d) integrează modelele atitudinale și comportamentale preluate de la părinți
- e) înregistrează modificări substanțiale în etapele viitoare de vârstă;
- f) conservă anumite caracteristici care vor influența relațiile sociale ale viitorului adult.

4. Eul psihologic are în preșcolaritate următoarele caracteristici:

- a) conține trăsături psihice dobândite;
- b) conține trăsături psihice înnăscute;
- c) este bine conștientizat și poate fi autoevaluat;
- d) prezintă o serie de trăsături stabilizate;
- e) prezintă grupuri de trăsături în cadrul unor configurații specifice fiecărui copil;
- f) nu determină modalități originale de relaționare cu lumea, specifice fiecărui copil.

MODULUL II: CICLUL DE CREȘTERE ȘI DEZVOLTARE

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 9

STADIUL ȘCOLARITĂȚII MICI (CEA DE-A TREIA COPILĂRIE)

6/7-10/11 ANI

Plan de idei

1. semnificația generală a stadiului pentru dezvoltarea psihică umană
2. activitatea de învățare la școlarul mic
3. motivația pentru învățare la școlarul mic

Obiective

La sfârșitul acestui curs veți fi capabili să:

- identificați schimbările semnificative care au loc în acest stadiu odată cu debutul școlarității
- enumerați caracteristicile învățării în acest stadiu
- enumerați factorii care influențează motivația pentru învățare la vârsta școlarității

1. Semnificația generală a stadiului pentru dezvoltarea psihică umană

Stadiul școlarității mici deși este unul de achiziție masivă a experienței general adaptative pentru viață, se analizează în primul rând din perspectiva adaptării școlare și a învățării cognitive (de tip școlar) considerate ca procese definitorii în structurarea ființei umane.

În acest stadiu au loc o serie de schimbări semnificative.

1. Învățarea este conștientizată ca activitate de sine stătătoare și devine activitate dominantă și instituționalizată. Odată cu debutul școlarității învățarea va condiționa fundamental dezvoltarea psihică a copilului și va releva în mod cert atât capacitățile sale, cât

și eventualele dificultăți, limite sau chiar incapacități. Activitatea școlară prin intensa solicitare intelectuală pe care o implică dezvoltă atât gândirea, limbajul și strategiile de învățare, deprinderile de activitate intelectuală și interesele intelectuale, cât și toate celelalte procese și funcții psihice: memoria, atenția, imaginația, motivația, voința. Prin alfabetizare (învățarea cititului și scrisului) copilul își însușește instrumentele de apropiere de toate domeniile științei și culturii.

2. Interesele se diversifică. Pe parcursul miciei școlarități are loc o reorientare a intereselor din perioada preșcolară (pentru joc, desen, modelaj, povești). Deși interesul pentru joc se menține, se manifestă o orientare mai pronunțată a copilului spre alte modalități de petrecere a timpului liber (televizor, lectură, film, spectacol, plimbare, statul de vorbă cu prietenii).

În acest stadiu apar primele interese stabile de cunoaștere (orientate spre anumite domenii - geografie, botanică, istorie), interesul de colecționare (copiii colecționează orice - ilustrate, timbre, capace, ambalaje, plante, bile, insecte, pietre...) și primele interese legate de fenomenele sociale (familia și căsătoria, războiul, bogăția și sărăcia, apartenența oamenilor la o anumită categorie socială, rasă, etnie, religie).

3. Crește gradul de stabilitate în activitate. Prin natura ei activitatea școlară stimulează și îmbunătățește autocontrolul iar acest lucru se reflectă în întreaga activitate a copilului. El devine mai meditativ, expansivitatea i se atenuează și este dispus să încerce rezolvarea unor sarcini mai dificile care implică o anumită răbdare și perseverență. Este evidentă dorința copilului de a se autoperfecționa, de a-și îmbunătăți performanțele. El devine mai organizat în tot ceea ce face, simte nevoia de a-și planifica timpul și activitățile, nu mai trece cu plăcere de la o activitate la alta și se simte chiar deranjat atunci când este întrerupt de la ceea ce face.

4. Crește gradul de integrare în colectiv. Pe parcursul școlarității mici copilul devine tot mai sensibil și mai aderent la opinia colectivului, ca expresie a nevoii lui de afiliere și apartenență la acesta. Trăirile sale în colectiv se nuanțază (prietenie și dușmănie, acceptare și respingere, colaborare și competiție) dar dominante sunt cele pozitive, expresie a nevoii de rezonanță cu cei de aceeași vârstă. În școlaritatea mică apar primele acțiuni colective

planificate, se iau primele inițiative în grup, se fac primele confidențe grupului. Această atracție pe care o exercită colectivul, constituie totodată un risc, copiii putând fi cu ușurință atrași în bande și grupuri cu tendințe spre dezordine socială și delincvență.

5. Regulile dobândesc un rol organizator extrem în conduita de colectiv. Școlarul mic (a cărui conștiință morală primară a interiorizat deprinderea de respectare a normelor) este dependent, uneori până la exces, de regulile impuse la școală. El are tendința impunerii acestor reguli noi în spațiul familial (“așa ne-a spus la școală”), iar sensibilitatea față de respectarea lor este maximă - conduita sa este centrată pe urmărirea și pedepsirea celor care le încalcă (se menține același fenomen al pârâtului, apărut în preșcolaritate). Fenomenul exprimă o tendință de eliberare de regulile familiei și de subordonare la niște cerințe mai largi, ale grupului și vieții școlare.

