

**PROFESOR**

**prof. Mărioara Ștefanuț**

**DEZVOLTAREA PSIHO-FIZICĂ  
LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ**

**EDITURA MERITOCRAT CLUJ-NAPOCA  
ISBN 978-630-6502-92-9**

prof. Mărioara Ștefănuț

## **Dezvoltarea psiho-fizică la vârsta preșcolară**

EDITURA MERITOCRAT CLUJ-NAPOCA  
2022

TEXT © Dezvoltarea psiho-fizică la vârsta preșcolară/prof. Mărioara Ștefănuț

Toate drepturile rezervate autorului

Consilier editorial: lect. dr. Tiberiu Irimia  
Lector de carte: ing. drd. Paula Mândrean  
Tehnoredactare: prof. Mărioara Ștefănuț  
Coperta I-IV: prof. Alexandru Georgiu  
Corectura: prof. Mărioara Ștefănuț  
Grafică generală: prof. Alexandru Georgiu

***Editura Meritocrat Cluj-Napoca***  
***Tel. 0760 607 889, 0741 494 338***  
***e-mail: meritocratj@gmail.com***

© 2022 Editura Meritocrat Cluj-Napoca

Toate drepturile grafice asupra acestei ediții aparțin editurii Meritocrat, orice reproducere sau modificare, indiferent de formă și suport, neautorizată urmând să suporte consecințele legii.

Responsabilitatea calității corecturii textului din această carte aparține autorului.

## 1. PARTICULARITĂȚI ALE DEZVOLTĂRII FIZICE

Dezvoltarea fizică este evidentă în perioada preșcolară – procesul creșterii organismului copilului se desfășoară intensiv. Totuși ritmul creșterii copiilor de 3-5 ani este relativ mai încetinit comparativ cu etapa precedentă. De la vârsta de 5 ani creșterea devine mai accentuată. În medie, adaosul anual la înălțime este de 6 centimetri. Din această cauză corpul preșcolarului devine mai subțire și mai alungit decât în stadiul primei copilării.

Particularitățile menționate ale creșterii fizice sunt cauzate de schimbările ce au loc în funcția glandelor cu secreție internă. În această perioadă se intensifică funcția glandei tiroide și a hipofizei, în schimb se diminuează activitatea timusului. În același timp se produce o creștere anatomică și funcțională a tuturor țesuturilor și organelor de bază ale copilului. Are loc o schimbare și dezvoltare a structurii mușchilor, descrește ponderea țesutului adipos, pielea devine mai elastică, mai densă și mai puțin friabilă, procesul de osificare este intens la nivelul epifizelor oaselor lungi, a celor toracice, claviculare, dantura provizorie începe să se dezvolte și mugurii danturii definitive se înrădesc.

La 6-7 ani se dezvoltă și musculatura mâinii. Mușchii flexori au o dezvoltare mai accentuată comparativ cu extensorii care se dezvoltă mai lent. Pe când forța de contracție a musculaturii este mai mare la băieți față de fete, îndemânarea în mânăuirea obiectelor este mai mare la fete comparativ cu băieții de aceeași vârstă. Respirația fiind superficială, procesele de oxigenare sunt încă lente, ceea ce face ca rezistența organismului să fie mai mică (cutia toracică este lată și scurtă – existența unei cantități scăzute de hemoglobină în sânge, elasticitatea relativ scăzută a arterelor, venelor și țesuturilor). Persistă o oarecare iritabilitate a căilor rinofaringiene și implicit o sensibilitate față de bolile copilăriei, plus o ușoară contactare de gripe și afecțiuni bronhopneumonale. Creierul crește în greutate, în medie 1110g – 1350g. Se perfecționează structura lui microscopică și activitatea nervoasă superioară, se înregistrează o creștere a rolului coordonator și reglator a scoarței cerebrale, dezvoltarea treptată mai ales a formelor de inhibiție prezente în capacitatea copilului de a-și reține uneori impulsurile, organele de simț devin mai active. Precizia mișcărilor se îmbunătățește între 3-6 ani. Rapiditatea în execuția mișcărilor crește după 6-7 ani. Imperfecțiunea mișcărilor se datorează atât lipsei de maturitate a sistemului nervos și slabei dezvoltări a musculaturii cât și dezechilibrului dintre activitatea mușchilor flexori (mai dezvoltați) și extensori (mai puțin dezvoltați). Mișcărilor copiilor preșcolari sunt defectuos coordonate, inegale, imprecise, neritmice.

Copilul preșcolar suportă mai greu efortul muscular static impus de păstrarea poziției șezând nemișcat pe scaun ca și poziția în picioare un timp mai îndelungat. Toate aceste poziții îi provoacă oboseală ce poate fi prevenită prin schimbarea frecventă a poziției, prin mișcare, deplasare, joc.

Tot în perioada preșcolară continuă dezvoltarea diferențierelor fine în antrenarea funcțională a structurilor scoarței cerebrale, angajarea mozaicală a zonelor vorbirii și a dominației asimetrice a uneia din cele două emisfere (de obicei, stânga), fapt ce determină caracterul de dreptaci, stângaci sau ambidextru a manualității copilului. Dezvoltarea iochimismului intern devine mai complexă și impregnată de hormonii tiroidieni și cei ai timusului (glanda creșterii).

La 3 ani copilul a dobândit simțul echilibrului, e capabil să stea într-un picior, să lovească o minge, să meargă drept de-a lungul unei linii sau să meargă cu spatele. Îi place să sară în ritmul muzicii, să bată din mâini, ca să mânăuiască creionul și pensula. Spre 3 ani și jumătate știe deja să facă câțiva pași în vârful picioarelor, să meargă pe o scândură și să sară cu ambele picioare. Are

nevoie să fie ținut încă de mână ca să coboare scările. Știe să decupeze ceva dar suferă uneori de dificultăți temporare de coordonare între ochi-mână, care dau un aspect tremurat unor linii. Îi place să mâzgălească.

La 4 ani copilul are mare nevoie să-și cheltiască energia fizică: el galopează jucându-se de-a calul, sare, se cațără, aleargă, toate fiind printre activitățile lui favorite. Mâinile sunt coordonate cu mai multă precizie. Mai abil cu foarfecele, el începe să știe să decupeze în linie dreaptă.

La 5 ani sare cu ușurință pe un picior sau pe ambele picioare și are un echilibru mai stabil decât înainte. Se antrenează fără încetare în noi explorări, pentru care trebuie să escaladeze, să alunece, să sară, să se strecoare, să se cațere. El are acum o preferință marcată pentru o mână în raport cu cealaltă și o mai mare ușurință în mișcare cu aceasta.

La 5 ani și jumătate copilul știe să sară coarda, distinge corect dreapta sau stânga și știe să arate, la cerere, piciorul drept sau brațul stâng. Încearcă să meargă pe o bicicletă adevărată lăsând la o parte tricicleta; este capabil să sborneze și alte numeroase activități fizice, acre cer un simț dezvoltat al echilibrului ( mersul pe role).

## 2. PARTICULARITĂȚI ALE DEZVOLTĂRII PSIHICE

Dezvoltarea este un proces continuu, pornind de la concepere până la maturitate. Dezvoltarea psihică înseamnă antrenarea funcționării structurii biologice înăscute și a activității nervoase superioare în circuitul social al activității umane.

Deoarece dezvoltarea cenzurilor cunoștinței și inteligenței sunt încă restrânse în perioada preșcolară psihicul este centrat pe achiziții de experiență din orice trăire, fapt ce explică în mare măsură importanța deosebită ce se acordă acestei perioade, pe care mulți psihologi o consideră că ar marca întreaga viață psihică ulterioară.

Fiecare secvență a dezvoltării psihice trebuie privită concomitent ca rezultată a etapelor anterioare și ca premisă a celor viitoare.

Simțul comun reduce dezvoltarea psihică la simple acumulări cantitative; copilul apare astfel drept „un adult în miniatură” – în realitate procesul dezvoltării trebuie privit dialectic, pante rapide de evoluție alternează cu paliere de echilibru, acumulări treptate duc cu timpul la schimbări semnificative. Primul pas, independența, primul cuvânt rostit, prima operație mentală sau primul raționament verbal sunt pregătite prin progrese cantitative lente, dar odată apărute ele marchează adevăratele noduri în evoluția ascendentă a copilului.

Lucrările de specialitate privesc copilăria ca pe o suită de stadii, a căror ordine de succesiune este relativ constantă, chiar dacă reperele corespunzătoare acestor stadii prezintă o anumită variabilitate în funcție de condițiile și de solicitările mediului social.

Procesele și însușirile psihice nu se dezvoltă separat unele de altele, nu se însumează aditiv în interiorul fiecărui stadiu, ci formează o structură unitară. În succesiunea stadiilor există și o anumită continuitate, dezvoltarea copilului se succede asemenea unor „capitole distincte ale unei și aceiași istorii”.

Copilul se formează prin activitate proprie, grație schimburilor neîntrerupte cu mediul fizic și social. Înrauririle externe nu se realizează doar printr-un „efect de amprentă”, „de copiere” în plan psihic. Dovadă este faptul că, deși mediul fizic și social este aproximativ același pentru copiii de vârste diferite, totuși modul lor de a înregistra și înțelege lumea, de a simți și a se comporta, de a intra în contacte interpersonale cu cei din jur se deosebește în mod sensibil.

În oricare din perioadele vieții omului există două coordonate fundamentale ce stau la baza construirii de repere psihologice de bază. Primul dintre acestea se referă la tipul de activitate ce caracterizează și domină în acea perioadă a dezvoltării psihice. În cazul copilului preșcolar jocul este activitatea prioritară și ca orice activitate dominantă constituie izvorul unei experiențe complementare celei de adaptare, experiență ce are un rol formativ deosebit de mare și multilateral. Activitățile ludice (de joc) dezvoltă nu numai câmpul psihologic ci și angajarea inteligenței în situații numeroase și diverse, mult mai altfel și totuși asemenea celor din viața obișnuită, fapt ce dezvoltă toate dimensiunile activităților psihice.

