

**SPECIFICUL DEZVOLTĂRII LIMBAJULUI  
LA VÂRSTĂ ANTEPREȘCOLARĂ ȘI PREȘCOLARĂ**

**Valentina MÎSLIȚCHI**, dr., conf. univ.

Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară

Universitatea de Stat din Tiraspol

**Iuliana BONTA**, educatoare, grad didactic II

IET nr.1 „Poienița”, satul Cojușna, raionul Strășeni

master în Științe ale Educației, programul Managementul educației preșcolare

**Rezumat.** Lucrarea scoate în evidență particularitățile dezvoltării limbajului copiilor de vârstă antepreșcolară și preșcolară. În articol sunt prezentate varii teorii cu referire la dezvoltarea limbajului copiilor în accepțiunea diverșilor cercetători, sunt descrise caracteristicile limbajului copiilor, sunt elucidate etapele dezvoltării limbajului copiilor până la vârsta de 6-7 ani.

**Cuvinte-cheie:** limbaj, vârstă antepreșcolară, vârstă preșcolară, achiziția limbajului de către copil, specificul dezvoltării limbajului.

**Abstract.** The paper highlights the peculiarities of the language development of pre-preschool and preschool children. The article presents various theories regarding the development of children's language in the sense of various researchers, describes the characteristics of children's language, elucidates the stages of children's language development up to the age of 6-7 years.

**Keywords:** language, pre-preschool age, preschool age, language acquisition by the child, the specifics of language development.

Problema achiziționării de către copil a limbajului continuă să facă obiectul unor aprige dezbateri științifice. Un prim curent consideră această „facultate” drept caracteristica definitorie a umanității; ce ar fi permis dezvoltarea ansamblului potențialităților umane. Datorită unor mutații genetice aleatorii, omul ar fi fost dotat cu un echipament biologic specific, care l-ar fi făcut apt să producă și să înțeleagă orice tip de frază. Gramatica generativă a lui N. Chomsky se străduiește mai cu seamă să descrie această competență înăscută. Cu o optică mult mai „evoluționistă”, un al doilea curent consideră, dimpotrivă, limbajul ca o consecință a dezvoltării cognitive. În concepția lui J. Piaget (1946), ființa umană este înzestrată cu puternice capacități funcționale, ce fac posibilă emergența unei funcții simbolice generale, din care limbajul nu ar fi decât un aspect. Acestor curente care pun accentul pe determinarea internă a limbajului, li se opun cele care văd în el mai ales produsul complex de învățări acumulate de umanitate de-a lungul istoriei sale. Această poziție, adoptată mai cu seamă de behaviorism, a fost dezvoltată cu precădere de susținătorii interacționismului social (L. S. Vîgotski, 1934). În concepția acestora din urmă, procesul de omimizare s-a caracterizat, mai întâi, prin dezvoltarea unor noi forme de cooperare socială (noi activități) care au făcut posibilă folosirea de unelte, apoi dezvoltarea limbajului. Pe plan funcțional, primele două curente consideră înainte de orice limbajul ca un instrument de

reprezentare, pe când celelalte două curente văd în el mai întâi un sistem de comunicare, adică un sistem de acțiune asupra congenerilor [apud 4, p.460].