2. Activitatea de învățare la școlarul mic

Însușirea scris-cititului și a operațiilor aritmetice elementare constituie obiectivele centrale ale procesului de învățare cognitivă în perioada școlarității mici.

Alfabetizarea influențează hotărâtor întreaga dezvoltare psihică, antrenând procesele cognitive senzoriale, procesele intelectuale - gândirea, limbajul, memoria, imaginația, funcțiile reglatorii - motivația, atenția, voința.

Procesul alfabetizării parcurge trei etape:

1. **etapa preabecedară** - este o etapă pregătitoare care se centrează pe identificarea diverselor sunete ca elemente componente ale cuvintelor, proces realizat prin silabisire; silabele ca unități de pronunție a cuvintelor permit o îngustare a câmpului auditiv de analiză astfel încât copilul poate sesiza mai bine componentele lor sonore; concomitent se face și o pregătire a capacității de scriere prin învățarea unor elemente componente ale viitoarelor litere (bețișoare, cârlige, cerculețele....);
2. **etapa abecedară** - marchează debutul alfabetizării active, corespunde primei părți a abecedarului și în cadrul ei sunetele sunt asociate cu corespondentele lor grafice (literele) care încep să fie scrise;
3. **etapa de consolidare abecedară** - este faza cea mai lungă, prelungită până în al

doilea și al treilea an de școală primară, și constă în consolidarea scrisului și cititului.

Învățarea are începând din acest stadiu o serie de caracteristici.

1. Învățarea devine predominant cognitivă, adică se bazează pe achiziția de cunoștințe, spre deosebire de stadiile anterioare când era predominant comportamentală, adică axată pe însușirea unor comportamente.

2. Această învățare cognitivă se bazează pe înțelegere, spre deosebire de stadiile anterioare când era bazată, în principal, pe imitație. Înțelegerea constă în raportarea noilor informații la cunoștințele asimilate anterior, concomitent cu stabilirea unor relații logice între ele.

3. Învățarea ca proces cognitiv își elaborează propriile strategii de învățare, adevărate tehnici de asimilare a cunoștințelor, diferențiate în funcție de domeniile cunoașterii (aritmetică, geografie, istorie etc.).

4. Procesul de învățare evoluează în decursul primilor 4 ani de școală de la o învățare simplă - aplicată unui volum restrâns de cunoștințe și care sunt însușite prin repetiții fidele, la o învățare mai complexă - aplicată unor cunoștințe mai cuprinzătoare și integrate în mai mare măsură prin memorare logică.

3. Motivația pentru învățare la școlarul mic

Motivația pentru învățare este un puternic element de sprijin al achiziției de cunoștințe. În perioada școlară mică învățarea se bazează pe o motivație externă în funcționarea căreia sunt implicați următorii factori:

- a) familia - copilul nu dorește să o supere sau dezamăgească;
- b) învățătorul - capacitatea sa de a juca un rol psihologic semnificativ în viața copilului îl determină pe acesta să învețe pentru a-i obține și păstra aprecierea; pozițiile de succes oficializate de către învățător sunt de cea mai mare importanță pentru școlarul mic;
- c) relațiile de concurență specifice colectivelor de școlari mici - în aceste colective se manifestă o intensă concurență pentru câștigarea unor poziții de succes;
- d) dorința copilului de a-și asuma statusul de școlar și rolurile ce decurg din el - acest statut este perceput ca fiind aducător de stimă și capabil să-i confere purtătorului său un anumit grad de maturitate și importanță.

Motivația internă se conturează abia după 9 ani, când devin active primele interesele cognitive orientate preferențial spre anumite materii.

Motivația externă impulsionează învățarea în general (la toate materiile), în timp ce motivația internă susține învățarea preferențială (la anumite materii). Motivația externă are un rol predominant formativ, mai ales pe linia dezvoltării Eului și a trăsăturilor de caracter (ambitie, perseverență, hărnicie, spirit competitiv etc.), în timp ce motivația internă influențează puternic gândirea și favorizează structurarea unor interese cognitive mai complexe și mai active. Deoarece motivația externă a școlarului mic conține în sine dorința de a nu dezamăgi, de a păstra afecțiunea părinților și respectul celorlalți, ea este destul de tensionantă. (În general motivația externă este mai tensionantă decât cea internă.)

Un factor motivațional cu o puternică rezonanță afectivă pentru școlarul mic este succesul sau eșecul școlar.

Succesul școlar atrage atenția copilului asupra strategiilor prin care el a fost obținut și-l determină să le utilizeze în continuare, dar acționează și asupra unor resorturi psihologice **97**

profunde ale personalității. Succesul dezvoltă stima de sine și încrederea în forțele proprii, generează siguranță și optimism, stimulează expansiunea Eului, amplifică relațiile interpersonale și înscrie copilul într-o conduită generală de succes. Legat de acest ultim aspect, este de observat că reușitele repetate creează o reputație de succes, iar aceasta stimulează noi succese, copilul înscriindu-se într-o reacție circulară, într-un fel de “cerc vicios” al propriului succes. Faptul în sine este stimulat, dar peste o anumită intensitate de manifestare poate deveni sursă de mari tensiuni, mai ales în clasele mai mari (elevii cu “10 pe linie” plătesc adesea cu astenie și simptome nevrotice menținerea acestei poziții).