La 3 ani jocul este legat de obiecte. Copilul începe să decupeze din conduite umane momente, situații și să le reproducă – pe acest fond apare jocul cu subiect și rol. Scenariile elaborate în joc, de preșcolarul mic sunt relativ restrânse și au tendința de a se repeta. Jocurile de mișcare se racordează cu cele cu subiect.

În perioada preșcolară mijlocie (numită și vârsta de aur a copilăriei), jocul devine aproape obsedant. În joc, copilul recrează tot mai numeroase situații de viață. În general se joacă cu un copil mai mare sau cu unul mai mic. În jocul cu un copil mai mare, inițiativele acestuia alimentează jocul – în cazul jocului cu copiii mai mici – copilul de 4 ani își asumă și rolul de animator (comandă și organizare a jocului).

La 5 ani, jocul cu subiect și rol atinge un foarte important nivel de dezvoltare, adaptarea la posibilitățile de rol ale partenerului sunt evidente, după cum evidentă este și capacitatea de a alimenta subiectul. Apar acordurile și proiectele în joc. Subiectul are o forță atât de activă încât adeseori copilul se joacă cu parteneri imaginari. Există așa numitul joc de-a alternația în care copilul susține câteva roluri din dorința de a crea subiectul.

Este interesant faptul că rolurile se individualizează uneori cu temperamentul. Multe jocuri se desfășoară pe bază de imitație. Jocul corespunde trebuinței de creație a personalității, dar și a sinelui în raport cu viața și ipostazele ei felurite.

Supus logicii vieții – jocul cu subiect are o organizare structurală, oparețională, simbolistică și instrumentală. Organizarea instrumentală a jocului privește densitatea și diversitatea rolurilor, statutul jucăriilor și accesoriile utilizate în jocuri. Deosebit de inatresante sunt rolurile profesionale prezentate în jocurile copiilor de 5-6 ani (medic, vânzător, șofer). Copilul utilizează parernuri elementare, profesionale decupate din profesiile pe care le-a perceput. Sunt mai frecvent reproduse rolurile în care există acțiuni tipice (conduite profesionale acceptate).

Antrenarea ludică se realizează întotdeauna spontan în cazul unei mari bogății de jucării. Jucăria este un stimulent al jocului dar jocul propriu-zis este o stare psihologică, o antrenare energetică într-o relaționare imaginativă, coerentă cu jucăria. Câteodată copilul are o frază mai lungă de organizare a jocului care ulterior poate să nu se mai realizeze ca atare. În astfel de cazuri, starea de „joc” s-a consumat în organizarea ce a potențat ca alternative subiectul sau subiectele posibile cu numeroase detalii ce confereau jocului substanță psihică.

Jocurile de mișcare capătă o oarecare pondere nefiind încă competitive cu jocurile cu subiect. Conduitele se schimbă foarte mult în jocurile de mișcare. Preșcolarul mijlociu operează cu dileme, dar are estimări preferențiale pentru unele etape ale jocului, nu totdeauna cele mai propice în competiția pe care o trăiește însă intens.

Preșcolarul mare rămâne cu mari apetituri pentru jocurile mixte, de mișcare, cu subiect. Este evidentă reproducerea în joc a evenimentelor văzute ca mișcări de stradă, jocuri de raliuri cu mașinuțe, etc. Creșterea forței, a agilității, rapidității, supleții mișcărilor, îi permit copilului să facă tentative de a se urca prin pomi și prin locurile primejdioase. El se antrenează cu plăcere în jocuri cu mingea, de decupaj, etc. De asemenea la 6 ani, copiii, au mare atracție pentru jocurile cu apă și pământ.

În joc există și reguli de obligativitate – acestea se referă la obligația copilului de a participa la joc după ce s-a angajat ca să nu strice jocul. În același timp crește durata jocului și numărul partenerilor antrenați în activitățile ludice.

Important este rolul ca instrument și mijloc al educației sociale și morale. Prin antrenarea adultului în joc, regulile morale și sociale se respectă mai riguros – are loc o securizare a jocului.

Jocurile capătă roluri psihologice tot mai complexe, funcții formative, funcții de relaxare (exclusiv, expansiv- proiective), funcții de facilitare ale adaptării copiilor la aspectele mai complexe ale mediului înconjurător, funcții de umanizare, constituind o pregătire a copilului pentru viață.

Fiind veșnic supus cerințelor realității, jocul crează copilului o apropiere intuitivă complexă, de aspecte și laturi importante ale realității. În joc copilul descoperă legea gravitației, aspectele diferențiate ale diferitelor tipuri de pârghii, al echilibrului pozițional al acestora, ale relațiilor și diferențelor de viteză, a tot felul de mișcări programate prin mici minuni tehnice.

În jurul jocului și al jucăriei se organizează o serie întregă de conduite evaluabile. Așa de pildă, sunt grija față de jucării (cât de tentat este să o îngrijească sau să o strice). Astfel ne interesează dacă o face din îndemănare, în crize de mânie, din curiozitate etc. Interesează de

asemenea, cum și dacă jucăriile sunt aranjate, au un loc determinat și sunt puse la locul lor, în ce măsură copilul este tentat să facă mici reparații ori să săsească noi folosiri neprevăzute, dacă își construiește jucării și dacă este antrenat, pasionaț totdeauna de joc. Interesează modul cum cere o jucărie și permisiunea de a se juca, reacția la refuz, posesivitatea și dăruirea sau răpirea de jucării, trișajul.

Printre jocurile de mișcare au o oarecare frecvență jocurile de a menține echilibrul și de a face figuri pe triciclete, pe biciclete. În astfel de jocuri se dezvoltă foarte mult coordonarea vizuală și oculo-motrică și coordonarea auditiv-vizuală prezentă în jocul „de-a ascunselea”, în care copilul este foarte atent la orice zgomot semnificativ pentru căutatea în care este implicat. Aceste situații alimentează o orientare spațială mai bună și observarea de repere, constituirea de reprezentări a zonelor din jurul locuinței, grădiniței sau deplasarea obiectelor în viața curentă. Se dezvoltă astfel ceea ce se numește teritorializarea sinelui cu zonele sale apropiate și mai îndepărtate.

Jocul exprimă copilul în esența lui de copil. Copilul care nu se joacă este expus la nevroze iar copilul care se joacă rămâne un copil.

Deci, jocul pune în evidență elicit forțele pe care trebuie să se bazeze educația preșcolară.

A doua coordonată fundamentală delimitatoare a oricărui stadiu de dezvoltare psihică este cea a tipului de relații ce sunt de prim plan într-o anumită etapă a vieții psihice umane. În perioada preșcolară au loc nuanțări ale relațiilor interfamiliale și extrafamiliale, încep să aibă loc noi ponderi cu o creștere mai intensă a celor din a doua categorie. Această latură a dezvoltării psihice duce la dezvoltarea conduitelor, a celor intime, a celor personale și reverențioase ce au fost supuse cercetărilor psihosociale. Prin efecte de reflux diversificarea interrelațiilor copilului preșcolar duce la constituirea primară a identității proprii (statut și rol).

În perioada preșcolară mică, copilul începe să încerce cu dialoguri și interogații relațiile lui cu adulții binecunoscuți și agreeți. Cu persoanele mai puțin apropiate relațiile sunt mai încărcate de tatonări, iar persoanele ce sunt văzute prima dată sau foarte rar sunt puse sub observație și li se refuză la început dialogul. Toate acestea constituie o mare diferențiere a interrelațiilor sociale, o comutare timidă a ceea ce SKINNER a numit socializare primară.

În perioada preșcolară mijlocie interrelațiile cu adulții sunt tot mai evidente prin asalturile de curiozitate exprimate prin: de ce?; pentru ce?; etc. Crește de asemenea capacitatea de a face relații coerente și extinse.

Interiorizarea rolului de preșcolar îi solicită copilului eforturi de adaptare psihosocială, de asimilare progresivă a experienței de rezolvare uneori a crizelor ce pot surveni, din opoziția modului în care a crescut în familie și ceea ce i se cere la grădiniță. Importante progrese se manifestă în sfera relațiilor sociale ale preșcolarului mare. Acestea se realizează prin comunicarea verbală, prin inserții ale CNV (comunicarea non-verbală, mimică, pantomimică) și prin conduite reverențioase. La 6 ani copilul folosește gestică socială convențională din mediul de apartenență. El știe saluta prin datul din cap și formule de politețe diferențiate, are mimică și rostire pentru „da” și „nu”, se adresează astfel persoanelor în vârstă, mamei, tatălui, copiilor mai mari, etc. .

Semnificativ pentru procesul dezvoltării psihice este structura identității sub influența relațiilor sociale. Structurile de identitate alimentează dezvoltarea complexității sinelui (și EU-lui). Din acest punct de vedere are loc diferențierea: eu sau sinele autoprețut, cel dorit sau cel ideal și imaginea despre sine reflectate din perceperea de către alții. Pe de altă parte se dezvoltă situaționarea rapidă a copilului preșcolar mare în diferite împrejurări care trebuie să acționeze, relații sociale de tip eu-tu, eu-noi, eu-noi-voi, etc.. Aceste aspecte de tot mai mare finețe se află de abia la începutul lor, dar constituie pași importanți în dezvoltarea alimentării identității, a rolurilor și statutelor sociale.



Dintre toate acestea reiese că perioada preșcolară este de mare importanță, reverberațiile acelei perioade rămân o sursă de susținere psihică în viață, pentru că prin toate dimensiunile sale și mai ales prin atitudinile lucide față de viață și prin trăirea acestora, perioada preșcolară conține sâmburi de fericire ce uneori pot ameliora și chiar eroda amgoasele, nesiguranțele și neliniștilele vieții adulte.

Educatorea va evita să adopte în relațiile sale cu preșcolarii, o atitudine nonpermisivă să le pretindă în toate împrejurările o ascultare și o supunere absolută, deoarece acest mod de tratare a copiilor devine factor formator al dezvoltării psihice multilaterale. Ideea de copilărie corespunde cu perceperea conștientă a elementelor specifice copilăriei, a acelor elemente care disting pe copil de adult.