Achiziția limbajului de către copil a făcut obiectul a trei tipuri de studii majore. Primele descriu stadiile de producere spontană a unităților și structurilor limbii materne, de la holo-fraze (la aproximativ 15 luni) până la frazele complexe (în jur de 5 ani). Al doilea tip de studii este în legătură cu dezvoltarea (mai târzie) a strategiilor de comprehensiune a enunțurilor produse în ambient. Al treilea tip de studii se referă la mecanismele folosite (încă și mai târziu) pentru a produce discursuri complexe, adaptate la diferitele situații de comunicare. Achizițiile observate au făcut obiectul a diferite tipuri de explicații. În opțiunea *chomskyană*, copilul este înzestrat cu o capacitate înnăscută (dispozitiv de achiziție a limbajului), iar etapele achiziției constituie un simplu proces de apariție ce depinde de gradul de maturizare al sistemului nervos central. În opțiunea *piagetiană*, terminarea stadiului senzoriomotor (în special accesul la permanența obiectului) face posibilă apariția limbajului, iar achizițiile ulterioare sunt și ele condiționate de dezvoltarea cognitivă generală. În concepția *interacționistă*, achiziția limbajului este descrisă ca o succesiune de învățări sociale care suprapun achizițiilor cognitive semnificațiile istorico-culturale elaborate de grup (al doilea sistem de semnalizare). Psihologia limbajului a studiat în mod deosebit efectele produse de interiorizarea acestui de-al doilea sistem: reorganizarea memoriei și a proceselor perceptive, reglarea acțiunii, structurarea personalității [4, p.461].

Cercetările privind achiziția limbajului în prima jumătate a sec. XX au fost mai mult descriptive, cu scopul de a stabili norme de dezvoltare. Primele studii evidențiază reperele care caracterizează creșterea și dezvoltarea copiilor în general, indiferent de limba pe care o vorbesc și indiferent de cultura din care provin: gânguritul din prima jumătate de an, rostirea primelor cuvinte între 8 și 18 luni, combinații de cuvinte la începutul celui de-al treilea an de viață și construcții gramaticale în jurul vârstei de 4-5 ani. Regularitatea acestor achiziții indiferent de limba maternă a copiilor conduc la ideea unui proces de maturizare similar cu rostogolitul, mersul sprijinit și mersul în picioare. Faptul că o asemenea stadialitate este prezentă la toate culturile demonstrează că acele componente înnăscute ale limbajului sunt foarte specifice. Elementele înnăscute ale limbajului sunt atât de specifice încât copiii parcurg traseul normal al achiziției limbajului, chiar și în condițiile în care mediul în care trăiesc nu le oferă modele de vorbire. Contextul lingvistic de stimulare în care copii cresc îi determină să acumuleze un limbaj, deși în același timp limbajul pare că poate fi învățat sau însușit fără expunerea acestora la un limbaj vorbit, gândindu-ne aici la copiii surzi din naștere sau la cei serios neglijați care nu achiziționează limbajul verbal. Această contradicție aparentă reprezintă baza dezbaterii dintre înnăscut și dobândit. La sfârșitul anilor '50, doi cercetători importanți au polemizat în acest sens. Această polemică este depășită datorită faptului că în acest moment ideea că omul se naște cu anumite dispoziții pentru a înțelege și a vorbi o limbă, de asemenea faptul că mediul lingvistic și extralingvistic joacă un rol esențial în

explicarea achiziției limbajului nu mai sunt două poziții disjuncte, ci două teorii care completează tabloul achiziției limbajului.