Eșecul școlar constă în incapacitatea copilului de a răspunde sarcinilor școlare la un nivel performant sau minim acceptabil și este determinat de următorii factori:

- insuficienta dezvoltare a unor procese psihice; deși deficitul intelectual este des invocat, studiile constată că dintre copii cu insucces școlar numărul celor cu deficit intelectual real este mult mai mic decât numărul celor cu dificultăți de adaptare datorate unor probleme de personalitate;
- lipsa de interes pentru învățare, proprie unor copii proveniți din familii fără interese și aspirații pentru un statut educativ și cultural ridicat;
- dificultăți de adaptare la debutul școlarității, ce determină atitudini nefavorabile din partea învățătorului și colegilor, o optică pe care copilul nu o mai poate depăși - el va fi plasat într-un statut de insucces școlar, fapt care îl va înscrie într-o reacție circulară de insucces (este de observat că eșecul și succesul școlar sunt influențate de atitudinea celorlalți, în special a învățătorului, copilul conformându-se așteptărilor celorlalți).

Eșecul școlar are consecințe grave asupra structurării personalității, determinând autodevalorizare și complexe de inferioritate, o devalorizare a celorlalți (tocmai pentru că copilul se simte respins de ei) și structurarea unor relații interpersonale dominate de afecte negative. Abandonul școlar, ca formă maximă a eșecului școlar, corelează cel mai adesea cu structurarea unei personalități negative, nonconforme social, cu tendință la conduite deviante.

Grilă de autoevaluare:

1. Faptul că de-a lungul școlarității mici învățarea ca proces psihic devine tot mai complexă se datorează:

- a) diversificării materiilor școlare;
- b) dezvoltării generale a proceselor cognitive;
- c) tendinței firești a copilului de a fi performant d) presiunilor familiei

2. Precizați care dintre elementele contextului de viață enumerate în continuare pot sta la baza construirii motivației extrinseci pentru învățare, motivație dominantă la școlarul mic: a) familia; b) învățătorul; c) relațiile de concurență specifice colectivelor de școlari mici; d) dorința copilului de a-și asuma statusul de școlar și rolurile ce decurg din el.

3. Succesul școlar influențează formarea personalității prin aceea că:

- a. dezvoltă stima de sine
- b. contribuie la formarea algoritmilor și la rezolvarea rapidă de probleme
- c. stimulează expansiunea eului
- d. restrânge relațiile interpersonale prin îndepărtarea de cei lipsiți de succes

4. Odată cu debutul școlarității crește stabilitatea copilului în activitate, fapt care se datorează:

- a. presiunilor făcute de părinți în acest sens
- b. tendinței de imitare a colegilor
- c. activității școlare care prin conținutul ei îmbunătățește autocontrolul

MODULUL II: CICLUL DE CREȘTERE ȘI DEZVOLTARE

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 10

DEZVOLTAREA PROCESELOR PSIHICE ȘI A PERSONALITĂȚII LA ȘCOLARUL MIC

Plan de idei:

1. Dezvoltarea gândirii în stadiul școlarității mici
2. Procesele afective ale școlarului mic
3. Personalitatea școlarului mic
4. Relațiile sociale și procesul de socializare a școlarului mic

Obiective:

La sfârșitul cursului veți fi capabili să:

- explicați maniera de formare a conceptelor
- exemplificați maniera de funcționare a operațiilor concrete
- explicați modul diferit în care climatul familial influențează afectivitatea, comportamentul și structura personalității școlarului mic
- definiți conceptul de socializare și arătați cum este influențată aceasta de diversele instituții

1. Dezvoltarea gândirii în stadiul școlarității mici

În acest stadiu cea mai importantă schimbare în gândirea copilului constă în **trecerea** ei, în jurul vârstei de 7 ani, **de la stadiul preoperațional la stadiul operațiilor concrete** care va dura până la aproximativ 12 ani. Specificul gândirii în acest nou stadiu este dat de:

1. apariția conceptelor ca un nou tip de instrumente cu care operează gândirea;
2. transformarea acțiunilor mentale specifice stadiului anterior în operații ale gândirii, care în acest stadiu sunt operații concrete.

Conceptele sunt instrumente mentale care integrează informații despre însușirile generale și esențiale ale unei clase de obiecte, fenomene sau relații. Fiind un integrator categorial, conceptul este întotdeauna general chiar dacă se situează la diverse niveluri de generalitate. Deși primele concepte apărute în stadiul școlarității mici au un nivel scăzut de generalitate, ele condensează în structura lor ceea ce este comun mai multor obiecte, fenomene sau relații, nemaifiind circumscrise faptului singular.

În perioada școlară mică au loc numeroase achiziții conceptuale din diferite domenii. Se formează concepte fizice (de substanță, greutate, volum.), concepte aritmetice (de număr, adunare, scădere, mulțime, mulțime vidă..), concepte gramaticale (de substantiv, verb, adjectiv, punct, virgulă..), concepte de cauzalitate simplă (cauzalitate biologică, fizică, mecanică).

Operațiile gândirii sunt relațiile pe care gândirea le stabilește între concepte și pe pe baza cărora ea își desfășoară demersurile sale specifice - judecăți, raționamente, teorii. Gândirea adultului va dispune de operații formale (analiza și sinteza superioară, comparația, abstractizarea, generalizarea, concretizarea, particularizarea, inducția și deducția) care vor coordona, adică pune în relație, concepte cu un nivel maxim de generalitate și judecăți, în cadrul unor unități mai mari - raționamente și teorii.