De aceea copilăria concepută ca o perioadă cu particularități proprii este fundamentală pentru orice sistem de educație. Dar aceste particularități trebuie să fie cunoscute, identificate și descoperite; particularități de fiecare dată altele, inedite în ipostazele devenirii copilului.

A educa înseamnă a ține seama de natura proprie a copilului, înseamnă a adapta copilul la mediul social adult; înseamnă a face apel la mijloace, procedee, metode care se întemeiază pe activitatea reală, pe munca spontană, bazată pe trebuința și interesul personal al copilului.

Drept purtătoare ale informației, cuvintele se află în relație de denumire a obiectelor și fenomenelor realității obiective. Încă de timpuriu, apoi în perioada preșcolară copilului învață limbajul, acest sistem de semnale codificate (cuvintele), prin care el își exprimă dorințele, nevoile, gândurile, emoțiile, intențiile sale. Fără a converti aceste procese psihice în semnale verbale, copilul nu poate să ia act în mod conștient de propriile trăiri subiective. În același timp, conștientizată și obiectivată prin exprimare verbală viața psihică a copilului devine o „realitate” ce poate fi cunoscută și de alte persoane.

## 2.1 PROCESELE PSIHICE COGNITIVE, AFECTIVE, VOLITIVE

Perioada preșcolară este una din etapele de intensă dezvoltare psihică. Nici o perioadă a dezvoltării psihice umane nu are caracteristici atât de numeroase, explozive, neprevăzute ca perioada preșcolară. În succesiunea vârstelor umane, această perioadă se desfășoară între 3-6/7 ani. Dezvoltarea lor are loc sub presiunea structurilor sociale, culturale, prin influențele mass-mediei și frecventarea instituțiilor preșcolare unde copilul ia contact cu cerințele multiple privind autonomia și adaptarea lor la mediul de viață.

Ca trăsături principale ale vârstei preșcolare considerate definitorii pentru circumscrierea profilului psihologic mă voi opri asupra celor trei dimensiuni: intelectuală (cognitivă), afectivă și volitivă.

Din perspectiva intelectuală acest stadiu a fost caracterizat de J. Piaget ca fiind stadiul „preoperațional” sau al „inteligenței reprezentative”. Datorită dezvoltării graduale a limbajului și implicit a abilității de aq gândi și forme simbolice, specifice acestui stadiu sunt gândirea simbolică și preconceptuală.

Cele patru concepte preoperațional, inteligența reprezentativă, gândire simbolică, gândire preconceptuală au în comun ideea potrivit căreia activitatea cognitivă, se realizează cu ajutorul reprezentărilor sau imaginilor. Saltul ce se produce în această perioadă constă în capacitatea copilului de a transpune în expresii verbale o acțiune efectuată și de a se elibera astfel de încorsetarea pe care o impuneau acțiunile motorii concrete imediate. Asemenea acțiuni motorii sunt substituite prin acte simbolice (păpușa poate reprezenta fie doctorița, fie copilul, fie

altcineva). Dacă până la vârsta de 3 ani, acțiunile efectuate nu puteau fi transpuse și în cuvinte, ele derulându-se pe plan motric, acum aceleași acțiuni motrice pot fi exprimate cu ajutorul limbajului.

O dezvoltare spectaculoasă privește planul senzorio-perceptiv, tactul devine un simț de control în susținerea văzului și auzului. La vârsta de 6-7 ani, se constată o lărgire a câmpului vizual (atât central cât și periferic), precum și o creștere a preciziei în diferențierea nuanțelor cromatice. Percepția devine observație perceptivă și este implicată în toate formele de învățare. Copilul este preocupat de cunoașterea interiorului și exteriorului casei, este atent la caracteristicile fiecărui membru al familiei, la identitatea acestora și comportarea lor. Copilul pune multe înrebări și este bine să fie stimulat în acest sens. El învață să observe, să examineze obiectele operând cu diverse criterii: formă, mărime, obiecte; raportul spațial – pozițional așezate în ordine crescătoare și descrescătoare a șirului numeric (aspect foarte important pentru psihogeneza elementelor gândirii matematice). Sensul intuitiv al gândirii se exprimă prin aceea că ea operează cu reprezentări. Dacă imaginea perceptivă este strict individuală și legată de obiectul care-i dă naștere, reprezentarea ca imagine mintală implică două elemente noi, desprinderea de obiect și reținerea unor însușiri condensate. Realul nu mai este doar o simplă imagine perceptivă, ele îmbogățindu-se în reprezentare cu însușiri noi, rezultate din prelucrarea imaginilor perceptivă. Saltul de la percepție la reprezentare este posibil datorită funcției simbolice pe care o îndeplinește limbajul. Aceste reprezentări cu care operează gândirea mai sunt denumite și „preconcepțe” deoarece imaginile pe care le implică nu sunt o simplă copie a obiectului singular, ci un complex de însușiri ce pot fi atribuite mai multor obiecte de același fel. „Simbolurile imagistice”, cum le numește J. Piaget, sunt elemente ale gândirii preconceptuale sau intuitive care facilitează trecerea de la imaginile perceptivă la operațiile mintale specifice gândirii conceptuale. Simbolurile imagistice exprimate cu ajutorul limbajului (cuvintelor) condensează însușiri ale obiectului împreună cu însușiri ale clasei din care face parte. Gândirea se eliberează de imaginea perceptivă dar nu este încă noțională sau logică. Este o gândire conceptuală care funcționează cu ajutorul simbolurilor facilitând astfel între individual (imaginea perceptivă) și general (noțiunea). După J. Piaget „...preconceptul este o schemă situată la jumătatea drumului între schema senzoriomotorie și concept, în ceea ce privește modul de asimilare și un gen de simbol imagistic, în ceea ce privește structura sa reprezentativă”.

Acest stadiu este caracterizat ca fiind preoperațional deoarece copilul nu stăpânește încă operațiile logice. Operațiile sunt scheme care se desfășoară pe plan mintal, sunt acțiuni interiorizate devenite reversabile care permit copilului să realizeze „decentrări”, și implicit să ajungă la generalizări conceptuale. El nu poate realiza o „decentrare” pentru a înțelege două dimensiuni împreună și în același timp. Gândirea sa funcționează doar pe o singură pistă sau într-o singură direcție. Este destul de dificil pentru el a gândi invers (backwards) de a-și imagina cum s-ar putea inversa sensul în rezolvarea unei sarcini concrete. Copilul nu poate abstractiza aspecte perceptivă (formă, culoare, etc.) pentru a surprinde relațiile care s-au păstrat (permanența, invarianța). Înțelegerea unor asemenea relații este posibilă numai cu ajutorul capacității care implică reversibilitatea.

Observațiile efectuate i-au permis lui Piaget să concluzioneze că în stadiul preoperațional gândirea este centrată pe configurații imagistice și, în consecință, rămâne orientată în sens unic. Din această cauză ea nu poate surprinde relațiile în ceea ce este constant într-un șir de obiecte și fenomene. Întrucât lipsește comunicarea tranzitivă, reversibilă și asociativă, nu există nici identitate a elementelor, nici conservare a întregului. La această vârstă copilul reușește să se elibereze de limitele acțiunilor motorii concrete, imediate înlocuindu-le cu acte simbolice. Dacă până acum copilul putea gândi doar prin acțiune, începând cu acest stadiu, el poate gândi și

prin cuvinte, prin verbalizare. Cu toate acestea preșcolarul rămâne cantonat în zona ireversibilității perceptive, neputând concepe mintal efectuarea drumului invers, de la rezultat la starea inițială. El nu poate trece de aspectele de formă, culoare, înregistrate pe cale perceptivă. El nu poate surprinde fenomene inacceptabile simțurilor, cum ar fi permanența sau invariația.

O altă trăsătură specifică stadiului preoperațional este „egocentrismul”. Copiii de această vârstă sunt centrați asupra propriilor percepții și asupra propriilor imagini ale situațiilor în care se află. De aceea este dificil pentru el să înțeleagă, de exemplu, că mâna lor dreaptă nu este de aceeași parte cu a celor care se află cu fața la ei. Diverse procese psihice se află sub influența acestui egocentrism. Gândirea este centrată constant în funcție de situația de moment, de unde incapacitatea de a face distincție între realitatea obiectivă și cea personală.

Cu timpul copilul reușește să se detașeze de propria viziune și să admită existența unor puncte de vedere diferite.

Egocentrismul este prezent și în limbajul copilului. Aceasta se poate întâmpla când copilul este singur sau chiar când se află într-un grup de copii, unde fiecare vorbește fără a se încropi, de fapt un dialog sau o conversație. J. Piaget numește acest lucru „monolog colectiv”.

Deosebit de activă se manifestă după 4 ani capacitatea de memorare. Datorită vorbirii, memoria capătă caracteristici psihice și sociale importante. O serie de psihologi, Decroly, Claparde, dar și Istomina, Lenotiev, ca și J. Piaget, referindu-se la memorie, arată că este activă în joc. În această condiție, copilul intuiește cerința fixării și păstrării srcinilor care i se trasează. La început prin joc, ulterior prin învățare se poate determina înțelegerea și exersarea însușirii proceselor de memorare și reproducere, în sensul că micuțul va deveni conștient de necesitatea înțelegerii, memorării unor date, fapte, acțiuni, evenimente pentru a putea fi apoi reproduse.

Cu cât informațiile cu care copiii vin în contact le stârnesc interesele, îi impresionează puternic, cu atât mai mult involuntar, ele vor fi reținute cu ușurință în memorie.

Grădinița, prin activitățile variate pe care le oferă preșcolarului, pune bazele capacității generale pentru a învăța. Capacitatea de a învăța, de a reține, memorarea informațiilor achiziționate constituie parametrii principali ai dezvoltării mintale a copilului.

Formele elementare ale memoriei se dezvoltă la vârsta preșcolară, datorită dezvoltării gândirii și a limbajului interior, alături de memorarea mecanică se formează și cea logică, alături de cea involuntară se dezvoltă și cea voluntară. Astfel la vârsta preșcolarității mijlocii, pe măsura îmbogățirii experienței copilului și a perfecționării instrumentelor sale intelectuale, apar și primele manifestări ale memorării voluntare, ceea ce se manifestă în raport cu satisfacerea unora dintre trebuințele copilului. Se memorează stări afectiv, mișcări, imagini, cuvinte, idei.

