

MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA

ACADEMIA DE ȘTIINȚE A MOLDOVEI

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

**RAISA JELESCU**

**DEZVOLTAREA  
ȘI ADAPTAREA COPILOR  
LA GRĂDINȚĂ**



CHIȘINĂU, 2009

3/5

CZU 373.2  
844

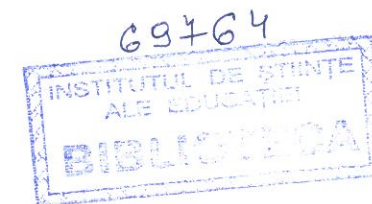
**Ministerul Educației al Republicii Moldova**

**Academia de Științe a Moldovei**

**Institutul de Științe ale Educației**

**RAISA JELESCU**

**DEZVOLTAREA ȘI ADAPTAREA COPILOR  
LA GRĂDINIȚĂ**



**Chișinău – 2009**

CZU 373.22  
J-44

**Recomandată de Consiliul Științifico-Didactic al  
Institutului de Științe ale Educației din Republica Moldova**

**Autor:** Raisa JELESCU, cercetător științific, I.Ș.E.  
**Recinzenți:** Rodica CALISTRU, dr., conf. univ., I.Ș.E.  
Valentina PRITCAN, dr., conf. univ.,  
UPS „Alec Russo” din Bălți

În lucrare se relevă aspectele importante ale dezvoltării și adaptării copiilor de vîrstă timpurie (1-3 ani) la grădiniță și indicații de facilitare a confortului psihologic al lor în perioada de încadrare la condițiile noi de viață și activitate.

**Redactare:** Aliona PANIȘ, Anastasia GUȚU  
**Corectare și tehnoredactare:** Stela LUCA, Tatiana CAZACU

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții  
Jelescu, Raisa.  
Dezvoltarea și adaptarea copiilor la grădiniță./ Raisa  
Jelescu; Acade. de Științe a Moldovei. Inst. de Științe ale  
Educației. – Ch.:S.n, 2009 (Print-Caro SRL). – 107 p.  
Bibliogr.: p. 104-107 (60 tit.). – 50 ex.  
ISBN 978-9975-9930-5-0  
373.22  
J-44

ISBN 978-9975-9930-5-0

© Raisa Jelescu  
© Institutul de Științe ale Educației

## CUPRINS

Introducere .....	4
1. Aspecte semnificative ale dezvoltării psihice a copilului de vîrstă timpurie .....	5
1.1. Periodizarea vîrstei antepreșcolare și criza independenței..5	
1.2. Activitatea primordială (preferată) a copilului de vîrstă timpurie .....	12
1.3. Fenomenele comunicării și ale cunoașterii .....	20
1.4. Coloritul emoțiilor .....	39
1.5. Dezvoltarea voinței .....	40
1.6. Criteriile de apreciere a nivelului de dezvoltare psihică a copilului de vîrstă timpurie .....	42
2. Adaptarea – problemă a vieții umane .....	47
2.1. Ce este adaptarea .....	47
2.2. Abordarea problemei adaptării în psihologia copilului .....	54
2.3. Dinamica confortului copiilor care au depășit perioada de acomodare la grădiniță .....	60
2.4. Dinamica confortului novicilor în perioada de adaptare la grădiniță .....	63
3. Abordarea aspectului practic al problemei adaptării copilului de vîrstă timpurie la grădiniță .....	73
3.1. Sugestii pentru părinți privind <u>pregătirea în familie</u> a copiilor pentru facilitarea adaptării lor la grădiniță .....	73
3.2. Etapele încadrării copiilor la grădiniță .....	86
3.3. Exerciții de dezvoltare psihică .....	88
Încheiere .....	98
Anexă .....	103
Bibliografie selectivă .....	104

## INTRODUCERE

Problema adaptării este una dintre cele mai complexe în teoria și practica psihologiei copilului. Nesoluționarea ei adecvată continuă să aibă consecințe grave asupra sănătății și dezvoltării copiilor care pleacă la grădiniță. Este constatat că desprinderea acestora de familie și încorporarea lor într-o colectivitate străină, de cele mai dese ori este însoțită de stresuri acute, care le scad brusc imunitatea și ca urmare apar, ori se agravează cele mai răspândite boli somatice respiratorii, gastrointestinale, renale, neurotice etc. Pe de altă parte, acești copii rămân în urmă și cu dezvoltarea psihică generală.

Scopul prezentei lucrări rezidă în elucidarea problemei adaptării și în rezolvarea ei practică, pentru a facilita starea psihologică a copiilor, care merg la grădiniță, a părinților acestora, a educatorilor și a altor copii din grupă.

Lucrarea se constituie din trei părți.

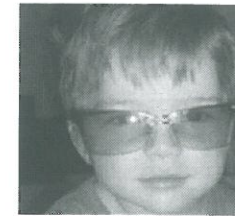
În prima parte sînt reflectate particularitățile dezvoltării psihice a copiilor de vîrstă timpurie (1-3 ani). Cunoașterea lor va permite părinților, educatorilor să soluționeze oportun problemele legate de dezvoltare și adaptare și să contribuie la încadrarea mai lejeră a micuților la grădiniță.

În partea a doua sînt abordate problemele adaptării în psihologia copilului și descrise experimentele pe care le-am desfășurat în plan comparativ cu copiii care au depășit procesul adaptării la grădiniță și cu cei care au pășit pentru prima dată pragul ei, arătînd și explicînd rezultatele abținute în acest demers investigațional.

În partea a treia sînt propuse sugestii privind pregătirea psihologică a micuților în familie pentru încadrarea lor corectă în instituția preșcolară și exerciții de dezvoltare psihică.

Lucrarea *Dezvoltarea și adaptarea copiilor la grădiniță* este destinată părinților, educatorilor și tuturor celor, ce se interesează de psihologia copilului.

## 1. ASPECTE SEMNIFICATIVE ALE DEZVOLTĂRII PSIHICE A COPILULUI DE VÎRSTĂ TIMPURIE



### 1.1. Periodizarea vîrstei antepreșcolare și criza independenței

În dezvoltarea sa ontogenetică, omul trece prin mai multe perioade distincte. Din momentul nașterii începe *pruncia*, care se compune din *pruncia mică* de la naștere pînă la șase luni și *pruncia mare* de la șase luni pînă la un an. În *pruncia mică* intră subperioada nou-născutului cu durata de o lună-două de zile.

De la un an de zile, copilul trece printr-o perioadă nouă de dezvoltare, definită în psihologie - *vîrstă timpurie* (fragedă), care durează pînă la trei ani.

Luată împreună, aceste perioade constituie *vîrsta antepreșcolară*, premergătoare celei preșcolare, cu acumulări și performanțe considerabile fizice și mintale care asigură copilului succesul dezvoltării și educației ulterioare atît în familie, cît și în instituțiile sociale, în care succesul nu apare din senin, de la sine, ci depinde de mai mulți factori, *principalii* fiind:

- *procesul creșterii și al maturizării;*
- *condițiile normale de trai;*
- *calitatea educației;*
- *competența adulților în problemele dirijării ei etc.*

Chiar din primul an de viață, copilul face încercări de a acționa independent (întinde mînuța spre obiect, ia jucăria, o scutură, o duce spre guriță, se îndreaptă spre obiectele îndrăgite, etc.). Spre sfîrșitul primului an de viață imită după adult cele mai



atrăgătoare pentru el acțiuni de muncă. Așa, Ina J. și Mihaela Ș. imitau cu plăcere deosebită dereticarea odăii prin măturatul ei, iar Dumitraș J. bătea în cuiele taburetei, imitând mînuirea ciocănelului cu precizie. El mai avea și alte preferințe: spăla cu mama băsmăluțele, ștergea masa după dejun, afina pămîntul din ghiveci, uda florile și altele.

Cu vârsta, copilul devine din ce în ce mai independent. În timpul stării de veghe, dacă este sănătos și bine dispus, el se află mereu în căutarea unei ocupații interesante.

Îndeletnicirea cu jucăriile, dar și cu unele obiecte de uz casnic (pe care copilul le identifică la început cu diferite jucării), devine din ce în ce mai captivantă și amuzantă pentru el. Pe neobservate, copilul se transformă într-un *investigator neobosit*. Astfel, învață să acționeze variat nu numai cu jucăriile, ci și cu diferite obiecte din anturajul său, găsind modalități de aplicare pe care nu le intuiește deseori nici adultul. Curiozitatea lui nesecată față de jucării și obiecte dă naștere unor noi probe de investigare independentă.

În jurul anului doi de viață, în dezvoltarea copilului se produce pe neașteptate, brusc, o schimbare calitativ nouă. Imitîndu-i pe adulți (în primul rînd, pe părinți), se străduie să acționeze întocmai ca și ei, dar singuri, fără ajutorul acestora. Formula „Eu singur, ca și tine!” se transformă în insistența „Eu!”, „Singur!”, „Eu Singur!”.

La această vîrstă, copiilor le place nu numai să se joace, dar și să se servească singuri, să „muncească” în preajma părinților.

Эльконин Д.Б. (1978) menționa că la etapele primitive de dezvoltare a societății umane copilăria dura numai un an de zile. Astfel, copiii participau de mici, împreună cu părinții, la activitatea de muncă, imitînd cele mai simple acțiuni.

Și în societatea contemporană, cînd copilăria durează aproximativ 10 ani, copiii se joacă mult și cu plăcere, dar de timpuriu își exprimă și dorința de a executa anumite însărcinări de muncă. Contradicția dintre dorința de a acționa singur ca adultul și neputința de a-și satisface această necesitate se exprimă la copil printr-o *explozie comportamentală*, care duce la apariția unei *crize interne și a uneia externe* de relații. Explozia psihică bruscă, care apare în dezvoltarea copilului imprimă comportamentului și relațiilor sale cu adulții, îndeosebi cu părinții, tensiune pronunțată.

În jurul vârstei de trei ani, copilul devine „capricios, mofturos, neascultător, încăpățînat, gelos, invidios, manifestînd frecvent un adevărat negativism. Aceasta se exprimă fie sub formă *pasivă* (tăcere, retragere, indiferență, apatie etc.), fie *activă*, acțiune inversă (opoziție, fugă, negație verbală etc.). Acum copilul vrea să facă în mod principial totul singur, independent...”, dar nu totdeauna reușește.

„Ingratitudinea (nemulțumirea) socială a copilului duce treptat la un protest social deschis față de autoritatea exagerată a celor din jur, la un conflict autentic cu ei... Copilul își exprimă atitudinea sa negativă deschisă și față de obiecte, pe care începe să le deprecieze, să le refuze intenționat, să le arunce, să le strice de ciudă etc. Nu rareori, la această vîrstă copiii devin adevărați despoți. Criza lor e o criza a relațiilor sociale, a poziției lor față de cei din jur. „Întru atenuarea ei e necesar să cedăm puțin în fața copilului”, menționează P. Jelescu (1992).

Din cele relatate mai sus, conchidem că dezvoltarea psihică a micuțului este un proces neuniform și periodic se produce cu anumite „salturi” sub formă de explozii, care se manifestă mai acut și mai accentuat, uneori chiar și dramatic, între doi și trei ani, fiind însoțită de *criza independenței* – una dintre cele mai semnificative crize ale copilăriei. La această etapă de dezvoltare, la copii sporesc brusc astfel de calități ale personalității ca independența, protestul, negativismul și încăpățînarea. Aceștia devin foarte insistenți și hotărîți în ale lor, dar și mai întreprinzători, mai inventivi, mai curioși. Pe ei nu-i părăsește nici curajul, îndrăzneala. Neagă vehement, cînd li se lezează inițiativele de independență sau orice alte inițiative în acțiunile, căutările, investigațiile proprii. Ei nu admit să cedeze ceva, mai cu seamă din obiectele, jucăriile preferate, cu care se joacă.

La această etapă de dezvoltare, copilul este foarte gelos. Nu admite ca altul să se bucure de aceeași atenție, afecțiune din partea celor cu care colaborează (cu mama, tata, educatorul).

Înțelegînd că el însuși este provocatorul mișcărilor, acțiunilor proprii, că poate fi posesorul anumitor obiecte, jucării, că are drepturi și obligațiuni, copilul activează și se manifestă preponderent numai cum dorește. Nu întotdeauna se supune cerințelor adulților, nu întotdeauna este disciplinat. Refuză, neagă, protestează, de regulă, cînd nu-i este pe plac ceva. În afară de aceste motive pot fi și altele care

imprimă comportamentului său însușiri negative, dar și insistență, hotărîre etc..

În limbajul copilului persistă cuvîntul *nu* și tendința de a nega foarte frecvent tot ce i se spune, i se propune. Înțelegînd că este și purtătorul unui anumit prenume răspunde sau nu la chemare. Uneori se preface că nu aude. Niciodată nu confundă prenumele său cu altele. Cu toate acestea însă, rămîne o ființă, care se deșteaptă treptat și cu vîrsta își recunoaște slăbiciunile acceptînd superioritatea, experiența, cunoștințele și puterea adulților. Manifestările de comportament ale copiilor de vîrstă timpurie descrise mai sus sînt firești, normale în traseul creșterii. *Avînd caracter temporar, ele sînt proprii tuturor copiilor de vîrstă timpurie, afectați de criza independenței. Fiind determinate de trecerea acestora la vîrsta preșcolară, ele necondiționat contribuie și la apariția performanțelor psihomotorii, cognitive, afective, volitive și a realizărilor noi, proprii perioadei date de dezvoltare.* Tendința spre independență sporește brusc și considerabil în a doua jumătate a vîrstei timpurii.

În această criză am diferențiat *trei etape distincte: la prima copilul refuză, protestează categoric să fie ajutat, respinge orice tendință de intervenție în acțiunile sale prin insistența "Eu singur!", "Singur!", "Eu!" etc.* În etapa protestului vehement și categoric se observă *faza critică și precritică a ei*, cînd copilul abia începe să manifeste opoziție.

La a doua etapă, copilul *acceptă oportun ajutorul propus în prealabil de adult și stabilește cu el relații de tip constructiv, de colaborare.*

La a treia etapă *anticipă dificultățile pe care nu le poate depăși ori trece peste ele singur și înainte de a acționa solicită ajutorul de care are nevoie de la adult (observările noastre).*

Etapa de acceptare a ajutorului și de pronosticare a dificultăților posibile de către copil în propriile acțiuni, după cum îi sugerează experiența personală de viață deja acumulată, coincide cu *faza posteritică a ei.*

La sfîrșitul fazei critice, copilul trece într-o perioadă de liniștire, care ar putea fi asemănată cu liniștea așternută după o furtună. Etapele menționate coincid cu fazele crizelor descrise de L.S. Vigotski (1984).

Crizele de dezvoltare nu pot fi nici omise, nici permutate. Practic, e imposibil de delimitat în timp cu exactitate apariția și dispariția lor.

Începutul și finalul crizei nu coincid în timp la toți copiii. De regulă, ea începe aproximativ la un an și opt luni ori ceva mai tîrziu și se termină în jurul anului trei de viață. La copiii cu dezvoltare întîrziată poate depăși și vîrsta de trei ani.

Deoarece copiii nu sînt identici, criza de dezvoltare se manifestă la ei diferit (la unii foarte acut, dramatic, la alții - mai moderat). Factorii de care depinde aceasta sînt de origine psihologică și socială.

Spre exemplu, Ina J. în jurul anului trei de viață, cînd părinții făceau curățenie generală, își exprima insistent dorința de a spăla podeaua. „Făcîndu-și datoria”, entuziasmată și cu o bucurie nemaipomenită, îi anunța că a terminat însărcinarea. După ce-și spăla mînuțele, își schimba hăinuțele ea continua să se joace după propriul său plac.

Dacă părinții nu i-ar fi satisfăcut această dorință acută, între ei și copilă s-ar fi declanșat un conflict de mare proporții cu manifestări negative de comportare, nemulțumire accentuată, care de P. Jelescu (1992) este denumită ca „ingratitude socială” însoțită de mai multe acțiuni de protest, exprimîndu-se sub formă de complex (C.I.S.).

Complexul ingratitudinii sociale este opus complexului de mulțumire sau satisfacție socială (C.S.S.), care se constituie foarte repede după naștere și poartă caracter de înviorare. El a fost înregistrat și descris de psihologii N.L. Figurin, M.D. Denisova, N.M. Șcelovanov, iar mai tîrziu completat de M.I. Lisina, S.I. Meșcerea-kova ș.a.

Complexul ingratitudinii sociale (C.I.S.) este definit de P. Jelescu (1992) ca „ansamblu de particularități psihocomportamentale ce exprimă atitudinea negativă a copilului față de insatisfacerea necesităților socio-culturale semnificative într-un moment important pentru el...” și se constituie din:

1. *blocul percepției și fixării absenței sursei care satisface trebuințele socio-culturale ale individului;*
2. *blocul emoțiilor negative;*
3. *blocul conduitei negative;*
4. *blocul semiotic și semantic de comunicare negativă.*

Continuînd gîndul despre relațiile dintre Ina J. și părinții săi, putem remarca că ele au rămas în continuare constructive și echilibrate, deoarece părinții i-au cedat în tendința ei spre independență.

La vîrsta timpurie, așadar, evoluția crizei nu este dramatică, dacă copilului nu-i sînt lezate tendințele spre independență, inițiativele constructive și dorința de a acționa cum dorește și poate, acesta fiind supravegheat și călăuzit de adulți cu căldură și precepere.

E de menționat: chiar și atunci cînd în educația copilului se respectă cu strictețe legitățile de dezvoltare pot apărea anumite probleme în relațiile dintre ei și adulți.

Performanțele care se produc în dezvoltarea copiilor aflați în perioada crizei de dezvoltare sînt atît de evidente și accentuate, încît mulți părinți le consideră ca un început de boală și caută la psihiatru răspunsul care-i frămîntă. Temerile acestora sînt, însă, neîntemeiate.

*Pornind de la cunoașterea particularităților de vîrstă, adulții sînt datori să-i susțină, să le stimuleze în perioada respectivă toate inițiativele valide (sănătoase) spre independență și cunoaștere, toate încercările, căutările și pornirile investigaționale spre noi și noi descoperiri, spre trăirea variată a evenimentelor și realizărilor proprii. Toate acestea se vor realiza prin colaborare fructuoasă sistematică și chiar prin provocare la acțiuni de încurajare a independenței micuților, dîndu-li-se șanse de a-și încerca forțele și posibilitățile în activități simple de joc și de muncă, într-o atmosferă de conciliere, de relații constructive și bunăvoință.*

Crizele de dezvoltare nu trebuie confundate cu capriciile copiilor, care sînt, de regulă, o cauză a erorilor de educație la orice vîrstă (a răsfățării, dragostei exagerate și neechilibrate și a discrepantei dintre cerințele adulților față de copii). Copilul răsfățat poate fi peste măsură de dur și egoist, deseori bătăuș. Sînt foarte frecvente exploziile lor emoționale negative forțate. Aceștia obțin tot ce-și doresc doar prin mofături camuflate și agresivitate ostilă (bat cu picioarele în podea, cad și se tăvălesc pe jos, lovesc părinții peste față cu cruzime etc.), nu se potolesc cu una, cu două, caută insistent să fie luați în seamă, să fie în centrul atenției. La copiii răsfățai nu sînt prea evidente tendințele spre inițiative constructive. Într-un fel de amorțeală, ei ori așteaptă, ori insistent le ordonă părinților să facă pentru ei ce-și doresc.

*Criza independenței este precedată în ontogeneză de criza nașterii (care poartă caracter bio-social), apoi de criza social-psihologică a comunicării afecționale la 3-4 luni, de criza social-psihologică a comunicării situativ constructive la 6-7 luni și criza social-psihologică a protoindependenței (gr., „protos” - primul, „întîiul”) la un an de zile.*

Criza nașterii este legată de trecerea fătului dintr-un mediu (intrauterin) în alt mediu (extrauterin). Modificarea funcțiilor de respirație, alimentație, contactul cu aerul, cu vestimentația și așternutul, cu lumina etc. îi provoacă pruncului senzații neplăcute, uneori dureroase, care sînt însoțite de emoții negative, de contractarea puterinică a mușchilor, de mișcări tensionate a mînușelor, care, luate în ansamblu, nu sînt altceva decît exprimarea nemulțumirii față de mediul nou în care a intrat.

La 3-4 luni de viață, întreruperea accidentală a comunicării prunc-persoană adultă duce la apariția complexului de nemulțumire, care declanșează criza. Dat fiind faptul că copilul parcurge o perioadă de dezvoltare furtunoasă a comunicării afective, lipsa de contact emoțional cu adultul îl face nervos, plîngăreț, neliniștit, chiar dacă e sătul, odihnit, comod îmbracat etc.

Dacă din motive neînțelese pentru copil adultul întrerupe cu el pe neașteptate comunicarea situativ-constructivă, la vîrsta de 6-7 luni complexul de nemulțumire devine mai conturat și mai distinct.

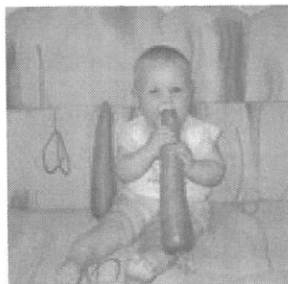
El va exprima protest, opoziție și la un an de zile, cînd i se va leza independența de a se mișca în spațiu, după cum dorește, de a explora spațiul, obiectele, jucăriile etc. (Apud P. Jelescu, 1992).

La un an de zile, însă, copilul îi cedează mai repede adultului, fără a declanșa situații prea acute și dramatice, stări extrem de tensionate. Dacă adultul îi propune activități mai interesante, mai captivante, el se împacă repede cu situația și face pace cu acesta. Probabil, de aceea e și numită *criză a protoindependenței*.

„Exploziile afective” exprimate în insistența furtunoasă de a obține ce-și dorește dispar treptat și ca rezultat apare emanciparea rudimentară a micuțului (devine mai independent).

## 1.2. Activitatea primordială și preferată a copiilor de vîrstă timpurie

„Viața copilului nu se constituie *mecanic* din anumite tipuri de activitate. La o etapă de dezvoltare unele tipuri de activitate sînt primordiale (do-minante) și au un rol mai mare față de altele în dezvoltarea viitoare a personalității. Unele au rol decisiv în dezvoltare, altele – rol de subordonare. De aceea trebuie precizat că dezvoltarea psihică a copilului nu depinde de activitate în general, ci concret de cea primordială.



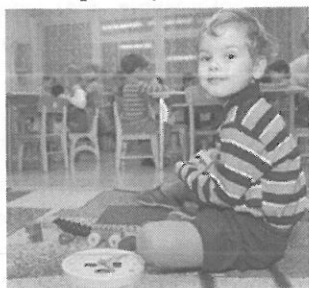
În această ordine de idei, fiecare etapă de dezvoltare psihică se caracterizează printr-o *atitudine fundamentală a copilului față de realitate, atitudine, care se formează în cadrul activității primordiale.*

*Criteriul trecerii de la o etapă de dezvoltare la alta este anume schimbarea tipului de activitate primordială și, deci, a atitudinii fundamentale a copilului față de realitate” (A. H. Леонтьев, 1972, p.505).*

Apare întrebarea: Ce este activitatea primordială, cum se definește ea?

Autorul continuă: „ Activitatea primordială nicidecum nu se caracterizează doar prin anumiți indici *cantitativi*. Primordială nu este orice activitate care se întâlnește frecvent la etapa dată de dezvoltare, ci cea activitate căreia copilul îi atribuie mai mult timp”.

Din cele relatate rezultă că nu este suficient de a defini activitatea primordială „ca activitate căreia copilul îi atribuie mai mult timp”, deși în realitate așa și este. Mai mult decît atît, ea devine



și cea mai *preferată* de el, sugerîndu-i și adultului că încearcă o satisfacție deosebită, cînd activează în conformitate cu interesele și necesitățile sale dominante.

În viziunea autorului, „*primordială*” poate fi definită doar *acea activitate a copilului, care se caracterizează prin următoarele trei categorii,*

*care constituie și însăși semnificația definiției.*

În primul rînd, aceasta este activitatea în care și prin care se diferențiază alte noi tipuri de activitate. Așa, de exemplu, instruirea apare în joc, adică anume în activitatea primordială a preșcolarului, care traversează stadiul dat de dezvoltare. Copilul începe să învețe jucîndu-se.

În al doilea rînd, primordială este *acea activitate în care se formează ori se modifică, se transformă, evoluează procesele psihice.* Inițial, în joc se constituie procesele imaginației creative, în învățare – procesele gîndirii abstracte. Din aceasta rezultă că formarea, modificarea, dezvoltarea tuturor proceselor psihice are loc numai în cadrul activității primordiale.

E de menționat, însă, că unele procese se formează, se modifică, se dezvoltă și în alte tipuri de activitate, genetic legate de joc. De exemplu, procesele de abstractizare și generalizare a culorii la vîrsta preșcolară nu se formează în această activitate, ci în cea de desen, aplicație etc., adică în acele tipuri de activitate care sînt înrudite cu cea primordială prin originea lor.

În al treilea rînd, primordială este *acea activitate de care depind transformările psihologice ale personalității copilului, observate în stadiul dat de dezvoltare, ca modalitate mai eficientă, mai accesibilă și mai apropiată de el.* Anume în joc preșcolarul asociază funcțiile sociale și normele de comportare ale oamenilor în societate, norme care formează personalitatea lui.

Deci, *primordială este cea activitate, dezvoltarea căreia determină transformările, modificările principale în procesele psihice și ale personalității copilului la stadiul dat de dezvoltare.” (A.H. Леонтьев, 1972, p. 505-506).*

Activitatea primordială care devine și preferată de copil la vîrsta timpurie se realizează cu succes, cînd stăpînirea poziției bipede, înușirea primilor pași, învățarea și consolidarea continuă a mersului, a limbajului și a comunicării situativ – constructive cu adultul se produc la timpul oportun și cînd el este sănătos, dirijat și supravegheat corect.

Desăvîrșirea continuă a mersului contribuie la însușirea de către copil a spațiului și a mișcării în spațiu, care îi extinde mereu sfera de cunoaștere, devenind o sursă suplimentară de satisfacție a dorințelor imediate, stimulîndu-i și acțiunile cu obiectele din jur.



Orice obiect ori ființă cu care vine în contact un copil sănătos îi provoacă curiozitate, susținându-i nesecatul interes cognitiv. Cu vârsta devin mai îndrăznețe și mai insistente încercările de a folosi obiectele, de a le cerceta, de a le cunoaște mai mult.

Dacă vom efectua unele observări asupra activității copilului de această vîrstă, vom vedea că tot ceea ce face el se aseamănă cu un *joc afectiv, însoțit de comunicare*. De aceea unii autori au și numit activitatea predominantă a copiilor de vîrstă timpurie *joc cu obiectele* (Н.Н. Палагина, 1992). Acțiunile cu ele, într-adevăr, poartă caracter jucăuș și deși nu constituie încă un joc autentic, desăvîrșit, oarecum, cercetarea și mînuirea lor se aseamănă mult cu un joc. Cu atît mai mult, că și în limba populară ele s-au consolidat tot ca joc. De asta, credem, nu este greșit să spunem că copilul se joacă cu ele.

*Cunoscîndu-le, copilul treptat înțelege că fiecare lucru, ființă are denumire și anumită destinație socială și cu fiecare se acționează într-un mod distinct*. Învățînd procedeele de acțiune cu ele, însușește că și ele se nominalizează. De exemplu, acțiunea și mișcarea de rostogolire se denumește prin cuvintele “a rostogoli” și “se rostogolește”; de rotire – “a roti” și “se rotește”; de introducere – “a introduce” și “se introduce”; de căutare și găsimă – “a căuta și a găsi”; “caută și găsește”; de alăturare – “a alătura”, “se alătură”; de suprapunere – “a suprapune”, “se suprapune” ș.a.

Îndeplinind cu obiectele anumite mișcări și acțiuni, copilul mai învață să deosebească proprietățile lor de formă, culoare, dimensiune, temperatură, moliciune, tărie, netezime, sunetele produse de ele și multe altele. De exemplu, însușește că mingea poate fi aruncată, rostogolită, bătută cu piciorul ori cu capul etc., că e roșie, albastră, verde ori multicoloră, că e mare, mică, tare, rece, sferică, netedă etc. Cu vîrsta găsește și alte procedee de acțiuni cu ea: se așază pe minge ca pe scaunul și se leagănă, o substituie ori îi găsește substituienți.