B.F. Skinner abordează limbajul din punctul de vedere behaviorist, la fel ca pe orice alt comportament care este însușit pe măsură ce adulții aplică principiile recompensei la rostirile copiilor mici și preșcolari. Începând de la faza de gângurit spontan, contactele cu părinții modelează rostirile copilului prin aproximații succesive, până când acestea se apropie de vorbirea unui adult. Modelarea silabelor gângurite în cuvinte și a cuvintelor în propoziții, astfel încât copiii să ajungă ca la vârsta grădiniței să producă forme gramaticale complexe și să dobândească un vocabular activ de peste 14 mii de cuvinte, este pentru foarte mulți părinți o țintă aproape imposibilă. Din această cauză, abordarea behavioristă a limbajului conform căreia copilul răspunde la recompensele unui adult insistent nu mai este atât de acceptată. În cartea sa *Syntactic Structures* (1959), N. Chomsky are un punct de vedere critic asupra teoriei lui B.F. Skinner, carte care a convins comunitatea științifică de faptul că și copii cei mai mici își asumă mare parte din responsabilitatea învățării propriului limbaj. În plus față de acesta, N.Chomsky atrage atenția asupra altor aspecte ale teoriei lui B.F. Skinner, inclusiv asupra faptului că o parte din cuvinte nu sunt propuse spre învățare copilului în mod intenționat. Astfel de cuvinte sunt autogenerale, sunt producții noi guvernate de o cunoaștere activă a regulilor gramaticale. Alternativa propusă de N.Chomsky este teoria ineistă. El accentuează că și alte specii de animale posedă sisteme de comunicare, dar nici unul din sisteme nu se apropie de complexitatea și flexibilitatea limbajului uman. N.Chomsky consideră capacitatea extraordinară de a ne exprima prin limbaj vorbit ca fiind o caracteristică umană unică, dependentă de mecanisme înnăscute. Concentrându-se pe realizările gramaticale ale copiilor, N.Chomsky consideră că structura limbii este prea complexă pentru a fi direct predată copiilor sau descoperită independent de un copil preșcolar, imatur din punct de vedere cognitiv. Copiii se nasc cu mecanism de achiziție a limbajului (LAD = *Language Acquisition Device*), o reprezentare gramaticală înnăscută ce se află la baza tuturor limbilor. Acesta permite copiilor imediat ce achiziționează un vocabular suficient, să combine cuvintele în rostiri noi, dar constante gramatical, și să înțeleagă semnificația a ceea ce aud. Existența acestui mecanism este elementul care permite copiilor să-și dezvolte limbajul atât de timpuriu și atât de repede. El a propus teoria gramaticii transformationale pentru a explica cum un singur LAD poate fi considerat ca element de achiziție a unor diverse sisteme lingvistice existente în toată lumea. Teoria este complexă și pentru că face distincția între structura de suprafață - ceea ce oamenii spun de fapt - și structura de adâncime sau semnificația de bază din spatele cuvintelor. Distincția aceasta presupune că atunci când auzim o propoziție rostită, traducem gramatical de fapt diversele structuri de suprafață în sensurile comune sau obișnuite, folosind niște reguli transformationale incluse în LAD. De exemplu, următoarele două propoziții au din punct de vedere gramatical structuri de suprafață diferite: „Mihai îi dă Mariei un cadou” și „Un cadou este dat Mariei de către Mihai”. Pentru că putem aplica o regulă transformatională care să ne

conducă de la două structuri de suprafață diferite la aceeași structură de adâncime, recunoaștem imediat că cele două propoziții au același sens. Exemplul de mai sus se aplică înțelegerii limbajului, dar producerea limbajului funcționează invers. Producerea limbajului începe cu structura de adâncime, căreia i se aplică reguli transformaționale pentru a genera structuri de suprafață corecte gramatical (N.Chomsky, 1957). Dezvoltarea limbajului este o chestiune de dobândire a ușurinței de aplicare a acestor reguli transformaționale în perioada copilăriei timpurii. Pe copii nu îi învață nimeni cum să folosească aceste reguli, în schimb capacitatea acestora de a le folosi cunoaște o maturizare spontană prin simpla expunere într-un mediu în care se vorbește [apud 8, pp.93-94].

