

I. CARACTERISTICI PSIHOPEDAGOGICE ALE VÂRSTEI ȘCOLARE MICI

1. Considerente privind profilul psihopedagogic al vârstei școlare mici

Dezvoltarea psihică a copilului se realizează în stadii, fiecare stadiu caracterizându-se printr-o configurație proprie de procese și însușiri psihice. Trecerea de la un stadiu la altul marchează un salt nu numai în cadrul diverselor componente psihice, ci și în cadrul relațiilor dintre ele, a personalității în ansamblul său.

După cum susține A. R. Luria, odată cu trecerea spre stadiile superioare, *“componentele psihice mai complexe ale acestora încep să exercite o influență reglatoare asupra componentelor psihice elementare”*. Aceeași idee o întâlnim și în afirmația lui L. S. Vîgotski, conform căreia în perioadele timpurii ale copilăriei dezvoltarea se produce de *“jos în sus”*, în sensul că procesele psihice mai complexe se formează pe baza proceselor elementare, pentru ca în perioadele mai avansate dezvoltarea să se producă *“de sus în jos”*, procesele psihice complexe influențându-le pe cele elementare.¹

Din punct de vedere intelectual la vârsta școlară mica asistăm la un progress al gândirii care începe să devină *noțională*. Gândirea rămâne însă predominant concretă.

Procesul gândirii se realizează totuși cu ajutorul unor operații logice.

După expresia lui Jean Piaget, este vorba de așa-zisa *“perioadă a operațiilor concrete”*.² Aceste operații, care se substituie intuiției, sunt deocamdată *“concrete”*, desfășurându-se pe plan mental, dar continuă să fie legate de acțiunea cu obiectele și datele pe care le oferă percepția.

Datele și relațiile intuitive sunt grupate într-un ansamblu și transformate în operații. Copilul devine apt pentru asimilarea unor cunoștințe care depășesc sfera manipulării practice sau a contactului nemijlocit cu obiectele și fenomenele realității. Universul intelectual al copilului cunoaște o expansiune tot mai mare.

Noțiunile școlarului mic au un caracter concret și empiric, trăsăturile esențiale și neesențiale nu sunt diferențiate, sfera lor nu este precis conturată și nu se poate organiza în sisteme ierarhice.

Școlarul mic memorează îndeosebi ceea ce se bazează pe percepție. Imaginația apelează la material din tot mai multe domenii (istorie, geografie) și se manifestă în activitatea elevului (desen, compuneri, jocuri etc.).

¹ Nicola, Ioan, *Pedagogia școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, p. 86

² Ibidem, p. 87

La intrarea în școală copilul ajunge într-un mediu aproape în întregime diferit de cel familial și în locul unui grup restrâns copilul întâlnește o colectivitate. Odată cu încadrarea în această colectivitate începe familiarizarea cu cerințele vieții sociale.

În cadrul acestei dimensiuni socio-afective se desprind două tendințe: una de expansiune, de atașare față de alte persoane și alta de preocupare față de sine. Prin cea din urmă se întrezăresc germenii *viitoareii conștiințe* de sine, a *eului* ce se privește pe *sine*. Este așa-zisa tendință a *interiorității*, a concentrării asupra lui însuși. Lumea interioară și lumea exterioară nu mai stau pe același nivel.

*Așa cum își construiește conștiința morală interiorizând regulile obiective ale grupului și ale familiei, el învață să nu exteriorizeze tot ce gândește și tot ce simte.*³

Adaptarea la cerințele școlii impune modificări în toate componentele personalității. Extinderea câmpului afectiv înseamnă crearea de noi legături sociale, respectarea unor reguli, acceptarea unor îndatoriri, creșterea capacității de efort etc.

2. Particularități ale proceselor psihice la elevul de vârstă școlară mică

Către începutul vârstei școlare, în condițiile unei organizării corecte a procesului instructiv-educativ, percepția copilului capătă caracterul unei activități dirijate spre un anumit scop.

Trecerea de la percepția neorganizată la cea organizată, diferențiată, selectivă, orientată spre un anumit scop se realizează în procesul unei educații și instrucții adecvate, prin organizarea unor activități cu obiectele care să necesite analiza lor fină. Astfel, copilul reușește să desprindă treptat diferitele părți componente ale obiectelor și legătura între aceste părți.