„Vîrsta timpurie este perioada de formare a acțiunilor cu obiectele, perioada de asimilare a procedeelelor de acțiune cu ele, în care vorbirea cu adultul, ca modalitate principală de comunicare are un rol deosebit. În vorbire este fixată și prin ea se transmite experiența socială de acțiune cu obiectele. Prin ea se formează atît sarcina de a acționa, cît și procedeele de executare a acțiunilor („adă”, „pune”, „desenează”, „ia creionul cu mîna dreaptă”, „ține creionul cum îți

ară”, „întîi închide cutia, apoi pune-o pe masă” ș.a.) (Эльконин Д.Б., 1960, p. 122).

E de menționat că un rol important în acumularea acestei experiențe îl are nu numai *adultul*, ci și *activismul personal al copilului*.

De la adult micuțul preia modele de acțiune cu obiectele și jucăriile, învață să le mînuiască variat, iscusit, cu îndemînare și cu chibzuință, să le îndrăgească, să le păstreze în curățenie și ordine, să nu le strice. Activismul îl ajută să depună eforturi de a le mînuși și a le însuși.

„Dezvoltarea acțiunilor cu obiectele parcurge o cale lungă. Acțiunile copilului se împletesc cu variate categorii de obiecte, printre care pot fi *diferențiate obiectele-unelte și jucăriile*.

Formarea acțiunilor cu obiectele determină și schimbarea *activității de orientare a copilului* spre investigarea lor. (Înainte de a efectua acțiuni cu obiectul, îl cercetează.) Investigarea *tactilă și chinestezică* se substituie treptat prin cea *pur vizuală*, care este mai rapidă, uneori chiar fulgerătoare, cuprinzînd toate modalitățile posibile de acțiune cu ele (descoperă nu numai ceea ce este, dar și cum se mînuiește obiectul, procedeele de acțiune cu el).

Criteriul principal de stabilire a acțiunilor funcționale (pentru ce servesc) ale obiectelor este *forma*” (Эльконин Д.Б., 1960, p.123-124).

Dirijarea corectă și controlul riguros al acțiunilor copilului, îi sporesc succesele în asimilarea lor, contribuind și la avansarea pe scara maturizării și a dezvoltării lui. Calea de probe și greșeli în acțiunile cu obiectele joacă și ea un anumit rol în progresele independenței, perseverenței și ale altor însușiri volitive, îmbogățind experiența afectivă și cognitivă a copilului.

Ideea despre necesitatea de a dirija activitatea copiilor o întîlnim la mai mulți savanți, în contextul problemei adaptării copiilor mici, crescuți în creșe, orfelinate etc. Bunăoară, Рене А. Шпиц și V. Godfri Kobliner (2000, p. 240) menționează, că adaptarea dificilă se reflectă negativ asupra sferei comunicării cu adulții, ceea ce declanșează fenomenul legănării, reduce inițiativa și capacitatea copiilor de a explora obiectele și de a contacta cu lumea exterioară.

Conform opiniei noastre, însușirile comportamentale depistate și descrise în această lucrare de cercetători nu pot fi atribuite *meccanic*

asupra copiilor din alte medii educaționale, cu atât mai mult nu pot fi luate drept legități de dezvoltare. Cunoscute fiind, vor fi evitate și neadmise nicicând în creșterea și educația copiilor mici.

Cu certitudine, acest fenomen apare și se consolidează la copiii sănătoși numai în condiții neprielnice de educație. După cum o demonstrează autorii lucrării menționate, unui biet copil privat de jucării și de dragostea părintească, uneori chiar și de unica sau mica șansă de a-și privi vecinul, de a-l "cerceta" vizual de alături, nu-i rămânea decît să devină "investigator de fecale" ori, în caz mai grav, și mîncător de ele. De aici și denumirea de *coprofofie* – jocul cu fecaliile (idem). Nu e de mirare că unii copii care se leagă singuri prin mișcări înainte-napoi nu știu a face lucruri necesare și prețioase pentru dezvoltarea proprie și bucuria celor din jur.

E de menționat că micuții supuși observărilor de către Рене А. Шпидц și V. Godfri-Kobliner au fost influențați atât de condițiile familiale, cît și de condițiile specifice din creșele și orfelinatele descrise: erau născuți, de regulă, de fete – adolescente stresate, de fete indifferente, neputincioase și inapte de a educa copii. Pe de altă parte, în aceste instituții educaționale, la începutul studiului experimental, nu se afla nici o jucărie, iar spre sfîrșitul investigației jucării erau numai pentru o jumătate de copii.

Un fenomen observat de noi în grădinițele sovietice, privind novicii veniți la creșă în vîrstă de unul sau doi ani, era faptul că micuții refuzau să se „porăiască” cu jucăriile, tinzînd numai spre contacte emoționale cu adulții, fapt confirmat și de părinții acestora, care ne destăinuiau sincer că acești copii nu preferă jucăriile. Evident, copiii vor întîlni mari dificultăți în acțiunile cu ele, dacă nu vor fi învățați să se joace, iar experiența prealabilă de contactare pur emoțională își lasă amprenta asupra intereselor copiilor și asupra activității lor. Din această cauză ei nu vedeau nici un farmec în jucării, pe cînd în brațele mamei găseau cea mai mare alinare și satisfacție. În lipsa mamei totul în jur era plictisitor și neinteresant.

Ambele fenomene descrise mai sus sînt neindicate în educația copiilor.

La copiii dezvoltați normal și educați corect, temelia acțiunilor cu obiectele se pune pînă la un an de zile.

Curînd după naștere copilul vede, observă jucăria, însă nu este în stare s-o rețină în mînă nici măcar cîteva clipe.

La trei - patru luni pruncul apucă obiectul sub controlul vederii și îl menține în mînă.

Această mișcare se perfecționează în continuare. Spre luna a cincea copilul întinde intenționat mînuța spre obiect. Pînă la șase luni ține bine jucăria și îndeplinește cu ea cele mai simple acțiuni: o privește, o apropie de guriță, o cercetează cu buzele, cu limba, cu palma, o scutură, o aruncă ori îi dă drumul etc.

După șase luni se observă o orientare a acțiunilor spre rezultat. Ia mașina – jucărie în mînă și o conduce, împingînd-o înainte, producînd și sunetele specifice zgomotului acesteia: „Vu-u-u-u!” (Dumitraș J., la 6 luni).

„În această etapă de dezvoltare, acțiunea copilului este legată de un obiect concret, care a fost folosit de adult ca model și în baza căruia a însușit procedeul de manipulare a lui. Asemănarea jucăriei cu un obiect sau altul nu are deocamdată nici o importanță pentru el.” (Эльконин Д.Б., 1960, p.122).

În luna a opta apare o mișcare mai complicată – apucarea *diferențiată* a obiectelor, care se desăvîrșește în continuare. Drept exemplu poate servi apucarea mingii cu palma desfăcută, contrapunînd degetul mare celorlalte degete (acțiune specifică numai omului), apucarea șiretului, bețișorului cu trei degete ș.a.

„Aproximativ la 10-12 luni copiii încep să efectueze *independent unele acțiuni funcționale pe care i le-a arătat adultul*, conținutul cărora este încă foarte sărac (leagă păpușa, o hrănește).” (Эльконин Д.Б., 1960, p.122).

Spre sfîrșitul primului an de viață acțiunile de mînuire (manipulare simplă) a obiectelor se complică. Copilul începe să acționeze cu două obiecte simultan: le apropie, le alătură, le ciocănește.

La un an, copilul încearcă un șir de acțiuni mai complicate: cercetează mai minuțios obiectele, caută să le demonteze ori, dimpotrivă, să le asambleze.

După cum am menționat mai sus, pe această temelie apar acțiunile de mînuire a obiectelor și jucăriilor care evoluează continuu, parcurgînd calea de la mînuirea simplă, fără a ține cont de valoarea lor socială (n-o cunoaște încă, de aceea acționează la fel cu toate jucăriile), pînă la mînuirea acestora în corespundere strictă cu ea (abia o însușește); în cele din urmă, acționează ca la început – cu toate la fel, dar la un nivel mai superior, deoarece le cunoaște deja

valoarea socială. Drept exemplu poate servi utilizarea pieptenului. La început, copilul îl folosește variat: ca material de construcție, ca linguriță, ca termometru, imitând anumite acțiuni ale adultului; la etapa următoare numai se *piaptână* cu el, nu-i schimbă valoarea adevărată. La ultima și următoarea etapă îl substituie din nou cu alte jucării, dar îi cunoaște și valoarea socială.

Odată cu vârsta, copilul învață să deosebească obiectele de jucării, înțelegând că ultimele sînt niște *copii* ale primelor. *Jucăriile îi asigură mai mare libertate și independență în mișcări și nu întotdeauna necesită logică strictă de acțiune, de aceea începe să le prefere.* De exemplu, mașina – jucărie o împinge, o trage de sfoară, o întoarce cu roțile în sus și le rotește energic etc., pe cînd ușița de la dulap o deschide și o închide, deoarece altă destinație nu are. Excepție fac doar copiii mai năzbîtioși care încearcă să se dea huța pe ușa.

Acțiunile cu obiectele întreprinse de copii pot avea orientare *specifică și nespecifică. Specificitatea acțiunilor corespunde funcțiilor social – culturale; nespecificitatea nu le corespunde*, dovadă că micuțul acționează cu ele, le mînuiește, fiind cu adevărat vrăjit de ele, întîi de toate, pentru a *le cunoaște*, de unde și denumirea pe care o propunem ca *activitate de explorare și mînuire* a acestora și nu doar ca activitate de mînuire a lor.

Dacă copilul nu este învățat să exploreze și să mînuiască obiectele, jucăriile, treptat el se limitează la un număr redus de acțiuni cu ele, brațele mamei devinînd tot mai dorite, astfel atașîndu-se maladiv (bolnăvicios) de ea.

Eroarea comisă de părinți, vizînd protecția și răsfațarea exagerată a copilului, își lasă amprentă negativă asupra independenței lui, ceea ce-i paralizează, în primul rînd, *activismul*, slăbindu-i curiozitatea, interesele cognitive, atenția ș.a.

La începutul vârstei antepreșcolare copilul e pasionat mai mult de obiectele din jur, iar spre sfîrșit - de jucării.

Însușirea procedurilor de acțiune și a funcțiilor sociale ale obiectelor se produce aproape concomitent și este o consecință a activității de investigare a lor.

*La doi ani și jumătate apar premisele jocului cu subiect:*

1. *separarea acțiunilor de obiect și generalizarea acestora;*
2. *substituirea obiectelor și a jucăriilor;*

3. *separarea acțiunilor proprii de cele ale adulților;*
4. *compararea acțiunilor proprii cu acțiunile adulților și identificarea lor;*
5. *reproducerea fragmentară a unor subiecte din viața cotidiană a oamenilor, respectînd succesiunea lanțului de acțiuni reflectate (Эльконин Д.Б., 1960, p. 148).*

Constituirea premiselor jocului cu subiect duce la formarea capacității de generalizare a însușirilor obiectelor și a jucăriilor. Astfel, micuțul înțelege că obiectele rotunde și sferice se rostogolesc, cele plate se alătură, se suprapun, cele cu adîncituri ori găuri se introduc unele în altele etc. În jocurile sale copilul substituie obiectele prin jucării și invers. Variantele de substituie, pe care le găsește în joc sînt nelimitate și foarte neașteptate pentru adulți. În situațiile concrete găsește substituienții după cum cere jocul. De exemplu, cînd reproduce un subiect de construcție, bețișorul îi servește drept material de construcție, în jocuri – ca păpușă, căluț, scăunel etc.

Lumea obiectelor îl vrăjește, îl captivează într-atît, încît în starea de veghe, dacă e sănătos, bine odihnit și corect educat, “se porăie” mereu cu ele.

Comparînd acțiunile proprii cu ale adulților și ale altor copii, începe să se formeze atitudinea față de ele ca provocate de sine și de alții (proprie și improprie); reprezentarea elementară despre sine și despre alții, se înfiripă cunoștințe despre realitate, înțelegerea de superioritate și de putere a adultului și a capacităților acestuia.

În sfîrșit, reproducînd fragmente din viața oamenilor maturi, copilul respectă succesiunea lanțului de acțiuni, care au loc în viață, mărturie a faptului că însușește și funcțiile celor adulți. Bunăoară, întîi hrănește, spală păpușa, apoi o culcă. În pragul vieții preșcolare îndeplinește două sau mai multe acțiuni simple succesive, specifice rolului: culcă, leagăna păpușa; o hrănește, apoi o scoate la plimbare; întorcîndu-se de la plimbare, o hrănește din nou, apoi se joacă cu ea, duce mașina la parcare etc. Cînd “conduce” mașina, afirmă că e tata ori e șofer etc.

În rolurile sale, de regulă, copilul se identifică cu persoanele mai apropiate, fiind profund influențat de sferele de activitate cunoscute.

Acțiunile de explorare și de mînuire a jucăriilor sînt pentru copil un izvor nesecat de bucurii, întrebări și căutări, precum și de acu-

mulări, de performanțe cantitative și calitative importante, deseori și de anumite necazuri. Ele constituie temelia independenței și a inițiativelor rîvnite de copiii sănătoși, de îmbogățire a sferei cognitive, volitive și afective, de orientare în lumea obiectelor și a ființelor și de cunoaștere a ei.

Astfel, copilul se conștientizează pe sine ca subiect, ce poartă un nume, că este iubit în familie, că poate face multe lucruri singur, că este izvor de bucurii pentru alții. *Atitudinea personală* (față de sine și față de alții), precum și *conceperea Eu-lui său și a non-Eu-lui sînt neoformațiunile vârstei timpurii*, performanțe condiționate de activitatea genetică de dirijare a dezvoltării copilului la vârsta timpurie. (Эльконин Д.Б., 1960, p. 152). Astfel copilul se deosebește pe sine, numindu-se cu numele său, înțelege că el este provocator de acțiuni ș.a., în baza cărora se produce constituirea relațiilor noi, preponderent constructive cu adulții într-un climat psihologic favorabil, binevoitor.

O altă neoformațiune este și tendința acută a copilului spre *independență*, precum și cea de a se *autoafirma* în activitatea de explorare și mînuire a obiectelor și jucăriilor *prin comunicarea verbală situativ-personală și constructivă* cu adulții și prin asimilarea activă a spațiului. *Comunicarea situativ-constructivă este o altă neoformațiune psihică a vârstei timpurii (caracterizarea ei va fi în continuare).*

### 1.3. Fenomenele comunicării și ale cunoașterii

#### Sferele de comunicare și performanțele lor

Datorită faptului că prin comunicare cu copilul se adîncește dragostea pentru el și tot prin comunicare se acumulează cele mai semnificative performanțe în dezvoltarea lui, vom continua reflectarea problemelor dezvoltării copiilor de vîrstă timpurie pe care o vom caracteriza.

Rezultatele experimentale au demonstrat că în primele luni de viață copilul recepționează expresivitatea vorbirii mamei și timbrul vocii ei. După naștere el deosebește ușor vocile cunoscute de cele necunoscute, mai des cînd sistematic, pe parcursul ultimelor două

luni intrauterine, mama citește cu voce povești, poezii, povestiri, cîntă. Dintre vocile auzite, înscrise imediat după naștere pe bandă de magnetofon, mai preferată este cea a mamei (В.В. Соколова, Г. Юзефович, 1991, p. 23-30).

E de menționat că *vîrsta timpurie este considerată vîrstă senzitivă a vorbirii*. Pînă la trei ani, în condiții prielnice, la copilul sănătos, vorbirea pasivă, apoi atît cea pasivă, cît și cea activă se dezvoltă intens. La trei ani, cunoaște pînă la 1000 - 1100 de cuvinte, pe care le folosește activ în vocabular, ceea ce îi permite să comunice repede cu adulții și cu copiii mai mari, apoi și cu cei de o seamă.

„Pe măsură ce limba devine mijloc fundamental de comunicare, ea deservește și funcția de instrument al socializării copilului (umanizării individului uman)”. Îndeplinind funcția de comunicare, „limbajul se asimilează, în principal prin „comunicare” (U. Șchiopu, 1967, p. 122-123).

La copii, comunicarea *verbală* este precedată în timp de cea *preverbală*, care se constituie din „gîngurit” cu semnificație de „surpriză, neliniște, protest, foame, enervare etc., lalațiune”, gesturi, mimică ș.a.

*În primii trei ani de viață, în relațiile cu adulții, copilul însușește și utilizează două tipuri de comunicare numită de M.И. Лусина (1964) situativ-personală și situativ-constructivă.*

*Situativitatea* comunicării se explică prin faptul că ea se desfășoară în situații concrete de viață ale copilului (de joc, alimentare, toaletă, plimbare, observări etc.). Copilul sesizează caracterul personal al adultului prin atitudinea lui tandră sau indiferentă.

*Comunicarea situativ-personală presupune un dialog cald, blînd, plin de duioșie și gingășie, precum și afecțiune pronunțată între adult și copil. În forma cea mai desăvîrșită în primele luni de viață comunicarea situativ-personală are aspectul unui „complex de învioreare”.*

*Motivele* comunicării adultului cu pruncul mic sînt de natură *personală*, mai evidentă fiind dorința copilului de a fi răsfațat, mîngî-

\*Lalațiunea este emisiunea vocală de silabe ca o fază superioară a gînduriturii; se caracterizează prin formarea masivă de asocieri acustice-motorii (articulări și combinări: *ma, ta, bu, tu, ba, ca* etc.), care se repetă cu multă plăcere și insistență, reacție circulară.” (Ursula Șchiopu, 1967).

iat, încurajat, aprobat de partenerul său mai mare. El se adresează adultului și pentru a-i cere, a-i indica ceva, a-i ordona, a-l chema în ajutor ș.a.

*Copiii comunică prin mijloace mimico-expresive (gesturi, vocalizări). Adultul - prin adresări blânde, calme, gingașe, susținute de atenție sporită și afecțiune interesată față de micuți. De aceea e bine să ne atingem cu plăcere de odorașul drag, să-i vorbim duos, să-i zîmbim dulce, să-l netezim pe corp, să repetăm anumite sunete ori îmbinări de sunete, silabe, cuvinte distincte, mesaje scurte, întrebări, să-i declamăm expresiv poezii mici.*

De regulă, pînă la vîrsta de șase luni, comunicarea situativ-personală produce efecte pozitive și satisfacție ambilor parteneri. *La etapa inițială a comunicării mai activ este, de regulă, adultul. Dar însușind de mic că și satisfacerea trebuințelor sale depinde de celălalt partener, copilul devine în comunicare din ce în ce mai activ. Cu vîrsta sporește activismul acestuia de a iniția comunicarea, dar și dorința de a răspunde cu plăcere imediat la chemările și îndemnul adulților, de a face schimb de emoții plăcute.*

Caracterul bilateral al comunicării situativ-personale devine și mai eficient, cînd copilul posedă deja capacitatea de a comunica verbal. Odată cu vîrsta copilului, relațiile cu adultul se îmbogățesc și se ramifică, extinzîndu-se asupra a noi persoane.

Comunicarea emoțională cu adultul contribuie în această etapă la dezvoltarea activismului, curiozității, independenței, interesului cognitiv al copilului față de realitate, la diferențierea componentelor complexului de înviorare. Ca rezultat, fixarea adultului cu privire evoluează, iar mișcările haotice îi devin mai controlate.

Comunicarea declanșează emoții pozitive, care se diversifică. Mai frecvente sînt cele de mirare, de curiozitate, de așteptare, de bucurie, de simpatie. Se constituie și unele emoții negative: de nemulțumire, protest, frică. Deficitul de comunicare îl face pe copil pasiv, indiferent, „amortit”.

În a șasea lună de viață se constituie atitudinea evident diferită față de persoanele din jur. Copilul îi recunoaște ușor pe ai săi, deosebindu-i de cei străini. Solicită în continuare atitudinea binevoitoare față de sine, dăruindu-le partenerilor săi de comunicare multe clipe de fericire prin gingășia și bucuria satisfacției sale. Totodată crește

interesul cognitiv pentru obiecte și jucării care-l vrăjesc cu forța lor magică.

Copilul dezvoltat și educat normal se neliniștește, protestează, cînd în cele mai interesante clipe comunicarea este întreruptă brusc de cineva care schimbă subiectul, ori cînd partenerul se îndepărtează și dispăre din cîmpul lui de vedere.

Din luna a șasea de viață, copilul însușește comunicarea situativ-constructivă, care, ca și tipul de comunicare situativ-personală, se constituie treptat și evoluează, de regulă, sub egida părinților. Originea acestei comunicări se află în mica pruncie și apariția ei nu se produce sub formă de explozie, inițial fiind foarte simplistă. Pînă la un an de zile copilul o realizează mai frecvent prin mijloace non-verbale ori prin primele cuvinte pe un fundal emotiv expresiv, care cu vîrsta se modifică, se extinde, se îmbogățeste, găsindu-și reflecție în trăiri afective mai variate, produse de succese, descoperiri și performanțe. Dacă nu sînt abateri în dezvoltarea și educația copilului, cu trecerea lui la o etapă de dezvoltare mai avansată, forma nouă de comunicare predomină asupra celei precedente. Aceasta însă n-o exclude în continuare pe cea veche, după cum nu dispăre dorul de brațele și mîngîierile părinților.

Nu numai pînă la trei ani de zile, dar pe întreg parcursul copilăriei și mai cu seamă la vîrsta timpurie, această tendință se observă în anumite momente de regim (înainte de somn, imediat după deșteptare) ori în alte situații, cînd părinții au musafiri, se află în oșpeție, precum și în cazurile cînd este bolnav, speriat de ceva/cineva, neliniștit, alarmat, tensionat.

În clipele de vîrf ale stării de veghe, fiind îngrijit corespunzător vîrstei, sănătos, sătul, uscat, comod îmbrăcat și încălțat, bine dispus, copilul manifestă un interes mai sporit pentru jucării. Încearcă să descopere tainele construcției, funcționării, mișcării acestora. Acționînd cu ele, inventează ceva original, se distrează amuzant ori se încadrează și participă activ la rezolvarea situațiilor de problemă apărute, inițiind din propria inițiativă diverse contacte constructive cu mama, cu tata, cu bunica, cu bunicul ori cu alte rude. Fără a proiecta planuri de activitate, copilul descoperă pentru sine mereu ceva nou, interesant și important, indiferent dacă procesul de investigare și mînuire a obiectelor și jucăriilor este dirijat sau spontan.

Presupunând o colaborare bilaterală practică activă și interesantă între parteneri, comunicarea situativ-constructivă se realizează ca activitate cognitiv-verbală, afectiv-volitivă și psihomotorie importantă contopindu-se parcă cu cea de explorare a obiectelor și a jucăriilor. Numai pe fundalul acestei activități, comunicarea are semnificația schimbului de cunoștințe, informații, experiențe și satisface din plin dorințele și necesitățile copilului.

Prin armonia dintre aceste activități, copilul asimilează și procedeele de acțiune cu jucăriile (obiectele), denumirea, proprietățile, valoarea, destinația lor socială.

Dacă micului investigator nu i se lezează inițiativele constructive, independența și activismul, între el și adult se naște și înflorește o colaborare practică verbal-cognitivă rodnică, care-i intensifică continuu randamentul acțiunilor, îi îmbogățește viața cu surprize plăcute, cu succese, bucurii. *Posedarea de către copil a comunicării de tip constructiv, îl face din ce în ce mai întreprinzător, mai isteț, mai descătusat.* Luate în ansamblu, aceste calități îi extind și libertatea în acțiuni, îi sporesc mereu independența și forțele creatoare, dorința și capacitățile de a investiga, îi amplifică activismul, curiozitatea, ingeniozitatea, fantezia, hărnicia verbală cognitivă și practică. În comunicare la copil rămâne mereu acută necesitatea de a fi mai des lăudat, încurajat, susținut și aprobat în toate încercările și inițiativele ingenioase valide.

*Motivale formei date de comunicare sînt constructive, împle-tindu-se organic și armonios cu cele cognitive și personale.*

*Aplicată în această vîrstă sistematic și adecvat, comunicarea situativ-constructivă are influență pozitivă asupra:*

- dezvoltării maturității și conștiinței de sine la copii;
- extinderii și îmbogățirii acțiunilor de explorare și mînuire a jucăriilor (obiectelor) și a cunoștințelor despre ele;
- asimilării limbajului activ de copil care-i permite să se încadreze din ce în ce mai insistent în discuții cu vîrstnicii, să le adreseze nenumărate întrebări;
- stabilirii și menținerii relațiilor de colaborare cu partenerii adulți;
- însușirii capacității de a le oferi adulților bunăvoința, atenția fără a ignora sau a nega tandrețea și dragostea celor

*care îi dirijează, îi însoțesc, îi protejează; copii înaintează pe calea socializării și adaptării, transformîndu-se mai rapid în membri activi și plenipotenți ai unei comunități noi de oameni (la grădiniță, în curte, la spital, la bunici, la alte rude și prieteni).*

Probabil, nu e nevoie de argumente științifice privind rolul adultului în creșterea și dezvoltarea corectă a copilului. E de menționat însă că el nu este unica sursă de informare, nici unicul obiect de la care copilul învață ceva.

În realitatea în care trăim totul suscită imaginația copilului și își pune amprenta într-un mod sau altul asupra formării personalității.

*Comunicarea cu adultul servește drept punct de plecare și model de urmat în comunicarea cu copiii de o seamă ori cu copiii de vîrste apropiate.*

De aceea premisele comunicării cu copii apar în comuniunile adult – copil (A.-C.), copil – adult (C.-A.) în condiții favorabile de existență și de dezvoltare a individului, *cu participarea preponderentă activă a ambilor parteneri în schimbul de informație afectivă și constructivă*, dar treptat și în comuniunile copilărești copil – copil (C.-C.). Comunicarea în aceste comunități le îmbogățește viața cu noi impresii, servește ca izvor de sporire a emoțiilor, le suscită imaginația, contribuie la acomodarea socială și influențează pozitiv asupra confortului lor în condițiile noi de activitate (M.И. Лисина, 1970-1980; С. Корницкая, 1977; Л. Царегородцева, 1987; Л. Галигузова, 1980; R. Jelescu, 1980; J. Duun, 1977 ș.a.).

*În perioada de la un an pînă la trei,* în sfera comunicării cu copiii apar performanțe noi cantitative și calitative (Л. Галигузова, 1980; R. Jelescu, 1982; Т. Землянухина, 1982).

Procesul de formare a necesității de comunicare cu alți copii este asemănător, dar nu identic cu cel al necesității de comunicare cu adulții. Necesitatea de comunicare cu alți copii apare mai târziu și cuprinde o perioadă mai îndelungată de timp – *doi ani* (Л. Галигузова, 1980). La copiii incluși de timpuriu în comunități ea se constituie în pragul anului doi și începutul celui de al treilea an de viață.

Performanțele calitative constau în trecerea de la acțiuni nespecifice manifestate față de alți copii ca față de obiecte la acțiuni specifice comunicative ca față de ființe.

E de menționat și faptul că copiii de vîrstă timpurie sînt foarte sensibili la trăirile emoționale ale oamenilor de diferite vîrste.

Ei „se molipsesc” ușor de starea afectivă a celor din preajmă. Mai benefică este influența emoțiilor pozitive asupra confortului copiilor în grădiniță, mai cu seamă în prima etapă a perioadei de adaptare la condițiile noi.

Văzîndu-i pe alți copii plîngînd, „se molipsesc”, de regulă, de starea de neliniște, încep a scînci, a plînge. Unii se apropie de cei alarmați și mîhniți, îi privesc compătimitor, îi liniștesc, oferindu-le jucării, netezîndu-i, vorbindu-le cu blîndețe. Alții solicită imediat ajutorul adultului de a interveni în ameliorarea situației. Uneori apar scînteii de simpatie și de afecțiune între ei (se îmbrățișează, se mîngîie, se sărută, imitîndu-i pe adulți).

Alteori încearcă chiar să comunice în limbajul propriu copiilor, arătîndu-și reciproc jucăriile preferate pentru a fi admirate. În procesul jocului cu vecinii din comunitate își împărtășesc impresiile care-i fascinează, îi încîntă etc. Această atracție reciprocă, care se produce diferit de la un copil la altul este o nouă necesitate de a-și lărgi cercul de comunicare, simțîndu-se fericiți în comunitățile copiilor de aceeași vîrstă.

De la unu spre trei ani copiii se simt mai descătușați, mai liberi în comuniunile copilărești: se distrează amuzant împreună, țipînd, strigînd voioși, rîzînd în hohote, rostogolindu-se, alergînd în lanț unul după altul, imitînd și acțiunile ce-i amuză. În această stare chiar dacă cineva cade, se ridică imediat și aleargă zgomotos din nou după copiii care se joacă gălăgioși. Jocurile-distrației de acest fel durează uneori aproximativ o oră.