Copilul învață poezii și le reproduce cu plăcere. Reproducerea are însă unele aspecte în care se evidențiază o oarecare rigiditate. Astfel, copilul nu poate continua recitarea unei poezii dacă este întrerupt, trebuie să reproducă poezia în întregime. Copilul preșcolar uită repede fiindcă fixarea este fluctuantă și adeseori superficială. Câmpul încă relativ restrâns al capacității de percepere și implicit de fixare, conferă păstrării și reproducerii caracteristici fragmentare. Recunoașterea la rândul ei este în plină dezvoltare ca însușire individuală. Solicitată mereu în viața de fiecare zi, recunoașterea, mai mult decât celelalte caracteristici ale memoriei se manifestă tot mai pregnant ca un fel de șiră a spinării pentru activitatea psihică.

Strâns legată de evoluția gândirii, a memoriei este și evoluția limbajului. Copilul apelează la realitate, dar prin limbaj se depărtează de ea, își amintește situațiile trecute, stabilește raporturi, face deducții. Limbajul se îmbogățește cantitativ pe măsura complicării raporturilor dintre copii și realitatea înconjurătoare, a complicării raporturilor dintre copii și realitatea înconjurătoare, a complicării activității ce o desfășoară în grădiniță. Vocabularul activ al copilului crește de la circa 300-400 de cuvinte la 2 ani la peste 3000 de cuvinte la 5-6 ani. De la limajul

situativ, specific antepreșcolarului se trece la limbajul contextual. Limbajul situativ și cel contextual coexistă pe toată perioada preșcolarității, cel situativ predominând când copilul se referă la experiența sa nemijlocită, iar cel contextual, când reproduce povestirile auzite de la un adult. Apariția limbajului interior (între 4 și 5 ani) sporește posibilitățile copilului de a-ți planifica mintal activitatea și are o mare importanță în dezvoltarea intelectuală a copilului, vorbind cu sine copilul își poate ordona acțiunile, găsește soluții.

În preșcolaritate se dezvoltă mult latura fonetică a limbajului, pe baza îmbogățirii fondului lexical și a însușirii semnificație cuvintelor, ceea ce permite și însușirea structurii gramaticale a limbii, una din problemele fundamentale pregătirii copiilor pentru școală.

Fiecare stadiu al dezvoltării limbajului își are „ordonatorul” în A.N.S. (activitatea nervoasă superioară), dar și în „atmosfera lingvistică” în care funcționarea maxi și minimală este condiționată. Există, fără îndoială, și o adaptare a limbajului adulților la capacitatea de înțelegere și vorbire a copiilor. Sociologul Basil Bernstein a fost preocupat de această problemă și a surprins competențe și performanțe reduse la copiii ce trăiesc în mediul lingvistic sărac.

Din lucrările Mayei Pines reiese că există diferență sesizabilă între vorbirea (comunicarea) dintre copii, dintre copii și adulți, copii și comunicarea cu mama. În comunicarea cu copiii mai mici se poate observa o reducere a lungimii propoziției, evitarea cuvintelor dificil de pronunțat, înlocuiri pe alocuri ale acestora cu cuvinte din limbajul mic. În cazul comunicării cu copiii mai mari, se manifestă reticențe, ceva mai reduse decât în cazul comunicării cu adulții mai puțin cunoscuți. În comunicarea cu educatoarea, eforturile principale ale copilului se orientează spre alcătuirea de propoziții complete și ușor stereotipe. În comunicarea cu mama se manifestă cea mai liberă formă de exprimare ca topică și cea mai mare deschidere spre lărgirea „performanței”. Medirea verbală prezintă foarte mare importanță. Astfel, J. Piaget consideră că limbajul mai mult reflectă decât influențează dezvoltarea inteligenței. Oricum comunicarea verbală forțează inteligența la o ordonare complexă ceea ce se știe că orice efort acționează în mod complex formativ.

Defectele de vorbire (de pronunție) în perioada preșcolară cer o activitate logopedică adecvată. Ele sunt disalii defecte de articulare, tulburări de debit și de ritm al vorbirii. Se mai manifestă și forme de mutism selectiv, logofobii, disfrazii și bâlbâieli.

În comunicare interesează fluxul vorbirii, dar și gestică (comunicarea nonverbală CNV) și tăcerea. Comunicarea nonverbală integrând-o sau anihilându-i în parte mesajul. Atunci când preșcolarul comunică având ca partener un copil mai mic decât el, gestică este mai pregnantă decât în comunicarea cu adulții.

Drept purtătoare ale informației, cuvintele se află în relație de denumire a obiectelor și fenomenelor realității obiective. Încă de timpuriu, apoi în perioada preșcolarității, copilul învață limbajul – acest sistem de semnale codificate (cuvintele), prin care el își exprimă dorințele, nevoile, gândurile, emoțiile, intențiile sale. Fără a converti aceste procese psihice în semnale verbale copilul nu poate să „ia act” în mod conștient de propriile trăiri subiective. În același timp, conștientizată și obiectivată prin exprimare verbală viața psihică a copilului devine o „realitate” ce poate fi cunoscută și de alte persoane. În virtutea acestui mecanism cognitiv-comunicativ elementul individual se înscrie în circuitul interacțiunilor sociale.

Marea frecvență a întrebării „de ce” la 4 ani constituie un indiciu pentru marea foame de realitate și de sesizare de relații a gândirii copilului preșcolar. J. Piaget a înregistrat 360 de întrebări la un copil de 6 ani dintre acestea 103 au fost de semnificație cauzală, 81 s-au referit la natură, 22 la automobile și obiecte fabricate, 6 la calcule și relații matematice, 9 la reguli de conviețuire.

Interogația își schimbă direcția în funcție de densitatea și saturația culturală a mediului și în funcție de caracteristicile de „disonanță cognitivă” cu care se confruntă copilul.

Limba este lăcașul de adăpost al ființei, așa cum spunea Heidegger. Educatoarea trebuie să-i construiască cu grijă și responsabilitate, lăcașul de adăpost cel mai îngrijit cu putință al ființei de mâine și astfel să-l ajute pe copil să se construiască pe sine.

Prin forța și capacitatea imaginativă copilul intră în lumea umană. Îi plac istorioarele și poveștile extraordinare, inventează el însuși personaje imaginare. Adesea amestecă relul cu imaginarul, scornește tot felul de lucruri și este încântat de ceea ce inventează. „Inventând mereu copilul se inventează câte puțin pe sine”, spunea P. Lengrand. Mijloacele de educare a imaginației sunt povestirile, basmele, desenele animate, jocurile spontane și de creație etc. În educarea imaginației se impune un anumit echilibru, o selecție și măsură între imaginație și real în raport de copil. Celor prozaici li se va stimula imaginația celor „care trăiesc în vis cu ochii deschiși” li se vor oferi povești mai realiste. Aceasta este necesar pentru a preveni dereglările imaginației, dar la copilul de 3-7 ani este specifică o anumită pendulare între real și imaginar.

Între 4-6 ani fantezia bogată a copilului este ca o caracteristică a dezvoltării psihice. Interesul pentru ficțiune, uneori fabulație este la fel de puternic ca și pentru realitate. În joc ele se amestecă. Copilul îndeplinește diferite roluri, de oameni sau de animale, identificându-se cu ele. El se poate juca cu parteneri imaginari ca și cu cei reali. La aproximativ 20 % din copiii de această vârstă partenerul imaginar iese în evidență. Pe linia detașării de realitate putem delimita și o altă zonă de interioritate a funcției psihice, care se manifestă în visul nocturn. Visul este forma extremă a interiorizării psihice, în care subiectul se simte conținut el însuși într-un spațiu oniric. Încă din această perioadă copiii încep să-și povestească visurile nocturne.

Imaginația interacționează cu memoria, cu gândirea, cu limbajul și este proprie numai omului; prim intarmediul ei sfera cunoașterii se lărgește mult și se poate realiza unitatea între prezent, trecut și viitor.

Dezvoltarea imaginației depinde în mare măsură de nivelul limbajului. Cuvântul permite exprimarea, expunerea selectivă a ideilor și reprezentărilor, punerea lor în variate relații ale gândirii – inteligenței revenindu-i rolul de a îndruma, ghida produsul imaginației.

Imaginarul devine instrument al vieții intime pe care o animă în continuare – dar și ca instrument de intervenții în situații noi sau dificile – surse de rezerve, de ipoteze, aspirații, căutare, comprehensiune, dar și intuire a absurdului sau cel puțin a unei forme ale acesteia.

Dimensiunea afectivă în perioada preșcolară se exprimă prin îmbogățirea și diversificarea stărilor afective, prin amplificarea lumii subiective interioare, aspecte care conduc la trezirea sentimentului de personalitate.

Acest sentiment se exprimă printr-o „atitudine de opoziție” sum spunea Wallon („spirit de contrazicere” și de „obraznicie”), cât și printr-o „paradă a eului” relevată prin agitația corpului; grație stângace dar plină de farmec care este folosită pentru a atrage atenția și admirația celor din jur.

Întreaga dezvoltare afectivă este pusă pe seama procesului identificării. Este vorba de trăirile afective generate de relațiile cu persoanele din apropierea sa. Modelele umane cele mai apropiate sunt cele parentale, în consecință, copilul se străduiește să se identifice cu cei doi părinți, mai activă fiind identificarea cu părintele de același sex. Cercul persoanelor cu care se identifică se lărgește incluzând și alte persoane, câmpul afectiv îmbogățindu-se astfel cu nai trăiri emoționale. Sursa acestora se află în contradicția dintre trebuința de autonomie și interdicțiile impuse de adult.

Psihologii au denumit această contradicție „criza de opoziție” care se exprimă printr-un evantai de rivalități față de adulți. Satisfacerea trebuințelor de independență declanșează conduite

afective pozitive și plăcute (bucurie, satisfacție, etc.), cupă cum blocarea acestei tendințe declanșează stări emoționale negative (insatisfacții, nemulțumiri, etc.).