Școlarul de vârstă mică, înainte de a-și însuși pe deplin scrierea și citirea cifrelor, confundă adesea cifrele (ex: cifra 6 cu 9) care se aseamănă prin formă, diferind numai în ceea ce privește poziția lor spațială pe care copiii o sesizează cu greu.

Prin procesul de învățământ aceste trăsături ale percepției sunt depășite, deoarece perceperea materialului intuitiv se desfășoară sub îndrumarea învățătorului care orientează percepția elevilor spre caracteristicile esențiale ale materialului de observat pe baza analizei părților componente, percepția devenind astfel analitică. La început analiza este sprijinită intens pe materialul intuitiv, apoi, treptat, ea se realizează și pe plan mental.

În procesul instructiv-educativ este de asemenea necesar să se urmărească nu numai realizarea unei percepții corecte la un moment dat, ci și dezvoltarea spiritului de observație. Acesta se dezvoltă în

³ Osterriech, Paul, *Introducere în psihologia copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, p. 87

practica observării obiectelor și fenomenelor în clasă, la demonstrarea experimentală. Pregătirea observării de către învățător și cerința de a relata ulterior cele observate întăresc și dezvoltă spiritul de observație al copilului.

Elevul de vârstă școlară mică se sprijină pe acele tipuri de reprezentări care s-au format în contactul lui nemijlocit cu lumea înconjurătoare.

Deoarece reprezentările se formează numai în procesul activităților și pe baza percepțiilor adecvate, învățătorul trebuie să știe cum să facă apel la reprezentările elevului în procesul de învățare. În acest scop el va crea condiții care să necesite evocarea reprezentărilor. O etapă importantă în dezvoltarea reprezentărilor este trecerea de la apariția lor involuntară la capacitatea de a evoca reprezentări în mod voluntar. Apoi, dezvoltarea capacităților de reprezentare merge în direcția creșterii elementului generalizator. Această dezvoltare poate fi înfăptuită doar în procesul unei activități adecvate, în măsura în care copilului i se dezvoltă capacitatea de a evoca și dirija voluntar reprezentările sale, în funcție de sarcina ce i-a fost dată prin instructajul verbal sau de scopul pe care și l-a fixat prin limbajul interior.

***Gândirea** este un proces psihic de reflectare generalizată și mijlocită a realității obiective, a însușirilor și relațiilor esențiale ale obiectelor și fenomenelor.⁴*

Specificul gândirii copilului de vârstă școlară mică se manifestă printr-o proprietate esențială, anume aceea de a fi **concret-intuitivă**. Așa cum arată Jean Piaget, *ne găsim în stadiul operațiilor concrete*. Copilul gândește mai mult operând cu mulțimile concrete, în ciuda faptului că principiile logice cer o detașare progresivă de bază concretă (se neagă *intuiția*) iar operațiile cer o interiorizare, adică o funcționare în plan mental.⁵

Gândirea este dominată de concret- fiind specifică vârstelor între 6/7 ani și 10/11 ani. În această perioadă percepția lucrurilor rămâne încă globală, *văzul lor se oprește asupra întregului încă nedescompus*, lipsește dubla mișcare rapidă de disociere-recompunere (H. Wallon);

- comparația reușește pe contraste mari, nu sunt sesizate stările intermediare;
- domină operațiile concrete, legate de acțiuni cu obiecte (ex: inferența tranzitivă este realizată pe material concret, dar nu o regăsim pe un material pur verbal cu același conținut);
- apariția ideii de invariant, de conservare (a cantității, volumului, masei etc.);
- apare reversibilitatea sub forma inversiunii și compensării;

⁴ Druțu, Ion, Fodor, Ecaterina, *Psihologie (Manual pentru liceele pedagogice)*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1989, p. 51

⁵ Neacșu, Ioan, *Metodica predării matematicii la clasele I-IV*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1988, p. 23, 24

-putere de deducție imediată; poate efectua anumite raționamente de tipul: *dacă...atunci*, cu condiția să se sprijine pe obiecte concrete sau exemple;

-nu depășește concretul imediat decât din aproape în aproape, extinderi limitate, asocieri locale;

-intelectul are o singură pistă (J. S. Bruner), nu întrevede alternative posibile, catalogul posibilului se suprapune datelor concrete, nemijlocite;

-prezența raționamentului progresiv, de la cauză spre efect, de la condiții spre consecințe.