Obişnuindu-se împreună, nu se alarmează cînd rămîn fără supravegherea adultului în încăpere pe intervale mici de timp. Uneori nici nu simt lipsa educatorului, alteori, observînd-o, stau în așteptare.

În clipele de liniștire fac schimburi de priviri, se apropie unii de alții, se cercetează îndelung, urmăresc cu atenție cele întîmplate în jur, se joacă împreună, oferindu-le vecinilor semne de bunăvoință.

În starea de veghe se întîmplă că între ei se produc spontan neînțelegeri, care nu apar fără motive serioase, din nimic. De regulă, ele sînt declanșate din neputința de a se apăra, de a lua o decizie oportună corectă ori de a ceda locul de joc, jucăria pe care o posedă (în mîna altui copil ea este mai atrăgătoare și mai plină de farmec).

Conflictele dintre copii, de obicei, nu sînt de lungă durată, deoarece adultul le soluționează imediat, însă uneori, fiind asemenea unor scînteii, se sting automat tot atît de repede, după cum apar. Cînd relațiile în comunicarea dintre copii sînt dirijate corect și controlate cu prudență de adulți, conflictele sînt mai rare.

La vîrsta timpurie se nasc germeii comunicării nonverbale (preverbale), verbale și cu copiii de-o seamă. Lor le este caracteristică preponderent *comunicarea situativ-afectivă* (Л. Галигузова, 1980), care evoluează în jocuri vesele, în activități de imitare a muncii adulților (adună scăunelele la locul cuvenit, scutură covorașul etc.) R. Jelescu, 1982).

*Contactînd la această vîrstă, copiii au ocazia să-și antreneze vorbirea, voința ș.a.* Astfel, ei învață să-și exprime dorințele de moment, să-și exerseze forțele proprii, să se cunoască mai bine, considerîndu-se capabili de a face ori de a descoperi ceva interesant pentru sine și original pentru adulți, tind să însușească unele norme elementare de comunicare între oameni, sporindu-și și *socializarea*.

Educația în mediul comunicativ favorabil grăbește de asemenea procesul de însușire și cel de dezvoltare a activității de explorare și de mînuire a obiectelor. *Între activitatea de comunicare și cea de explorare a obiectelor se constituie o conexiune de contopire, o îngemănare armonioasă, care conferă ambelor sens propriu, dar și valoare de performanță întregului proces de dezvoltare, dinamicii și vitezei acestuia, influențîndu-se reciproc.*

Comunicarea cu copiii de aceeași vîrstă este dictată de  *motive personale*, care se împletesc organic cu cele *de cunoaștere*. Ea este prima sursă energetică pozitivă care-i include în lumea relațiilor cu oamenii și cu obiectele, pe care o însușesc după modelul adultului exersînd-o sistematic, în comun și independent, din inițiativa celor din jur ori din cea proprie.

### Cunoașterea senzorial - perceptivă

În primii trei ani de viață, cunoașterea senzorial- perceptivă se sprijină pe acțiunile de explorare și mînuire a obiectelor și pe sesizarea nemijlocită a sunetelor, zgomotelor, vorbirii, culorilor, fenomenelor naturii ș.a., izvoare care le suscită copiilor în permanență curiozitatea, menținîndu-le viu interesul pentru ele.

*Reprezentările senzoriale timpurii sînt strîns legate de cele ale memoriei. Ca rezultat, copilul recunoaște fețele oamenilor, vocile lor, zgomotele unor obiecte cu care contactează mai des etc.*

Simțul olfactiv și gustativ le permite pruncilor imediat după naștere să deosebească ce este plăcut și neplăcut la miros și gust (cel dulce e plăcut, cel sărat - neplăcut etc.). Această însușire sporește cu vârsta și se perfecționează continuu.

Fuziunea mișcărilor mînușelor și a privirii automatizează orientarea lor față de obiecte. Se pun bazele recunoașterii elementare prin percepția formelor, culorilor. Evoluează și perceperea spațiului, dimensiunilor, distanțelor.

Cu însușirea mersului se lărgeste sfera senzorial-perceptivă a copilului, iar activitățile organizate sistematic contribuie la îmbogățirea experienței de investigare și de cunoaștere a realității.

După un an de zile pentru copil nu mai este o problemă să distingă *locul, direcția, mișcarea* sursei de lumină, a sunetelor vorbirii, a zgomotelor, precum și a altor sunete și a intensității lor etc.

De la această vîrstă, copilul manifestă un viu interes și pentru imaginile colorate („citește” cărțile după imagini, *preferîndu-le pe cele clare, expresive, cu puține detalii*).

R. Fanț (1961) a constatat că încă în primele șase luni de viață atenția pruncilor sporește, cînd li se demonstrează imagini colorate diferite ori care conțin orice altă informație, sînt hașurate, completate cu detalii mici etc.

C. Valentin (1946) a observat că deja la 3 luni pruncii deosebesc și culorile, mărturie a faptului că funcția analyzerului vizual este destul de complicată chiar din primele luni de viață și că *sursele lipsite de conținut nu le suscită interesul*. La vîrsta timpurie, copilul preferă să examineze figurile colorate.

Între unu și trei ani se dezvoltă impetuos și *percepția tactilă*. *La trei ani el poate cerceta obiectele după contur cu vîrfurile degetelor*, dacă este supus unor influențe educaționale speciale (A.B. Запоро-жек, 1967). Micuțul diferențiază mai clar dimensiunile obiectelor, începe să utilizeze clar și criteriile de deosebire a lor (mare, mic, mijlociu, înalt, scund, lung, scurt etc.), dar percepe mai dificil obiectele *mici și îndepărtate* (cele îndepărtate le percepe ca mici). El se interesează de *traectoria căderii obiectelor, prin urmărire vizuală*,

de aceea îi place să le arunce de la înălțime, urmărindu-le cu plăcere căderea.

*Cu toate aceste performanțe, experiența tactilo-vizuală-chinestezică rămîne în continuare imperfectă.*

Se dezvoltă furtunos și *sensibilitatea muzicală* (muzica îi trezește senzații pozitive, încordare a atenției). *De la doi ani e sensibil la ritm.*

*Este încă confuză perceperea evenimentelor. Trăiește din plin prezentul*. Se constituie perceperea elementară a timpului (se orientează bine în noțiunile de dimineață, seară, ziuă și noapte, care sînt legate cu deșteptarea și plecarea la culcare, cu lumina și întunericul). Foarte confuz utilizează denumirile zilelor săptămîinii, iar evenimentele din trecutul apropiat nu le percepe adecvat.

*Spre finele vîrstei timpurii principalele performanțe senzoriale și perceptivă înregistrează:*

- *recunoașterea și deosebirea formelor principale ale obiectelor (rotund, pătrat, triunghi);*
- *recunoașterea și denumirea culorilor cromatice de bază (deși ușor le confundă pe cele asemănătoare), precum și a celor acromatice (albă și neagră);*
- *recunoașterea și denumirea dimensiunilor contrastante (înalt, scund, mare, mic);*
- *dirijarea acțiunilor practice cu obiectele prin cunoașterea vizuală (treptat ele se automatizează și, printr-o privire fugitivă, copilul poate stabili ușor locul, forma, distanța pînă la ele și alte însușiri esențiale ale lor);*
- *lărgirea cercului de obiecte, sunete, zgomote, pe care copilul le cunoaște și le recunoaște prin cercetare vizuală, auditivă, tactilă, olfactivă și chiar gustativă;*
- *maturizarea cercetării obiectelor;*
- *sporirea formării constanței percepției (recunoaște repede obiectele în orice poziție);*
- *deosebirea sunetelor limbii materne și utilizarea corectă a vorbirii în comunicare;*
- *aplicarea experienței comunicării în utilizarea adecvată a jucăriilor și obiectelor elementare de uz casnic (a uneltelor);*
- *orientarea corectă în spațiul apropiat ș.a.*



## Dezvoltarea limbajului și funcțiile lui

La vârsta timpurie se constituie principalele funcții ale limbajului:

1. de comunicare;
2. de exprimare a dorințelor;
3. de influențare reciprocă.

Inițial, vorbirea copilului și explicațiile sale verbale nu sînt întotdeauna și comunicări propriu-zise. Adesea bolborosește sau repetă cuvinte care i se par mai ciudate ori ține "discursuri" pentru el însuși. După expresia lui Jean Piaget, acestea sînt "monologuri duale" sau "monologuri colective", copilul discutînd cu obiecte ori cu persoane imaginare. Acest caracter "egocentric" al limbajului este o etapă trecătoare și va dispărea mai rapid, dacă copilul se va afla mai mult în societatea adulților sau a copiilor mai mari.

## Dezvoltarea vocabularului

Progrese importante se produc și în îmbogățirea vocabularului copilului de vîrstă timpurie.

De la înțelegerea unui număr redus și utilizarea în vorbire a celor mai simple cuvinte (la un an - cam 10-15) pînă la trei ani, copilul parcurge calea comunicării verbale prin propoziții simple, fiind înțeles de oameni, chiar dacă se mai păstrează caracterul *situativ* al lui (care reiese din situații concrete de viață).

E de menționat că *înțelegerea* limbajului în ontogeneză începe de la *conceperea frazelor în întregime*, dar nu de la cuvinte luate separat.

Spre finele vârstei examinate, în vocabularul activ al copilului se acumulează în medie aproximativ o mie o sută de cuvinte. Evident, înțelege cu mult mai multe cuvinte (de timpuriu însușește și funcția de comunicare a limbajului).

*Vârsta de la 1 la 3 ani este cea mai receptivă pentru însușirea vorbirii care se dezvoltă în două direcții: însușirea vorbirii pasive și a celei active.*

Tabelul 1

## Corelația dintre vârsta copilului și numărul maxim de cuvinte utilizat de el în vocabularul activ

Vârsta	1 an	1 an și 6 luni	2 ani	3 ani
Nr. de cuvinte	10-25	100-150	300-400	1000 - 1500

Evolutiv, din repetarea unor silabe și asocierea lor cu apariția persoanei sau a obiectelor, se nasc primele cuvinte utilizate de copil, care constată că prin denumirea obiectelor, acestea pot fi obținute (pentru a fi consumate, investigate ori mînuite), ceea ce servește drept *îmbold* spre a afla denumirea mai multor lucruri și ființe.

La însușirea cuvintelor, ponderea cea mai mare o au *substantivele* (concrete), după care urmează și unele *adjective*. *Verbele, numeralele și alte părți de vorbire* se însușesc mai anevoios. La sfîrșitul vârstei timpurii încep să însușească *adverbele și conjuncțiile (cuvintele de relație)*.

Deși spre sfîrșitul acestei vârste copilul poate utiliza și *cuvinte cu sens generic* "om", "animal", "lucru", "bun", "rău" etc., el nu cunoaște încă noțiuni abstracte. Cînd le folosește, îl imită destul de exact pe matur, care a apelat la noțiunea abstractă într-o situație similară.

În prima jumătate a vârstei timpurii, în vocabularul copilului persistă un mare număr de cuvinte *onomatopeice* (tic - tac, pentru ceas; hau - hau, pentru cîine; miau - miau, pentru pisică; mu-mu, pentru vacă etc.), convenționale, simplificate, nediferențiate (ca semnificație), cuvinte cu caracter neclar, denominativ, ambiguu, multe interjecții, exclamații, sunete parazitare însoțite de gesturi.

În genere, pînă la trei ani, limbajul copilului își păstrează caracterul *situativ, poligramatical* (unele și aceleași cuvinte se folosesc pentru cîteva categorii gramaticale) și *polisemnalizator* (unele și aceleași cuvinte semnaleză mai multe înțelesuri).

Mai semnificativ pentru copil este limbajul *autonom propriu unui copil*, generat de:

1. *nestăpînirea deplină a auzului fonematic, neposedarea articulației sonore – pronunție specific limitată;*
2. *influența lingvistică a unor maturi;*
3. *crearea independentă de către copii a unor cuvinte autonome: de exemplu, Dumitraș J. compune: palata – malața ș.a., care apar din asocierea involuntară a unor sunete, care-i provoacă satisfacție la rostirea lor repetată.*

### Dezvoltarea structurii gramaticale a limbajului

Concomitent cu însușirea unui fond de cuvinte, copilul însușește prin imitație spontană și elementele structurii gramaticale ale limbii materne, de aceea, inițial, în vorbirea lui se va reflecta limbajul celor din jur.

E de menționat, că *primele cuvinte rostite la vârsta timpurie au sens de propoziție și se numesc „cuvinte - propoziții”*. Copilul le folosește pentru a exprima unele dorințe de moment, atitudini etc.

Fiecare cuvînt – propoziție poate avea mai multe semnificații. De exemplu, cuvîntul - propoziție „Mama” poate avea următoarele sensuri: „Mamă, vreau apă”, „Mamă, vreau în brațe”, „Mamă, vreau să dorm”, „Mamă, mi-e frică” ș.a.

Cu scopul de a spori înțelegerea limbajului în orice situație se recomandă să se compună un lanț de propoziții cu unul și același cuvînt: „Spală mînuțele”, „Arată mînuțele”, „Dă mînuțele”, „Întinde mînuțele”, „Ascunde mînuțele” ș.a.

Prin urmare, cuvintele din vocabularul activ al micuțului *trebuie incluse în activitatea practică a lui, fiind însoțite de demonstrații și acțiuni concrete.*

Sub influența comunicării zilnice cu maturii copilul își corectează treptat structura gramaticală a vorbirii.

*În jurul unui an și opt luni, el trece de la cuvîntul cu sens de propoziție la propoziția simplă din două, trei și uneori mai multe cuvinte.* Așa, de exemplu, Ina J. la 1 an și 8 luni spune: „Mama, apli” (Mamă, vreau (dă-mi) lapte”; Vlăduț T. la 1 an și 6 luni: „Mamă, teani” („Mamă, vreau ceai”), iar Ana-Maria la 1 an și 8 luni, după ascultarea repetată a poveștii „Ridichea”, compune propria poveste

și o povestește străduitor și amuzant: „Tata pupă mama. Mama pupă Ana-Maria. Ana-Maria pupă Panda. Panda pupă nu”).

*După doi ani, copilul face progrese evidente în dezvoltarea structurii gramaticale a vorbirii. De la această vîrstă își exprimă corect dorințele, necesitățile. Constată ceva, suprapune informația imediat percepută, dar și trăită specific copilărește, ordonînd evenimentele după modelul perceput etc. (A se vedea mai sus povestea „Sărutul” compusă de Ana-Maria).*

*Performanțe considerabile se înregistrează și în capacitatea copilului de a utiliza corect pronumele personale, posesive, cazurile, numărul, genul, acordul gramatical etc.*

*Spre sfîrșitul vîrstei timpurii defectele de vorbire aproape că dispar, concomitent dezvoltîndu-se mult și intonația.*

*În comunicarea zilnică cu maturii vorbirea copilului devine mai clară, mai corectă, mai curgătoare, mai limpede. Copilul leagă destul de bine și cuvintele în propoziții. Astfel, Dumitraș J. la 2 ani și opt luni îi spune mamei: „Mamă, vreau la grădiniță, mergem? Vreau cu tine, nu cu tata. Mai vreau să dorm acasă” ș. a.*

### Particularitățile pronunției

Necesitatea de a fi înțeles stimulează la copii perfecționarea pronunției și a articulărilor complexe. Cu toate acestea, *datorită auzului fonematic încă slab dezvoltat și a aparatului de vorbire cu posibilități limitate de pronunție, se manifestă următoarele dificultăți:*

1. *înlocuirea articulării complexe cu una simplă (în loc de cățelușul spune cusu, în loc de pisica – pisa, în loc de lapte – apli, în loc de macara – caua, în loc de cîntare – lalala, în loc de frumos – titi și altele);*
2. *înlocuirea sunetelor apropiate ca articulare (înlocuirea sunetului r cu l ori a suflantelor cu șuierătoarele): în loc de șarpe spune salpe, în loc de prăjitură – plăzitulă, în loc de cățelușul – cutulutu și altele);*
3. *metateza (mutarea sunetelor și a silabelor în cuvînt): în loc de dormitor spune tormidor, în loc de transpirat – stranpirat, în loc de băsmăluță – băslămuță, în loc de*

- compresă – crompesă, în loc de dulceață – duceață, în loc de lebădă – beladă, în loc de catifea – cafitea și altele);
4. *perseverarea sunetelor și silabelor apropiate (dublarea primului sunet cu sunetul din silaba a doua ori a silabelor accentuate)*: în loc de lopată spune popată, în loc de cafea – fafea, în loc de lapte – papte, în loc de fetiță – tetiță și altele);
  5. *contaminarea (conferirea unui regim de pronunție unor cuvinte, potrivit pronunțării altora)*: în loc de „am făcut” ori „am văzut”, spune „am mergut”);
  6. *eliziunea (omiterea din corpul cuvântului a uneia sau a mai multor silabe, a unuia sau mai multor sunete)*: în loc de autobuzul spune buzu, în loc de mașina – șina, în loc de cățelușul – cuțu, în loc de pisica – pisa, în loc de copilaș – pilaș etc.);
  7. *tendința de economie și contragere (din cuvinte greu de pronunțat și relativ extinse, copilul compune o formă verbală concentrată, redusă)*: în loc de hopa-sus, spune pus, în loc de Veronica – Onica, în loc de Mariana – Mna, și în loc de Dumitraș – Ta (Dumitraș J.) (Apud Șchiopu U., 1967).

Cauza principală a deficiențelor de vorbire o constituie capacitatea de pronunție limitată, legată de dezvoltarea insuficientă a analizatorului verbo-motor și aparatului fonator. Uneori pot fi la mijloc și unele anomalii ale danturii, limbii, buzelor (prea groase ori prea rigide).

Se pot întâlni și defecte de voce (răgușită, nesonantă, falțete ș.a.), precum și de rostire (gîngăveală, bîlbîială, împiedicarea silabelor).

#### Dezvoltarea atenției și a memoriei

Principala însușire a atenției și memoriei copilului de vîrstă timpurie constă în predominarea caracterului *involuntar activ* (tot ce vede repetă). Noul, neobișnuitul, farmecul îl captivează ușor și-i suscită un viu interes.

*La micuț sînt încă slab dezvoltate concentrarea și stabilitatea atenției.*

Copilul poate fi sustras ușor de la o activitate spre a fi atras de alta, de la unele amintiri, obiecte, oameni spre altele, datorită faptului că *atenția lui este încă instabilă*. E de menționat însă că stabilitatea sporește în activitățile cu obiectele, cu jucăriile etc. sub formă de explorare și de joc. Dar oricît de interesante și pline de farmec ar fi aceste activități, copilul obosește relativ repede și are nevoie de pauze de relaxare. (Durata medie a unei activități captivante poate atinge 15 – 20 de minute.)

*Spre vîrsta de trei ani sporesc durata și precizia memoriei, capacitatea reproducerii, volumul ei și al atenției*, de aceea învață cu ușurință și mici poezii, pe care le recită cu exactitate.

Sporirea succeselor cognitive este direct proporțională cu buna dispoziție constantă a copiilor. De aceea viața copiilor e mai plină de sens, cînd activitățile cu ei sînt variate și captivante, atenția lor devenind mai organizată, iar memoria – mai productivă.

#### Dezvoltarea gîndirii

Gîndirea antepreșcolarului poartă caracter *concret-acțional (practic) și concret-imaginar*. Ea este saturată de elemente intuitive (stabilește anumite raporturi între obiecte operînd nemijlocit cu ele ori cu imaginile lor).

Rezolvarea problemelor simple îl face să stabilească treptat unele relații de cauză și efect între obiectele și fenomenele reale, dar nu e în stare să le *argumenteze*. Explicațiile pe care le găsește copilul sînt preponderent *animiste* (atribuie însușiri sufletești obiectelor), de regulă, sugerate de adulți. De exemplu, după ce cade, liniștindu-l, mama bate masa, podeaua “rea”, care, chipurile, i-a pricinuit suferința ș.a.

În al treilea an de viață se dezvoltă *gîndirea simbolică* (semiotică), care-i permite copilului să substituie unele obiectele cu altele, în activitățile practice (termometrul cu lingurița, pieptenele cu bețișorul ș. a.).

Toate însușirile gîndirii copilului de această vîrstă se manifestă separat.

*Actele de gîndire sînt nemijlocit legate de experiența activă de cunoaștere, de participarea și implicarea personală directă a copi-*

lului în rezolvarea diverselor probleme de viață, în situațiile trăite de el concret.

### Dezvoltarea operațiilor gândirii

Deși din exterior operațiile gândirii sînt dificil observabile, la vîrsta timpurie, comparînd obiectele, copilul stabilește mai ușor deosebirile dintre ele. Cu mari dificultăți depistează și unele asemănări ale lor. Aici e de menționat că observă mai ușor asemănările obiectelor care la înfățișare se deosebesc mult, sînt foarte contrastante.

Asemănările și deosebirile pe care le stabilește copilul mic prin compararea obiectelor (imaginilor) în situațiile de joc, de învățare etc., se sprijină pe elementul de analiză și sinteză, care sînt foarte elementare la această vîrstă.

La clasificarea obiectelor, gruparea, distribuirea lor copilul mic nu ține cont de însușirile principale, ci de cele aparente, schimbătoare. Astfel, avînd în față ceainicul, căldărușa, cana, cratița, observă și menționează, întîi de toate, elementele decorative care le impodobesc.

*Abia spre vîrsta de trei ani micuțul însușește priceperea de a evidenția însușiri mai generale, comune și caracteristice unei categorii de obiecte și învață a generaliza prin abstractizarea unor însușiri neesențiale. Abstractizînd semnele de formă, culoare, ornare, evidențiază însușirea de volum (în aceste obiecte poți turna, păstra apă, lapte).*

*Prin urmare, inițial generalizarea se bazează pe constatarea semnelor exterioare comune și mai bătătoare la ochi.*

*Capacitatea de a generaliza e strîns legată de dezvoltarea vorbirii copilului.*

În urma unor cercetări științifice H.X. Швачкин (1954) a demonstrat că în activitatea practică cu obiectele se schimbă importanța cuvintelor utilizate de copil, se dezvoltă generalizarea lor și cuvîntul care servea înainte doar ca *nume* pentru un anumit obiect, exprimă apoi o *noțiune generală* care cuprinde toate obiectele de același fel cu aceeași destinație (indiferent de culoare, dimensiune, formă, materialul din care e confecționat etc.)

Эльконин Д.Б. (1960), în baza acestei investigații, distinge trei etape consecutive în dezvoltarea generalizării la copiii de 1-3 ani:

1. *constituirea generalizărilor timpurii concrete (intuitive) (clasifică obiectele după cele mai vii criterii, de cele mai deseori după formă și culoare);*
2. *apariția fenomenului de unire a imaginilor vizuale și tactile într-o singură reprezentare (copilul nu distinge încă însușirile principale, le confundă cu cele secundare);*
3. *constituirea primelor noțiuni generalizatoare (evidențiază principalul deosebindu-l de secundar).*

La această vîrstă apar și se dezvoltă *noțiunile legate de cotidian*, care se largesc încontinuu. Pentru însușirea lor mai ușoară ele trebuie incluse în activități practice captivante.

### Dezvoltarea judecăților

Însușirea vorbirii active permite copilului de vîrstă timpurie să-și expună verbal judecățile. Propoziția-judecată reiese, de regulă, din perceperea unei realități concrete cu o anumită semnificație.

Deseori, copilul preia prin imitație de la adulți anumite judecăți („Mama spune că sînt cuminte”, constată Dumitraș J. la doi ani).

Mai tîrziu, *judecățile au caracter individual* („Mă iubești? Eu sînt cuminte.”, spune Vlăduț la vîrsta de 2 ani și 6 luni; sau „Toți oamenii mîncă dimineața cașă”, spune Dumitraș la 2 ani și 8 luni, după ce a frecventat grădinița cîteva luni).

*Acestea sînt judecăți reale, afirmative și independente.*

*Judecățile copilului mic sînt foarte legate de percepția realității și au un caracter concret limitat și prea generalizator.* La compararea nivelului apei din două vase cu capacitate identică, judecă după nivelul ei, dar nu după capacitatea acestora (dacă nivelul apei e mai înalt, spune că e mai multă apă și invers).

Werner Fischel a depistat un șir de regularități în rezolvarea problemei simple de la unu pînă la trei ani, arătînd și evoluția dezvoltării judecăților la copiii mici. *La un an* nu rezolvă problema, nici fiind ajutat de adult. *La un an și șase luni* învinge ușor obstacolele și rezolvă problema cu ajutorul acestuia. *La doi ani* învinge obstacolele, dar la rezolvarea problemei nu alege cea mai simplă soluție. *La trei*

ani găsește singur ambele căi de soluționare a problemei (ajunge bomboana ascunsă), dar nu-și exprimă și verbal judecățile. (Apud Tiberiu Bogdan ș.a., 1970, p. 73-74)

### Dezvoltarea imaginației

Imaginația copilului mic are caracter *concret reproductiv* și este foarte săracă și limitată. Ea se manifestă mai frecvent în acțiunile practice cu obiectele, prin substituirea unor jucării cu altele (substituie termometrul, lingurița, pieptenele cu unul și același bețișor).

Spre sfârșitul vârstei timpurii apare uneori tendința de a compune cuvinte care rimează și a reproduce situații inspirate din poveștile auzite ori din întâmplările de viață. Dar acestea deseori rămân niște fantezii efemere, fără vreo rezonanță în viața copilului.

La această vârstă poate apărea fobia de plantele cu ghimpi, de întuneric, de anumite haine etc., mai cu seamă, când copilul este speriat, când explicațiile adulților sînt greșite ori intenționat exagerate. Dacă copilul este educat corect, cu timpul fobia dispare, iar imaginația și-o orientează spre tot ceea ce-i creează bucurii și dispoziție bună. Aproape de trei ani, Vlăduț se uită la jucăria montată de mama și spune că e un brăduț, deoarece e multicoloră sau adună sîmburi de vișine și în figurile formate vede imagini diferite (o căsuță, o broscuță, o minge ș.a.). Povestea Anei-Maria „Sărutul” este și ea un exemplu de imaginație copilărească, care poartă caracter reproductiv. E de menționat, însă, că nu orice copil de vîrstă timpurie poate compune astfel de istorioare. Ana-Maria este o fetiță care are și imaginație bogată și reprezentări clare despre ființele și jucăriile dragi, pe lângă faptul că și vorbește bine.

Zborul imaginației copilului între doi și trei ani ia un avînt vizibil. După vîrsta de doi ani, în jocurile sale cu diferite materiale, precum și cu jucăriile, care rămîn încă simpliste, găsește independent procedee originale și variate de substituire a lor, precum și de asemănare între ele, pe care nici adultul deseori nu le intuiește.

E de menționat însă că aceste performanțe și realizări ale imaginației infantile se observă doar în jocurile cu roluri și în activitățile de explorare și de mînuire a obiectelor, iar invențiile lor nu au valoare practică. Ele îl amuză pe copil, îi creează dispoziție bună

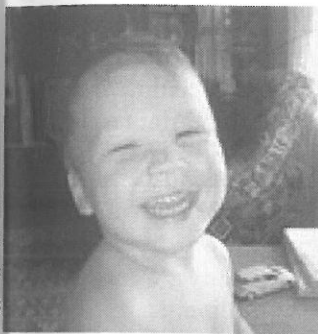
devenind o sursă sigură de extindere a cunoștințelor despre realitate, îl fac mai energic și mai întreprinzător în căutări și investigații. Imaginația lui poartă și în continuare caracter reproductiv activ, dar cu elemente noi și originale. Urmărind, bunăoară, căderea obiectelor de la înălțime și rostogolirea acestora, constată cu satisfacție că „se rostogolește, cade, zboară ca un avion, ca o rachetă ” etc., ori „se ascunde iute ca un iepuraș” ș.a.

În dirijarea corectă a dezvoltării copilului, un rol important are exersarea sistematică a imaginației, ceea ce contribuie la formarea unor trăsături pozitive ca, de exemplu, neînfricarea. Astfel, dispare fobia de plantele cu ghimpi, de imaginile animalelor feroase, de întuneric și găsirea unor noi asemănări între obiecte, precum și crearea involuntară a multor situații imaginare interesante.

#### 1.4. Coloritul emoțiilor

Antepreșcolarul are o viață afectivă foarte bogată. Dispoziția lui, predominant bună, deși instabilă, îl face plin de viață, energic, dinamic și curios, chiar întreprinzător.