Teoria lui B.F. Skinner și abordarea lui N.Chomsky au stârnit multe polemici. Criticii accentuează faptul că nu este foarte clar care sunt regulile transformaționale pe care le achiziționează copiii. În prezent, există cel puțin 4 gramatici transformaționale elaborate de lingviști diferiți, inclusiv N.Chomsky, schimbând detalii ale teoriei sale inițiale. Pentru că aceste reguli transformaționale nu sunt suficient de clar descrise, abordarea lui N.Chomsky oferă foarte puține elemente definite și specifice privind modul în care se produce dezvoltarea limbajului. De asemenea, o serie de cercetători pun sub semnul întrebării existența psihologică a structurilor gramaticale de adâncime (Berk, 1989). Există suficiente dovezi care arată că primele combinații de cuvinte ale copiilor foarte mici nu se bazează pe o aplicare constantă a unor categorii gramaticale formale, respectiv relația subiect-obiect-verb. În schimb, copilul începe mai întâi să utilizeze cuvinte care aparțin aceleiași clase gramaticale, într-un mod, variabil și imprevizibil, care nu se potrivesc cu niște cunoștințe înnăscute de gramatică (Braine, 1976, Maratsos și Chalkley, 1980). În ciuda deficiențelor, teoriile lui B.F. Skinner și N.Chomsky au contribuții importante la studiul dezvoltării limbajului. Deși achiziția limbajului nu se poate reduce la mecanismul de recompensă sau modelare, există destule exemple care arată că o dată ce copilul a înțeles o nouă formă lingvistică, perfecționarea ei este facilitată de *feed-back-ul* din partea unui adult și de exemple. Principiile behavioriste continuă să-și păstreze valoarea practică în logopedie prin efortul specialiștilor logopezi de a-i ajuta pe copii cu dizabilități și întârziere de limbaj să-și depășească problemele. Teoria lui N.Chomsky a lăsat o moștenire durabilă prin aceea că astăzi este unanim acceptat faptul că copiii sunt ființe active, orientate spre reguli, care testează ipoteze și care achiziționează cea mai mare parte a limbajului din proprie inițiativă. Mai mult, teoria sa a deschis noi direcții de cercetare. Credința sa că sistemul limbajului flexibil și complex din punct de vedere gramatical reprezintă o capacitate specifică și unică omului servește ca imbold pentru un număr mare de tentative de a învăța primatele un limbaj de comunicare (Berk, 1989) [apud 8, p.95].

Noile teorii privind achiziția limbajului accentuează faptul că există legături și interacțiuni între predispozițiile interioare și elementele de mediu, înlocuind dihotomia generată de polemica Skinner-Chomsky. Modele interacționiste accentuează contextul social al învățării limbajului. Un copil activ, bine înzestrat pentru învățarea limbajului,

observă și se angajează în schimburi sociale cu ceilalți. Din această experiență, copilul își construiește un sistem lingvistic care relaționează forma și conținutul limbajului cu sensul social al limbajului. Atât înzestrările native, cât și un mediu bogat în comunicare îl ajută pe copil să descopere funcțiile și regularitățile limbajului (Bloom, Lahey, 1978); deși acești teoreticieni consideră copilul ca fiind o ființă activă și comunicativă de la naștere, nu există încă un consens privind natura exactă a abilităților înnăscute ale copilului (Berk, 1989). Alte teorii privind dezvoltarea limbajului s-au axat pe interacțiunea între copil și cel care îl îngrijește, spre deosebire de teoriile axate pe învățarea limbajului, cum erau cele dezvoltate de B.F. Skinner sau N.Chomsky. Un reprezentant al acestei orientări este J.S. Bruner (1977), care susține că este mai important *cu cine* vorbește copilul decât *ce* vorbește copilul. Această schimbare de paradigmă accentuează asupra intenției comunicative (cea a locutorului și a interlocutorului). În acest context, se discută despre *acte de limbaj* mai curând decât despre enunțuri. Se prezintă astfel aspectul social al actului comunicativ. Pentru ca un copil să învețe să vorbească el are nevoie să achiziționeze sintaxa, deoarece el trebuie să fie capabil să enunțe fraze în conformitate cu regulile gramaticale, dar mai trebuie ca ceea ce spune el să aibă un sens, ceea ce presupune aspectul semantic al limbajului (această învățare a referă la legătura între obiect și cuvânt). Aceste aspecte se construiesc chiar de la primele schimburi nonverbale între copil și mamă, se construiesc concomitent și nu pot fi dissociate. Mama și copilul creează un tip de scenariu previzibil, ceea ce J.S. Bruner numește LASS (*Language Support System*), adică un sistem de suport pentru achiziționarea limbajului. Prin sistemul de suport de care vorbește J.S. Bruner se realizează asocierea între limbaj și intenția comunicativă. LASS nu este exclusiv lingvistic, ci și fundamentat social. J.S. Bruner situează originea limbajului în primele schimburi interactive ale copilului cu mama sa și subliniază continuitatea între această perioadă nonverbală și preverbală cu perioada verbală ulterioară. Această continuitate este asigurată de LASS prin formate sau scenarii (modele standardizate de interacțiune) familiale sau de rutină (care corespund jocurilor repetitive), în care copilul poate face repetiții în baza acestor elemente ce apar regulat în scenarii. LASS are rolul de a ajuta trecerea între lingvistic și nonlingvistic, focalizând atenția copilului mai ales asupra elementelor variabile ale situației (pentru că cele care se repetă formează fondul), și asupra funcției comunicării.