Datorită imitației copilul începe să se bucure de un cadou primit, să se teamă de anumite animale, să admire un gest oarecare etc. Specific este faptul că în procesul identificării se preiau nu numai stările afective propriu-zise ci și expresiile mimice ce le însoțesc.

Colectivul de copii pe care îl oferă grădinița constituie o altă sursă generatoare de stări afectiv. Evantaiul acestora este practic nelimitat, de la stări pozitive de veselie, entuziasm, emulație, încântare, etc. până la cele negative de tristețe, de nemulțumire, vinovăție, etc. . Modelul identificării devine acum educatoarea, considerată un substitut al mamei.

Dintre stările emoționale mai complexe se poate menționa așa-zisul „sindrom al bomboanei amare” care exprimă starea afectivă generală de rușine apărute în urma unei recompense nemeritate.

Instabilitatea afectivă este încă prezentă la această vârstă; ea se exprimă prin anumite explozii afective concretizate prin treceri bruște de la starea pozitivă la una negativă și invers.

Una între formele negative ale conduitei afective la această vârstă este negativismul, considerat concomitent ca o formă de „dezaprobare” și una de „inadaptare”. În primul caz negativismul se exprimă printr-un șir de reacții de nesupunere unor interdicții sau reguli impuse de părinți sau de adulți, în general. Asta ca urmare a unei neconcordanțe între dorințele copilului, evident exagerate, și limitările iminente ale posibilităților de satisfacere a lor. Cealaltă formă, negativismul de inadaptare, se exprimă prin dificultățile pe care le întâmpină copilul în a participa la activități, altele decât cele din mediul familial. De data aceasta reacțiile sunt cele de evitare, de refuz, etc.

La vârsta preșcolară se întrezăresc germenii unor emoții și sentimente superioare, morale, estetice, intelectuale. Dintre cele morale putem menționa sentimentul datorie care după P. Bovet, presupune recunoașterea unor consemne sau ordine venite din exterior concomitent cu acceptarea lor. Sentimentul respectului compus din afecțiune și teamă, afecțiunea nu ar fi suficientă pentru a determina o relație; iar teama singură nu provoacă decât o supunere materială sau interesată. Tot aici putem include sentimentul rușinii care contravine regulii morale; sentimentul prieteniei, exprimat prin dorința de a se juca cu alți copii, etc. Sentimentele estetice se exprimă prin trăiri emoționale pe care i le declanșează natura, arta și comportamentele umane. Sentimentele intelectuale se manifestă prin curiozitatea epistemică, prin bucurii și satisfacții intelectual, prin îndoială și neliniște în fața unor fenomene necunoscute, prin mirare în contact cu imprezizibilul, etc. .

Între dezvoltarea afectivă și cognitivă a copilului se menține o strânsă interdependență. Coordonările senzorio-motrice sunt însoțite și reglate de plăcere și neplăcere. SPITZ a observat că atunci când acestea reușesc, copilul le reia, amplificându-le, iar când se soldează cu eșec la abandonează.

Scoțând în evidență rolul afectivității psihologiei se apropie mai mult de problemele esențiale ale voinței. Ei subliniază că actul de voință începe cu anumite dorințe, aspirații și constă în lupta dintre ele. La aza actului voluntar și al deciziilor stau sentimentele. Vorbim de voință atunci când hotărârea se ia pe baza unui sentiment superior, când de exemplu o activitate (învățarea) este considerată mai importantă decât o distracție momentană. Activitatea umană o considerăm ca fiind una voluntară deoarece omul are capacitatea de a acționa în vederea realizării unui scop conștient, înfrângând anumite bariere interioare sau exterioare, spre deosebire de cea desfășurată de animale: activitatea instinctivă.

Actul de voință exprimă întreaga personalitate, deci hotărârile cuiva sunt în funcție de convingerile, deprinderile, sentimentele, de forța sa, de voință. Totul rezultă din predispozițiile sale ereditare și din experiența vieții sale de familie, relațiile cu ceilalți copii, etc.

La vârsta preșcolară scopul activității îl constituie mai ales obiectul merceput nemijlocit, iar motivele ei – interesele senzorio-motrice, procesele afective, interesele ludice.

Activitatea începută adesea își schimbă cursul, se întrerupe, rămânând nefinalizată mai ales la preșcolarii din grupa mică. Mișcările și actele implicate în conduita voluntară ating trepte ascendente de dezvoltare. La vârsta preșcolară mică scopul urmărit în realizarea mișcărilor are un caracter fluctuant. Copilul își părăsește construcțiile dacă vede un obiect atractiv la alt copil. Caracterul fluctuant al scopului se explică prin emotivitatea deosebită a copilului și prin particularitățile reprezentărilor sale. La vârsta preșcolară mijlocie se accentuează funcția reglatoare a sistemului verbal cu influențe evidente asupra conduite voluntare. Are loc semnificarea verbală proprie a copilului care condiționează organizarea independentă a activității. Limbajul intern devine mecanismul esențial de dezvoltare a conduitei voluntare. Momentul de cotitură se produce în jurul vârstei de 5 ani. La această vârstă copilul manifestă mai multă independență, inițiativă, stăpânire de sine în realizarea scopurilor.

Evoluția accesibilă vârstei dobândește și conduita voluntară a preșcolarului mare. Copilul este acum capabil să renunțe la unele dorințe imediate și personale, în favoarea unor scopuri cu o motivație socio-morală. De pildă să confecționeze un cadou de ziua mamei renunțând la joc, o activitate pentru el mult mai atractivă. Datorită reglării verbale acțiunile copilului sunt tot mai bine planificate și orientate în direcția realizării scopului. Efortul voluntar se exersează prin depășirea obstacolelor ce se ivesc pe parcurs și prin ducerea la capăt a unui lucru început. Se dezvoltă la copil capacitatea de a amâna, de a aștepta și chiar de a renunța la ceva atractiv și mult dorit. Această capacitate exprimă intensificarea controlului volitiv asupra trăirilor efectiv-egocentrice. Fenomenul dovedește că se afirmă elementele conștiinței social-morale, a spiritului autocritic, a spiritului de independență și disciplină. Începută în familie, disciplina continuă mai departe în grădiniță. Dar disciplinarea trebuie să fie și ea activă. Un individ care este forțat să stea tăcut, nemișcat nu se poate spune că este disciplinat. Mai ales pentru copii mișcarea și activitatea sunt condiții ale dezvoltării lor. Un copil este disciplinat când este stăpân pe el însuși și poate să dispună de el însuși, când trebuie să urmeze o regulă de viață. Însușirea regulilor de comportare prezintă o mare însemnătate pentru dezvoltarea voinței și conștiinței social-morale. De educare depinde faptul de a promova în relațiile cu copiii, un comportament de tip dominator sau de tip integrat social. Numai acest tip de comportament permite la preșcolari a inițiativei, independenței, a responsabilității, a efortului voluntar- toate luate împreună fiind expresia interiorizată a normelor și valorilor morale, obiectivelor în acțiuni voluntare și comportamentele social-morale. Pentru formarea acestor comportamente nu sunt de mică importanță diferitele însărcinări primite de copii în grădiniță: îngrijirea unor plante la colțul naturii vii, așezarea jucăriilor la locul lor, autoservirea la orele de masă, etc. Toate aceste manifestări se răsfrâng favorabil nu numai în domeniul volitiv, ci și în cel cognitiv și afectiv, constituind premise ale pregătirii preșcolarului pentru școală, pentru viață.

Fie din lipsă de experiență (nu știu cum să procedeze), fie din cauza unei motivații insuficient consolidate, copiii preșcolari nu sunt consecvenți în executarea hotărârilor, se abat cu ușurință de la drumul fixat. De aceea părinții, educatoarele trebuie să-i supravegheze, să-i îndrume, să-i ambiționeze atunci când văd că sunt gata să cedeze, să-i învețe să caute soluții să la trezească plăcerea victoriei. În felul acesta li se educă una dintre însușirile cele mai prețioase ale voinței, *perseverența*. Formarea și dezvoltarea acesteia se realizează prin obișnuirea copiilor de a-și îndeplini obligațiile cu conștiinciozitate, de a se strădui să dea rezultate cât mai bune în acțiunile

de joc, de învățare. Pentru educarea spiritului de independență al copiilor preșcolari, educatorii le pot da sarcini pe care aceștia să le îndeplinească singuri, fără ajutor din afară, gășind soluții originale (să aranjeze masa, să facă ordine în lucruri, să confecționeze un obiect din hârtie), să-i stimuleze să treacă singuri la inițierea unor acțiuni asemănătoare, să vină cu soluții, păreri.

Acordarea încrederii, prețuirea inițiativelor, soluțiilor le dă copiilor preșcolari încredere, curaj.

Educarea stăpânirii, răbdării, începută de timpuriu și continuată, îndrumați, supravegheați să-și „frâneze” pornirile de mânie pe frați, colegi de grădiniță, să-și controleze mișcările, să-și stăpânească tendința de a vobi când nu trebuie, să se oprească la timp de la săvârșirea faptelor interzise – toate acestea îl ajută să se integreze mai bine în colectiv. Viața de colectiv cu activitățile de grădiniță, respectarea programului obligatoriu, a unor cerințe comune, contribuie intens la educarea stăpânirii de sine.

Educarea voinței copilului presupune prevenirea și combaterea unor trăsături negative ca încăpățânarea, supunerea oarbă, capricii.

Dacă la copilul aflat la vârsta de 2 – 3 ani, încăpățânarea se consideră a fi simptomul unei crize specifice de dezvoltare, denumită „faza lui nu”, totuși încăpățânarea unor copii rămâne, ba chiar se dezvoltă. În asemenea cazuri apare mai evidentă o altă explicație: deficiențe educative. Supravegherea și conducerea excesivă, înăbușirea libertății de manifestare, lipsa de tact sunt resimțite cu atât mai accentuat la copiii preșcolari.