Este sincer, discret în exprimarea atitudinii față de tot ce se întîmplă cu el și cu cei din jur. La fel de sincer își exprimă și atitudinea față de obiectele și fenomenele reale. E gelos, dacă nu e luat în seamă, îndeosebi dacă îl negli-



jează mama. Manifestă simpatie, afecțiune plină de duioșie, de delicatețe și gingășie față de cei de care se atașează. La început e timid față de persoanele străine (cînd abia le cunoaște).

*Stările afective sînt intense, variate, multiple, diferențiate, dar nu și profunde.* Deseori se observă *confuzia* lor (totodată rîde și plînge).

*Aceste stări poartă caracter situativ* (în unele și aceleași situații, copilul se manifestă diferit).

Emoțiile lui sînt de scurtă durată, schimbătoare, dar nu fără motive serioase. Din dispoziția bună ușor trece în plîns. Plînge dacă

se lovește ori e lăsat singur în odaie pe o perioadă de timp îndelungată, dacă se trezește în brațele unui om pe care nu-l cunoaște etc.

*Copiii de vîrstă timpurie se molipsesc ușor de emoțiile celor din jur* (îndeosebi de emoțiile altor copii, ale mamei etc.). Dacă plîng toți, copilul, calm și liniștit, se reține cu greu cîteva clipe, iar în cele din urmă izbucnește într-un plîns zgomotos și jalnic; dacă se veselesc cei din jur, se bucură și el fără a înțelege motivele veseliei.

Relativ ușor și repede poate fi sustras de la amintirile ori impresiile neplăcute, provocîndu-i stări afective pozitive.

Copilul mic se alarmează tot atît de ușor, *precum se bucură*. Tînjește mult, cînd e despărțit de cei de care este bolnăvicios atașat. Nu-și poate stăpîni repede emoțiile de bucurie. Îi atrage și pe cei apropiați în sferile de activitate, care-i produc veselie și dispoziție bună. *E foarte impresionabil*. Copilul mic poate fi ușor captivat de orice, dacă adultul manifestă față de el gingășie, tandrețe, duiosie. Expriarea emoțiilor poartă adesea și caracter exploziv (izbucnește în plîns și tot atît de repede se umple de o bucurie fără de seamă).

Recunoaște principalele emoțiile nu numai la oamenii vii, ci și la personajele din ilustrate, dacă este învățat. De exemplu, Dumitraș J., la vîrsta de trei ani, deosebea starea de tristețe și de bucurie a băiețelului din povestirea "Carlson s-a întors", compătîmindu-l, cînd era nefericit și bucurîndu-se cu el împreună, cînd trăia emoții de fericire. Era nespuse de satisfăcut, cînd se întîlnea cu eroul său preferat în filmele cu desene animate.

### 1.5. Dezvoltarea voinței



să se îmbrace, să se spele singur ș. a.).

Cu toate acestea, e de menționat că planul acțiunilor, ca și conduita, chibzuirea mintală sînt slab dezvoltate pînă la vîrsta de trei ani. De regulă, *copilul acționează fiind mișcat de o dorință imediată* (cînd vede un obiect care-i place, își exprimă imediat dorința de a se apropia de el, de a-l poseda ori de a-l cumpăra). *Este nerăbdător*. Experiența așteptării se formează treptat.

*Și mai slab dezvoltată este lupta (conflictul) dintre motive* (între cele reale, prezente și cele păstrate în conștiință). De exemplu, o jucărie pe care o vede îi frînează imediat promisiunea pe care a făcut-o cu cîteva ore în urmă ori de curînd. Ca rezultat va uita imediat promisiunea și se va avînta spre jucărie.

*Spre finele vîrstei timpurii (după 2 ani), datorită dezvoltării intense a limbajului, se perfecționează întrucîtva și momentul intelectual (mintal) al actului de voință*. Ca rezultat, înțelege că unele acțiuni sînt permise, altele – nu și se abține de la cele interzise, dar, evident, nu întotdeauna. *Impulsivitatea copilului de vîrstă timpurie însă rămîne în continuare accentuată, ceea ce-l face să acționeze adesea după inerție*. În atingerea scopului, dorinței imediate ori în luarea deciziei el se conduce treptat de ceea ce i se permite.

*Cu vîrsta apare și capacitatea de a se stăpîni la comanda adultului* (imediat se oprește la chemarea ori interzicerea părinților, se îndepărtează de un loc primejdios spre care înaintase cu fermitate, aruncă ori leapădă, înapoiază jucăria vecinului etc.), *precum și de a executa independent unele deprinderi de autoservire*. *Tendința spre independență, perseverența, hotărîrea sporește mai cu seamă în faza critică a crizei*. Ca rezultat devine foarte acută dorința lui de a se implica în acțiunile de muncă ale părinților (încearcă împreună să ude florile, să șteargă praful, să deretice odaia etc.).

*Tendința și necesitatea sporită de a cunoaște îl prefăc pe copil după vîrsta de doi ani într-un investigator curajos și într-un întreprinzător activ*. Uneori energia lui pare nepuizabilă. El manifestă curiozitate sporită și față de activitățile cu caracter intelectual (desenează, scrie, se uită în carte).

Adulții care încurajează inițiativele, independența copiilor contribuie la dezvoltarea însușirilor pozitive de voință (perseverența, insistența, hotărîrea) și de caracter (îndrăzneala, cutezanța, dîrzenia), care sporesc curiozitatea, interesul, încrederea în forțele proprii.

Părinții care lezează inițiativele copiilor îndreptate spre independență frânează, stopează dezvoltarea acestor calități și le oferă prilejuri nenumărate de manifestare a ezitării, nehotărârii, pregătind terenul pentru inerție, frică, timiditate și pasivitate.

Spre finele vârstei, la copilul corect educat apare *tendința de a acționa conform anumitor norme morale*.

Dezvoltarea voinței se produce în strânsă relație cu afectivitatea, atenția, gândirea, memoria, imaginația copilului. Emoțiile pozitive constituie un stimulent puternic în dorința de a se manifesta pozitiv, încrezător în forțele proprii etc.

Neputința de a anticipa rezultatele acțiunilor sale deseori îl face pe copil să nimerească în situații imprezvizibile, pe care nu le poate rezolva de unul singur și atunci nu-și poate dirija nici emoțiile (capacitatea de autodirijare a emoțiilor este insuficientă).

Prin urmare, influența adultului asupra dezvoltării emoțiilor și a voinței, precum și cea de dirijare a acestor sfere, este deosebit de importantă. De el depinde atât menținerea dispoziției bune a copiilor, cât și ieșirea acestora din starea de neliniște, spaimă, frică etc. Tot adultul trebuie să sprijine desfășurarea proceselor de cunoaștere, care-i extind copilului cunoștințele despre sine (este atent, curios, curajos, insistent, ține minte desfășurarea consecutivă a acțiunilor).

Educația corectă a voinței copilului de vârstă timpurie exclude amenințarea, pedeapsa fizică, recompensa, promisiunea. *O condiție favorabilă pentru dezvoltarea sferelor afective și volitive la această vârstă este crearea și menținerea atmosferei emoționale pozitive.*

*Stimulând inițiativele copiilor, orientate spre fapte bune, părinții au datoria nu numai de a supraveghea, dar și de a dirija, doza just în timp activitatea copiilor.*

### **1.6. Criteriile de apreciere a nivelului de dezvoltare a copilului de vârstă timpurie**

Pentru a dirija corect procesul de dezvoltare, precum și cel de adaptare a micuțului la grădiniță, benefic ar fi, în opinia noastră, aprecierea preventivă a nivelului de dezvoltare prin probe simple de evaluare. Aceasta le-ar permite adulților să completeze golurile în dezvoltarea copiilor, sporind obținerea succeselor ulterioare. Recomandăm în acest scop aplicarea exercițiilor sub formă de probe

elaborate de noi în lucrare ori prin orice alte jocuri didactice, care vor fi selectate individual de părinți.

#### **1.6.1. Perioada de la naștere pînă la trei luni**

1.1. La o lună, copilul zîmbește cînd adultul i se adresează și comunică cu el afectiv.

1.2. La două luni reacționează printr-un complex de mișcări și sunete, cînd adultul se apropie și-l dezmiardă, comunicînd cu el dragăstos. Din acest complex fac parte: mișcarea haotică a mînuțelor, piciorușelor, a corpului; fixarea adultului cu privirea, zîmbetul și vocalizări persistente de satisfacție.

1.3. Inițiază comunicarea cu adultul prin complexul de înviorare.

1.4. Urmărește jucăria din cîmpul apropiat de vedere.

1.5. Fixează obiectele viu colorate și sursa de lumină ori de zgomot din cîmpul apropiat de vedere.

1.6. Ascultă atent sunetele vorbirii adultului cunoscut, auzite în spațiul apropiat.

1.7. Îl recunoaște pe adultul care îngrijește de el, sesizîndu-i prezența după mirosul corpului.

1.8. Se bucură, rămîne satisfăcut în comunicare cu orice adult.

#### **1.6.2. La trei luni**

2.1. Copilul face încercări de a ține jucăria într-o mînă.

2.2. Comunicarea cu adultul se completează prin nuanțe noi: copilul devine mai activ și inițiază comunicarea mai insistent.

2.3. Se neliniștește, cînd comunicarea cu el se întrerupe brusc, se constituie complexul ingratitudinii sociale (P. Jelescu, 1988).

2.4. Caută cu auzul sursa de zgomot, de vorbire.

2.5. Se bucură, se întristează, plînge. Zîmbetul lui devine mai larg. Se rușinează ascunzîndu-și privirea ori este confuz.

2.6. Se bucură mult de comunicarea cu oamenii.

### 1.6.3. La patru luni

- 3.1. Copilul manifestă un interes mai viu, mai pronunțat față de jucării.
- 3.2. Face încercări de a apuca jucăriile.
- 3.3. Menține jucăria în mână câteva clipe.
- 3.4. Se amuză când i se demonstrează jucării.
- 3.5. Rămîne nedumerit, manifestă o vădită nemulțumire, dacă adultul dispare din câmpul lui de vedere ori, dacă se intensifică complexul ingratitudinii sociale, dacă momentul culminant al comunicării se întrerupe brusc.
- 3.6. Apare rîsul cu hohote în comunicarea cu maturii, expresia bucuriei fiind foarte pronunțată.

### 1.6.4. La cinci luni

- 4.1. Copilul orientează intenționat mînuța spre jucăria din câmpul propriu de vedere.
- 4.2. Caută jucăria pierdută ori scăpată din mînă.
- 4.3. Ține jucăria în mînă. O cercetează vizual și oral (cu guri-jur).
- 4.4. Își cercetează mînuțele mai insistent.
- 4.5. E activ în comunicarea cu adulții, apare încercarea de a rosti anumite silabe, mai ales silaba "ma", pe care o pronunță adesea involuntar.
- 4.6. Începe să se joace mai amuzant cu adultul în comunicarea cu ei (mai evidente, mai pronunțate sînt sunetele vorbirii și emoțiile pozitive).

### 1.6.5. La șase luni

- 5.1. Apare atitudinea diferențiată față de oameni.
- 5.2. Copilul îi deosebește pe ai săi de cei străini.
- 5.3. Este mai satisfăcut când îi vede pe ai săi.
- 5.4. Uneori la întîlnirea cu mama, cu tata exprimă bucurie confuză, amestecată cu lacrimi.
- 5.5. Începe comunicarea prin intermediul jucăriilor (întînd jucăria, se întinde spre ea, face eforturi insistente s-o apuce).

5.6. Când adultul îi provoacă starea de bucurie, rîde zgomotos și molipsitor.

5.7. Devine mai atent la vorbirea adulților, fixîndu-i cu privirea buzele, urmărește cum rostesc cuvintele, încearcă să imite poziția buzelor la rostirea cuvintelor.

5.8. Șede.

### 1.6.6. Criteriile de apreciere a nivelului de dezvoltare a copilului (perioada de la șase luni pînă la un an)

6.1. Copilul se implică ușor în comunicarea afectiv-construc-tivă, din inițiativă proprie și a adultului, prin intermediul jucăriilor.

6.2. Se concentrează (~ 10 minute) asupra jucăriilor demon-strate, bucurîndu-se împreună cu adultul.

6.3. Cercetează și manipulează jucăriile (le ia, le scutură, în-cearcă alte acțiuni).

6.4. Este captivat de jucării și de jocul cu ele.

6.5. Devine mai sporit interesul pentru obiectele și ființele din jur.

6.6. Îndeplinește sarcini simple, legate de ordinea în ungherașul de jucării (la propunerea, rugămintea, îndemnul adultului pune la loc jucăria, strînge împreună 2-3 jucării, ridică de jos jucăria numi-tă etc.).

6.7. Îndeplinește alte sarcini legate de activitatea de muncă (pune scăunelul, papuceii la loc, îndreaptă covorașul, pune căpăcelul pe oliță etc.).

6.8. Spre sfîrșitul anului face încercări insistente de a învinge anumite piedici pentru a obține o jucărie preferată (înconjoară un loc, se urcă pe pat, coboară de pe pat, se bagă sub măsuță ori sub pat, le ajunge cu ajutorul altor obiecte etc.).

6.9. Se amuză când se joacă cu jucării care produc sunete.

6.10. Nu se alarmează, este descătușat în lipsa părinților timp suficient, dar cu condiția să fie și bine îngrijit.

6.11. Se simte bine într-o comunitate de copii.

6.12. Reproduce repede acțiunile demonstrate de adult, este inventiv.

6.13. Sporesc independența și inițiativa.



### 1.6.7. Criteriile de apreciere a nivelului de dezvoltare a activității primordiale a copilului (1-3 ani)

- 7.1. Copilul preferă jucăriile și îndeletnicirea cu ele.
  - 7.2. Găsește singur ocupații interesante și pe plac cu jucăriile și fără de ele.
  - 7.3. Nu se plictisește 10-15 minute, dacă e singur în odaie cu jucăriile preferate.
  - 7.4. Nu se sperie când este vizitat de străini. Întîlnirile cu ei, intrarea lor în odaie nu-i tulbură activitatea.
  - 7.5. Este atent și concentrat cînd i se demonstrează modele de acțiune cu jucăriile.
  - 7.6. Este perseverent, manifestînd insistență în însușirea acțiunilor noi de explorare și de mînuire a obiectelor.
  - 7.8. Este inventiv, descoperă acțiuni noi, originale cu obiectele.
  - 7.9. Substituie obiectele cu jucării și invers (în al treilea an de viață).
  - 7.10. Exercițiu situații de joc, luînd rolurile mamei, tatălui, bunicului, bunicii, medicului, fratelui etc. (de la 2 ani și 6 luni).
  - 7.11. Preferă jocurile independente, dar nu se eschivează de la cele colective. Inițiază jocuri colective.
  - 7.12. Se simte bine într-o comuniune de copii: în curte, în ospetie, acasă. Se joacă liniștit împreună cu ei, fără a simți lipsa adultului timp de aproximativ o oră.
  - 7.13. Manifestă interes pentru acțiunile mamei, tatălui încercă să imite acțiunile mai simple (mătură, spală băsmăluțel, șterge masa, bate cuietele, repară scăunelele, conduce mașina, citește cartea, afinează solul și udă plantele etc.).
  - 7.14. Sporește vădit independența în orice acțiuni și activitate.
- Notă! Spiritul de observație al copilului fiind bine dezvoltat, imită repede și acțiunile eventual negative ale părinților (fumatul cearta, înjurăturile etc.); astfel pot apărea chiar de timpuriu germenii deprinderilor negative. Deci în prezența copilului se va evita orice manifestare necivilizată de comportament.

## 2. ADAPTAREA – PROBLEMĂ A VIEȚII UMANE.

### 2.1. Ce este adaptarea

În literatura științifică conceptul lucrării noastre a fost analizat și descris din mai multe unghiuri de vedere.

Adaptarea, o parte integrantă a vieții, dă naștere la multiple probleme. După G. Sellie, "adaptarea, este una din calitățile fundamentale ale materiei vii. Fiind proprie tuturor formelor de viață, este tot atît de universală ca și noțiunea de viață". (Apud B.П. Казначеев, 1980).

Interesul învățaților pentru problema în cauză sporește la sfîrșitul secolului XIX și ia amploare deosebită în secolul al XX-lea, concomitent în mai multe țări din lume.

Adaptarea este un proces complex și se desfășoară dinamic și neuniform. Investigațiile adaptării omului ne furnizează date și concluzii teoretico-practice necesare și prețioase, însă pe lîngă toate aspectele ei deja cunoscute și interesante, în știința contemporană mai rămîn încă pete albe și semne de întrebare cu valoare de cercetare.

Viața omului, deși este un dar divin, de la naștere pînă la bătrînețe este zbuciumată, tulburătoare, enigmatică și ne pune inevitabil în față un număr infinit de probleme, deseori imprevizibile și foarte dificile, care necesită rezolvarea prin adaptare și readaptare repetată la unele condiții.

Adaptarea se înscrie și se manifestă diferit în viața fiecărui individ și reapare în condiții dorite ori nedorite, așteptate ori neașteptate, planificate ori neplanificate.

Domeniul investigației noastre îl constituie specificul psihologic al adaptării copilului de vîrsta timpurie la condițiile noi de viață ale grădiniței.

Experiența mondială a educației copiilor demonstrează că ei pot fi educați cu succes nu numai în familie, ci și în diverse tipuri de instituții sociale, cu acordul și consimțămîntul părinților.

Știința își va spune ultimul său cuvînt în favoarea ori defavoarea acestei idei, dar mai devreme ori mai tîrziu orice copil, în procesul creșterii sale, va trece inevitabil printr-o rețea de asemenea instituții ori va fi pus în condiții noi de viață la bunici, rude, prieteni,

vecini, în spital, ceea ce va solicita un anumit termen de adaptare la cerințele și condițiile date.

Unii părinți, din mai multe considerente, cred că educația în instituțiile preșcolare este prioritară față de orice alte influențe ale celor din jur: dădace, bunici, rude, frați, surori etc.

La grădiniță copiii sînt supuși unui sistem educațional și dirijat de oameni competenți în condiții prielnice. Aici se respectă regimul zilei și particularitățile de dezvoltare (de vîrstă și individuale) în conformitate cu datele științei despre copilărie și copil, cadrele didactice fiind responsabile de viața psihică și fizică a lor.

În cazurile înscrierii copiilor la colectivitatea uneia din grupele grădiniței, într-o clasă școlară, la o grupă sanatorială specializată, într-o tabără de odihnă ori într-o comunitate creștină, sportivă, de muncă etc., copilul parcurge cu succes calea de adaptare și devine treptat un membru plenipotent al ei.

Viața oricum îi pune pe copii nu o dată în variate situații noi și despărțirea temporară de cuibul părintesc urmează să se producă inevitabil mai devreme ori mai tîrziu. Dar parcă nașterea copiilor transferul de la un loc de trai ori de muncă la altul, dintr-o școală clasă în altele, decesul unuia dintre părinți, deplasările lor îndelungate etc. nu sînt legate de schimbări, ce necesită acomodare la ceva nou?

În toate condițiile enumerate, pe care ni le oferă viața, omu trebuie să fie descurcăreș, să ia decizii oportune constructive, raționale, fără risipă de sănătate, fără a-i traumatiza pe apropiați.

Reiese că adaptarea este o parte componentă a vieții și educației. În acest proces, copilul are nevoie de o pregătire specială care i-ar permite să posede capacitatea de a recepționa și de a accepta adecvat schimbările mediului, să caute activ căi judicioase de soluționare a dificultăților apărute, să le învingă cu ajutorul și susținerea celor din ambianță, contribuind și la propria schimbare.

“Rolul hotărâtor în acest proces îl are activitatea psihică a omului... capacitatea de a prelucra informația nouă, de a opune rezistență în antrenarea mecanismelor de adaptare” (P.И. Тонкова Ямпольская и др., 1980)

Putem constata că conceptul analizat în lucrare, face parte dintr-o întreagă familie de termeni științifici dintre care mai frecvent întîlniți sînt: adaptare, adaptarea socială, adaptare psihologică,

adaptare social-psihologică, socializare, readaptare, reabilitare și dezadaptare.

Conform opiniei noastre, conținutul primilor cinci nu se contrazic, dar nici nu se identifică după sens, primul fiind cel mai larg, penultimii doi avînd o orientare apropiată. Ultimul termen este opus celorlalți și după semnificație, și după conținut.

Spre deosebire de anumite ființe vii, care se acomodează numai biologic la schimbările vieții, omului îi este proprie și adaptarea socială, care se produce în societatea umană la locul nou de trai ori de muncă, prin comunicarea cu oamenii și înrolarea activă în viața comunității date.

Adaptarea socială, fără îndoială, generează performanțe în dezvoltarea psihică a individului, ea este apropiată de termenii “adaptare psihologică, social-psihologică”, dar e mai îngustă, probabil, ca noțiunea de “socializare”.

În conceptul de “adaptare” savanții întrevăd următorul conținut: “orice fel de interacțiune între sisteme și medii, în care are loc coordonarea structurilor acestora..., fiind un fenomen bilateral” (Эшби, 1964.); “interacțiune cu conexiune de răspuns” (Волков Г.Д., Оконская Н.Б., 1975; Рацова Л.М., 1969); “conformare” (Рацова Л.М., 1969); “înrolarea activă a personalității în elemente structurale variate ale vieții sociale pentru executarea anumitor funcții (Скубий М.И., 1971); “proces activ”; “capacitate de a modifica adecvat activitatea organismului în corespundere cu mediul intern și extern”.

Din cele menționate mai sus reiese că adaptarea este un proces vital dinamic, de influențare bilaterală, care decurge în timp și necesită activism sporit din partea novicelui. În procesul ei are loc un echilibru specific între subiect și obiect” (J. Piaget, 1969) și care se încheie cu “activitatea normală a individului în mediul, atmosfera, climatul social nou pentru el” (Рацова Л.М., 1974).

O încercare mai reușită de a defini conceptul de adaptare o întîlnim la Оконская Н.Б. (1975), care menționează că adaptarea este “orice formă de interacțiune în sistemul complex om – mediu, în care are loc coordonarea structurilor funcțiilor și elementelor comportamentale”.

Rămîne neclar însă, care sînt formele de interacțiune și funcțiile factorilor care coordonează procesul de adaptare.

Nucleul conceptului de "adaptare socială", în opinia unor învățați, rezidă în "particularitățile individuale și în maturitatea subiectului de a se încadra în condițiile noi de viață" (Диаченко М.И., 1976), în "interacțiunea activă a personalității cu mediul social nou, în care se înrolează din propria inițiativă, elaborând programe individuale de comparare și de transformare a mediului în factor de autodezvoltare și de activitate vitală" (Кинелев С.В., 1972) precum și „în capacitatea omului de a prevedea oscilările comportamentale proprii... la intrarea sa într-un grup microsocioal” (Тонкова-Ямпольская Р.И., 1981).

Acest șir de opinii ar putea fi prelungit, însă, deoarece nu consemnăm deosebiri esențiale în relațiile altor autori, ne vom limita la constatările de mai sus și vom încerca să le generalizăm.

Adaptarea socială este un proces complex, dinamic, bilateral de influențare reciprocă, care necesită activism, eforturi atât din partea novicului, cât și a altor indivizi adaptați deja la mediul dat. Este o noțiune mai îngustă decât cea de "adaptare", deoarece adaptarea socială " e proprie omului și unor animale, pe cîm adaptarea e specifică și necesară tuturor organismelor și organelor vii.

În procesul adaptării sociale, subiecții umani interacționează inegal cu mediul nou în care intră, variind conștient propriile însușiri comportamentale, învingînd și depășind dificultățile vieții noi prin căi diferite, devenind treptat membri plenipotenți ai societății găsindu-și aici un loc potrivit și un rol funcțional real, trăind specific drumul de autodeterminare, păstrîndu-și echilibrul emoțional. Fiind susținuți, ajutați și încurajați de persoanele din noua ambianță, dar de apropiatii lor, subiecții dobîndesc împreună cu ceilalți noi performanțe, eliminînd tot ce e de prisos, stabilind relații constructive cu ei, bucurîndu-se de viață și de succesele obținute în mediul nou.

Sociologul american Festinger, autorul teoriei *disonanței cognitive* ne atrage atenția asupra dificultății performanțelor sociale psihologice ale personalității pe parcursul adaptării sociale. Savantul consideră că între noua informație despre condițiile de viață necunoscute și subiect se stabilește un anumit echilibru, o conexiune specifică. Concordanța dintre semnalele sociale percepute în mediul nou și reprezentările avute deja despre el creează starea de "conf

psihologic " ori "consonanță cognitivă ", care trezește emoții pozitive, susține și menține un ton echilibrat perceptiv și afectiv. Dacă informația pe care o primește subiectul incipient nu corespunde opiniilor, convingerilor, montajului psihologic al persoanei, apare predominanța emoțiilor negative, care-i tulbură echilibrul interior și-i provoacă simțul neîncrederii, insatisfacției personale, adică starea „*disconfortului psihologic*". (Apud Милославова Л., 1973, Л. Festinger A Teheary of Cognitive Dussonance. New York, 1957).

Pornind de la ideea autorilor М.И. Лисина și Silvestru A. I. (1983), conform cărora în componența autocunoașterii intră blocul cognitiv și afectiv, sîntem tentați să credem că ea mai cuprinde implicit și aspectul *volitiv*. Dat fiind faptul că orice act de cunoaștere este neapărat susținut de trăirea anumitor emoții, care creează și anumite dispoziții, actul înfăptuindu-se și prin eforturi volitive, înrolarea individului într-un mediu nou este legată nemijlocit și de trăirea și exprimarea *atitudinii diferențiate nu numai* față de performanțele personale, ci și ale altora din acest mediu, fiind susținută neapărat și de eforturi *volitive mai insistente ori mai puțin insistente*.

Din aceste considerente, în componența cunoașterii și autocunoașterii includem și blocul *volitiv*.

În opinia noastră, adaptarea subiectului la ceva nou presupune și dezadaptarea lui concomitentă la condițiile pe care nu le mai exersează. În procesul adaptării, novicele treptat aruncă vechiul din memorie, ori îl deplasează pe planul doi, conservîndu-l, pe cînd noul însușit îl plasează pe locul de frunte. Putem presupune că procesele adaptării și ale dezadaptării se produc simultan și sînt invers proporționale. Cu cît este mai intensă și mai rapidă adaptarea, cu atît mai intensă și mai rapidă este și dezadaptarea. Deci, dezadaptarea se înfăptuiește prin sublimarea și negarea de către novice a tot ce ține de trecut și nu mai este util pentru progresul propriu în condițiile noi.

Adaptat fiind la condițiile noi, subiectul inițial mai păstrează în memorie experiența veche, care în timpul apropiat ar putea fi ușor restabilă, mai cu seamă la vârstele timpurii de dezvoltare (în măsura în care stereotipurile dinamice formate, neantrenate dispar și tot ceea ce nu se mai exersează se uită).

*Adaptarea și dezadaptarea sînt procese ce se exclud reciproc. Ele nu se suprapun, nici nu se contopesc.*

*Nivelul adaptării corespunde celui de dezadaptare.* La început, intensitatea acestor două procese e mai lentă. Avântul și puterea primului proces îl slăbește pe cel de al doilea, subiectul asimilând cerințele și relațiile noi, care la început se sprijină pe experiența socială deja dobândită.

Omul este, probabil, în stare să se acomodeze și la condiții nefavorabile de viață, dar în suflet să nu le va accepta niciodată, adaptarea necesitând timp mai îndelungat, cheltuieli de energie și eforturi mai mari.

Putem menționa și faptul că în cazurile erorilor de educație se poate produce o adaptare deficientă (cu anumite abateri de la normă).

În cele din urmă, dificultăți de adaptare întâmpină orice om, nu numai cei slabi și neechilibrați sau cei cu erori de educație, ci orice individ, dar le învinge în măsură neegală și în intervale diferite de timp.