Gândirea aflată în stadiul operațiilor concrete abia pregătește viitoarele operații formale. Operațiilor concrete pun în relație concepte concrete, care au un grad relativ de generalitate și care se numesc “concrete” pentru că s-au format pe baza unor obiecte și situații perceptibile prin simțuri. Operațiile concrete ale gândirii sunt: ordonarea, clasificarea, numerația și calculul, manipulările spațio-temporale.

De exemplu, pentru a se forma conceptul de “mașină” copilul va sesiza mai întâi că mașinile sunt de diferite mărimi, că au diferite întrebuințări etc. și în consecință le va ordona după mărime (de la mic la mare sau invers), după întrebuințare (de la mașini care duc greutatea mici la care duc greutatea tot mai mari); ca urmare a primei operații, le va clasifica în mașini mici și mari sau în mașini de forță redusă și mașini puternice; conceptul se va extinde

(generaliza) prin numărare și calcul - mașini mai multe sau mai puține, 5 mașini + 3 mașini = 8 mașini; generalizarea se extinde în continuare prin manipularea spațială a conceptului - aflată în două spații diferite (stând în garaj sau circulând pe stradă) mașina își păstrează aceleași caracteristici; conceptul va fi apoi manipulat temporal - mașinile de demult deși aveau cu totul alte forme, intră în aceeași categorie cu cele de azi pentru că ambele se pot deplasa datorită unui motor.

Se observă că prin toate aceste operații copilul desprinde treptat notele esențiale ale obiectului numit “mașină”, le identifică dincolo de caracteristicile particulare ale diferitelor tipuri de mașini, astfel încât ceea ce inițial era un preconcept (mașina ca un caz particular - de

exemplu, mașina lui personală) devine un concept propriu-zis, cu un anumit grad de generalitate.

Dintre operațiile concrete **clasificarea este operația principală** pentru că stă la baza transformării colecțiilor de obiecte care corespundeau preconceptelor, în categorii logice (clase) corespunzătoare conceptelor, fie ele concrete (în această etapă) sau formale (ulterior).

Operațiile concrete ale gândirii și în special clasificarea, sunt sprijinite de dobândirea conceptului de invarianță. **Invarianța constă în înțelegerea a ceea ce este constant și identic în lucruri și ea este o condiție pentru a face generalizări, adică pentru formarea conceptelor.**

Invarianții de orice fel se constituie la rândul lor datorită **reversibilității** care este **capacitatea minții omenești** ajunsă la un anumit nivel de dezvoltare, **de a executa o acțiune în două sensuri de parcurs - înainte și înapoi**. În cadrul acestei execuții individul este conștient de suprapunerea celor două drumuri parcurse și de faptul că dincolo de ele se află invariantul din lucruri.

În exemplul cu mașinile, copilul face diversele operații pe baza a ceea ce este invariant și constituie caracteristica definitorie a mașinii (faptul că ea se poate deplasa acționată de un motor). Invariantul la rândul său este pus în evidență de reversibilitatea gândirii. De exemplu, în operația de ordonare dacă gândirea ar opera liniar și ordonând progresiv mașinile de la mici la mari s-ar opri acolo fără putință de întoarcere, mașinile mici și mari ar fi înțelese ca două capete distincte ale drumului parcurs, deci ca obiecte aparținând unor categorii distincte. (Un exemplu de fenomen liniar și de consecințele lui este viața individului uman, care progresează ireversibil și ca urmare obiectul final (bătrânul) este cu totul altceva decât obiectul inițial (copilul). Datorită reversibilității operațiilor sale, gândirea reface drumul înapoi ordonând mașinile și de la mare la mic. Acest parcurs înainte-înapoi reluat de nenumărate ori face ca gândirea să sesizeze invariantul din lucruri deoarece:

3. ea regăsește la fiecare revenire aceeași realitate de la care a plecat;
4. ea sesizează că obiectele plasate la extremele drumului au ceva identic (aparțin deci aceleiași categorii) tocmai pentru că între ele există o legătură; o dovadă a acestei

legături este însuși drumul pe care ea îl poate parcurge de la unele la celelalte.

În stadiul operațiilor concrete gândirea copilului dispune de o **reversibilitate prin inversiune** (mașinile mari sunt inversul celor mici și reciproc, mașinile care merg sunt **102**

inversul celor care stau și reciproc, sau scăderea este inversul adunării și reciproc, asocierea obiectelor este inversul disocierii și reciproc....).

Încă din acest stadiu de dezvoltare se constată că pentru rezolvarea anumitor categorii de probleme, gândirea își poate derula operațiile intelectuale în baza unor ansambluri de reguli precis formulate, adică ea poate funcționa în baza unor **algoritmi**.

Algoritmul este o structură operațională standardizată, adică o serie strict ordonată de operații mentale ce intervin succesiv în rezolvarea unei probleme. Algoritmii se însușesc prin învățare și exercițiu, și o dată însușiți permit rezolvarea rapidă și cu minimum de efort a problemelor pentru care ei au fost elaborați. S-au elaborat algoritmi în cele mai diverse domenii ale cunoașterii (aritmetică, geometrie, geografie, științele naturii etc.).

În caz de neutilizare sau de neconsolidare suficientă prin exercițiu, algoritmii se uită. Algoritmii însușiți în perioada miciei școlarității, legați de alfabetizare și de operațiile aritmetice elementare sunt foarte stabili, spre deosebire de cei care se vor însuși în perioadele ulterioare de dezvoltare intelectuală. Majoritatea lor nu se sting în decursul vieții, fiind implicați în formele de bază ale instruirii și întreținuți de ansamblul vieții socio-culturale.