În combaterea acestei trăsături negative am încercat să mă apropii mai mult de ei, să le explic pe înțelesul lor, de ce nu au dreptate – cu răbdare, cu exemple concrete – ce consecințe poate avea încăpățânarea lor, le-am povestit fapte urâte ale copiilor încăpățânați cum sunt priviți aceștia de cei din jur.

Educatorii trebuie să plece de la premisa că nu vor reuși dintr-o singură sau chiar câteva încercări și vor persevera cu răbdare și calm.

Am antrenat copiii în acțiuni atrăgătoare, care să-i pasioneze, să-i sustragă de la pozițiile lor negativiste, să fie apreciați pentru succesele lor.

O altă categorie de copii, față de care se manifestă tutelată exagerată, devin sfioși, supuși orbește, fără inițiativă. Față de acești copii trebuie schimbată atitudinea, ei trebuie să se bucure de sprijinul celor maturi, să fie stimulați la acțiune, încurajați. Și în cazul lor au efecte bune exemplele concrete, integrarea în viața de colectiv, în jocuri dinamice și vesele.

Unii copii, răsfățați de familie, devin capricioși. Comportarea lor se manifestă în esență prin trecerea fără motiv de la o dispoziție la alta, de la o dorință la alta, prin nemulțumire, nervozitate, agresivitate.

Asemenea comportamente pot să apară și în cazul unor stări de oboseală, unor maladii care slăbesc organismul, din cauza principală rămâne satisfacerea nelimitată a tuturor dorințelor, pretențiilor copiilor.

În asemenea cazuri părinții trebuie să adopte o atitudine realistă, lucidă, să îmbine apropierea de copil cu exigența, să nu dea curs pretențiilor copiilor, să manifeste tărie față de lamentările lor, să treacă neobservate schimbărilor lor capricioase.

Copiii capricioși trebuie atrași către viața de grup, către activitățile de joc, de gospodărie, care să le consume energia, să-i atragă, să le scimbe centrul de atenție.

Voința înseamnă îndemnuri fierbinți care iradiază ființa unamă îndreprând-o spre acțiune. Înseamnă șuvoiul unit, de forțe fizice, psihice care asaltează obstacolul, îl înlătură. Tocmai de aceea această neasemuită însușire umană trebuie cultivată cu toată grija încă din primii ani, întreținută și stimulată de-a lungul vieții. Pentru că de voință depinde în cea mai mare măsură progresul omului, succesul în viață, mulțumirea sufletească.



## 2.2 FORME DE ACTIVITATE: JOC – MUNCĂ – ÎNVĂȚARE

Jocul este o activitate care îți regăsește motivația și împlinirea de sine însăși.

Spre deosebire de muncă, nu își propune să obțină bunuri materiale sau spirituale, iar spre deosebire de învățură nu-și propune în mod expres obținerea de noi cunoștințe. Jocul este activitatea definitorie pentru copil.

Pentru copil, reușite jocului pe care și-l propune este foarte importantă. De aceea el antrenează în toate posibilitățile sale fizice, intelectuale, afective de care dispune. Jocul are contribuții instructive și educative de neînlocuit. De aceea el este folosit ca o formă de organizare a procesului de învățământ din grădiniță.

Jocul se consideră ca o activitate fizică sau mintală gratuită, ce se realizează doar datorită plăcerii ce o provoacă, spune Chateau J. .

În activitatea pe care o desfășurăm jocul este îmbinat la tot pasul, cu formele muncii accesibile preșcolarului. A ne pune întrebarea „de ce se joacă copilul, înseamnă e ne întreba de ce este copil”. Pentru copil jocul are același rol pe care munca îl are pentru un adult. În joc copiii redau aspecte din activități practice pe care le-au văzut în familie. Aceste acțiuni de imitare, de transpunere în joc – muncă, de reproducere a acțiunilor adulților în jocuri de creație, le putem aprecia ca fiind primele elemente de muncă ce apar la vârsta preșcolară.

Cercetările psihologice și pedagogice afirmă că este necesară o trecere de la joc la muncă. Lipsa etapei de tranziție de la jocul copilului la munca școlarului duce la faptul că îl obișnuim să lucreze „numai cu vârful creierului așa cum atingi numai cu buzele mâncarea sau cu vârful degetului lucrurile care își repugnă ... îl punem în situații care nu fac nici un apel la energia lui”.

O concepție originală a fost elaborată despre joc, drept o nevoie organică a copilului ce poate fi satisfăcută prin muncă. De aici provine și denumirea de jocuri-muncă. Copiii sunt incitați spre acet tip de jocuri, de aceleași nevoi și de aceleași tendințe care justifică și munca adulților. Prin forma lor prin profunzimea și inspirația lor aceste jocuri nu sunt decât reminiscențe ale muncii și de aceea au fost numite „jocuri-muncă”.

Jocul este o pârgie foarte puternică la copii, deoarece copilul care se joacă își dezvoltă percepțiile, tendința de a experimenta instinctele sale sociale. Grație funcțiilor sale, jocul mijlocește dobândirea autonomiei, personalității și chiar a metodelor practice ce vor fi solicitate de activitatea lui de adult.

Unii cercetători susțin ideea că însușirea cunoștințelor despre munca adulților de către copiii preșcolari, asigură formarea motivelor sociale de activitate, că o dată cu antrenarea copiilor în muncă, cu scopul educării harniciei, e necesar să le formăm reprezentări despre munca adulților, despre rolul ei social, caracterul ei colectiv, despre manifestarea responsabilității în muncă. Pentru formarea reprezentărilor conform studiilor psihologilor e necesară reproducerea în chip activ, adică acționând cu obiectele. Astfel pentru formarea reprezentărilor despre muncă ale adulților nu sunt suficiente metode cerbale și intuitive, ci este necesară antrenarea copiilor în activitatea practică, copiii au fost conduși în diferite unități să vadă cum muncesc oamenii, să observe ordinea și disciplina la locul de muncă, precum și modul în care este organizată munca.

Examinând problema referitoare la cunoaștere de către copiii preșcolari a muncii adulților, cercetătorii E. J. Radina, R.J. Jucovscaia, arată că, în timpul familiarizării copiilor cu munca adulților o mare atenție este bine să se acorde procesul muncii, nu omului muncii.

La vârsta preșcolară copilul este antrenat în jocul-muncă, timp în care copilul se joacă realizând diferite jucării: morișcă, avioane etc; el se joacă de-a munca iar cel mai adesea se joacă pur și simplu.

La grădiniță nu putem să le formăm copiilor interesul social pentru muncă. Acesta se manifestă mai târziu, în perioada preadolescenței și adolescenței. Diferența dintre muncă și joc începe la 5 ani (după cercetările realizate de U. Șchiopu, A. Chircev, Fl. Andreescu, M. Taiban care spun că atunci când apar o serie de activități independente, care nu se îndeplinesc în cadrul jocului, dar se desfășoară în legătură cu jocurile pentru îmbogățirea și completarea lor).

La vârsta grădiniței cea mai adecvată modalitate de formare a interesului față de muncă constă în îmbinarea acțiunii cu jocul și dezvoltarea dorinței de a realiza diferite obiecte, starea afectiv-emoțională fiind deosebit de importantă, în asemenea acțiuni.

Vorbind despre cele două aspecte: afectiv și cognitiv în procesul muncii, Jean Peaget a menționat că ele sunt inseparabile și ireductibile: „Nu există nici o conduită oricât de intelectuală ar fi care să nu aibă drept factori afectivi; dar reciproc, nu pot exista stări afective fără intervenția percepțiilor sau a înțelegerii care constituie structura lor cognitivă”. Cultivându-le copiilor hărnicia, pornind de la ideea că aceasta este deprinderea de a lucra cu plăcere, de a nu privi munca drept o povară impusă din afară.

Necesitatea trecerii de la muncă, reiese și din deosebirea dintre joc și muncă afirmată de Jean Chateau. „Educația preșcolară nu se poate limita doar la joc și în același timp nu trebuie supraapreciat nici rolul muncii. Munca devine cu adevărat rodnică numai atâta timp cât putem introduce în ea elemente ludice, să-i învățăm să se joace în muncă” arată E. Claparede.

Activitatea practică în comună cu jocul produce plăcere copiilor, el va stimula de a obține rezultate bune. Repetarea acestei acțiuni va da naștere hărniciei, atitudinii pozitive față de muncă, drumul parcurs de la înveptul îndeplinirii sarcinii până la sfârșit va deveni o plăcere. Pentru ca relația joc-activitate să fie firească, e necesar să se respecte următoarele condiții: jocul să conțină elemente de activitate practică, iar activitatea practică la rândul ei să conțină elemente de joc.

În perioada preșcolară, jocul și munca deși dețin importante funcții formative, nu sunt singurele activități prin care se asigură dezvoltarea psihică a copilului. Activitatea „de învățare de tip preșcolar” organizată sub formă de activități comune întrecește funcția formativă a jocului.

Învățarea la om este o necesitate obiectivă fără de care nu numai că nu s-ar realiza de la o generație la alte, dar fără grija și experiența adulților, tânăra generație nici nu ar putea supraviețui.

Copilul se naște cu capacitatea de a învăța, dar șansa supraviețuirii, a umanizării și socializării lui depinde de contactul cu adultul, de grija generației adulte pe termen lung, de mediul educogen. Tot ceea ce poate să realizeze o ființă umană depinde de învățare, exercițiu și muncă.

Prin învățare și exercițiu omul ajunge la cunoaștere și la competență. Prin cunoaștere și acțiune transformatoare, omul domină natura, domină societatea și se domină pe sine.

Prin cadru genetic nu se transmite nimic din experiența acumulată de om; nici un conținut ideatic nu este ereditar. Nici un geniu nu s-a născut învățat. Fiecare se naște cu potențialități latente ale viitoarei posibile dezvoltări.

Dezvoltarea psihică depinde și de zestrea genetică, de inteligența nativă, dar dezvoltarea este mai ales rolul mediului social educogen și al efortului personal de învățare, al exercițiului, al solicitării intelectuale și fizice. Cu cât copilul este mai solicitat de factori excitatori cognitivi, psihomotorii, afectivi cu intensitate optimă, cu alternanță tonică, cu atât acumulările asimilatorii sporesc, se formează structurile intelectuale și prin consum energetic sporesc funcțiile segmentelor psihice receptoare de informații și ale capacităților intelectuale de esențiere, conexiuni, sinteze și restructurare dinamică a componentei creative și adaptive.