J.S. Bruner (1977) arată că mama în interacțiunea cu copilul alterează paternul limbajului în concordanță cu nivelul de înțelegere al copiilor. Mama are rol de profesor, fără a intenționa acest lucru, și asta se întâmplă deoarece ea caută mijloacele cele mai potrivite pentru a regla distanța între complexitatea limbajului propriu și capacitatea de înțelegere a copilului. În stadiile următoare ale dezvoltării limbajului, rolul mamei este din ce în ce mai pregnant. Ea tinde să folosească fraze mai scurte, mai simple și le repetă adesea, cu alte cuvinte, comportamentul fiind unul de simplificare [apud 8, p.96].

Teoria lui J.S. Bruner se întâlnește aici cu cea a lui L.S. Vîgotsky. Lucrarea sa *Gândire și limbaj*, publicată la puțin după moartea sa (1935), a fost tradusă în limba engleză abia în

anii '60, iar în franceză în 1984, fapt pentru care circulația ideilor sale nu a avut anvergura meritată de valoarea teoriei. L.S. Vîgotsky identifică cuvântul ca fiind unitatea de bază a gândirii și limbajului, arătând că dezvoltarea limbajului și a gândirii sunt strâns interrelaționate. Limbajul are funcția de a organiza percepțiile și procesele de gândire, fapt care îi conferă o mare importanță în structurarea gândirii. Comparativ cu J. Piaget, L.S. Vîgotsky pune mai mult accent pe importanța dezvoltării limbajului, deși subliniază faptul că acesta trebuie văzut în contextul culturii din care individul face parte. L.S. Vîgotsky a comentat și criticat opera lui J. Piaget în prefața la traducerea rusă a primelor două cărți ale psihologului elvețian. Conform teoriei sale, interiorizarea activităților concrete în activități mintale, din ce în ce mai complexe, este asigurată de cuvinte, interiorizare care stă la baza formării conceptelor. În contradicție cu teoria lui J. Piaget, L.S. Vîgotsky arată că limbajul copilului nu numai că nu este „egocentric”, dar are chiar un caracter social, joacă un rol de mediator în dezvoltarea și funcționarea gândirii și se transformă progresiv în limbaj interior. Ca și J.S. Bruner, L.S. Vîgotsky consideră comportamentul adulților față de copii „programat” aproape inconștient, în așa fel încât să sprijine progresul copiilor. J.S. Bruner vorbește despre un patern de limbaj al mamei, care este destinat prin acuratețe și simplitate să sprijine copilul în învățarea limbajului. L.S. Vîgotsky descrie o zonă proximală de dezvoltare ca o potențialitate a copilului de a trece într-un stadiu superior, ca urmare a sprijinului primit din partea unui adult [apud 8, p.97].

Limbajul și gândirea sunt strâns legate și se intercondiționează, deși nu sunt fenomene identice. Luând limbajul ca un proces comunicațional, trebuie să precizăm că ceea ce se transmite sau comunică, este un mesaj, deci un conținut informațional, semantic. De altfel și limbajul are o latură semantică și fiecare cuvânt are o semnificație principală și multe alte sensuri secundare. Așa cum este legat cuvântul de propoziție, tot așa este legat și conceptul de judecată. Normele gramaticale și normele logicii formale sunt solidare și simetrice. În consecință, *între comunicațional și cognitiv se instituie un raport de unitate*. La un nivel evoluat nu se poate gândi fără mijloacele limbajului, iar vorbirea fără înțeles sau conținut cognitiv este o simplă formă fără conținut. De altfel, limbajul îndeplinește, în sistemul psihic uman, un rol deosebit de important. Este un fel de *ax al sistemului psihic* care face posibil fenomenul de conștiință [6, p.70].