Spre clasa a IV-a (vârsta de 10-11 ani) putem întâlni, evident diferențiat și individualizat, *manifestări ale stadiului preformal, simultan cu menținerea unor manifestări intelectuale situate la nivelul operațiilor concrete.*⁶

Caracteristicile acestui stadiu generează și unele opțiuni metodologice bazate pe strategii alternative destinate formării și învățării conceptelor matematice.

Cunoașterea prin gândire reprezintă treapta logică a cunoașterii, pornindu-se de la cunoașterea prin senzații și percepții, cunoașterea senzorial-perceptivă și ridicându-se la cunoașterea abstractă caracterizată prin abstractizări și generalizări.

Gândirea logică la clasele mici nu se poate dispensa de intuiție, de operațiile concrete cu mulțimi de obiecte.

Înainte de a se aplica propozițiilor, enunțurile verbale, logica noțională se organizează în planul acțiunilor obiectuale și al operațiilor concrete. De aceea *procesul de predare-învățare a matematicii în clasele I-IV trebuie să însemne mai întâi efectuarea unor acțiuni concrete, adică operații cu obiectele care se structurează și se interiorizează, devenind progresiv, operații logice, abstracte.*⁷

Principalele operații ale gândirii sunt: analiza și sinteza, comparația, abstractizarea și generalizarea, concretizarea.

Analiza și sinteza sunt operații de bază strâns legate între ele, caracterizând orice proces de gândire.

Prin **analiză** se înțelege procesul de desfacere sau descompunere a obiectului sau fenomenului în părțile sale componente, desprinderea mentală a diferitelor însușiri ale întregului. Forma elementară de analiză pe care o întâlnim mai ales la copil o constituie desfacerea reală a obiectului în părțile lui componente.

Sinteza este procesul opus analizei și constă în unirea pe plan mental, într-un tot unitar, a părților obiectului sau fenomenului.

⁶ Neacșu, Ioan, *Op. cit.*, p.23

⁷ Neacșu, Ioan, *Op. cit.*, p.24

Analiza și sinteza constituie două laturi ale unui proces unic de gândire. O condiție a acestui proces unic este comparația, deoarece în aceasta este implicată atât analiza cât și sinteza.

Generalizarea și abstractizarea sunt operații ale gândirii, indisolubil legate, ca și analiza și sinteza. Generalizarea nu poate fi separată de abstractizare, care ne permite să desprindem, să separăm însușirile esențiale ale obiectelor și fenomenelor de cele neesențiale. Drumul invers, de la general și abstract, la particular și concret se numește **concretizare**.

Concretizarea previne ruperea activității de gândire de activitatea perceptivă și de reprezentări.

În procesul învățării matematice se dezvoltă calitățile gândirii (lărgirea gândirii-bagajul bogat și activ de cunoștințe și algoritmi):

- activismul gândirii care înseamnă însușirea de a utiliza curent cele învățate și studiate;
- elasticitatea gândirii care presupune capacitatea de a găsi și folosi mijloace variate în rezolvarea de probleme;
- rapiditatea gândirii, adică viteza de rezolvare curentă;
- mobilitatea gândirii- trecerea cu ușurință de la un gen de probleme la altul;
- flexibilitatea gândirii este o calitate care presupune înlocuirea rapidă a unei căi de rezolvare cu alta.

Pentru ca gândirea să devină productivă și creatoare este necesar să fie educată în mod corespunzător.

*Adevărata educație este cea care obține adeziunea și colaborarea subiectului, care provoacă o activitate creatoare și fecundă în care elevul este punctul de plecare.*⁸

Gândirea elevilor se dezvoltă odată cu dezvoltarea operațiilor mentale, iar în activitatea de gândire aceste operații se împletesc strâns și se subordonează unele altora în funcție de sarcina dată.

Prima caracteristică a operațiilor mentale este că ele provin din interiorizarea acțiunilor practice.

A doua caracteristică este că aceste operații nu sunt niciodată izolate, ci fac parte din ansambluri și structuri dinamice.

Din aceste caracteristici ale operațiilor mentale rezultă consecințe de cea mai mare importanță pentru procesul didactic.

În primul rând elevul trebuie pus în situația de a acționa, de a face ceva practic. Apoi, el trebuie să învețe să prindă sensul, structura de ansamblu a faptelor despre care învață.

⁸ Mahler, Fred, *Educație și învățământ în focarul sociologiei (vol. Sociologia educației și învățământului)*, E.D.P., București, 1977, p.100