Capacitatea de a învăța a copilului depinde și de fondul acumulărilor anterioare. Un copil nu este niciodată prea tânăr să învețe cu condiția ca modul de solicitare intelectuală să fie pe măsura dezvoltării sale biopsihice și să se potrivească cu lumea sa.

Fiecare pas al înțelegerii are un caracter de mare sinteză în care se folosește experiența anterioară. Deși, bogăția și claritatea cunoștințelor facilitează înțelegerea. Cu cât copilul este mai mic, fondul de reprezentări și cunoștințe este mai restrâns. Actul înțelegerii, solicitând copilul se pregărește din aproape în aproape, punându-l să opereze cu algoritmi de recunoaștere și de identificare, să realizeze conexiuni, sinteze parțiale, să pregătească soluții inedite.

Procesul învățării și la vârsta preșcolară nu se reduce la simpla acumulare de cunoștințe, ci are șansa dezvoltării spiritului de observație, a atenției voluntare, a memoriei logice, a gândirii abstracte și a efectuării conexiunilor cauzale. Deci, învățarea și la vârsta preșcolară poate și trebuie să fie motivată și formativ-creativă.

Este cunoscută setea copilului de 3-4 ani de cunoaștere și de explicații cauzale. Aceasta îi dă șansa realizării unei învățări logice formativ-creative cu condiția organizării situațiilor de învățare în concordanță cu particularitățile lui psihice care se pot sintetiza în trei categorii de cerințe: a) motivația – care să mențină starea activă, participativă, intenționalitatea și implicarea conștientă în demersul învățării; b) accesibilitatea structurilor cognitive; c) îndepărtarea obstacolelor producătoare de inhibiție, cum ar fi: timiditatea, lipsa de inițiativă, descurajarea timpurie, teama de greșeală și de a trage la răspundere, lipsa de perseverență, lipsa capacității de orientare și concentrare mentală, selectivă, de durată etc. .

Învățarea potrivit datelor psihologice, îmbracă diferite forme, în funcție de vârsta psihologică a copiilor. La vârsta preșcolară copilul învață după „programul propriu” prin joc și prin alte activități și după „programul adultului” în cadrul activităților obligatorii. În procesul învățării copilul își însușește un sistem de cunoștințe, își formează priceperi și deprinderi și, în același timp, procesele și însușirile psihice ating nivele superioare de dezvoltare. Însă nu orice formă de învățare are ca rezultat dezvoltarea copilului – suprasolicitarea sistemului nervos printr-un volum sporit de informații ca și nerespectarea particularităților psihologice ale învățării la diferite vârste devin o frână a acesteia.

Relația dintre joc și învățare este condiționată de nivelul de dezvoltare psihică. La vârsta preșcolară mică însușirea cunoștințelor, formarea deprinderilor prin activități comune este indisolubil legată de activitatea de joc. Copilul transformă în joc activitățile programate, nu urmărește întru totul indivațiile educatoarei, nu prezintă interes pentru rezultatele activității.

Procesul de însușire a cunoștințelor este strâns legată de acțiunea cu obiectele. Această particularitate psihologică impune introducerea elementelor de joc în activitățile comune, pentru a capta mai ușor atenția copiilor, a-i antrena la participarea cât mai activă.

În realizarea echilibrului dinamic stimulator dintre joc și învățare un loc loc important îl ocupă jocurile didactice organizate în grădiniță. La 3 ani – percepția, memorarea, gândirea nu sunt încă desprinse de acțiune; procedeele de gândire apar ca operații ajutoare, cuprinse nemijlocit în activitatea practică, nu ca și „operații mintale” pentru rezolvarea unor probleme. Reacțiile emotive sunt foarte vii, în conduita copilului predomină cele emotiv-impulsive specifice activității involuntare; ei trec cu ușurință de la o activitate la alta, atrași de stimulenți externi activității.

Jocurile didactice prin specificul lor corespund acestor particularități, înlesnind relizarea sarcinilor didactice într-o formă accesibilă, pregătindu-i pentru integrarea în celelalte forme organizate de învățare. Se poate afirma că jocul didactic este calea sigură care-l conduce pe copil de la joc spre „învățare”. Jocurile didactice organizate și conduse cu pricepere constituie un mijloc de însușire de noi cunoștințe, o nouă modalitate de învățare, o activitate de tip școlar.

La 4-5 ani procesul de însușire a cunoștințelor, de formare a deprinderilor și obișnuințelor începe să se detașeze de acțiunile cu caracter de joc. Preșcolarii dovedesc interes pentru cunoștințele comunicate verbal, urmăresc cu atenție explicațiile, pun ei înșși întrebări, încep să înțeleagă necesitatea reținerii indicațiilor pentru a ști cum să lucreze, recurg la procedee, accesibile vârstei, pentru fixarea cunoștințelor și a indicațiilor educatoarei. Pe plan psihologic acest proces se explică prin intensificarea funcției reglatoare sistemului verbal și a experienței anterior acumulate. Ținând seama de posibilitățile sporite ale copiilor se va pune accent pe integrarea lor în activitățile de învățare sistematică organizată în care procedeele de joc se folosesc în măsură mai mică, fără a renunța la ele.

La 6 ani învățarea începe să fie privită ca o activitate predominantă se intensifică asimilarea activă a cunoștințelor, se concretizează anumite „procedee mintale de lucruri”, copii înțeleg mai bine problemele date, se străduiesc să găsească soluții de rezolvare a acestora; sporește interesul și atracția pentru munca intelectuală, crește rezistența la efortul intelectual.

Datoria adultului este ca printr-o acțiune delicată să încurajeze expansiunea personalității copilului, activitatea – muncă. Adultul trebuie să fie întotdeauna o persoană care încurajează, apreciază tot ceea ce face bun copilul, care ascultă și-l urmărește cu răbdare atunci când i se cere. El trebuie să fie o forță verificatoare întotdeauna prezentă, deoarece copilul este slab și nesigur în formarea a ceea ce încă nu are, în cunoașterea a ceea ce nu cunoaște și e nou pentru el. În felul acesta adultul nu numai că dă ceea ce este necesar, ci și adună ceea ce oferă copilul, încât să nu piardă nici una din expresiile sufletului său – după cum spunea Maria Montessori.

### 2.3 PERSONALITATEA – SOCIALIZAREA PROGRESIVĂ A PREȘCOLARILOR. TEMPERAMENT ȘI APTITUDINI

Cunoașterea omului presupune stabilirea caracteristicilor sale definitorii în ceea ce au ele mai semnificativ și care-l deosebesc de alții de aceeași vârstă, așa încât să fie posibilă explicarea naturii manifestărilor în activitatea pe care o desfășoară și în atitudinea socială, precum și previziunea dezvoltării ulterioare.

A cunoaște copilul înțeamnă a-ți da seama de interesele, înclinațiile și aptitudinile sale, de bagajul cunoștințelor, de nivelul proceselor intelectuale, afective, voliționale, al motivațiilor și aspirațiilor sale, precum și de valoarea sa caracterial-temperamentală; deci, înseamnă a defini personalitatea copilului prin elementele ei caracteristice. A cunoaște înseamnă a surprinde nivelul dezvoltării fizice în conformitate cu cerințele vârstei, care poate influența favorabil sau nefavorabil dezvoltarea personalității. Cunoașterea copilului a constituit și constituie o problemă majoră, care a antrenat oameni de seamă în studierea individului și asigurarea condițiilor de formare și de dezvoltare a persoanei. Din Antichitate sunt cunoscute păreri în această privință. Pitagora consideră că nu din orice individ se poate face filozof, cerând ca înainte de primirea în școală copiii să fie studiați asupra calităților pe care le au. Socrate era adeptul cunoașterii copilului prin discuții. Decizia lui era: „Vorbește ca să te cunosc”. Platon acorda atenție jocului, pe considerentul că este un bun prilej de a observa interesele și înclinațiile copilului. Aristotel făcea recomandarea să se țină seama de diferențele individuale și de treptele evoluției copilului. Comenius insistă asupra necesității cunoașterii copilului spunând că – multe daruri naturale ale acestuia se prăpădesc din cauza educatorilor. Maria Montessori recomandă îndreptarea atenției și energiei spre descoperirea copilului și spre dezvoltarea marelui potențial al personalității umane în curs de formare.

Cercetările lui D. Todoran asupra temperamentului și aptitudinilor îl situează printre cei care și-au aduc contribuția la o mai bună cunoaștere a personalității.

Personalitatea este o calitate particulară pe care individul o dobândește la un moment dat al dezvoltării sale. Persoana este influențată de relațiile sociale care se răsfrâng prin intermediul condițiilor interne, date de ordin biologic – echipamentul nativ; date de ordin psihologic – formațiuni psihice structurate în procesul dezvoltării (sentimente, aspirații, interese – care s-au construit grație interacțiunii dintre factorul intern și condițiile externe).

Temperamentul formează dimensiunea energetic-dinamică a personalității și se definește prin nivelul energetic al acțiunii, mod de acumulare și descărcare al energiei (de unde atributele – energetic, exploziv, expansiv și contrarele lor) și prin dinamica acțiunii (rapid-lent). Contactele sociale și interacțiunile dezvoltate de individ în cadrul grupului său, societății de care aparțin, reprezintă elemente determinante pentru formarea personalității.

Socializarea este procesul de transmitere și însușirea unui set de modele culturale și normative, de cunoștințe și atitudini prin care indivizii dobândesc cunoașterea comportamentelor socialmente dezirabile, își formează deprinderi care-i fac apti să acționeze ca membri ai societății și grupului social. Contribuind la formarea personalității umane și la integrarea individualului valorilor cât și învățarea rolurilor sociale, împreună cu îndeplinirea competentă a unor sarcini și acțiuni cu caracter colectiv. Premisele biologice ale socializării se referă la bogăția potențialităților înnăscute ale ființei umane care se activează și se transformă în activități psihosociale în raport cu calitatea și continuitatea influențelor formative, la existența unor pulsioni deschise spre socializare, la funcționarea limbajului care este un canal de legătură și context rațional dintre copil și anturaj, la trebuința ființei umane spre activism, explorare a mediului, conctate interpersonale.