*Prin adaptare socială la condițiile normale de trai înțelegem capacitatea micuțului de a tolera și a accepta modul nou de viață prin asimilarea activă a lui, fără traume și colizii sufletești (R. Jelescu, 1980).*

*La o vîrstă mai avansată, individul posedă și capacitatea de a schimba oportun, sub influența exigențelor noi, comportamentul și mentalitatea, de a stabili un echilibru emoțional intern și extern a propriei conduite cu cea a partenerilor din ambianță (pe care abia cunoaște), precum și cu sfera motivațională, manifestînd activism inițiativă și eforturi în vederea asimilării mai accelerate a noului.*

*Readaptarea socială presupune reînnoirea cunoștințelor deprinderilor conservate în memorie de către individul reîntors la condițiile de viață cîndva cunoscute. E de menționat însă că aceste niciodată nu sînt absolut identice cu cele de cîndva, deoarece viața include inevitabil elemente noi: apar vecini, rude, convingeri, performanțe noi sau transformate, vîrste diferite, timpuri și condiții mai dificile ori mai facile etc.*

Readaptarea poate avea loc și la reîntoarcerea omului la locurile vechi de muncă ori de trai. Ea se produce prin reluarea, actualizarea experienței vechi de viață, dar la nivel calitativ nou, utilizîndu-se constructiv experiența de viață deja dobîndită.

Unii autori tratează *dezadaptarea* ca adaptare incorectă, perturbată, incompletă, deficientă, iar *readaptarea* – ca proces

de tranziție de la adaptarea defectuoasă la o adaptare bună. În opinia noastră, o asemenea tratare este o confuzie.

*Reabilitarea* (psihologică, socială) e legată de corecția unor dereglări serioase în psihicul subiectului, evident și în activitatea ori în statutul social al acestuia etc., care timp îndelungat a fost influențat de condiții sociale educaționale nefaste, climat psihologic nefavorabil (Ковалев В.В., 1988, Манова–Томова В.С., 1981) ori de priverie de libertate și izolare socială (inculpații și copiii – Maugli).

Oamenii supuși reabilitării trebuie să fie încadrați în munci speciale, în condiții satisfăcătoare, dirijați de oameni blajini, toleranți și înțelegători, competenți cu intenția sinceră de a-i ajuta. Obligatorie în succesul reabilitării este și dorința indivizilor suferinzi de a se schimba, de aceea antrenamentul cognitiv-volitiv, activ și sistematic al acestora va fi o condiție eficientă în restabilirea activității lor psihice.

*Prin reabilitare înțelegem procesul de restabilire deplină a sănătății psihice și fizice, a subiectului, eliminarea totală a complexului eventual de inferioritate, precum și obținerea statutului de personalitate plenipotentă cu drepturi depline și egale în societate.*

Prin urmare, reabilitarea și readaptarea socială și psihologică sînt procese care nu se exclud. Deși nu au sens identic, ele urmăresc un scop comun – de a relua ori de a însuși o experiență cunoscută ori utilă, revenind la normal. Avînd conținut diferit, rezolvînd obiective diferite, ambele conțin elemente de adaptare socială (la oameni noi, cerințe înnoite) și biologică (la condiții geografice, la un nou mod alimentar etc.). Într-un sens se contopesc oarecum cu procesul de adaptare.

Deci, adaptarea ca concept polyvalent înglobează aspectele următoare: biologic, socio-cultural, etnocultural, medical, psihosocial, psihologic, psiho-pedagogic, militar ș.a., fiind parte componentă și a proceselor de readaptare și reabilitare socială.

*Adaptarea socială* este legată de acomodarea individului la o colectivitate de trai, de muncă, de odihnă ori de tratament medical etc., cînd este pus în situația de a-și găsi locul potrivit în comuniunea nouă de oameni, îndeplinindu-și funcțiile după aptitudini, respectînd regulile solicitate aici și devenind astfel un membru cu drepturi depline, conviețuind cu cei din preajmă, după anumite reguli și legi

(bine ar fi, după părerea noastră, să fie și inspirate din Sfinta Scriptură).

*Adaptarea psihologică* produce schimbări de ordin psihic, orientate spre perfecționarea și înnoirea însușirilor de personalitate, spre dobândirea unor competențe practice, care îi asigură succesul în activitate și în relațiile cu persoanele din noua colectivitate, încredere în forțele proprii, în oameni etc.

Aspectul social al adaptării se separă doar convențional de cel psihologic. În opinia noastră, ele se contopesc, formînd o îngemănare specifică, numită adaptare socio-psihologică, cu elemente pedagogice, culturale, medicinale etc. Mecanismul psihologic al funcționării acesteia este același – învingerea activă a dificultăților apărute în condițiile ori mediile noi de viață și asimilarea activă de către om a *noului constructiv de aici, acceptîndu-se doar tradițiile și experiențele valide.*

*La vârstele timpurii, adaptarea socio-psihologică se produce concomitent cu socializarea individului, dar între ele nu întotdeauna se stabilește un echilibru stabil.*

U. Șchiopu menționează în acest context că situația copilului în perioada de *adaptare socială este foarte controversată.* Ea “îndeplinește funcție triplă, pe de o parte, să asigure socializarea lui (să n-o frîneze, să n-o împovăreze), pe de alta, să-i formeze noi deprinderi de conduită și, concomitent, să lichideze tot ce e de prisos și învechit, neuzual, incorect însușit și-i perturbază activitatea în aceste condiții noi, care treptat sînt depășite cu ajutorul adulților, îi mărește rezistența psihică și fizică” (Psihologia copilului, 1962).

## 2.2. Abordarea problemei adaptării în psihologia copilului

Problema adaptării socio-psihologice a copiilor mici la colectivitate nu e simplă, de aceea, mai bine de un secol, ea îi preocupă pe savanții și practicienii din mai multe țări ale lumii: Europa, Rusia, S.U.A. și altele.

În abordarea ei, învățații pornesc de la anumite principii, legi și metode de dezvoltare și de dirijare a activității copilului de vîrstă timpurie în condițiile familiei și ale grădiniței. Ei țin cont de regimul de activitate în perioada de acomodare a copilului la condițiile noi, de dificultățile acestui proces și de caracterul dinamicii (decurgerii și

evoluării) lui, precum și de particularitățile individuale, de perturbările produse în sfera emoțională, verbală, de joc, în cea de explorare și de mînuire a obiectelor și jucăriilor de către copii. Totodată se analizează *munca cadrelor didactice în perioada de acomodare a novicilor la grădiniță:* motivele principale ale incapacității unor copii de a se adapta rapid, precum și ale capacității altora de a se adapta fără dificultăți grave; consecințele adaptării ușoare și rapide (de altfel, și ale celei anevoioase, îndelungate, dificile), mecanismele psihologice principale ale acomodării rapide a micuților la condițiile grupei din grădiniță și metodele de pregătire a acestora, precum și a părinților, a cadrelor didactice în vederea asigurării transferului lor din mediul familiei în cel al grădiniței ori sanatoriului, dintr-o grupă de grădiniță în alta etc.

Pentru a asigura succesul acestui proces, pe lângă necesitatea cunoașterii și respectării legităților de dezvoltare a copiilor, exprimată de psihologii și pedagogii din întreaga lume, unii autori recomandă asigurarea consecutivității în schimbarea condițiilor de viață, chiar de la naștere (Субботский Е., 1978; Заззо Р., 1967), respectarea principiului unității cerințelor educaționale (Аксарина Н.М., 1972; ș. a.), al oportunității temeliei educației juste, încercînd cu cea a viitorilor părinți (Jean Poli și Felix-Antuan-Filibert-Diupanlu. Apud Ingmar Kurg, 1972), precum și al asigurării procesului educațional cu cadre didactice bine pregătite.

Savanții relevă și ideea despre dragostea echilibrată în familie și evitarea menținerii formelor învechite de comunicare cu adulții, despre transferul, fără întârziere, al formelor noi de comunicare în familie și în grădiniță, necesar pentru dezvoltarea independenței copilului și pentru dezvoltarea relațiilor constructive cu adultul (Уотсон Дж., 1930; Эберлейн Ж., 1981; Уайт Е., 1982; Лисина М.И., 1964; Корницкая-Приймак С.В., 1976, Jelescu R., 1982; Volosova E., 1992; Kasablanca M. R. ș.a.), despre rolul excepțional al mamei în educația copiilor mici, respingînd vulgarizarea ideii eronate a daunei educației sociale la această vîrstă (Заззо Р., 1967), despre organizarea în complex a cercetărilor privind dezvoltarea copilului.

Dragostea nechibzuită, lipsa ei, precum și deficitul de dragoste afectează profund psihicul copilului. (Дж. Уотсон, 1930; Карлссон Л. и др., 1983; Эберлейн Ж., 1981; Wait E., 1982; Фурст Дж.,

1957 ș.a.). Dragostea rațională față de copil la etapele timpurii de dezvoltare joacă un rol foarte mare în educația lui și se răsfrânge apoi asupra întregii vieți.

Opiniile unor autori privind regimul de muncă al educatorilor în această perioadă conduc spre ideea că ar trebui acordată atenție prioritară novicilor, menținând la început exclusiv formele de comunicare personală și procedeele de educație din familie, apropiind chiar și anturajul sălii de grupă de atmosfera de acasă (Аксарина Н.М., 1972; Мышкис А.И., 1982 ș.a.). În opinia noastră, astfel de recomandări nu pot stimula adaptarea. Doar, pe parcursul vieții condițiile nu sînt identice cu cele de acasă, căci fiecare mediu are specificul său. Astfel de anturaj ar putea, dimpotrivă, stopa ori prelungi procesul adaptării, avînd mai mult urmări destructive atît pentru copil, cît și pentru familie și grădiniță.

În altă opinie, micuții ar trebui primiți la grădiniță începînd din luna august, grupele urmînd a fi completate săptămînal cu cel mult doi copilași. La început, ei se vor afla în incinta instituției numai cîteva ore, iar după un timp relativ scurt vor trece la regimul zilei depline. (Аксарина Н.М., 1980; Тонкова-Ямпольская Р.И., 1980 ș.a.). Pentru procesul de adaptare vor fi preveniți și pregătiți din timp în măsură egală și părinții, și educatorii.

În cercetările experimentale au fost depistate mai multe dificultăți de adaptare a copiilor de vîrstă timpurie la condițiile grădiniței. Principalele sînt: vîrsta copiilor, lipsa experienței antrenamentului mecanismelor de adaptare, starea sănătății, nivelul general de dezvoltare a micuțului (Аксарина Н.М., 1965-1974; Студеникин М.И. и др., 1978; Тонкова-Ямпольская Р.И., 1980); lipsa consensului familiei și instituțiilor preșcolare referitor la cerințele și normele de îngrijire și de educație (Аксарина Н.М., 1972, 1974; Добрейцер В.И., 1960; Ионеску И., 1973; Студеникин М. И. и др., 1978; Jelescu R., 1982, etc.); frecventarea neregulată a instituției (Жукова Н.Р., 1969; Jelescu R., 1982); calitatea deservirii și educației (Добрейцер В.И., 1960; Jelescu R., 1982); tutela excesivă a copiilor în familie (Аксарина Н.М., 1970; Jelescu R., 1982); fluctuația cadrelor didactice în această perioadă (Тулчики М.М., 1985); expresivitatea crizei independenței (Ионеску И., 1973); reținerea copilului în formele vechi de comunicare și lipsa interesului pentru jucării (Jelescu R., 1982); erori de educație și primirea neorganizată

copiilor la grădiniță; lipsa de cunoștințe despre dezvoltarea și educația copiilor în familie ș.a.

Mulți din autorii mai sus numiți au constatat că adaptarea psihologică la condițiile grădiniței poartă un caracter neuniform (după durată, tempou, intensitate, manifestări individuale de comportament și caracter). Cu toate aceste încercări problema adaptării copiilor la grădiniță rămîne încă deschisă.

Conceptul de *adaptare socială* se confundă adesea în literatură cu conceptul de *socializare*. "*Socializarea este un proces de însușire și de interiorizare a normelor și valorilor sociale, a modelelor de comportament de către individ... o condiție primordială de formare și de afirmare a personalității*" (Ursula Șchiopu, 1962).

Ca și adaptarea socializarea se produce într-o perioadă concretă de timp, necesită mediu socio-cultural, dirijare competentă, activism și eforturi proprii din partea subiectului.

*Socializarea ori umanizarea propriu-zisă a omului începe din momentul nașterii, dar parțial poate avea loc și mai înainte. Ea este mai intensă în anii copilăriei.* "Orice însușire psihică se dobîndește, începînd cu perioadele timpurii de dezvoltare în ambianța socială, prin stabilirea relațiilor cu caracter social, care la rîndul lor, sînt învățate, perfecționate, dezvoltate și ele prin exersare, consolidare, înnoire, desăvîrșire" (Ursula Șchiopu, 1962, p. 108).

Copilul asimilează treptat competențele socio-culturale și psihologice, care îl transformă într-o personalitate în devenire, aptă de a trăi în societatea umană.

O deplină socializare poate fi realizată doar de omul sănătos psihic, desfășurîndu-se într-un mediu valid, calitatea căruia este direct proporțională cu eficacitatea dirijării procesului dat și cu forța de asimilare a individului, prin exersare și experiența sa socială.

Producîndu-se concomitent cu socializarea, adaptarea rapidă și ușoară va spori viteza acesteia, pe cînd cea defectivă și îndelungată o va frîna.

Nesocializați, dar adaptați la mediul natural, au fost "copiii-Maugli". Uneori, fiind socializați, copiii rămîn neadaptați la comunitatea ori colectivitatea nouă de oameni. Ca exemplu poate servi eroul povestirii "Străinul" de scriitorul francez A. Camus.

E de menționat și faptul că și animalele superioare asimilează prin dresare anumite aspecte ale socializării (înțeleg anumite mesaje,

respectă regulile solicitate de om, îndeplinesc unele acțiuni elementare, acordă oportunități ajutorului cerut etc.).

Istoria omenirii cunoaște și date despre care mult timp nu s-a vorbit în știință, dar care sînt înregistrate în Cartea Cărților (Biblia) și în alte izvoare religioase.

Asemeni unui prunc fericit dintr-o familie sănătoasă, micuțul Codrat (a. 249), născut de o creștină, după prigoana păgînilor, departe de Corint, a fost crescut în sînul naturii, sub ocrotirea lui Dumnezeu, fiind hrănit la început cu "rouă dulce și cu miere". Găsit de creștini la vîrsta tinereței, a învățat repede vorbirea, știința de carte și pînă la adînci bătrînețe, tămăduind bolnavii cu ierburi, i-a slujit lui Dumnezeu. S-a stins din viață ca mucenic în timpul prigoanei creștinilor dezlănțuite de împăratul Decius (Диаченко М.И., 1903, p. 377).

Testamentul Nou ne spune, că a trăit de mic în pustiu și Ioan Botezătorul, care a adus lumii creștine ritualul botezului pocăinței, pregătind calea venirii Mîntuitorului (T.N., Luca, cap. 3). Cu ce s-a hrănit, cum a viețuit aici e o enigmă, dar cînd s-a arătat printre oameni, vorbea ca și ei, chemîndu-i la pocăință.

Putem doar presupune că rădăcinile credinței părinților și strămoșilor acestor oameni, ocrotiți în chip minunat de Dumnezeu sînt foarte adînci. Cum este posibil și faptul că Ioan Botezătorul ar fi învățat limba de la îngerii.

Firească poate fi și întrebarea "De ce Dumnezeu nu-i ocrotește la fel pe toți copiii, rătăciți în sînul naturii?". Amala, Camala și mulți alți copii crescuți de animale n-au fost salvați în mod miraculos și au trăit puțin readuși în societatea umană. Putem constata doar că unii din surori a trăit pînă la 17 ani, atingînd nivelul dezvoltării unui copil preșcolar. Alți copii, fiind readuși în societatea umană n-au izbutit să se socializeze, cu excepția tînarului Caspar Hauzer. Ucis mișelește el a dus cu sine în eternitate atît taina nașterii, cît și a morții sale. Pînă la 16 ani a fost îngrijit de oameni, cărora le era interzis să vorbească cu el. Era ținut într-un beci, departe de oameni. Într-un an de zile a însușit vorbirea și un comportament decent.

Din cele menționate mai sus, vedem că unii copii, lipsiți de mici de o societate umană, se socializează și se adaptează cu greu la condițiile mediului social, alții – mai rapid. Sunt și cazuri cînd astfel de copii nu se pot adapta deloc.

Motivele fenomenului, caracteristic copiilor crescuți de animale, în opinia unor autori italieni, rezidă în boala lor psihică (a se vedea Buianov, M.I. "Copiii au nevoie de dragostea părintească", 1984).

Observațiile cotidiene ne permit însă să constatăm că mulți din acești copii au fost născuți nelegitim și poate abandonăți de părinții lor proprii.

În circumstanța analizei, e nevoie de arătat că conceptul de *socializare* nu e identic după sens cu cel de *sociabilitate*, care se definește ca o *capacitate a omului de a fi comunicabil, prietenos, de a contacta ușor cu diferiți oameni din variate medii sociale*.

Un alt termen care apare în contextul problemei abordate în lucrare este cel de *resocializare*. Ea are loc în cazuri excepționale, cînd, din cauza unor boli psihice grave (amnezii ș. a.) ori a altor motive serioase, persoana își pierde pe un timp relativ îndelungat capacitatea de a activa normal ca om printre oameni.

Din cele relatate mai sus, e ușor de constatat că în procesul socializării, precum și în adaptarea socio-psihologică, omul urmărește un scop. Pe de altă parte, ambele procese se realizează prin anumite mijloace, necesită condiții prielnice de desfășurare în timp, încheindu-se cu rezultate spre care tinde subiectul implicat. Deci, scopul urmărit de om în ambele procese este de a însuși ceva nou, fie într-o societate umană, în condiții obișnuite ori neordinare, fie într-o comuniune de oameni noi, în condiții necunoscute ori cîndva trăite și conservate vag în memorie. Astfel, prin eforturi comune cu cei din preajmă (părinți, rude, cadre didactice într-o instituție de educație) și activism personal, sistematic, procesele numite au șanse de succes, dar necesită (cer) un anumit interval de timp. Ca rezultat al socializării, individul dobîndește capacitatea de a fi om, adică de a posedea normele de conduită socială și de conviețuire în societatea umană, iar în urma adaptării socio-psihologice el însușește exigențe și obligațiuni noi, care-l ajută să se încadreze într-o comuniune de oameni noi, adică să activeze aici ca membru plenipotent, cu drepturi depline și egale. Uneori aceste procese discutate coincid în timp. La vîrsta timpurie, coincidența are loc cînd copilul începe a frecventa grădinița, cînd este spitalizat, lăsat la bunici ori rude pe timp îndelungat etc.

*În normă socializarea este un proces continuu, neîntrerupt, intens și dificil în anii copilăriei, mai lent și facil în adolescență și tinerețe, pe cînd adaptarea socio-psihologică este un proces întrerupt periodic. Prima apare ca necesitate vitală a fiecărui individ uman, a doua – ca necesitate de a se înscrie într-o colectivitate nouă, la*

încadrarea, angajarea în condiții noi de viață ori de activitate și reîncadrarea, reangajarea în medii cîndva cunoscute.

Caracterul desfășurării acestor două procese depinde de mai mulți factori și se produce diferit la vârste diferite cu evidente particularități individuale.

Ambele se întrerup, de regulă, cînd în viața omului intervin schimbări serioase, provocate de boli psihice ori de alte motive.

### 2.3. Dinamica confortului copiilor care au depășit perioada de acomodare la grădiniță

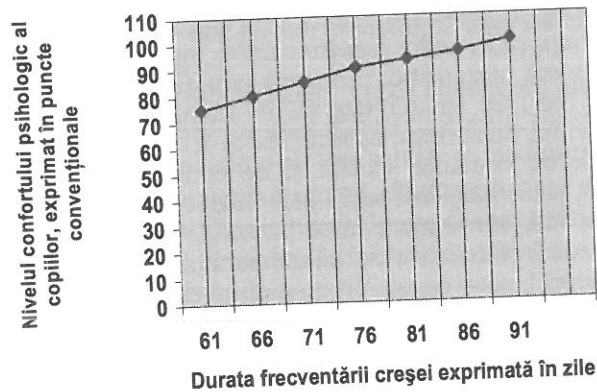
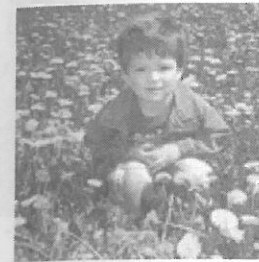


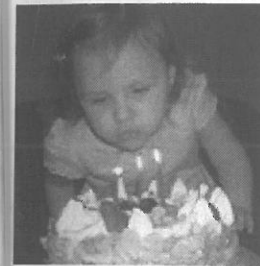
Figura 1. Dinamica confortului psihologic al copiilor, care au frecventat creșa două luni și mai mult.

Din graficul prezentat în fig. 1 observăm că traiectoria dinamicii confortului copiilor care au o experiență ceva mai bogată de frecvență a creșei este aproape invariabilă, avînd un progres lent de avansare. Acea-sta este o mărturie a faptului că după perioada de acomodare și în condițiile de la grădiniță copiii se simt bine, atingînd cu toții un nivel relativ înalt de satisfacție.



Și la grădiniță, și acasă, copiii manifestau, în toate probele experimentale, interes sporit pentru orice fel de jucării, acționînd cu ele foarte variat și adesea original, nelipsindu-i de atenție și bunăvoință nici pe copiii din preajmă, nici pe experimentator, nici pe educator, nici chiar pe persoana necunoscută.

În orice situație sau probă experimentală, ei își păstrau calmul emoțional și curiozitatea cognitivă. Spre deosebire de novici, aceștia erau mai inventivi, mai încrezători în sine, mai năzbîțioși, mai zglobii etc.



În clipele libere se amuzau rîzînd în hohote de propriile invenții și atragîndu-i insistent pe toți copiii în năstrușniciile lor.

E de menționat și faptul că prezența adulților pentru ei era sursă de bucurie, îi încărca cu emoții pozitive, le creaa dispoziție bună, îi făcea mai fericiți, mai protejați etc. Lipsa adulților nu le perturba activitatea. Cînd aceștia reveneau, copiii nu aveau răbdare să le demonstreze toate realizările și performanțele acumulate în lipsa lor.

Însărcinările cu caracter de muncă le executau cu plăcere deosebită, deseori exprimînd dorința de a mai face ceva. Datele obținute în experiment ne mai permit să constatăm că acești copii se bucurau nespuse de mult cînd erau vizitați de experimentator la domiciliu. În condițiile familiale, obișnuite pentru ei, se manifestau tot atît de bine



ca și la grădiniță: inițiau din proprie dorință jocuri vesele cu oaspetele, mențineau relații constructive și de durată cu acesta.

Educatorii și părinții constatau că după acomodare, micuții se comportă obișnuit atât la grădiniță, cât și acasă. În afară de problemele pur copilărești, manifestări negative nu apăreau.

Din cele relatate mai sus putem conchide: copiii care au trecut de etapa adaptării la grădiniță o frecventează în continuare cu plăcere. Aici se simt chiar fericiți. Grădinița devine pentru ei a doua casă - casă a bucuriilor și satisfacțiilor copilărești, cu condiția organizării corecte aici a procesului educațional, dar și a ocrotirii sănătății lor. Acest fapt a fost confirmat și de unele date obținute de savanții din alte țări (Apud Lisina M. I., 1980).



mai fericiți.

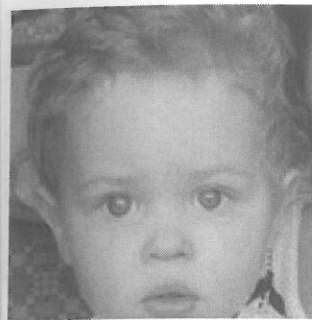
Viață fără cei de-o seamă devine pentru copiii treptat lipsită de sens. Împreună cu ei acumulează la grădiniță deprinderi elementare de trai în comun.

Pentru a nu idealiza lucrurile, e de subliniat, că și acești copii rămăneau în continuare atașați de părinți, cum e și firesc. Lipsa lor însă, n-o mai percepeau ca abandon. Pe parcursul zilei, de obicei, se luau cu treburile copilărești și uitau de ei. Ca mărturie că la grădiniță le plăcea și se simțeau bine, ne poate servi faptul că seara ei rețineau pe părinți cu o plăcere deosebită, demonstrându-le ocupațiile lor preferate, chiar dacă despărțirile de ei, dimineața, mai rămăneau uneori tensionate.



Vârsta copiilor din experimentele noastre n-a fost un factor perturbant pentru procesul de acomodare.

#### 2.4. Dinamica confortului novicilor în perioada de adaptare la grădiniță



În investigația procesului de adaptare a copiilor de vârstă timpurie la comunitățile din creșă am elaborat și aplicat un plan concret de observări zilnice asupra activității și comportamentului (afectiv, verbal, cognitiv) al acestora în timpul liber (30 de observări într-o lună de frecvență a grădiniței) și un set de probe experimentale foarte simple, fiecare cu durată de 10 min\*.

În experiment au participat toți novicii care erau încadrați la grădiniță vizavi de copiii care deja trecuseră de perioada acomodării la condițiile noi de activitate.

Probele experimentale cu toți subiecții le-am organizat în grădiniță și acasă în condiții obișnuite.

La domiciliu ele îndeplineau și funcția de dezvoltare/formare, nu numai de constatare.

Cu scopul de a afla mai precis dificultățile de adaptare la condițiile noi de viață, copiii erau invitați să activeze în prezența experimentatorului, persoană relativ cunoscută pentru ei, precum și în prezența unui om necunoscut, educator din altă grupă a grădiniței. Copilul era pus și în situația de a activa în lipsa adultului. În alte probe, el acționa în pereche cu careva din copiii din grupă. Copiii invitați la probe trebuiau să descopere secretul deschiderii unor cutiuțe, al traseului spre o jucărie atrăgătoare, al funcționării unor jucării dinamice și să execute o simplă însărcinare cu caracter de muncă.

În probele activității în perechi cu un copil de grupă, subiecții experimentali, ca și partenerii lor, erau lăsați odată fără jucării, altă

\* La dorința copilului invitat la probe, activitatea lui putea dura cam 15-18 min. După timpul destinat probelor (10 min.), activitatea copilului nu se înregistra.

dată li se ofereau două jucării identice, apoi fiecare copil avea la dispoziție câte o jucărie diferită, pe care o primea personal direct în mână de la experimentator.

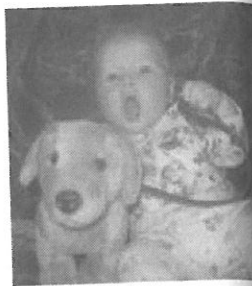
În această parte experimentală ne-am propus pentru rezolvare următoarele obiective:

1. a descrie minuțios toate manifestările comportamentale ale novicilor, începând cu prima zi de frecventare a grădiniței, precum și a copiilor de aceeași vîrstă care s-au adaptat deja la condițiile noi de viață;
2. a-i încadra pe copii în probele experimentale planificate în timpul stării de veghe, creîndu-le în prealabil dispoziție favorabilă;
3. a conversa cu părinții și cu educatorii după planul întocmit din timp, despre starea copiilor în grădiniță și în familie;
4. a interpreta datele experimentale;
5. a trasa recomandări practice (sfaturi) pentru părinți și educatori în vederea ușurării procesului de adaptare a copiilor la grădiniță.
6. a arăta etapele de încadrare a copiilor la grădiniță cu scopul de a le facilita adaptarea.

De regulă, novicii în primele zile și săptămîni de frecventare a grădiniței aduc în viața grupei tensiune, neliniște care perturbă activitatea tuturor copiilor, dar care într-o anumită măsură pot fi depășite.

Datele experimentale ne-au mai permis să constatăm:

- copiii demonstrează tempou relativ rapid, moderat și lejer de acomodare;
- intensitate mare și mică de acomodare;
- explozii afective, dispoziție apăsătoare și tristețe în perioada inițială a adaptării;
- în comunicarea cu adulții și cu copiii, în activitatea de explorare și de mînuire a obiectelor, demonstrează un



racter organizat, neorganizat, temporar pasivitate intelectuală ori indiferență.

După durată adaptării novicilor la grădiniță am înregistrat trei categorii de copii, rezultate care coincid și cu cele descrise deja în psihologie.

Unii dintre ei s-au simțit bine aici chiar din a doua zi de frecventare. Alții au traversat această cale mai anevoios. Primele schimbări spre bine au fost înregistrate după 10 zile de frecventare. Toate problemele copiilor erau de ordin afectiv (tînjeau după mame, erau mai mult triști decît bine deșpuși și oarecum inerti), dacă erau lăsați fără atenția educatorului. Cînd educatorul se afla în preajma lor se simțeau, de regulă, bine, cu excepția cazurilor de molipsire de la alții de emoții negative. În perioada de veghe, acești copii se încadrau relativ ușor și repede în toate tipurile de activitate propuse de adult. Activau cu plăcere, fără mofturi și lacrimi. Din cînd în cînd, însă, își aminteau de mame, dar nu întîmplător. Aceste amintiri erau provocate, de obicei, de plecarea unor copii acasă ori de vizitarea grupei de persoanele din administrația grădiniței.