Încă din stadiul școlarității mici, apar trei **fenomene de activare a gândirii** care se vor manifesta de-a lungul întregii vieți.

1. Incertitudinea rezolvării unei probleme - problemele care nu pot fi rezolvate prin mijloace cunoscute la un moment dat generează o stare de incertitudine intelectuală specifică, iar aceasta la rândul ei stimulează demersurile gândirii pentru găsirea unor noi soluții de rezolvare.

2. Fenomenul Zeigarnik - o activitate intelectuală întreruptă înainte de rezolvarea completă a problemei lasă în urma ei o stare de tensiune psihică motivațional-afectivă care menține treaz interesul pentru ea. Spre deosebire de tensiunea intelectuală generată de incertitudine, fenomenul Zeigarnik pune în evidență tensiunea psihică generală care însoțește activitatea intelectuală.

3. Disonanța cognitivă - lipsa de concordanță dintre cunoștințele deja achiziționate și

cele integrate la un moment dat este trăită ca o stare confuză, de disconfort psihic ce generează nevoia de reducere a tensiunii psihice. Disonanța motivează individul în direcția reducerii tensiunii și realizării consonanței (concordanței între cunoștințe) și pentru aceasta el va încerca să-și elaboreze noi strategii operaționale.

2. Procesele afective ale școlarului mic

În stadiul școlarității mici procesele afective se modifică substanțial ca urmare a extinderii relațiilor interpersonale, amplificării experienței de viață, creșterii capacității de analiză și reflecție.

1. Relațiile familiale sunt supuse acum pentru prima oară unor evaluări. Școala oferă copilului ocazii directe (serbări, festivități de premiere, ședințe cu părinții la care participă și elevii) și indirecte (fapte și situații povestite de colegi) de a sesiza cum funcționează alte familii și de a face comparații cu a sa.

Copilul începe să conștientizeze specificul climatului din propria familie și modul în care aceasta se raportează la el. Analiza (mai degrabă intuitivă decât rațională) a atitudinilor afective ale părinților față de el îl face să descopere că acestea sunt pozitive - de acceptare, căldură, sprijin, stimulare - sau negative, de respingere mai mult sau mai puțin camuflată, manifestată prin - răceală, ostilitate, autoritate excesivă, agresivitate. Copilul mai sesizează că, în funcție de atitudinile afective ale părinților, el dispune de o anumită libertate personală. Această libertate personală poate fi:

- extrem de limitată, datorită unui control excesiv;
- moderată și echilibrat controlată;
- totală, lipsită de orice control, expresie a unui dezinteres absolut al părinților față de regimul de viață și activitățile copilului.

Concomitent, școlarul mic începe să înțeleagă natura relațiilor afective dintre părinții săi, descoperind armonia sau caracterul lor conflictual.

Toate aceste caracteristici ale climatului familial vor influența puternic afectivitatea copilului, comportamentul său și structura personalității.

A.

a) Atitudinile afective pozitive ale părinților sunt benefice și stimulative, cu condiția ca ele să nu fie excesive. Excesul de afectivitate centrat pe copil, propriu unor părinți care nu au și alte obiecte de investiție afectivă (alt copil, partenerul de cuplu, profesia), se asociază, inevitabil, cu un control intens al acestuia, fapt ce duce la creșterea dependenței sale de ei. Copiii din aceste familii sunt mai nesociabili, mai puțin creativi, labili emoțional, cu dificultăți de maturizare și cu probleme de adaptare în spațiul extrafamilial.

b) Atitudinile afective pozitive ale părinților, asociate cu controlarea echilibrată și sistematică a copilului influențează personalitatea acestuia în direcția stabilității emoționale, sociabilității, activismului și performanței.

B.

La polul opus, părinții ostili, agresivi și chiar rejectivi pot exercita asupra copilului un control extrem de autoritar sau unul lejer și nepăsător.

a) În cazul în care agresivitatea părinților se asociază cu un control excesiv, copiii vor manifesta un conformism încărcat de agresivitate latentă (care la vârste mari are șanse să izbucnească în conduite deschis agresive), frustrare, nefericire, sentimente negative față de cei din jur și dificultăți în relațiile cu ei, neîncredere în capacitățile personale, trăiri revendicative de răzbunare și pedeapsă, dificultăți de adaptare. La această categorie de copii este crescută incidența reacțiilor nevrotice, de diferite intensități, și din rândurile ei provin mulți dintre viitorii suferinzi de nevroză.

b) În cel de-al doilea caz, asocierea agresivității cu lipsa de control asupra copilului va duce la structurarea unei personalități excitabile, impulsive, cu manifestări agresive timpurii, incapabilă de a se supune regulilor și cerințelor școlare (mai târziu nici altor tipuri de norme). În rândurile acestor copii insuccesul și abandonul școlar sunt frecvente, ca și delincvența juvenilă.

Nu doar conținutul pozitiv sau negativ al atitudinilor parentale influențează puternic formarea personalității copilului, ci în egală măsură sunt hotărâtoare stabilitatea și consecvența acestor atitudini. Oscilațiile între manifestări pozitive excesive și accese brutale

de disciplinare, adesea arbitrar, dezorientează copilul în planul valorilor (nu mai știe ce este bine / rău; permis / interzis etc.) și-i dezorganizează conștiința morală. Rezultatul va fi o personalitate dezordonată, vicleană, dublicitară, cu o agresivitate mascată și conduite negative de apărare (minciună, înșelătorie, fals, furt), cu probleme de adaptare la viața socială în general. Din categoria copiilor cu defect de structurare morală se recrutează, cu predilecție, viitorii adulți cu tulburări de personalitate (psihopații și, îndeosebi, psihopatul de tip antisocial).