Socializarea este o rezultată a trei aspecte sau sfere: sfera activității, a comunicării, a formării și exprimării concepției de sine. Fiind coincidentă în cea mai mare parte cu procesul de educației, dar având o sferă mai largă în cea ce privește conținutul și obiectivele sale, socializarea se realizează, inițial prin intermediul unor grupe cu caracter informal (familia, anturajul, grupul de copii).

Procesul de socializare începe în timpul copilăriei, în cursul căreia intervin primele contacte sociale și experiențe de viață – socializare primară. Constituind temelia întregului proces, în cursul căruia individul asimiliază un întreg sistem de cunoștințe, aptitudini, deprinderi și reguli morale, necesare conviețuirii sociale, socializarea primară contribuie la formarea structurilor individuale de personalitate.

Frecventarea grădiniței conuce în mod inevitabil la constituirea colectivelor de copii. Aici se îmăfăptuiește saltul de la o existență solitară la una colectivă și se pun bazele comportamentului interrelațional. Structura formală și informală a acestor colective generează un climat psihosocial în care fiecare copil este în același timp „spectator” și „actor” al tuturor întâmplărilor ce au loc aici. Pe măsura acceptării și conștientizării unor reguli și norme de comportare, relațiile interpersonale se diversifică și se îmbunătățesc în conținutul lor informațional. La această vârstă copilul este capabil de fenomenul – percepției sociale – al celorlalți parteneri, fapt ce-i permite să realizeze o selecție în relațiile sale interpersonale, constituind fondul pe care încep să se contureze unele trăsături caracteriale.

Copilul sociabil recunoscut, în general, după obrazul rotund, cu etajul mediu ( cuprins între ochi și gură), destul de proeminent – el simte nevoia să fie împreună cu alții, plăcerea companiei, el se încrede, și vorește despre el cu ușurință, în grup se itegrează, se arată în largul său. Unn copil „cu secrete” nu se simte bine decât cu unul sau doi prieteni aleși, el se arată

rezervat și chiar neîncrezător, are tendința, într-o ambianță colectivă, să se izoleze, să stea în colțul său. Pentru acest copil adaptarea trebuie să fie progresivă.

Jocul împărtășit este prima etapă de socializare. De la 3-5 ani volumul grupului care se joacă crește potențialul cu vârsta copiilor; numărul copiilor capabili să se joace împreună este în principiu egal cu numărul anilor împliniți ei rămân adunați în jurul unui obiect comun puțină vreme, circa 20 minute. La grădiniță izolații sunt din cei în ce mai puțini. După vârsta de 5 ani copilul care rămâne însingurat prezintă fără îndoială o trăsătură patologică.

În grădiniță copilul este pus în situația de a se raporta la noi, la colectiv, la regulile nescrise ale acestuia, dar acceptate de toți. Am căutat să le stimulez dorința de a acționa conform unui principiu cerându-le să-și motiveze orice acțiune, vor ajunge să acționeze în urma unui motiv interior, în formularea căruia va ține seama de sine, dar și de ceilalți, de reușita anterioară, dar și de cauzele unui eventual eșec. Preșcolarul fiind ca structură un afectiv primar, îi vom oferi prilejul să trăiască emoții pozitive, satisfacții în legătura cu participarea sa la reușitele grupei.

Agresivitatea și sociabilitatea merg adesea împreună. Certurile sunt în general un semn de sociabilitate: agresorul caută să stabilizeze un contact, o poziție cu copilul prea cuminte care rămâne – la locul lui. S-a remarcat adesea corelația pozitivă dintre agresivitate și simpatie. Această corelație este mai ușor percepută mai târziu în tachinări – amestec de agresivitate și căutare a contactului

După părerea lui Walters, copiii la această vârstă sunt mai curând afectuoși decât agresivi uni cu alții. Dar aceasta nu înseamnă decât că agresivitatea lor, directă la vârsta precedentă, s-a transformat în competitivitate. Observându-i pe copii preocupați de jocurile de construcții se remarcă faptul că de la 3 la 4 ani ei caută în cutie cuurile pe măsură ce ele devin necesare, de la 4 la 7 ani dimpotrivă ei fac provizii pentru a-l întrece pe vecin; competiția a devenit forma naturală a relațiilor.

E nevoie de mai mult timp înainte ca un copil să ajungă să înțeleagă că două activități asemănătoare se pot constitui într-o activitate comună, fiecare aducându-și la rândul său contribuția la construcția proiectată. Aceasta nu are loc înaintea vârstei de 5 ani (ține mingea în mâini și nu continuă jocul). Atâta timp cât acest stadiu nu este depășit nu există loc pentru jocuri colective veritabile – pentru un copil mic, tovarășii de joacă fac parte din lumea din jur și la fel ca și obiectele ei sunt accesorii ale activității sale, elemente necesare pentru afirmarea sa. De abia prin intermediul jocurilor colective, care-și fac apariția pe la 6 ani, el începe să-i perceapă ca pe niște parteneri cu o individualitate proprie.

Uncomportament agresiv poate fi legat de sociabilitate și în alt fel, când trădează suferința de a fi respins, reacție frecventă la „cel nou” care încearcă să se facă acceptat într-un grup deja format. Respins, are deja tendința să-i acuze pe ceilalți, uneori să le facă grimase, să le strice lucrurile sau să sară la bătaie. Nu este decât un aspect al fenomenului binecunoscut de reacție agresivă la frustrare. În caz de tristețe este cu atât mai violentă, cu cât amorul propriu îl împiedică adesea pe copil să se confeseze adulților, ceea ce ar constitui o recunoaștere a propriei sale neputințe. Inteligența nu s-a dezvoltat decât în mijlocul înțelegerii celorlalți, ceea ce înseamnă să te apropii de semenii, să te identifici cu ei, să vezi cu ochii lor, să auzi cu urechile celorlalți, să simți cu inima celorlalți. Combativitatea ține de temperament. Ostilitatea rezultată nu este întotdeauna exprimată în mod deschis, nu numai pentru că adulții reprimă aceste manifestări, ci de asemenea pentru că combativitatea este o chestiune de temperament. Este factorul M definit de anumiți caracteologi care fac distincție între trei combinații posibile:

- caracterul combativ-sociabil, răutăcios, provocator, dar de fapt serviabil și care simte nevoia de prieteni;
- non-combativul ascuns, conciliant în aparență, dar egoist și adesea prefăcut;

- combativul ascunc, izolat și disprețuitor, adesea gelos, a cărui prietenie se câștigă greu pentru că are tendința să respingă avansurile celorlalți;

Un copil poate fi determinat dar niciodată constrâns să se adapteze. Nu ajunge să fie sociabil ca să fie acceptat. Variantele manifestării ale firi umane sunt o prezență vie în comportamentul persoanelor. Cunoașterea particularităților firii oamenilor s-a construit ca obiect de cercetare științifică pentru un domeniu distinct, psihologia personalității. Cercetarea psihologică a adoptat o concepție modernă a tipurilor de temperamente. S-au remarcat în acest sens Hipocrate, Ravlov etc. . În unitatea comportamentului persoanei, conștiința de sine, reglarea conduitei în acord cu cerințele activității și proiectului ei mintal nu poate fi ignorată.

În cunoașterea psihologică conștința firea unui om rezidă în impresia dominantă, pe care el o creează în alții, prin modul său constant și caracteristic de a fi, deosebit de al altora dar relativ identic cu sine în diferite împrejurări de viață. Intensitatea și rapiditatea reacției, profunzimea și tonalitatea activă a impresiei, spontaneitatea sau rațiunea în expresie, stăpânirea de sine sau dezorganizarea emoțională în situații stresante, mobilitatea sau inerția, voiciunea sau apariția etc. sunt astfel de însușiri temperamentale afective care, asociate în modelele stabile de comportament exprimă firea omului. Majoritatea oamenilor au o poziție intermediară, între cele două extreme, fiind mai mult sau mai puțin introvertiți sau extravertiți.

Analiza factorială (stabilitate – instabilitate emoțională N) a arătat că o grupare importantă de caracteristici ale comportamentului uman se sebumează altei dimensiuni generale care exprimă emoționalitatea subiectului. Acest factor care a primit diverse denumiri (anxietate, nervozism, adaptare, emotivitate), relevă faptul că oamenii diferă între ei în ceea ce privește manifestarea unor simptome de relativă dezorganizare a stării emoționale normale. O accentuare a acestor simptome se asociază cu diferite tulburări nervotice în timp ce lipsa lor caracterizează o persoană normală, bine integrată și adaptivă. Nervozitatea caracteristică extravertitului este isteria, iar a introvertitului astenia.

Personalitatea umană poate fi evaluată, sub aspect temperamental, prin două dimensiuni fundamentale: emoționalitatea și introversiunea – extraversiunea, care înglobează un șir de caracteristici mai particulare. I. P. Pavlov a stabilit corespondența între tipurile de activitate nervoasă superioară și clasificarea temperamentelor și a determinat patru temperamente principale, trei puternice (coleric-mobil, neechilibrat, sanguin-mobil, flegmatic-mobil) și unul slab – melancolic având ca repere trei caracteristici ale activității nervoase superioare: forța sau intensitatea procesului de excitație și mobilitatea proceselor activității nervoase superioare.

În formarea trăsăturilor de personalitate un rol important îl au relațiile afective dintre părinți și copii. Freud consideră că introversiunea este consecința unei frustrări afective care determină o deplasare a interesului de la obiecte reale către obiecte imaginare. Copilul iubit de părinți se orientează către exterior. La copilul neglijat sau respins dorințele nesatisfăcute în od obiectual, concret iau calea unei realizări imaginare.

**ISBN 978-630-6502-92-9**  
**Editura Meritocrat Cluj-Napoca**  
**meritocratj@gmail.com**