E de menționat că în timpul probelor experimentale, copiii se simțeau cel mai bine. Fiind invitați la probe, preferau să fie mereu în preajma experimentatorului atît în sala de grupă, cît și în dormitor. Curiozitatea lor pentru jucării și acțiunile cu ele întrecea orice așteptări. Nu aveau răbdare să le exploreze. Cu atît mai mult, le erau interesante și rechizitele utilizate de experimentator pentru fixarea datelor. Ei doreau să afle denumirea lor, să le posedă, deseori imitînd și acțiunile cu ele.

Novicii din această categorie de copii în probele cu obiectele, de regulă, încercau modalități diferite de a le pune în funcție, de a găsi secretul deschiderii cutiuțelor, de a învinge obstacolele special create pentru a le ajunge și a le posedă. Numai după mai multe încercări independente și destul de insistente, solicitau ajutorul necesar din partea experimentatorului.

Copiii, deși erau foarte captivați de jucării, dacă nu reușeau să le afle secretul funcționării, uneori renunțau să se mai preocupe de ele, exprimînd dorința de a li se oferi altele, mai simple sau preferate de ei. Pînă la urmă, dacă dorința nu le era satisfăcută, se îndreptau spre odaia de grupă la copii.

Acești novici erau întreprizători și în probele în care aveau de executat simple însărcinări de muncă, după care se simțeau deosebit de satisfăcuți și își exprimau dorința de a mai face ceva.

În probele când erau „părăsiți” de experimentator, adică special erau lăsați singuri în odaie pentru 10 min. ori când aceștia erau înlocuiți cu persoane străine (lucrători necunoscuți din grădiniță), nu se pierdau cu firea. Neînțelegând plecarea fără motiv a experimentatorului, câteva clipe stăteau nedumeriți, apoi calm își continuau activitatea cu același interes.

Pe omul necunoscut, novicele mai întâi îl cerceta atent cu privirea, apoi făcea încercări de a iniția anumite conversații cu acesta. Îi arăta jucăria, invitându-l la joc, și îl întreba gîngurind „Unde a plecat tanti?”, adică experimentatorul. O încordare mică se simțea doar în clipa când era „părăsit” fără nici un motiv, pentru a se juca singur în odaia de grupă.

Din cele relatate mai sus, reiese că acești novici fac parte din categoria celor nedificili.

Ei, de regulă, nu fac probleme grave nici părinților, nici educatorilor, nici copiilor. E de menționat, însă, că despărțirea lor de părinți dimineața, precum și întâlnirea cu ei la plecarea acasă, seara uneori mai rămînea dramatică.

Vizitați fiind la domiciliu, acești copii erau în culmea fericirii. Aici ei se manifestau și mai bine ca la grădiniță. De regulă, erau mai increzători, mai descătusați și mai bine dispuși. Emoțiile de satisfacție le împărțeau nu numai cu experimentatorul, ci și cu mama și cu bunica.

Nici unul din acești copii nu acționa cu jucăriile, stînd p ghenunchii mamei. Ei acționau doar în preajma ei. Inițiativele lor de a colabora cu adulții erau fructuoase și insistente.

Reliefăm că starea afectivă a copiilor acasă rămînea stabilă. Se îndispuneau, de regulă, dimineața, înainte de a pleca la grădiniță. restul timpului, după cum ne mărturiseau și părinții, rămîneau inventivi, întreprinzători, dar oarecum *afecțați încă de teama abandonului*, de aceea acasă se țineau mereu de părinți, iar la grădiniță de educatori.

În cazul observărilor noastre, dat fiind că novicii erau dublu protejați la grădiniță (și de educator, și de experimentator), aceștia suportau mai ușor treptat despărțirea de părinți. Nu pierdeau în zad

timpul nici în probele cu copiii. Dacă nu aveau jucării, se adresau cu rugămîntea de a le oferi jucăriile preferate. Dacă rugămîntea lor nu le era satisfăcută, își găseau singuri ocupații pe plac (scuturau prin imitare gărdulul „țarcului”, se descălțau și investigau încălțămîntea, urmăreau cu interes acțiunile experimentatorului, priveau prin geam afară gîngurind ceva neînțeles, după care izbucneau într-un rîs zgomotos). Unii din ei, totuși, păreau abătuți în așteptarea jucărilor. Fixîndu-l cu privirea pe experimentator, urmăreau orice mișcare a acestuia, dîndu-i de înțeles că dorește jucării.

În aceste probe nu apăreau niciodată conflicte între copii. Însă în altele se iscau, dar erau efemere (apăreau din senin și așa și dispăreau). Copiii de această vîrstă nu sînt în stare să soluționeze conflictele dintre ei, de aceea solicită imediat ajutorul adultului.

Cînd primeau jucării similare, deseori unul din copii arunca imediat jucăria sa și încercăra insistenț să obțină jucăria vecinului (jucăria în mîinile partenerului său, de obicei, era mai plină de farmec), fenomen observat foarte frecvent și în situațiile obișnuite, cînd copiii se jucau în sala de grupă. Astfel de conflicte, de regulă, erau ameliorate de experimentator.

În situația cînd subiecții primeau diferite jucării, ei se manifestau neuniform, foarte diferit. Copiii mai sociabili le propuneau partenerilor colaborare. Cei mai egoiști își luau ambele jucării. Copiii mai activi propuneau partenerului diferite variante de joc cu ele. Cei mai timizi, mai pasivi se limitau la urmărirea jocurilor partenerilor, fie de aproape, fie de la distanță. Conflicte acute n-am înregistrat nici într-o probă de acest tip.

Subliniem că în intervalul de vîrstă între unu și doi ani, abia se nasc *premisele* comunicării cu copiii de aceeași vîrstă, care mai frecvent se reflectă în interesul pentru cel de alături ori pentru cei mai energici, mai vioi, în dorința de a-i imita sau de a acționa concomitent ca aceștia. Am observat și dorința unor copii de a face schimb de jucării cu alții. Relațiile dintre ei, însă, sînt *situative*. Specific pentru toți este faptul că se molipsesc repede de emoțiile celor din jur, dar colaborarea constructivă între ei practic nu apare.

Cu timpul se obișnuiesc cu copiii și le e trist fără ei.

Dovadă a faptului că la acești copii nu este formată încă necesitatea de a comunica cu cei de o vîrstă, sînt și cazuri cînd cei crescuți de unul singur în familie au frică de alți copii. De exemplu, în

timpul vizitei la domiciliu, Snejana, chiar de se juca activ cu jucăriile, comunicând constructiv cu bunica, repeta întruna jalnic: „Nu la copii! Nu la copii!”, preferând să rămână acasă.

Lui Dima, spre deosebire de alți copii, îi plăceau activitățile cu cărțile. El „citea” cartea, o răsfoia, o comenta etc., imitând-o pe bunica. Cu jucăriile, în schimb, nu se juca cu atîta plăcere și nici nu se avînta spre ele cu pasiune. Nu-l preocupau decît cărțile.

Excepție a fost în experiențele noastre și băiețelul Denis, care avea vîrsta de un an și cinci luni. Fiind o fire blîndă, își găsea permanent diferite ocupații, comentînd cu plăcere ceea ce făcea, așteptînd să fie și lăudat.

Fiind vizitat la domiciliu, era nespus de fericit și, întîi de toate, solicita jucăriile experimentale. Un factor pozitiv în comportamentul său degajat era experiența lui de comunicare constructivă cu părinții în familie, precum și contactele dese cu verișorul său Ghena, care frecventase grădinița de la șapte luni de zile. Denis, în compania lui Ghena, se simțea protejat, iar Ghena era în culmea fericirii, jucîndu-se cu Denis.

Din cele relatate, putem conchide că novicilor la care domina forma constructivă de comunicare, le plac jucăriile, iar porîndu-se cu ele, uită de mamă și de micile necazuri.

După o săptămînă de acomodare cu clipe de tristețe, de tînguire, de așteptare etc., acești copii găseau la grădiniță casă bucuriilor și a satisfacțiilor.

Curba dinamicii confortului acestor copii la sfîrșitul unei luni de frecventare sistematică a creșei a atins cota de ~ 80 de puncte convenționale din o sută (fig. 2).

Copiii la care am depistat ca predominantă forma de *comunicare situativ-personală cu adulții*, dar și *atașamentul maladiv față de ambii părinți, se deosebeau vădit de cei din categoria descrisă.*

Primele zile de frecventare a grădiniței erau extrem de dificil pentru ei. Dezechilibrul lor emoțional, legat de amintirile despărțirii de mama și tata, le frînau orice activitate. Exploziile emoționale negative frecvente îi făceau pe unii copiii să fie nervoși și stresați. La unii am înregistrat și plîns stors cu forța, prin care solicitau insistențios contacte mai apropiate cu adulții.

În relațiile cu acești copii, întîi de toate, era nevoie de a-i liniști urgent, căci ei nu se calmau cu una cu două. Toate încercările de a-i potoli deseori sufereau eșec. Numai cînd îi țineai în brațe se domoleau pe perioade scurte de timp.

Invitați la probe, ei nu erau mai fericiți. Toți, fără excepție, preferau să urce pe genunchii experimentatorului. Lipindu-se strîns de el, stăteau parcă amorțiți, ținînd pasiv jucăria în mîini. Treptat, se încadrau, împreună cu acesta, în activitatea cu jucăriile propuse. Acțiunile lor cu ele erau foarte simpliste: le examinau îndelung cu privirea, le scuturau, le netezeau etc., dar niciodată nu încercau să le caute secretele deschiderii ori funcționării lor.

În probele cu asistența persoanelor necunoscute lăsau totul baltă, se apropiau de ușă și izbucneau într-un plîns nervos, zgomotos și neputincios.

Erau apatici și în probele cu copiii. Urmărindu-i pe adulții din sala de grupă, printr-un plîns jalnic, le cereau să fie scoși din „țarc”.

În clipele libere, cea mai frecventă ocupație era fuga spre ușă de la ieșire. O altă ocupație preferată de ei era șezutul pe genunchii educatorului sau ai experimentatorului.

Starea acestor copii se agrava și mai mult după zilele de odihnă ori după absența de la grădiniță.

Cu scopul de a-i scoate din stres, am început să-i vizităm la domiciliu în fiecare zi. În prezența mamelor repetam probele experimentale, în care îi învățam procedeele de explorare și acțiune. Această modalitate ne-a permis să-i scoatem din starea de alertă și de stres. Plaxivitatea și nervozitatea treptat dispăreau, substituindu-se cu buna dispoziție. Astfel, ei acumulau o experiență de întreținere a unor relații constructive cu lucrătorii grădiniței, iar prin ei - să se bucure alături de alți copii. Treptat dispărea și atașamentul lor maladiv față de părinți, iar starea de disconfort la grădiniță ei o depășeau abia după o lună de zile.

Copiii din a treia categorie, cu nivel intermediar sau relativ dificil de acomodare, au manifestat instabilitate emoțională timp de 16 zile. Cu pași moderați, curba confortului (fig. 2) atinge cote pozitive după aproape trei săptămîni de zile, cînd starea lor se normalizează. E de menționat că și cu ei probele experimentale deseori au suferit eșec. Acești novici trăiau acut simțul geloziei față de adulți, nu-i acceptau pe alții în preajma acestora.

Vizitele la domiciliul lor, precum și relațiile constructive cu ei în probele experimentale i-a scos din starea de alertă și de nervozitate.

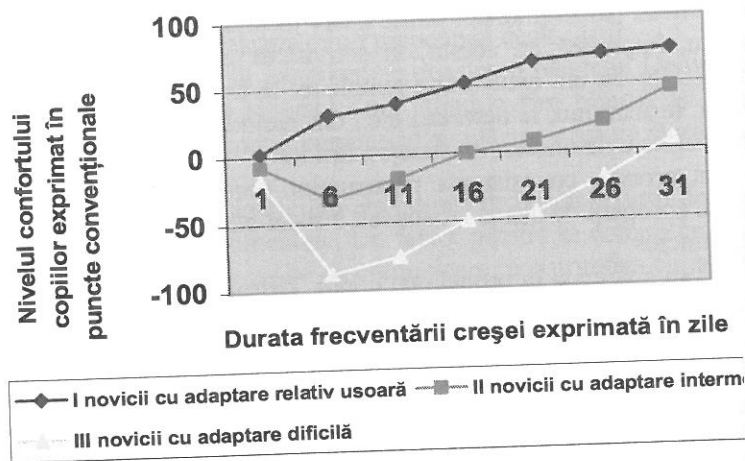


Figura 2. *Dinamica disconfortului /confortului psihologic al novicilor la creșă, după indicii medii*

Din primele conversații cu educatorii am constatat că în lipsa experimentatorului acești copii nu erau o excepție. Neliniștea tuturor purta caracter instabil. Novicii mai stresați se linișteau temporar pentru ca după aceasta să izbucnească din senin în plîns nervos. Exploziile nervoase se intensificau când educatorul se îndepărta de ei.

Pasivitatea lor cognitivă se explică și prin faptul că, fiind stresați, cădeau într-o stare de pasivitate sau de amorțeală.

În astfel de cazuri se recomandă ca, întâi de toate, copiii să fie liniștiți, calmăți, chiar fiind luați în brațe. După liniștire să fie ținuti mereu în preajmă și invitați la colaborare constructivă. Indiferența față de ei poate agrava și mai mult starea de nervozitate și alertă. Atitudinea ostilă poate duce la apariția fobiei și a nedorinței de a frecventa creșea.

În aceeași perioadă, copiii și acasă erau neliniștiți. Aici neliniștea lor se agrava seara, înainte de culcare, dimineața, înainte de

pleca la grădiniță și ori de câte ori li se amintea de grădiniță. Întîlnirile cu oamenii necunoscuți de asemenea îi afectau. Cele mai dramatice rămîneau, însă, despărțirile de părinți.

Treptat, situația lor se schimba conform dinamicii confortului la grădiniță.

E de menționat în mod deosebit că la grădiniță toți copiii-novici au nevoie de atenția și de grija educatorului, în primul rînd. Ei nu trebuie lăsați fără supraveghere nici pentru o clipă, oriunde s-ar afla.

Din conversațiile cu educatorii și cu părinții am constatat că în lipsa experimentatorului, transformări radicale în comportamentul afectiv, volitiv, verbal, cognitiv etc. al lor nu s-au înregistrat. Neliniștea acestor copii purta caracter instabil. După clipe de liniștire temporară, urmau aceleași explozii nervoase, care se intensificau mai cu seamă cînd educatorii se îndepărtau de ei. Novicii din această categorie aveau o singură dorință: să fie mereu în preajma educatorului.

Experiența de frecventare a grădiniței, totuși, schimba cu timpul comportamentul lor spre bine.

Observările ne permit să constatăm că dinamica confortului novicilor în perioada de acomodare la creșă are caracter diferit, ceea ce este reprezentat grafic în fig. 2.

La novicii din prima categorie, cu adaptare relativ ușoară și rapidă la grădiniță, confortul la condițiile noi de viață sporește chiar din prima săptămîină, observîndu-se apariția unor însușiri calitative noi. Fiind în creștere moderată, la o lună de zile, nivelul confortului atinge o cotă relativ înaltă (80 de puncte convenționale).

La novicii din categoriile opuse, disconfortul la grădiniță chiar din prima săptămîină de frecventare a ei se manifestă foarte accentuat. Însă după prima săptămîină, curba dinamicii lui, ia, totuși, o turnură spre avansare, în direcția confortului.

Menționăm că toți copiii care au fost supuși experimentului n-au avut pregătire specială în familie pentru frecventarea grădiniței. De aceea putem conchide că educația familială a copiilor se reflectă direct asupra dezvoltării lor generale, care facilitează ori împiedică procesul acomodării lor la colectivitate.

Datele obținute în experimentul de constatare a experimentelor formative ne permit să concluzionăm că dificultățile de acomodare a

copiilor care încep să frecventeze grădinița între unu și doi ani sînt determinate, în primul rînd, de rămînerea lor la forma afectivă de comunicare cu adulții.

Un alt motiv serios care frînează derularea cu succes a acestui proces dificil este *atașamentul maladiv față de mamă ori chiar de ambii părinți*. Despărțirea bruscă de familie le împiedică parcă dezvoltarea lor, deși e firesc ca în absența părinților să tînjească ori chiar să se revolte inițial, căci orice început e dificil pentru toți oamenii, mai cu seama pentru copiii mici.

Pierzîndu-și protecția atît de valoroasă și necesară într-un mediu nou, unde li se pune la dispoziție mai multă libertate și independență, pe care n-o pot încă valorifica corect, e și normal ca toate acestea să-i afecteze într-o măsură ori alta, provocîndu-le și anumite suferințe.

*Despărțirea neașteptată, bruscă de părinți pe care o percep inițial ca abandon, atașamentul maladiv față de cele mai dragi ființe neputința de a colabora constructiv cu educatorul, de a contacta cu copiii de aceeași vîrstă, de a explora obiectele și de a acționa variabil cu ele* - toate luate împreună le creează unor copii piedici serioase în procesul de adaptare la grădiniță în ansamblu.

De aceea e foarte important ca educatorul să-i acorde inițial mai multă atenție copilului nou venit la grădiniță, indiferent de nivelul lui de dezvoltare generală ori de pregătire pentru frecventarea grădiniței.

Atașîndu-se de educator, prin intermediul lui, se va atașa treptat și de copii, apoi și de mediul grădiniței, devenind din ce în ce mai independent, mai curios, mai inventiv și descurcăreț.

E prea posibil ca adaptarea copiilor la grădiniță să depindă oarecum și de temperamentul copiilor, ceea ce necesită un studiu aparte.

*Mecanismul psihologic al acomodării rapide a copiilor la vîrstă timpurie la grădiniță îl constituie trecerea lor oportuna formele specifice de activitate în familie, grădiniță și încadrarea sistematică în contacte constructive cu copii și oameni noi în situații variate. Necesară mai este și încadrarea lor treptată în grupa de copii conform unui regim special, precum și asigurarea procesului educațional cu cadre bine pregătite.*

### 3. ABORDAREA ASPECTULUI PRACTIC AL PROBLEMEI ADAPTĂRII COPILULUI DE VÎRSTĂ TIMPURIE LA GRĂDINIȚĂ

#### 3.1. Sugestii pentru părinți privind pregătirea în familie a copiilor pentru facilitarea adaptării lor la grădiniță

Ce este succesul? Ce rol are el la mobilizarea forțelor și dezvoltarea individului ca personalitate în socializarea sa primară și în adaptarea la noile condiții de viață?

Succesul este rezultatul favorabil pozitiv (al unei acțiuni); reușită, izbîndă (DEX), victorie față de un adversar, recompensă, recunoaștere publică, de răsunet social al unei acțiuni (Dicționar de psihologie. București, 1997, p. 670).

Rezultatul favorabil pozitiv, care este dorit și așteptat de fiecare, se obține, de regulă, în urma eforturilor individuale, comune, a calității dirijării drumului spre succes, a capacităților de organizare a activităților prin alegerea timpului, a condițiilor necesare în obținerea lui, acțiunile fiind permanent verificate, corectate și completate, munca sistematic îmbinată riguros cu odihna ori cu pauze de relaxare. În calea spre succes, un rol important le revine metodelor de încurajare, de stimulare, de ajutor reciproc.

“Opus eșecului care produce stres și inhibă, succesul eliberează forțele creatoare și energia pozitivă a individului... Fiecare succes este un stimulent energizator, ceea ce se constată mai ales la copiii inadaptați, în cursul reeducării. Cînd aceștia reușesc să facă ceva util, are loc abandonarea atitudinii negative anterioare. Educatorului îi revine obligația de a doza dificultățile sarcinii și de a-i oferi ceea ce se poate rezolva prin înțelegere și cu șanse de succes” (Ursula Șchiopu. Dicționar de psihologie, 2000, p. 670).

Mai mulți autori (M. Ralea, T. Hariton, 1962) pun în evidență intercorelația dintre succes și așteptare, precum și dintre succes și ambiție. Cînd așteptările sînt foarte mari și posibilitățile personale slab evaluate, eșecul este mai frecvent. Situațiile inverse evidențiază mai multe succese și posibilități de a grada creșterea așteptării. Acest feedback are o mare valoare în structurile profunde ale personalității (Dicționar de psihologie. 2002, p. 670).

Algoritmul succesului adulților este condiționat de un șir de factori interni și externi, printre care și stilurile de organizare și de dirijare a muncii proprii ori a subalternilor (G. Băncilă și G. Zamfir, 1999), pe când al unui copil depinde, întâi de toate și într-o măsură mai mare, de părinți, educatori, care-i asigură creșterea și educația.

Micuțul preia treptat de la adulți modele de explorare a obiectelor și de acțiune cu ele, ori de organizare a activității proprii concomitent însușind calea spre succes, la început dificilă și anevoioasă. În dorința sa de a reuși, copilul nu este profund conștient la această vîrstă. De regulă, el nici nu-și propune singur asemenea scopuri, deși observă atît reușita, cît și nereușita proprie în ceea ce face. Reușita, de obicei, îl încurajează, îl bucură, îi produce satisfacție sufletească, nereușita îl amărăște.

Cînd obține succese, rămîne mulțumit de sine și tinde să i se aprecieze sîrguința, să-i fie observate ingeniozitatea, curajul, independența ș.a.

Copilul de vîrstă timpurie nu se poate conduce singur nici spre succesul socializării, nici pe calea adaptării la condițiile noi de viață pentru a deveni treptat o ființă psiho-socială. La început orice copil este dirijat în sînul familiei sau de alți adulți.

Experiența aflării în curtea casei, printre oameni necunoscuți și cea a frecventării grădiniței contribuie la formarea și consolidarea mecanismelor de socializare și de acomodare la noile condiții de viață, îmbogățindu-i astfel cunoștințele despre oameni, sporindu-i și abilitățile comunicative.

Nașterea copiilor e legată de multe bucurii, dar și de dificultăți, de neazuri, de căutări și așteptări. Grija pentru educația și dezvoltarea lor o poartă preponderent părinții. Fără îndoială, ei toți doresc succesul în creșterea odraslelor iubite, care, mai devreme sau mai tîrziu, se vor înscrie într-o anumită instituție de educație, vor trăi și vor activa printre oameni.

Nu contează la ce vîrstă se va produce această schimbare în viața copilului și a familiei, dar dificultățile de socializare și de acomodare practic sînt proprii tuturor celor care se încadrează în condiții noi de viață, în condiții noi de activitate, în medii necunoscute. De aceea formarea omului ca personalitate, ca om plenipotent al societății umane, trece inevitabil prin perioade de adaptare, care implică

cide cu socializarea sa. Vedem că în primii ani de viață socializarea copilului este un proces inevitabil ca și adaptarea lui.

“La vîrstele mici există numeroase cerințe psihopedagogice: cerințe igienice, legate de călirea organismului, de organizarea regimului alimentar, a ciclului digestiv, la care se adaugă unele cerințe educative, ce au un caracter mai larg... După șase luni de la naștere contactul verbal dobîndește o mare însemnătate în dezvoltarea relațiilor cu adultul, dar mai tîrziu și cu cei de-o seamă.” O intensă dezvoltare a comunicării verbale se manifestă între 18 luni și 2 ani și jumătate. Esența modificărilor psihice care au loc în întreaga perioadă a vîrstei timpurii constă în faptul că micuțul însușește intensiv atitudini umane față de lumea nemijlocit înconjurătoare a obiectelor și persoanelor (Ursula Șchiopu. Psihologia copilului, 1962, p.110).

Însușind regulile de conviețuire socială, exersîndu-le sistematic și insistent, individul își formează zestrea activității sociale, devine om cu cunoștințe și abilități de conviețuire umană.

Socializarea copilului mic se produce, ca și adaptarea, treptat, trecînd prin mai multe etape consecutive, însă durează timp mai îndelungat, este mai intensă și mai insistentă în anii copilăriei. În primii ani de viață, periodic, ea coincide în timp cu adaptarea la condițiile noi, la mediul nou și la alți oameni. În perioadele inițiale de acomodare, datorită dificultăților cu care se confruntă individul, tempoul socializării este mai lent, în perioada finală, viteza procesului de socializare se intensifică și devine mai accelerată.

Înfruntînd dificultățile de acomodare, copilul intră în ritmul efectiv de viață, devine membru plenipotent al unei comunități de copii ori de oameni adulți, al unei comunități organizate ori neorganizate. Conviețuind cu alți indivizi, socializarea lui ca proces mai îndelungat va continua.

Însă capacitatea de a stabili oportunități, fără dificultăți, un echilibru extern și intern între conduita Eu-lui propriu și noile cerințe, acceptînd conviețuirea cu alți oameni, arătînd pentru ei interes, preferințe, exprimînd dorința de a colabora cu aceștia, copilul o însușește treptat în procesul de socializare și cel de adaptare, cu condiția implicării lui active în mediul nou, prin eforturi comune cu adulții.

Succesul în procesul socializării și cel al adaptării se obține datorită confortului încercat în condiții noi de viață, unei stări psihologice de satisfacție a copilului (psihică și fizică deplină), susținută

de echilibrul emoțional, de trăirea beatitudinii și încadrarea benevolă, nu forțată, în mediul dat. Succesul copilului în activitățile exercitate este un prilej de bucurii pentru cei cu care el se întreține și contribuie la progrese însemnate în dezvoltarea sa ca om (ca ființă socială) și ca membru activ al comunității noi, dinamica acestora sporind continuu.

La etapele inițiale de înscriere într-un mediu social ori de cunoaștere a noului, fiecare (și mic și mare) simte temporar disconfort, neliniște sufletească, întâmpină anumite dificultăți, pe care le înlătură, de regulă, cu timpul. Aceste dificultăți sînt firești. Maturii le înfruntă mai ușor și mai repede, copiii – în mod diferit. *Motivul acestor diferențe sînt variate și nu depind numai de copii, ci și de cei care le dirijează mersul dezvoltării și le asigură transferul (trecerea) dintr-un mediu în altul.* De aceea, în primul rînd, pentru a evita coliziile acute, legate de acomodare, copilul are nevoie de o pregătire preventivă, pentru a se încadra în aceste medii fără mari dificultăți și fără stresuri îndelungate, fără risipă de sănătate, depășindu-le în termeni relativi scurți și cu cheltuieli minime de energie. În timpul procesului dat urmează să li se acorde ajutorul necesar, să li se asigure succesul transferului și al acomodării.

Pentru a nu suferi un eșec, întîi de toate, e necesară o cunoaștere bună a legităților de dezvoltare a copiilor. Numai astfel adulții vor înfăptui corect pregătirea copiilor pentru grădiniță și îi vor ajuta să traverseze, sperăm, mai lent, schimbările apropiate prin care vor trece.

Formarea personalității umane, ca și premisele biologice adecvate, moștenite prin ereditate, necesită un mediu educațional favorabil. Primul, după maternitate, este familia. Ea pune temelia personalității în devenire. De aceea educația familială joacă un rol decisiv și obligator în dezvoltarea copilului, iar părinții poartă o mare responsabilitate pentru calitatea ei. Importanța acesteia este și mai mare în primii ani de viață a copilului, cînd lipsa de experiență și capacități reduse nu-i permit să-și organizeze corect activitatea de cunoaștere și să-și rezolve constructiv problemele de unul singur, *ci doar fiind dirijat de adult, în colaborare cu el. O asemenea cooperare constituie calea de acumulare a performanțelor vârstei și zona proximală de dezvoltării* (Л.В. Выготский, 1984), fapt neglijat de unii părinți puțin cunoscut de alții.

Copilul neîncadrat de mic în miraculoasa lume a realității sociale și obiectuale, pe care abia începe s-o cunoască, va avea de timpuriu un comportament neadecvat, dacă nu va fi învățat cum să se joace, cum să exploreze obiectele, cum să comunice cu alții. Numai fiind îndrumat, se va bucura de o viață plină de sens. Dacă părinții comit erori grave de educație sau nu au grijă serios, la timp, de educația copiilor, apar multe probleme, aceștia devenind și obiectul unor nenorociri. În asemenea familii, timpul prețios pentru formarea și dezvoltarea însușirilor psihice ale copilului de vîrstă timpurie, de regulă, nu este folosit rațional nici de părinți, nici de copii, iar farmecul copilăriei trece pe alături.