Observatie - relațiile de mai sus și predicțiile care decurg din ele, deși sunt întemeiate pe numeroase studii, au totuși un caracter statistic. Există cazuri care contrazic aceste aprecieri, spectaculoase fiind cele ale unor copii proveniți din medii familiale puternic marcate negativ (părinți infractori, alcoolici, vagabonzi etc.) care reușesc să se adapteze și integreze social. Acești copii par a dezvolta un fel de imunitate la influențele negative ale familiei, o respingere categorică față de ele și o compensare a marcajului inițial prin conduite absolut opuse.

2. În perioada școlară mică se nuantează atitudinea copiilor față de părinți. Începând din acest stadiu nu mai funcționează iubirea absolută și încrederea nelimitată în părinți, copilul adaptându-și răspunsul emoțional în funcție de atitudinile afective ale acestora.

3. În perioada școlară mică încep să funcționeze distanțelor psiho-afective față de cei din jur. Începând de la această vârstă spațiul psihologic personal se împarte în două componente:

- un spațiu intim - în care distanțele psiho-afective sunt foarte mici, intensitatea relațiilor interpersonale este mare și în care se admit doar membrii familiei și, eventual, alte câteva persoane foarte apropiate, de regulă prietenul său "cel mai bun";
- un spațiu oficial în care distanțele psiho-afective sunt mari și intensitatea relațiilor mică; este un spațiu al ierarhiilor, spațiul dintre profesor și elev, dintre superior și inferior.

4. În stadiul școlarității mici apar trăiri afective specifice legate de activitatea școlară și

mai ales de rezultatele ei. Afectivitatea înregistrează atât trăiri negative determinate de insuccese, frustrații, competiție și conflict, cât și trăiri pozitive determinate de succes, colaborare, afiliatie și apartenență la grup. În colectivul școlar reacțiile afective devin mai controlate, trăirile negative sunt exteriorizate în modalități mai cenzurate, capacitatea de simulare și empatia cresc.

3. Personalitatea școlarului mic

Dezvoltarea personalității în acest stadiu are o serie de caracteristici.

1. Personalitatea se îmbogățește cu noi trăsături, sub directă influență a școlarizării, a transformărilor care apar în afectivitate și a procesului general de socializare.

2. Crește gradul de stabilitate a trăsăturilor, fapt ce duce la creșterea autocontrolului comportamentelor.

3. Crește gradul de individualizare a personalității, exprimat prin manifestarea mai accentuată a unor trăsături în structura ei de ansamblu. Se conturează mai clar legăturile dintre trăsături, anunțând viitoarea lor organizare caracteristică persoanei respective.

4. Crește semnificativ nivelul conștiinței de sine, dezvoltarea de ansamblu a personalității (toate componentele sale) fiind puternic influențată de acest fapt.

Conștiința de sine (formată din imaginea de sine și identitatea de sine) suferă modificări importante odată cu intrarea în școală, sub influența a trei factori - atitudinea învățătorului, atitudinea colegilor, performanțele obținute la învățătură.

În jurul vârstei de 8 ani copilul începe să conștientizeze eventualele diferențe dintre imaginea pe care o are el despre sine și imaginile pe care le au învățătorul, colegii și părinții asupra sa. Neconcordanța dintre imaginea de sine și estimările celorlalți generează trăiri complexe, copilul încercând în genere să se ajusteze așteptărilor pentru a evita răceala, reproșul, pedeapsa (mai ales din partea părinților), ca și respingerea și excluderea (mai ales din partea învățătorului și colegilor).

Eforturile copilului de a avansa în direcția așteptărilor adultului pot avea succes sau pot eșua, în funcție de modul în care ei sunt susținuți sau nu în acest efort. Frecvent, copiii care nu pot răspunde așteptărilor (fie din lipsă de susținere, fie pentru că cerințele sunt peste

posibilitățile lor reale) recug la strategii de evitare, minciună, simulare - se scuză pentru nerezolvarea temelor invocând motive nereale, "uită" acasă temele, "pierd" carnetul de note, "se îmbolnăvesc", lipsesc de la școală. Toate acestea vor fi însoțite de trăiri de culpabilitate și vor eroda imaginea de sine și sentimentul valorii personale.

Mai apare însă un fenomen - școlarul mic sesizează că în imaginea învățătorului și a părinților asupra sa importante sunt mai ales rezultatele sale școlare, dar că în imaginea colegilor ar putea fi importante și alte elemente, mai puțin legate sau chiar opuse valorilor cultivate de școală - forța fizică, îndemânarea, curajul, riscul, înfruntarea altor copii și chiar a adulților - aspecte ce țin, în general, de un teribilism destul de valorizat de școlarul mic (De altfel, teribilismul este puternic valorizat și la vârstele mai mari, mai ales în adolescență). Ca urmare unii copii, care nu pot răspunde așteptărilor adulților, pentru a-și păstra o bună imagine de sine și a-și conserva sentimentul valorii personale vor face apel la elemente adiacente de susținere a acestora, adoptând atitudini și comportamente indisciplinate, bizare, extravagante.

Calitatea imaginii de sine formată în mica școlaritate, încărcătura ei de stimă și autovalorizare personală, vor orienta puternic întreaga evoluție ulterioară:

5. copiii care se valorizează - au încredere în forțele proprii, își apreciază eșecurile ca fiind accidentale și consideră că ele pot fi depășite, mobilizându-se în acest sens; ei vor deveni persoane independente, acționale, cu voință și capacitate de decizie și cu bune posibilități adaptative;
6. copiii care se devalorizează - sunt lipsiți de încredere în sine și tind să se lase demobilizați de eșec; ei vor deveni temători, nehotărâți și incapabili de a lua decizii clare, vor prefera să trăiască în umbra altora (îi vor lăsa pe ceilalți să le încalce drepturile și să-și atribuie merite care, de fapt, le revin lor), vor avea capacități adaptative limitate; ca adulți, dacă totuși se vor adapta cu bine, vor reuși acest lucru cu un consum mare de energie psihică și cu uzură.

4. Relațiile sociale și procesul de socializare a școlarului mic

Socializarea este procesul de asimilare a normelor, valorilor, condițiilor de existență, impuse de către societate. Socializarea progresează în școlaritatea mică prin experiența dobândită odată cu extinderea relațiilor sociale. Dezvoltarea de noi relații este prilejuită de:

- instituția școlară - școala reprezintă un vast teren de învățare a unor conduite sociale, de înțelegere a unor ierarhii sociale (director-profesor-elev; elevi de liceu-de gimnaziu-de școală primară...), de formare a unor atitudini sociale (valorizarea muncii, responsabilitatea, respectul față de semenii...);

- organizațiile extrașcolare care desfășoară un proces instructiv-educativ - cercurile de activități, cluburile sportive, taberele...;
- instituțiile și manifestările culturale - teatre, muzee, expoziții, activități aniversare sau comemorative.

Acestea toate contribuie la socializarea copilului, adică la transformarea lui într-un purtător al valorilor sociale, pentru că în cadrul lor copilul dobândește atât cunoștințe specifice, cât și noi moduri de a gândi, noi posibilități de comunicare verbală, trebuințe de nivel superior, deprinderi și obișnuințe, modele de comportament, reguli generale de viață.

În școlaritatea mică procesul de socializare are câteva aspecte caracteristice.

1. Relațiile sociale se dezvoltă ca volum și conținut.

2. Apar primele identificări sociale consistente - școlarul mic începe să se simtă solidar cu clasa și cu școala sa (legat de ele prin responsabilități și interese comune) - de exemplu, atunci când participă ca reprezentant al lor în diverse întreceri, olimpiade, spectacole. Identificarea socială responsabilizează copilul și îi dezvoltă, în subsidiar, simțul muncii, datoriei, onoarei, autoexigenței, cooperării și competiției oneste.

3. Începe adaptarea la aspectele economice ale existenței - copilul sesizează tot mai clar forța socială a banilor și statusul economic al familiei sale cu toate consecințele care decurg din el. Înțelegerea aspectelor economice ale vieții este mediată de așa-numitul comportamentul de cumpărător.

În perioada școlară mică copilul începe să cunoască tot mai bine prețurile, să manevreze sume mai mari de bani și să-și formeze o primă imagine asupra implicării acestora în relațiile sociale. El își diversifică comportamentul de cumpărător pentru sine (alături de dulciuri - cumpărături "clasice" la preșcolari, acum își cumpără singur obiecte de papetărie, jucării, cărți...) și pentru familie (este trimis după mai multe categorii de mărfuri, începe să intre în mai multe magazine ca să compare calitățile și prețurile, are la dispoziție o mică rezervă de bani peste ceea ce se presupune că i-ar fi necesar). Situația de cumpărător plasează copilul pe o "poziție economică" ce-l face să sesizeze importanța și forța banilor (cât de multe trebuințe se pot satisface cu ei), faptul că oamenii se diferențiază și în funcție de bani, iar în legătură cu toate acestea el poate acum aprecia starea materială a familiei sale.

Înțelegerea poziției economice constituie un moment critic în viața copiilor care aparțin familiilor cu status financiar modest. Frustrați dese ori, ei au acum un fel de "revelație a frustrării", înțeleg că ceea ce nu se poate azi nu se va putea nici mâine - ei sesizează nu doar lipsa de moment, ci și permanența în timp a acestei lipse. În funcție de felul cum familia știe să acomodeze copilul cu

realitatea și să-1 facă să o accepte, există posibilitatea mobilizării copilului în a-și compensa statusul material modest printr-un status școlar de excepție, păstrând speranța unei realizări personale care săi aducă în timp un status economic satisfăcător. În caz contrar, există pericolul declanșării unor conduite reprobabile, cu rol compensator, sau riscul apariției, în timp, a unor tulburări de personalitate, consecințe ale conflictualității interioare persistente, generată de frustrări repetate.

Ca urmare a înțelegerii de către copil a rolului și forței sociale a banilor, aspirația de a-i avea devine activă în jurul vârstei de 9-10 ani.

4. Începe cunoașterea profesiunilor din perspectiva legăturii lor cu o anumită înstuire școlară. Încă din preșcolaritate copilul a venit în contact cu multe profesii (vânzător, șofer, medic, farmacist, educator etc.), conduite specifice acestora fiind adesea încorporate în joc. El însă nu și-a pus explicit problema modului în care se ajunge la practicarea lor sau dacă și-a pus-o a primit răspunsul general că trebuie să învețe pentru a practica o meserie. Școlarul mic începe să înțeleagă legătura dintre învățarea de tip școlar și dobândirea unui statut profesional viitor, iar din clasa a III-a - a IV-a poate chiar să stabilească o relație între cunoștințele dintr-un domeniu și o anumită profesie practică pe baza lor. Aceasta conduce la o anumită focalizare a intereselor spre cunoștințele legate de ceea ce consideră el că va fi profesia sa, fapt care produce un început de orientare școlară.