Indiferența față de educația copiilor, neatenția față de ei, încrederea prea mare în disciplinarea lor spontană, lezarea tentativelor lor de independență ori a acțiunilor firești de a acționa cu obiectele pentru a le cunoaște, pentru a se amuza cu ele etc., privațiunea de bucuria întîlnirii cu alții, răsfățarea exagerată etc. – toate acestea sînt cele mai frecvente erori ale educației familiale la vîrsta timpurie, care contribuie la formarea hiperatașamentului față de mamă, făcîndu-i pe copii nervoși, capricioși, plîngăreți, neputincioși ori apatici, pasivi, perturbîndu-le, astfel, și activitățile necesare lor. Neputința de a organiza corect aceste activități, de a alege jucăriile etc. rezultă din faptul că adulții nu posedă, nu cunosc legitățile de dezvoltare ale copiilor, principiile, metodele și procedeele de educație familială.

E de menționat că la vîrsta timpurie (1-3 ani), copilul sănătos și corect educat, de regulă, e vioi, dinamic, întreprinzător, plin de viață, curios, ingenios, mereu "trebăluiește", scotocește, se bagă peste tot etc. După un an de zile, după cum am demonstrat mai sus, se sporește brusc independența lui, devine mai frecventă și tendința spre colaborare cu adulții. El însuși fiind inițiatorul acestor acțiuni, solicită cooperarea, ajutorul, îndemnîndu-i să se joace împreună.

Vom reaminti că în perioada de încadrare la creșă, comportamentul unui asemenea novice este aproape identic cu cel de acasă. În lipsa mamei, tatălui etc., el se simte bine, nu exprimă semnale grave de alarmă și îngrijorare, iar prezența experimentatorului, educatorului nu-i perturbază activitatea. De regulă, acești copii manifestă în viu interes pentru jucării, dînd dovadă de un activism inventiv, cognitiv, însoțit de plăcere și satisfacție.



Vizitele acestui începător la domiciliu îl face mai fericit și la creșă.

Desigur, despărțirea de casă pentru un timp mai îndelungat este însoțită și la el uneori de emoții negative. Inițial neliniștea apare din când în când și pe parcursul zilei, dar mai frecvent se manifestă din cauza molipsirii de la copiii plângăreți.

Începătorii din a doua categorie de copii, foarte alarmați chiar de la poarta grădiniței se despart, de regulă, cu greu, dramatic de părinți.

În lipsa mamei, atît acasă, cît și la creșă, aceștia întîmpină mari dificultăți la organizarea activității de explorare și de mînuire a obiectelor. Lor le lipsește perseverența de a obține și a poseda o jucărie, nu găsesc procedee de acțiune noi și originale cu obiectele, uneori se întîmplă că sînt chiar indiferenți față de ele, petrecînd timpul într-un fel de amorțeală. Unii din ei reluau sporadic acțiunile cu jucăriile preferate, dar numai cînd educatorul stătea alături. Dezechilibrul emoțional al unora dintre ei tulbura adesea activitatea tuturor copiilor.

Acasă, starea de tensiune emoțională dispărea, dar la început în primele două săptămîni, ei mai rămîneau neechilibrați. În loc de jucării și colaborare cu un oaspete, ei preferau brațele dulci ale mamei.

Rămînerea lor la forma veche de comunicare (situație personală) îi făcea neputincioși, iar frica de abandon și pierdere contactului vizual ori tactil cu adultul le paraliza activitatea. Vizitele noastre la domiciliu nu-i făceau mai fericiți, deși alături de mamă erau mai liniștiți. După cîteva vizite ei, în cele din urmă, acceptau propunerea de a ne juca împreună și în lipsa mamei.

E de menționat că oricît de dramatică era starea acestor copii la creșă și acasă în perioada inițială, primele performanțe apăreau relativ repede, după prima săptămîină, ceea ce dovedește că copiii însușesc relativ ușor tot ce e accesibil vîrstei, îndrăgind activitățile organizate.

Situația novicilor rămînea gra-



vă mult timp și din cauza absențelor frecvente de la creșă.

Prin urmare, influențele educaționale adecvate ca pregătire oportună în familie a copiilor pentru frecventarea creșei ar putea garanta succesul adaptării lor de la vîrsta timpurie la această instituție. *Le recomandăm părinților să anticipe această schimbare în viața copilului și a familiei prin pregătirea lui pentru grădiniță, care, de fapt, ar trebui să înceapă imediat după naștere prin aplicarea sistematică și competentă a influențelor educaționale.*

Evitînd erorile enumerate mai sus vizînd educația copiilor, procesul de acumulare a performanțelor de bază ale vîrstei timpurii (însușirea mersului, vorbirii, comunicării și a activității de explorare și de mînuire a obiectelor, jucăriilor) se va dirija printr-un complex de exerciții și activități adecvate vîrstei, în comunicarea situativ-constructivă cu ei, fiind precedate de formarea însușirilor psihomotorii principale ale prunciei.

În toate activitățile cu copiii, printr-un dialog cald și binevoitor, accentul va fi pus pe stimularea și dezvoltarea independenței, a inițiativelor constructive, cognitive, inventive, verbale, comunicative, a curiozității, activismului, a interesului pentru jucării, cărți, ilustrate etc.

Copiii vor fi susținuți la activități prin efecte emoționale pozitive, prin clipe surprinzătoare ș.a.

Activitățile organizate de părinți (cu obiectele și jucăriile, de dezvoltare a mișcărilor, activitățile muzicale, verbale, plastice, observările, distracțiile, sărbătorile, jocurile etc.) vor alterna cu cele independente, după dorința copilului, dar trebuie obligatoriu supravegheate de ei, pentru a le ocroti sănătatea, a-i îndruma și ajuta în situațiile dificile.

Varietatea activităților e necesară pentru a le asigura copiilor o dezvoltare armonioasă, pregătindu-i calitativ pentru grădiniță, oferindu-le mai multe posibilități de a cunoaște, a se distra și odihni plăcut, a se mișca, a comunica, a asculta poezii, povestiri, cîntece, apoi de a le învăța, formîndu-le deprinderi intelectuale elementare, proprii procesului de învățare, dar și de a nu se plictisi, pierzînd timpul prețios în zadar.

Pentru a evita formarea unui atașament bolnăvicios față de părinți, copilul va fi pus să doarmă aparte, să rămîină pentru puțin sau mai mult timp singur în odaie, printre rude, prieteni, oameni necu-

noscuți, copii de diferite vârste etc. E de dorit ca în timpul aflării micuților printre acești oameni părinții să lipsească din câmpul lor de vedere (la început pe intervale foarte scurte de timp, prelungind, treptat, durata lor, uneori pînă la cîteva ore, zile). Frecvența aflării lor printre alți oameni va depinde de măsura în care copiii nu vor tînji profund după părinți, se vor simți satisfăcător în lipsa lor.

O condiție obligatorie va fi și înnoirea periodică a „ungherașelor” cu jucării frumoase, interesante, accesibile vârstei.

Se vor practica observări și întîlniri cu copiii în curte, pe terenul grădiniței din apropierea casei, firește, în cadrul respectării regimului zilei.

O evaluare preventivă a copilului înainte cu o lună de frecventarea grădiniței îi va ajuta pe părinți să determine nivelul lui de dezvoltare, iar prin programul de activități recomandate de educatori se vor corecta și completa, pe cît e posibil, golurile în educația acestuia.

**În perioada adaptării copiilor la colectivitate părinții sînt obligați:**

- să efectueze observări sistematice asupra copiilor;
- să anunțe educatorii despre toate abaterile observate în comportamentul copiilor;
- să urmeze strict toate indicațiile educatorului;
- să organizeze activități în care copilului să i se dea mai frecvent inițiativa de a-și manifesta independența și încercările de a explora și mînuie variat obiectele;
- să-i dea copilului posibilitate să se descurce de unul singur, dar sub supraveghere, în situațiile de problemă apărute spontan în viața lui;
- să-și trateze copilul cu tandrețe și afecțiune, ca pe o persoană sănătoasă, și să alunge suspiciunile unei dezvoltări maladive;
- să-i sugereze idei variate de acțiune și de a se manifesta constructiv în orice situație;
- să urmărească sănătatea copilului și să asigure frecventarea sistematică a grădiniței, deoarece absențele duc la abateri nedorite ale comportamentului său.

**După depășirea acestui proces:**

- să respecte cu strictețe orice sfaturi ale educatorilor;
- să asigure frecventarea grădiniței fără absențe nemotivate;
- să-i permită și acasă să-și manifeste inițiativele valide de explorare și de mînuire a obiectelor;
- să-i susțină și să-i provoace la variate probe de investigare constructivă a obiectelor;
- să le formeze rezistența la „despărțirea” temporară de mama, de tata prin exersare sistematică specială;
- să le îmbogățească experiența comunicării cu vecinii, cu rudele;
- să le creeze condiții favorabile pentru contacte mai frecvente și acasă cu alți copii.

Vom constata că succesul adaptării la condițiile noi de viață, precum și cel al socializării copilului va depinde nu numai de eforturile părinților, care realizează aceste două procese complicate, ci și de activismul personal al subiectului în cauză. Cu cît mai activ va fi novicele, cu atît mai ușoară (facilă) și mai rapidă va fi adaptarea și socializarea lui la grădiniță. Deoarece la vârsta timpurie în dirijarea procesului educațional și al dezvoltării normale a copilului decisiv este aportul adultului, recomandăm părinților, în vederea asigurării succesului adaptării și al socializării, următoarele:

1. să cunoască bine legitățile generale de dezvoltare a copiilor și să le aplice sistematic în educația lor, pentru a le asigura o cale normală de socializare și de acomodare;
2. să se îngrijească nu numai de procurarea jucăriilor, dar să-i învețe pe copii și să le cerceteze, să activeze, să se joace cu ele;
3. să participe cu copii la activități cognitive, dezvoltîndu-le motivația sănătoasă pentru joc și cunoaștere;
4. să le susțină și să le stimuleze inițiativele spre independență, supraveghindu-le corect activitatea;
5. să-i pregătească din timp pentru frecventarea instituției de copii, respectînd cerințele și etapele indicate în lucrare;
6. să urmărească desfășurarea procesului dat, acordîndu-le copiilor, la momentul oportun, ajutorul solicitat;

7. să nu facă abuz de medicamente sau preparate psihotrope, pentru a le asigura o acomodare mai ușoară și rapidă, deoarece întrebuițarea lor le frânează activismul și inițiativele (administrarea medicamentelor prescrisă de medic se admite numai în caz de necesitate urgentă, pentru liniștirea sistemului nervos).

O problemă nu mai puțin importantă în educația justă a copiilor de vîrstă timpurie este cea a dezvoltării independenței lor. Independența prematură a copilului, cînd el se dezvoltă normal, se manifestă din primul an de viață și trebuie susținută și stimulată în permanență. „Gradul de independență foarte mic al copilului sugar sporește treptat în vîrsta timpurie” (Dicționar de psihologie, B., 2002, p. 360).

La aceste etape de dezvoltare independența copilului este condiționată de dorințele lui nemijlocite:

- a obține jucăria preferată;
- a se deplasa spre ea;
- a imita cu ea anumite acțiuni;
- a o investiga;
- a-și împărtăși bucuriile succesului în acțiunile de explorare și de mînuire a obiectelor;
- a asimila spațiul și orientarea în el;
- a comunica cu adultul pe marginea impresiilor care pe neașteptate i-au suscitată curiozitatea, interesul etc.;
- a întreba ceva;
- a fi consolată, compătimită în situații critice;
- a extinde cercul de cunoștințe;
- a-i cunoaște mai mult pe copiii de-o seamă, a întreține cu ei relații de cooperare, jucîndu-se alături;
- a le comunica diferite impresii;
- a examina orice obiect ori ființă din ambianța lui;
- a învinge unele obstacole;
- a-și crea obstacole;
- a imita acțiunile simple de muncă ale adultului;
- a se deservi singur pe sine;
- a desena, de la doi ani etc.

Ca trăsătură de voință și de personalitate, gradul de independență la această vîrstă sporește la copil sub influența educației (antrenamentului), maturizării psihice și fizice, satisfacerii necesităților, confruntării lui cu situații dificile în care trebuie să ia o decizie (constructivă și oportună) ș.a.

„Sub influența educației omul ajunge la acel grad de independență, care îi conferă responsabilitatea socială” (Dicționar de psihologie, B., 1997, p. 360).

Pentru a stimula independența copilului din cea mai fragedă vîrstă, e nevoie de a susține dorințele și tendințele lui sănătoase în orice acțiune. Pentru a evita manifestările negative de comportament cum sînt încăpățînarea, mînia, supărarea, exploziile sau furtunile de nemulțumire, protestul ș.a. adulții sînt datori:

- să supravegheze activitatea copilului;
- să-l convingă că nu trebuie să facă ceea ce e interzis;
- să nu strige la el;
- să nu-i dea motive de a înțelege că poate cîștiga ori pierde ceva;
- să-i explice că-și poate provoca leziuni corporale sau daune sănătății;
- să evite acțiuni ce pot duce la pierderea echilibrului psihic;
- să-i acorde imediat ajutorul solicitat ori intuit;
- să-l îndrume constructiv, cu pricepere și răbdare;
- să nu facă niciodată ceea ce poate face însuși copilul pentru sine etc.

Е.Г. Михайловский (1972) constată că pentru a asigura libertatea independenței volitive a copilului este necesar:

- a-l orienta și a-l pregăti pentru a executa ceva singur;
- a-l pregăti oportun pentru a activa cu plăcere într-o activitate sau alta;
- a-l susține și a-i stimula activismul, inițiativele și tendințele spre creație, completare, modificare, înnoire;

- a-i îmbogăți cunoștințele despre realitate;\*
- a-l antrena în permanență în variate acțiuni cu jucăriile și obiectele din jur prin participarea activă;
- a-i stimula în permanență interesul orientat spre realizarea deplină a activismului și independenței proprii;
- a motiva necesitatea de a activa independent etc.

Din cele menționate mai sus conchidem că părinții, precum și alți adulți din preajma copilului în starea de veghe a lui nu trebuie să se limiteze doar la ceea ce poate și dorește acesta, dar să-l învețe mereu noi și noi acțiuni cu jucăriile și cu obiectele din jur. Ei mai sînt datori să știe că *independența este o însușire a voinței care se dezvoltă treptat, fiind condiționată, pe de o parte, de mecanismele interne ale dezvoltării, de sporirea curiozității și a ingeniozității copilului, pe de alta - de stimularea, încurajarea, susținerea, învățarea permanentă a noi și noi acțiuni cu obiectele, precum și de evaluarea procedeele de acțiune independentă cu ele.*

Creînd condiții favorabile de învățare a independenței de către copil, adultul îl va orienta:

- să sesizeze;
- să gîndească;
- să memoreze;
- să compare;
- să comenteze;
- să creeze, să inventeze;
- să facă schimb de experiențe;
- să exploreze (experimenteze) etc.

Etapele învățării independenței în acțiunile deja cunoscute de copii sînt:

- amintirea (prin acțiuni practice și prin explicații verbale);
- colaborarea constructivă pe etape (încep împreună, continuă copilul, adultul se implică în procesul activității lui numai în caz de necesitate);

\* În opinia autorului copilul strică repede jucăriile, deoarece nu știe cum să se joace cu ele, nu are cunoștințe suficiente despre mecanismul funcționării lor.

- supravegherea tacticoasă a activității independente a copilului;
- evaluarea (aprecierea) activității lui independente și corectarea erorilor;
- trasarea unor noi sarcini cu scopul de a modifica, perfecționa, înnoi ceva, pentru a face activitatea mai interesantă, mai atrăgătoare.

Pentru familiarizarea cu acțiunile noi, necunoscute de copil, și pentru însușirea cu succes a acestora, adultul:

- va demonstra în prealabil modelul acțiunii, explicînd etapele acestuia;
- va verifica înțelegerea de către copil a explicației;
- va executa în comun acțiunea, colaborînd constructiv cu copilul, consultîndu-l suplimentar pe copil în caz de necesitate, efectuînd-o integral sau parțial;
- va diminua pe neobservate rolul conlucrării cu copilul;
- va supraveghea executarea integrală independentă a acțiunii de copil;
- va evalua (aprecia), corectă erorile copilului, încurajîndu-l.

Ca procedee accesibile în orientarea activității copilului spre dobîndirea independenței la această vîrstă pot fi:

- stimularea interesului;
- încurajarea;
- crearea surprizelor plăcute, care-i produc copilului dispoziție bună;
- apelarea la ghicitori simple, poezioare;
- manifestarea atitudinii afective de bunăvoință și căldură față de copil;
- supravegherea constructivă;
- ajutorul acordat oportun;
- repetarea acțiunilor mai dificile;
- evaluarea acțiunilor copilului ș. a..

### 3.2. Etapele încadrării copiilor la grădiniță

Nu mai puțin importantă este și pregătirea educatorului pentru primirea copiilor la grădiniță. El va asigura calitatea primirii și organizării procesului educațional.

Ținând cont de faptul că copiii sînt foarte sensibili la bolile respiratorii, ar fi de dorit ca novicii să fie incluși în mediul nou al grădiniței în perioadele mai calde ale anului, dar și pe parcursul întregului an, dacă încăperile vor fi bine încălzite.

În prealabil, educatorul va trebui să converseze cu fiecare părinte, pentru a-și clarifica toate întrebările care-l interesează despre dezvoltarea copilului, despre condițiile lui de trai și de educație, precum și despre pregătirea lui pentru frecventarea grădiniței.

Dacă va constata că copilul mai are nevoie de o perioadă suplimentară de pregătire pentru frecventarea grădiniței, le va pune părinților la dispoziție programul special pentru perioada de timp rezervată, apoi după o examinare suplimentară a copilului va lua decizia cînd poate veni prima zi la grădiniță.

S-a mai menționat că primele zile de despărțire de părinți sînt trăite de toți copiii mai mult sau mai puțin dramatic, chiar dacă sînt pregătiți excelent pentru grădiniță. De aceea educatorul trebuie să-i fie novicelui mereu în preajmă, încurajîndu-l cu tandrețe și gingășie.

O altă cerință obligatorie pentru adaptarea micuților la grădiniță este frecventarea ei sistematică, deoarece întreruperile de cîteva zile, mai cū seamă în perioada inițială, influențează negativ dinamica acestui proces.

În viziunea noastră, orice vîrstă, inclusiv și cea timpurie, este favorabilă pentru încadrarea copiilor în colectivitate.

Luînd în considerare opiniile savanților care au elaborat deja anumite sugestii privind încadrarea copiilor de vîrstă timpurie în colectivitate, credem că o variantă mai constructivă ar constitui-o inversarea succesiunii unor anumite acțiuni.

Pentru a-i cunoaște mai bine pe novici, nu educatorul îi va frecventa la domiciliu înainte de a veni la grădiniță, ci ei vor veni aici în conformitate cu regimul elaborat de noi și descris mai jos.

Dacă după cîteva zile de frecventare se va dovedi că copilul nu este pregătit satisfăcător ori deloc pentru grădiniță, părintele va acoperi golurile în dezvoltarea nesatisfăcătoare a comunicării, a

activității primordiale, a sferei afectiv-volitivă, conform sugestiilor propuse de educator în condiții de casă.

În acest interval de timp, părinții împreună cu copilul vor vizita periodic grădinița nu doar de dragul familiarizării cu localul, ci pentru a-i cunoaște mai bine pe copii, a-i memora, precum și pentru a-i forma montajul psihologic că aici, fiind supravegheați de educatoare, copiii se joacă, se plimbă, iau masa, dorm împreună și că „în această nouă familie” se simt bine ca și acasă.

Din ziua cînd începe frecventarea grădiniței, nu se vor mai face nici un fel de întreruperi (absențe de la grădiniță), deoarece o altă condiție obligatorie a succesului adaptării copilului de vîrstă timpurie la grădiniță, după cum am menționat, este frecventarea sistematică a ei (orice absență va zdruncina din nou mecanismele de adaptare, perturbîndu-i comportamentul, activitatea, afectînd și liniștea copiilor din grupă).

Frecventînd grădinița, novicele va face mai înii cunoștință cu educatoarea, apoi cu dădaca și copiii. Astfel, numai prin intermediul atașamentului față de educatoare, novicele se va atașa treptat și de copii. Cunoscîndu-i mai bine, îi va îndrăgi și cu timpul în mediul lor, adică „în noua familie”, va găsi un izvor imens de bucurii și de satisfacții copilărești, familia rămînînd în continuare, cum e și firesc, mediul cel mai preferat și acceptat de ei, căci mai dulce decît mama și tata la această vîrstă nimeni nu poate fi. Dar și viața printre copii va deveni cu timpul din ce în ce mai interesantă și mai împlinită.

În prima săptămîină, copilul va fi adus la creșă pentru cîteva ore (una – două) după somnul de zi, deoarece perioada de după amiază este relativ mai descărcată pentru educator, uneori și cu mai puțini copii în grupă, deoarece o parte din ei sînt luați acasă imediat după somnul de zi. Aceasta îi va permite lui să-i acorde novicelui mai multă atenție, iar copilul percepe, astfel, scurgerea timpului mai rapid și aflarea lui la grădiniță va fi mult mai rezonabilă (prielnică, convenabilă).

După o săptămîină de zile, copilul va fi adus la creșă cu o oră înainte de somnul de zi. Apoi, încă după o săptămîină, se va afla aici de dimineață pînă după somn și, în sfîrșit, încă după o săptămîină – se va încadra în regimul zilei depline.

Dacă copilul nu va fi exagerat de atașat de părinți, intervalul de o săptămîină se va scurta pînă la 1-2-3 zile și invers.

Consecutivitatea dată poate fi respectată și în cazul angajării unei dădace la domiciliu, precum și atunci când copiii încep să frecventeze grădinița la 3-6 ani. Acest procedeu le va permite copiilor cu mult mai ușor să se adapteze și într-un interval de timp mai scurt.

*În creșă, respectarea consecutivității date e necesară pentru a-l trece pe copil treptat la un regim deplin de aflare în grupă.*

Când novicele va părea deprimat, pentru a-l sustrage de la dorul său de părinți, de care oarecum va rămâne atașat, se vor practica și „excursii” prin curtea grădiniței, prin coridoarele ei, prin alte săli.

Răbdarea și competența educatorului de a organiza interesant viața copilului la creșă se va resimți chiar din primele zile de frecventare a ei, iar aproximativ după o săptămână / două de zile novicele nu va mai face mari neazuri nimănui. Când copilul va ieși definitiv din situația de stres, la unii din ei va mai rămâne alarmantă și în continuare despărțirea de părinți pe o perioadă nedeterminată de timp.

Observările noastre denotă că după perioada de adaptare, copiilor le place să frecventeze creșa. Uneori la grădinița ei se simt chiar și mai bine decât acasă, aici n-au cum să se plictisească.

E de menționat, totuși, faptul că începutul este dificil pentru toți copiii, mai cu seamă, pentru cei nepregătiți. Chiar și în cazurile unei pregătiri foarte bune se vor înregistra anumite dificultăți de adaptare. Când în familie nu este neglijată importanța acestei probleme, succesele copiilor de vîrstă timpurie în perioada acomodării la creșă nu se lasă mult așteptate, dinamica confortului psihologic evoluînd cu fiecare zi.

### **3.3. Exerciții de dezvoltare psihică**

#### **3.3.1. Exerciții de dezvoltare a complexului de înviorare (1 zi – 6 luni)**

##### *Exercițiul nr. 1*

Zilnic, de cîteva ori pe zi, în starea de veghe, adultul se va apropia de copil, adresîndu-i-se cu voce caldă, blîndă,

vorbîndu-i cu duioșie, concomitent netezindu-i corpul ușor cu palma.

##### *Exercițiul nr. 2*

De la a 10-ea zi, sistematic i se vor arăta pe rînd jucării (o dată – o singură jucărie), mișcîndu-le în cîmpul vizual apropiat al copilului cu scopul de a-i verifica capacitatea de a fixa și urmări jucăria.

##### *Exercițiul nr. 3*

Începînd cu luna a doua de viață, zilnic i se vor arăta jucării, atrăgîndu-i-se atenția la sunetele produse de ele, vorbindu-i despre culoare, formă și despre alte însușiri.

##### *Exercițiul nr. 4*

Începînd cu luna a treia de viață, prin mai multe procedee, se vor antrena mai des încercările de a-i atrage atenția asupra jucăriilor, învățîndu-l să le ia și să le țină în mîină.

##### *Exercițiul nr. 5*

Copilul va fi învățat să caute jucăria ascunsă. Găsind-o, i se va permite s-o ia în mîină, să se joace cu ea.

##### *Exercițiul nr. 6*

Copilul va fi învățat să asculte vorbirea adultului prin rostirea clară a unor cuvinte uzuale și propoziții simple („mama; ta-ta; numele copilului; ...ești cuminte, deștept, ascultător” etc.).

##### *Exercițiul nr. 7*

Copilul va fi învățat să caute sursa de zgomot (o jucărie sunătoare) ori melodia unui cîntec, îngînată de mama, înregistrată pe banda de magnetofon etc.

##### *Exercițiul nr. 8*

Din luna a patra de viață copilul va fi învățat să apuce jucăriile din cîmpul vizual apropiat.

##### *Exercițiul nr. 9*

Din luna a cincea, în cîmpul vizual apropiat se vor agăța cîteva jucării și zilnic, timp de 10 minute, se va antrena apucarea lor, mînuța fiindu-i condusă spre jucărie, care poate fi pusă comod în fața lui sau la picioare.

##### *Exercițiul nr. 10*

Sistematic, în fiecare zi, i se va orienta atenția spre obiectele și viețuitoarele din jur (gîze, păsări, alte animale), comu-

nicîndu-i lucruri elementare despre ele și imitînd sunetele pe care le produc, vorbindu-i despre însușirile penajului, blăniței, culoarea acestora, a ochilor, forma corpului etc.

*Exercițiul nr. 11*

Despre oameni: cine este, numele lui. I se va rosti numele, atingîndu-l ușor cu mîna, netezindu-l pe piept, pe umăr, pe spate.

*Exercițiul nr. 12*

Oaspeților li se va comunica ce poate face copilul: se joacă, zîmbește, vorbește, se scaldă, mănîncă, privește, doarme, se plimbă etc.

*Exercițiul nr. 13*

Zilnic i se vor spune mici poezii care rimează, i se vor cînta cîntece cu melodii plăcute. Melodiile pot fi audiate abia auzit ori cu putere moderată.

**3.3.2. Exerciții de mobilizare și de antrenare a activității primordiale (șase luni – un an)**

*Exercițiul nr. 1*

Copilului să i se demonstreze sistematic jucării (noi ori cunoscute), atrăgîndu-i atenția asupra însușirilor necunoscute (durata 5-8 minute).

*Exercițiul nr. 2*

Să i se ceară să acționeze cu ele după cum i s-a demonstrat, dar și după propria dorință.

*Exercițiul nr. 3*

Să se combine orice activitate de comunicare afectivă combinată cu cea constructivă. Să fie eliberat din brațe, propunîndu-i-se să mînuiască singur jucăriile, să fie inclus în comunicarea cu el pe marginea obiectelor din jur (să le arate, să le ia, să le atingă etc.).

*Exercițiul nr. 4*

Să i se demonstreze imagini clare ale obiectelor și jucăriilor.

*Exercițiul nr. 5*

Să i se demonstreze obiecte noi, imagini necunoscute, să i se numească locul constant al unor obiecte (al ceasului, al tabloului). De exemplu, copilului i se adresează întrebarea și

propunerea: “Unde e ceasul, tic-tac? Arată-l cu mînuța. Privește-l.” etc.

*Exercițiul nr. 6*

Să i se demonstreze jucării mecanice din 3-5 detalii (piramide etc.), cu dimensiuni potrivite care se montează și se demontează, pentru a fi mînuite de copil (alăturate, supra-puse, puse pe vergea etc.).

*Exercițiul nr. 7*

Sistematic să-i dea însărcinări de muncă și de joc (să mînuiască jucăria, s-o pună la loc, să aducă mamei un ghem de ață, o carte ușoară, un maiou, un carnețel de note etc.).

*Exercițiul nr. 8*

Să i se exercite sistematic capacitatea de a face anumite eforturi pentru a realiza un scop, de a-și îndeplini o dorință (de a numi ori de a arăta jucăria văzută de la distanță, de a o lua, parcurgînd anumite obstacole – înconjurînd-o, ajungînd-o cu bățul, rostogolind-o etc.).

*Exercițiul nr. 9*

Să fie antrenat în observarea unor noi detalii ale jucăriilor și obiectelor (soneria la ceas, manivela la titirez, volanul la mașină, ciocul la pasăre etc.), suplimentar să i se povestească despre funcția lor.

*Exercițiul nr. 10*

Să fie învățat să deosebească (să recunoască, să demonstreze) părțile principale ale propriului corp, precum și părțile principale ale jucăriilor și obiectelor (din luna a opta).

*Exercițiul nr. 11*

Să fie antrenat în alegerea jucăriilor din 2-3 piese: s-o ia pe cea mai frumoasă ori preferată, numită de adult.

*Exercițiul nr. 12*

Să fie învățat să cedeze o jucărie din două pe care le posedă ori le ține întîmplător în mîna.

*Exercițiul nr. 13*

Să fie învățat să apuce corect obiectele cu mînuța, cu trei degete, cu palma desfăcută etc.).

*Exercițiul nr. 14*

Să fie antrenat în diverse acțiuni cu obiectele: să rostogolească, să arunce, să bată cu picioarele, să țină în mîini

mingea ori alte jucării rotunde și sferice, să răsfoiască, să imite lectura cărții, să examineze imaginile paginii etc.

### 3.3.3. *Exerciții de dezvoltare a comunicării situativ-constructive*

#### *Exercițiul nr. 1*

Să i se adreseze cu diferite întrebări, propuneri, antrenându-l în comunicarea cu el.

#### *Exercițiul nr. 2*

Înaintându-i copilului sarcini care depășesc un pic vârsta (să ajungă o jucărie, s-o pună în funcțiune, să scoată jucăria din cutie), să organizeze cu el situații concrete de comunicare, verificând concomitent și capacitatea lui de a iniția această activitate.

#### *Exercițiul nr. 3*

Să înlătore împreună cu adultul problemele apărute în situații dificile, discutând asupra cazului și încurajându-i sîrguința.

#### *Exercițiul nr. 4*

Să-i ofere șanse variate de a se adresa după ajutor ori de a-l invita în activitate pe adult.

#### *Exercițiul nr. 5*

Să-i comunice sistematic informații despre obiecte, ființe, fenomene în casă, în curte la plimbare etc., concomitent antrenându-l și pe el în investigare (să privească, să examineze, să arate cu mînuța, să împingă cu piciorul, să se apropie, să se îndepărteze etc.).

### 3.3.4. *Exerciții de înviore și de antrenare a sferei afectiv-volitive*

*Să-i dea însărcinări variate cu caracter de joc, de muncă, de distracție, pentru a depune eforturi mici:*

- să ajungă jucăria preferată și s-o ia;
- să deschidă și să închidă cutioare;
- să verifice dacă poate acționa conform indicației, modelului adultului;

- să ducă cuiva ceva, să pună la loc, să aducă ceva, să ajungă ceva etc.;
- să caute obiectul dispărut;
- să păsească peste "șanțuleț" ori peste un bastonaș, să ocolească o piatră;
- să coboare singur scărițele;
- să se așeze singur;
- să urce în pat, pe scăunel;
- să treacă 2-3 jucării prin ferestruica confecționată dintr-o hîrtie cartonată ori din sîrmă tare, împletită cu ață moale (ochiurile vor fi mari, mici, de dimensiune mijlocie; identice, diferite etc.; avînd forma de cerc, pătrat, triunghi);
- să introducă în adînciturile săpate într-o placă de lemn ori din lut uscat figuri tridimensionale: un cub, un con, o prismă, o sferă.

În toate situațiile să se creeze stare de îngrijorare, de nedumerire, de bucurie (a dispărut – unde? Hai să căutăm! (alarmat); S-a scufundat ori plutește? – întrebător; Zboară, sare, se rostogolește? – cu bucurie; Se rotește repede, repede! – cu bucurie).

Cînd în familie apar alte situații similare, să se folosească orice ocazie pentru a-i antrena afectivitatea și voința.

### 3.3.5. *Exerciții de dezvoltare a activității primordiale (1 – 3 ani)*

#### *Exercițiul nr. 1*

Să i se demonstreze acțiuni noi cu obiectele, consolidîndu-le pe cele vechi.

#### *Exercițiul nr. 2*

Să i se adreseze cu propuneri concrete:

- să construiască;
- să asambleze;
- să caute singur soluția de înlăturare a defectului ce împiedică buna funcționare etc.

#### *Exercițiul nr. 3*

Să se practice jocuri cu nisipul, cu lutul, cu apa.



*Exercițiul nr. 4*

Să se includă, să participe în activități, jocuri cu hîrtia, plastilina (mai cu seamă de la doi ani).

*Exercițiul nr. 5*

Să se practice sistematic recunoașterea imaginilor obiectelor.

*Exercițiul nr. 6*

Să i se demonstreze variate acțiuni cu obiectul, pentru a produce efecte de încîntare, bucurie, mirare, îndoială, încredere, protest etc. și de a-i cunoaște valoarea socială.

*Exercițiul nr. 7*

Să se creeze situații de probleme variate: ce ne facem fără roțile din față ale mașinii? (le putem înlocui, substitui etc.); cum putem s-o reparăm; cum putem restaura alte jucării?

*Exercițiul nr. 8*

Să i se dea mai des copilului rolurile principale în jocul cu el.

*Exercițiul nr. 9*

Să se creeze mai des situații de joc îmbinate cu situații de muncă: dereticarea „ungherașului” de jucării, selectîndu-le pe cele preferate; amenajarea lui după gustul copilului; înnoirea decorului după alte criterii etc.

*Exercițiul nr. 10*

Să i se faciliteze încadrarea în grupuri de copii de-o seamă, să se joace în același spațiu (30 min. – o oră).

*Exercițiul nr. 11*

Să i se demonstreze funcțiile jucăriilor noi.

*Exercițiul nr. 12*

Să i se sugereze noi idei de joc. Luînd orice jucărie, să inventeze pe loc procedee necunoscute de joc cu ele, stimuîndu-i copilului inițiativa și interesul de a descoperi împreună și alte moduri de joc: mai captivante, mai atrăgătoare.

*Exercițiul nr. 13*

Să i se dezvolte capacitatea de a observa lipsa jucăriei preferate, a unor detalii importante.

*Exercițiul nr. 14*

Să i se dezvolte capacitatea de a-și imagina ce se poate adăuga, pentru a face jucăria mai atrăgătoare.

*Exercițiul nr. 15*

Să i se stimuleze vorbirea activă, comentînd ce face, ce va face cu jucăria.

*Exercițiul nr. 16*

Să i se încurajeze independența, oferindu-i șansa de a rezolva orice soluție căutată în situația de joc.

*Exercițiul nr. 17*

Să i se stimuleze acțiunile de inițiere a comunicării și a relațiilor constructive (cum ar cere ajutorul, cum ar întreba, cum ar demonstra, cum și-ar exprima bucuria, mirarea, alarmarea etc.).

*Exercițiul nr. 18*

Să i se dezvolte capacitatea de a-și imagina prin întrebarea: Ce s-ar întîmpla dacă..? Ce ar face dacă..? Cum s-ar salva dacă..? etc.

*Exercițiul nr. 19*

Să se exerseze implicarea în analiza activităților și faptelor (ce i-a reușit și ce - nu, cum se putea reuși mai bine) etc.

*Exercițiul nr. 20*

Să i se antreneze priceperea de a alege jucăriile necesare pentru joc.

*Exercițiul nr. 21*

Să se verifice, cum a însușit funcția socială a obiectelor și jucăriilor (pentru ce se folosește; cum e folosită de mama, de tata; ce face bunelul, bunica... etc.).

**3.3.6. Exerciții de dezvoltare și de exersare a comunicării cu adultul**

*Exercițiul nr. 1*

Să se creeze special obstacole și situații de problemă pentru o discuție captivantă cu copilul.

*Exercițiul nr. 2*

Să se susțină inițiativele constructive ale copilului.

*Exercițiul nr. 3*

Să se analizeze permanent ori în situațiile create special avantajele, dezavantajele faptelor, eșecurile, elaborînd împreună planuri de realizare.

*Exercițiul nr. 4*

Să se susțină orice inițiativă constructivă a copilului, amânând treburile personale.

*Exercițiul nr. 5*

Să se comenteze orice face copilul, încurajându-l, lăudându-l.

*Exercițiul nr. 6*

Să se folosească toate șansele pentru a întreține un dialog constructiv cu copilul în casă, afară, în ospetie, la plimbare.

*Exercițiul nr. 7*

Să se organizeze întâlniri cu persoane cunoscute și necunoscute.

**3.3.7. Exerciții de dezvoltare și de exersare a comunicării cu copiii**

*Exercițiul nr. 1*

Să fie îndrumați de a se juca cu alți copii din curte.

*Exercițiul nr. 2*

Să fie ajutați de a ceda ori de a propune copilului de alături o jucărie etc.

*Exercițiul nr. 3*

Să se încadreze și adultul din propria inițiativă în "jocurile" copiilor.

*Exercițiul nr. 4*

Să se organizeze întâlniri cu copii de aceeași vârstă acasă, în ospetie.

*Exercițiul nr. 5*

Să li se ofere copiilor jucării și șansa de a se "juca" singuri, fără supraveghere, ori de a fi împreună fără jucării, dar fiind supravegheați.

*Exercițiul nr. 6*

Să li se dea prilejul de a se "juca" cu o singură jucărie, fiind supravegheați.

*Exercițiul nr. 7*

Să li se dea indicații și posibilitatea de a alege jucăriile pentru joc.

*Exercițiul nr. 8*

Să li se ofere dreptul și obligația de a face ordine în ungherașul de jucării, fiind dirijați de adulți.

*Exercițiul nr. 9*

Să li se creeze situația de a urmări împreună animalele etc.

**3.3.8. Exersarea sferei afectiv-volitivă**

*Exercițiul nr. 1*

Să fie îndemnat să se bucure de orice îi provoacă emoție: jucării, sosirea părinților, plante, fenomene ale naturii etc.

*Exercițiul nr. 2*

Să fie învățat să simtă dispoziția părinților și a sa proprie.

*Exercițiul nr. 3*

Să se folosească situații de viață pentru a exprima emoțiile principale: încântarea (Ce floare minunată!), mirarea (A început să plouă, ce stropi mășcați! Răsare soarele - privește cât de blînd și ce culoare vie are, e sclipitor!), bucuria (Ce jucărie frumoasă! Să ne jucăm împreună, admirîndu-i lăbuțele, ochișorii, urechiușele etc.), îngrijorarea (De ce oare nu vine tata? De ce latră cățelul? Fii atent! Să nu cazi! etc.), tristețea (Ce trist e fără de bunica. S-o chemăm în ospetie.) etc.

*Exercițiul nr. 4*

Să se examineze poze, ilustrații din cărți, jucării etc., accentuîndu-le atenția asupra mijloacelor de exprimare: plînge, rîde, zîmbește etc.

*Exercițiul nr. 5*

Să li se propună însărcinări de a învinge mici obstacole:

- în căutarea jucăriilor;
- în atingerea lor;
- în jocul cu ele după găsirea lor;
- în găsirea substituienților acestora etc.

*Exercițiul nr. 6*

Să li se propună regulat însărcinări cu caracter de muncă:

- să pună jucăria la loc;
- să facă ordine după sine;
- să aducă, să dea, să scoată etc.

#### Exercițiul nr. 7

Să fie exersat în viața de toate zilele de a îndeplini anumite reguli de comportare, pentru a asigura liniștea celor din jur, ordinea, acuratețea etc.:

- să nu vorbească tare;
- să nu plîngă tare;
- să mănînce cu acuratețe etc.;
- să se oprească la porunca adultului.

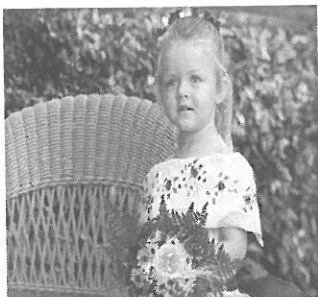
#### Exercițiul nr. 8

Să fie amînată uneori cu o zi soluția rezolvării problemei apărute, poate se descurcă între timp singur, găsind o soluție potrivită.

#### Exercițiul nr. 9

Să i se propună continuarea, finisarea unei acțiuni fără ajutorul cuiva etc.

### ÎNCHEIERE



În prezenta lucrare am abordat o temă dificilă, dar și necesară părinților și educatorilor: dezvoltarea copiilor mici și adaptarea lor la grădiniță. Investigațiile efectuate ne-au permis să punem într-o nouă lumină următoarele legități, pe care le expunem sumar:

1. *socializarea ori umanizarea propriu-zisă a fiecărui om începe din momentul nașterii și apare în continuare ca necesitate vitală; în primii ani de viață problema socializării e geamănă cu cea a adaptării lui la societatea umană (la condițiile noi de trai și de activitate); socializarea este un proces continuu, neuniform. Ea se produce cu o intensitate mai mare și (este mai dificilă) în anii copilăriei și mai facilă în următoarele perioade de*

*viață; socializarea deplină poate fi cunoscută (atinsă) doar de omul sănătos psihic și cu cerințe valide; ca rezultat al socializării, individul dobîndește capacitatea de a fi om, însușind codul de legi sociale ca unitate a societății umane, ca unitate a naturii și a cosmosului; o socializare temeinică poate fi asigurată de un mediu valid, în care conexiunea dintre dirijarea și asimilarea experienței sociale de către individ prin exersarea ei, devine algoritmul sigur al succesului; realizarea proceselor socializării și adaptării se produce diferit, cu evidente particularități individuale și de vîrstă (la etapele timpurii de dezvoltare socializarea și adaptarea se realizează mai anevoios); copilul de vîrstă timpurie nu-și poate asigura independent nici succesul socializării, nici cel al adaptării sociale la condițiile noi de viață și de activitate; în cazul suportării unor boli psihice grave sau al izolării sociale timpurii e nevoie de resocializarea și readaptarea socială a individului la mediul social;*

2. *adaptarea este proprie tuturor organismelor și organelor vii, pe cînd adaptarea socială este proprie numai omului (individului uman) și este parte componentă a educației familiale și sociale; adaptarea socială apare în viața individului uman ca necesitate de a se încadra ca membru plenipotent într-o comunitate de oameni noi sau într-un mediu nou de viață; adaptarea socială constituie, prin excelență, un proces complex, dinamic, bilateral; poate fi influențat și necesită activism volitiv și cognitiv din partea novicelui, precum și eforturi din partea persoanelor care o dirijează spre realizare; nu numai copiii slabi și neechilibrați sau cei cu erori de educație, ci orice individ uman întîmpină dificultăți de adaptare /socializare, dar le înving în măsură neegală și în intervale diferite de timp; în procesul adaptării, subiecții mai interacționează inegal cu mediul nou și de aceea durata și tempoul ei la copiii de aceeași vîrstă sînt diferite; adaptarea la ceva nou presupune implicit dezadaptarea concomitentă la ceva, care se plasează în viața individului pe plan secundar; adaptarea și dezadaptarea sînt două procese care se exclud reciproc,*

nu se suprapun, nici nu se contopesc. Ele se produc simultan, dar invers proporțional (cu cât este mai intensă și mai rapidă adaptarea, cu atât mai intensă și rapidă este dezadaptarea individului); dezadaptarea se produce prin sublimarea și negarea de către novice a tot ce ține de trecut și nu mai este util pentru progresul propriu în condițiile noi, experiență care la vârstele timpurii de dezvoltare nu se conservează trainic în memorie.

3. Orice copil, indiferent de calitatea și nivelul pregătirii lui psihologice pentru încadrarea în mediul nou al grădiniței (și în condițiile unei dirijări excelente inițial, cum e și firesc), va întâmpina anumite dificultăți de acomodare la condițiile noi de viață și de activitate, caracterul, tensiunea și tempoul cărora vor fi diferite la diferiți copii; novicii, în special cei nepregătiți pentru frecventarea grădiniței, în prima perioadă aduc, de regulă, în viața grupei tensiune, neliniște, griji adulților, nivelul disconfortului psihologic al multora din ei atingând cote înalte; ca rezultat al asimilării active de către individ a tot ce este nou și constructiv în condițiile noi, copilul simte confort psihologic și acceptă cu plăcere frecventarea în continuare a grădiniței; la copiii care au trecut de etapa adaptării la grădiniță nivelul confortului lor psihologic sporește și atinge un nivel foarte înalt; copiii frecventează grădinița în continuare cu plăcere și aici se simt fericiți ca acasă.

Datele obținute în urma investigărilor ne mai permit să constatăm:

- factorul *volitiv* care se alătură celui cognitiv și celui afectiv face parte din componența cunoașterii și a autocunoașterii, deoarece cunoașterea și autocunoașterea se realizează deplin numai prin eforturi volitive;
- *mecanismul psihologic* al acomodării mai rapide a copiilor de vârstă timpurie la grădiniță îl constituie trecerea lor oportună la forme specifice de activitate (de la comunicarea *situativ-personală* cu adultul la cea *situativ-construc-tivă* și la *activitatea de explorare* și de *mînuire a obiec-*

*telor și a jucăriilor*) în familie ori în grădiniță și încadrarea lor sistematică în contacte cu oameni noi în situații variate: acasă, în ospetie, pe stradă, la magazin, la policlinică etc.;

- succesul și viteza (tempoul) adaptării copiilor la grădiniță sînt asigurate de:
  - pregătirea oportună a copiilor, dar și a cadrelor didactice și a familiilor pentru eventualul eveniment.
  - respectarea regimului de încadrare a novicilor în mediul nou conform recomandărilor noastre;
  - frecventarea grădiniței fără întreruperi în această perioadă și în continuare;
  - stabilirea unor relații constructive cu novicii din prima zi de frecventare a grădiniței;
  - perceperea novicilor de către personalul grădiniței ca fiind sănătoși, nu bolnavi, dar care temporar, cum e și firesc, suferă mai puțin sau foarte dramatic despărțirea de părinți, de familie;
  - menținerea unui *echilibru emoțional* în relațiile cu novicii și manifestarea unei atitudini grijulii, de compasiune, de bunăvoință față de ei, deoarece copilul simte foarte bine atitudinea celor din jur față de sine (el respinge insistent în continuare contactele cu acei adulți care l-au jignit ori nu i-au acordat atenția cuvenită, dorită);
  - parteneriatul strîns dintre grădiniță și familie și invers în această perioadă și în continuare, venindu-le părinților în ajutor cu sfaturi, propuneri, consultații oportune și constructive.

Prin urmare, procesul de acomodare la grădiniță a micușilor poate fi facilitat prin:

1. asigurarea educației lor corecte oportune în familie și a pregătirii preventive pentru frecventarea grădiniței;
2. informarea părinților despre legitățile de dezvoltare a copiilor în maternitate;
3. pregătirea cadrelor didactice în vederea asigurării succesului copiilor în procesul de adaptare, respectînd cerințele de pregătire și de primire a lor la grădiniță, în îmbinare

cu munca educațională calificată, bazată pe datele științei și pe experiența avansată a cadrelor din domeniul educației preșcolare;

4. evitarea fluctuației cadrelor didactice în această perioadă;
5. respectarea principiilor recomandate de savanți în educarea copiilor și în primirea lor la grădiniță, frecventarea inițială regulată a instituției.

**Evaluarea  
nivelului de pregătire a copilului  
de vîrstă timpurie pentru frecventarea grădiniței**

Nivel nesatisfăcător	Nivel satisfăcător
Nu exprimă interes sporit pentru jucăriile și obiectele din preajmă. În cunoașterea lor este mereu în așteptarea ajutorului din partea părinților.	Exprimă interes sporit pentru jucării și pentru orice alte obiecte întâlnite (se apropie, le cercetează, le încearcă semnificația, acționează interesat și variat cu ele).
Durata jocurilor independente cu obiectele e limitată (2-3 minute).	Se „porăie”, trebăluiește singur, jucîndu-se cu jucăriile și obiectele fără întrerupere timp de 10-15 minute.
Nu face încercări de a ieși din impas de a rezolva problemele apărute în cale. E pasiv și fricos.	Încearcă să rezolve independent orice dificultate apărută în propria sa activitate. Numai după cîteva încercări nereușite, caută insistent ajutor ori își găsește altă ocupație.
Este dependent de părinți și în acțiunile de autoservire.	Nu este dependent de părinți nici în acțiunile de autoservire.
Cînd este invitat de adulți la joc, rămîne doar ca spectator în ele.	Este inițiatorul a multe jocuri comune cu adulții și se implică cu plăcere în ele.
În lipsa părinților este neliniștit, nu se joacă.	Se joacă liniștit în lipsa prinților în odaia sa.
Este neliniștit, fiind lăsat sub supravegherea altor adulți acasă ori în ospeție, iar despărțirile cu părinții sînt foarte dramatice.	Deși despărțirea de părinți îl afectează, pe parcursul zilei, dacă e sătul, comod îmbrăcat și sănătos, se simte bine la grădiniță și în orice mediu nou.
Dorul de părinți le perturbază total liniștea și activitatea.	Amintirile despre părinți nu le perturbază activitatea în orice mediu s-ar afla.
Nu preferă comunitățile copilărești, îi place doar însingurarea.	Este bine dispus, voios, independent, ingenios, curios în mediul copilăresc acasă, în curte. Preferă comunitățile decopii.
Nu este rezistent la bolile respiratorii, se îmbolnăvește adesea.	Este rezistent la boli respiratorii, nu se îmbolnăvește deseori.

### Bibliografie selectivă

1. Biblia sau Sfinta Scriptură. Chișinău, 2004.
2. Buianov, M. I. Copilul are nevoie de dragostea părintească. Chișinău, 1988.
3. Casablanca, M.R. Eviel et developpement social de la premiere enfance en situation institutionnelle. Thess. Paris, 1978-1993.
4. Jelescu, P. Ș., Băncilă G. ș.a. Complexul ingratitudinii sociale și crizele de vîrstă. Revistă de pedagogie 1992, nr. 9.
5. Jelescu, R.I. Condițiile psihologice ale adaptării (vîrsta timpurie). Rev. "Дошкольное воспитание", 1982, nr. 6.
6. Jelescu R.I. Rolul activității primordiale și a comunicării copiilor de vîrstă timpurie în adaptarea lor la creșă. În cul. "Проблемы возрастной психологии", 1989.
7. Jelescu, R.I. Pregătirea psihologică a micuților pentru creșă. Rev. "Ped. Sovietic", 1983, nr. 1.
8. Jelescu, R.I., Lisina, M.I. Particularitățile psihologice ale antepreșcolarilor în perioada acomodării lor la creșă. În cul. "Aspecte psihologice ale comunicării și activității instructive". 1985
9. Jelescu, R.I. Rolul familiei în pregătirea copiilor pentru creșă. În cul. "Rolul familiei, școlii și mass-media în educația tineretului, 1989.
10. Jelescu, P., Jelescu, R. Însușirea vorbirii în vîrsta fragedă și preșcolară. Ziarul "Învățămîntul Public" din 15 oct., 1980.
11. Jelescu, P., Jelescu, R. Dezvoltarea psihică a copilului de la naștere pînă la trei ani. Revista de Pedagogie și Psihologie, 1992, nr. 1, 2 și 3.
12. Jelescu, P. Complexul ingratitudinii sociale și crizele de vîrstă. Revista de pedagogie. Nr. 9, București, 1992, p. 23-26.
13. Jelescu, P. Geneza complexului ingratitudinii sociale și crizele de vîrstă. Revista de pedagogie și psihologie. Nr. 9-10, Chișinău, 1992, p. 97-40.
14. Lisina, M.I., Silvestru, A.I. Psihologia autocunoașterii la preșcolari. Chișinău, 1993.
15. Matei, A. Stresul din noi, ca factor social. "Mesagerul", 2000, nr. 5.
16. Popescu-Mihăiești, A. Primele semne de întrebare. Revista Școală și familia. Nr. 1, Editura Lyceum, 1992.
17. Ralea, M. ș.a. Sociologia succesului. B., 1962.
18. Șchiopu, U. (coordonator) Dicționar de psihologie. B., 2002, p. 360-361.
19. Șchiopu, U. Psihologia copilului. B., 1967.
20. Аксарина, Н.М. Адаптация детей при поступлении в детское учреждение. În Вопросы развития детей первых 3-х лет жизни. 1972.
21. Аксарина, Н.М., Голубева, Л.Г. Характер адаптации детей раннего возраста при поступлении в детское учреждение. М., 1974.
22. Ватутина, Н.Д. Педагогические условия адаптации детей третьего года жизни к системе общественного воспитания. Авт. дисс. канд. пед. наук, М., 1979.
23. Восприятие и действие. М., 1967.
24. Выготский, Л.В. Собрание сочинений. М., 1984.
25. Диаченко, Гр. Практическая симфония для проповедников Слова Божия. М., 1903.
26. Диаченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности. М., 1976.
27. Добрейцер, В.И. Особенности обслуживания детей поступающих в ясли на первом году жизни. Авт. дисс. канд. мед. наук. М., 1960.
28. Жук, Г.А. и др. Психолого-педагогические основы обучения, воспитания и здоровья. М., 1989.
29. Жукова, Н.Р. Возрастные особенности адаптации детей к условиям жизни в детских дошкольных учреждениях. В *Вопросы охраны материнства и детства*, Том 14, № 4, 1969.
30. Землянухина, Т.М. Особенности общения и индивидуальной активности у воспитанников яслей и домов ребенка. Диссертация, М., 1982.
31. Заззо, Р. Психическое развитие ребенка и влияние среды. Журнал Вопросы психологии, 1967, № 2.
32. Ионеску, И. Возраст упрямства. Журнал Дошкольное воспитание, 1973, 12.
33. Карлссон, Л. и др. Развитие взаимодействий с окружающими людьми. М., 1983.

34. Кинелев, С.В. Адаптация личности как социальное явление. Авт. дисс. канд. фил. наук. М., 1978.
35. Ковалев, В.В. Реабилитация детей и подростков с пограничными расстройствами. Ц.И.У.В. Основы социальной психиатрии и социально-трудовой реабилитации психических больных. Том 245, М., 1981.
36. Корницкая-Приймак, С.В. Влияние содержания общения с взрослым на отношение к нему ребенка. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М., 1975
37. Кург, Игмар. Спешите медленно. Таллин, 1972.
38. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. МГУ, 1972, с. 500-528.
39. Лисина, М.И. Развитие общения у дошкольников. М., 1964.
40. Лисина, М.И. Общение детей с взрослыми и сверстниками: общее и различное. В *Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии*, М., 1980.
41. Милославова, Л. Адаптация как социально психологическое явление. В *Социальная психология и философия*, 1973.
42. Михайловский, Е.Г. Развитие самостоятельности ребёнка в детском коллективе. В *Ребёнок в системе коллективных отношений. Тезисы...*, М., 1972 с. 206-209.
43. Мышкис, А.И. О некоторых вопросах адаптации. Журнал *Дошкольное воспитание*, 1981, № 6.
44. Оконская, Н.Б. и др. Адаптация и ее уровни. В *Философия пограничных проблем науки*, М., 1975.
45. Палагина, Н.Н. Предметная игровая активность в раннем детстве. Журнал *Вопросы психологии*, 1992, 5-6.
46. Растова, Л.М. Социальная адаптация личности в коллективе. Авт. дисс. канд. фил. наук. 1873.
47. Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях. М., 1980.
48. Студеникин, М.И. и др. Адаптация детей к условиям дошкольных учреждений. В *Здоровье и воспитание детей...* Тезисы научных докладов. Горький, 1978.
49. Скубий, М.И. Адаптация личности – активное включение в различные структурные элементы социальной среды. В

- Социальные проблемы молодого учителя.* Новосибирск, 1971.
50. Субботский, Е. Как рождается личность. Нар. факультет. М.: Знание, 1978, № 12.
  51. Тульчицкий, М.М. Психологический аспект проблемы диагностики умственного развития детей третьего года жизни, в связи с задачами их адаптации к условиям яслей-сада. В *Исслед. проблем. дошк. воспитания в трудах молодых ученых.* М., 1985.
  52. Уайт, Е. Первые три года жизни. М., 1981.
  53. Уотсон, Дж. Психологический уход за ребенком. М., 1930.
  54. Фурст, Дж. Невротик, его среда и внутренний мир. М., 1957.
  55. Шибутани, Т. Социальная психология. М., 1995.
  56. Шпиц Рене А. и др. Первый год жизни. М., 2000.
  57. Эберлейн, Ж. Страхи здоровых детей. Практическое пособие для родителей. М., 1981.
  58. Эльконин, Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве. Вестник МГУ, 1978, №3.
  59. Эльконин, Д.Б. Детская психология. М., 1960.
  60. Эльконин, Д. Б. Психология игры. М., 1978.