Spre deosebire de preșcolaritate, când copilul se simțea atras de profesiile temerare (aviator, pompier, șofer, marinar), în școlaritatea mică interesul se deplasează spre profesiile cotate ca având un status înalt, material și ca prestigiu (medic, profesor, inginer).

Bibliografie recomandată

Ausubel, D., Robinson, F., *Învățarea în școală*

Grilă de autoevaluare:

1. Creșterea gradului de integrare în grup, de-a lungul școlarității mici, se exprimă în:
 - a) îmbunătățirea progresivă a performanțelor școlare pentru a fi concordant cu grupul;
 - b) creșterea sensibilității față de opinia colectivului;

- c) afirmarea unor opinii personale pentru a atrage atenția grupului;
d) apariția acțiunilor colective planificate.

2. Gândirea în stadiul școlarității mici se caracterizează prin:

- a) apariția preconceptelor;
- b) judecăți elaborate pe baza unor operații concrete;
- c) operații de clasificare;
- d) operații de numărare și calcul;
- e) operații de abstractizare;
- f) manipularea spațio-temporală a conceptelor.

3. Diversificare interesele în școlaritatea mică se referă la faptul că:

- a. apar interesele stabile de cunoaștere
- b. dispare interesul pentru jocurile simple
- c. relațiile copilului în colectivul școlar devin tot mai concurențiale
- d. apar interesele legate de fenomenele sociale

4. Aspectele caracteristice ale procesului de socializare la preșcolarul mic sunt:

- apariția primelor identificări sociale consistente
- adaptarea la aspectele economice ale existenței
- independența de mentalitate

Răspunsuri corecte la grilele de autoevaluare

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 1 DOMENIUL ȘI PRINCIPIILE METODOLOGICE ALE PSIHOLOGIEI VÂRSTELOR CA OBIECT DE STUDIU

Răspunsuri corecte

1. calitative și cantitative
2. a. informațională
b. operațională
3. latura operațională
4. b
5. b

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 2 FACTORII DETERMINANȚI AI DEZVOLTĂRII: EREDITATEA, MEDIUL, EDUCAȚIA'

Răspunsuri corecte

1. b
2. relații de complementaritate
3. generator de valori și criterii de performanță pe baza cărora personalitatea se structurează, se amplifică și își manifestă disponibilitățile
4. b, c, e
5. a, b, c, d

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 3 LEGILE ȘI CARACTERISTICILE GENERALE ALE DEZVOLTĂRII PSIHICE

Răspunsuri corecte

1. a, b, c, d.
2. legea interiorizării acțiunilor și influențelor exterioare.
... interiorizăm: a. experiența fizică
 b. experiența logică
3. a, b, c, d, e, f.
4. cantitativeși calitative

5. Legea echilibrării reciproce a asimilărilor (b) cu acomodările (a).

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 4 ETAPA PRENATALĂ A DEZVOLTĂRII UMANE ȘI PRIMUL

AN DE VIAȚĂ Răspunsuri corecte

1. b
2. b și a
3. a.
4. d
5. a

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 5 STADIUL DE SUGAR

Răspunsuri corecte

1. principiul intervenției reglatoare și principiul autoreglării. Opțiunea vă aparține.
2. b
3. c
4. c
5. a - F; b - A; c - F

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 6 ANTEPREȘCOLARITATEA (PRIMA COPILĂRIE): 1-3 ani Răspunsuri corecte

1. 8,10,6
2. a
3. b
4. instabilitatea atenției
5. b
6. a

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 7 CARACTERISTICILE GENERALE ALE DEZVOLTĂRII ÎN PREȘCOLARITATE ’

Răspunsuri corecte

1. a; b; d; f
2. a
3. preșcolarul își însușește prin transfer modelele verbale ale adulților, preluând

concomitent și gramatica, corectă sau incorectă, sedimentată în ele; copilul nu înțelege ca atare regulile gramaticale ale vorbirii, ci este un utilizator “după ureche” al acestora.

4. ea operează în mare măsură cu percepții și reprezentări, deci cu entități intuitive,
rezultate din reflectarea realității cu ajutorul simțurilor.

5. c; d; e

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 8 CRISTALIZAREA BAZELOR PERSONALITĂȚII

Răspunsuri corecte 1 esența acestui proces constă în formarea deprinderii de a se subordona față de norme; normele sunt reprezentate inițial de cerințele părinților pe care copilul le respectă, chiar dacă trebuie să renunțe la propria plăcere, din teama de a nu pierde dragostea lor

2. a

3. a; d; e; f

4. a; b; d; e.

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 9 STADIUL ȘCOLARITĂȚII MICI (CEA DE-A TREIA

COPILĂRIE) 6/7-10/11 ANI

Răspunsuri corecte

1. b

2. a; b; c; d

3. a; c.

4. c

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 10 DEZVOLTAREA PROCESELOR PSIHICE ȘI A

PERSONALITĂȚII LA ȘCOLARUL MIC

Răspunsuri corecte

1. b; d.

2. b; c; d; f.

3. a; d

4. a; b.