Limbajul obligă la *raționalizarea și socializarea gândirii*. Pentru a ne face înțeleși trebuie să eliminăm ceea ce e prea individual, afectiv, personal, exprimarea trebuie să fie clară, precisă.

Evoluția limbajului de-a lungul mileniilor a fost solidară cu dezvoltarea gândirii. În mare, categoriile limbajului corespund categoriilor intelectului. Substantivele indică în special substanțe, adjectivele și numeralele vizează proprietăți, verbele se referă la fenomene și activități, iar prepozițiile și conjuncțiile desemnează relații. Totuși gramatica - logica vorbirii - nu e atât de strictă cum e aceea a gândirii. Limba a evoluat în sensul favorizării comunicării dintre oameni și mai puțin în vederea elucidării adevărului.

Progresul învățării limbajului se realizează concomitent cu progresul gândirii. Comunicând, încercând să elucidăm altora o noțiune, ne precizăm nouă înșine înțelesurile, eliminăm neclaritățile. Cei care încep o carieră didactică adesea constată că unele concepte nu le erau suficient de explicite, pentru a putea fi lămurite celorlalți. Abia atunci, cercetând noi surse documentare și stabilind noi relații, ajung la nivelul de claritate necesar pentru a fi înțeleși de elevi. Este evidentă strânsa legătură între gândire și limbaj, între inteligibil și comunicabil [3, p.172].

La început, cuvintele nu spun nimic copilului, fiind simple sonorități. Asociindu-se mereu cu aceleași obiecte sau ființe, ele direcționează atenția și înlesnesc operațiile gândirii: analiza, sinteza, comparația. Treptat, fiecare termen devine un punct de cristalizare, de *fixare a semnificațiilor*, fiindcă spre deosebire de imagini, care sunt variabile, el este un complex de sunete stabil. W. Hamilton făcea o comparație pentru a sublinia valoarea acestei proprietăți: o armată cucerind un teritoriu și răspândindu-se pe suprafața lui, nu-1 poate stăpâni decât dacă stabilește anumite fortărețe, puncte de control. La fel, nici gândirea nu poate progresa, fără anume centre de organizare a sistemului de relații în jurul cuvintelor.

Semnificațiile sunt în funcție de experiența individului, dar, încetul cu încetul, ele sunt corectate și precizate de către societate, vocabularul condensând experiența milenară a unei societăți. Învățarea termenilor implică însușirea unui vast bagaj de cunoștințe variate.

Cu cât un cuvânt se află în relație cu mai multe fapte, imagini, noțiuni, cu atât mai bogat îi este înțelesul. Termenii, o dată cu noțiunile, sunt în strânse raporturi, ei formează ceea ce s-ar putea denumi „memoria fonetică”, indisolubil legată de memoria semantică. Dar același cuvânt poate avea mai multe înțelesuri, în funcție de context, ca de pildă „masă”, care înseamnă fie un obiect, fie o mulțime, fie o cantitate de materie a unui corp.

Bogăția de termeni este în raport cu importanța pe care o au anumite obiecte și fenomene în viața unei comunități. Astfel, eschimoșii au o mulțime de cuvinte distincte privind zăpada, în funcție de caracteristicile ei: dacă e mai uscată ori mai umedă, mai fină sau mai aspră etc. [3, p.172].

În ontogeneză se atestă mai multe etape de dezvoltare a limbajului:

1. *Lalațiunea* - Pregătirea prelingvistică. Între 3 și 6 luni copilul începe să producă sunete asemănătoare silabelor. Debutează perioada gânguritului, în care copilul își va exercita capacitățile de expresie cu o bucurie din ce în ce mai clară timp de aproape un an și jumătate. Chiar și după pronunțarea primelor cuvinte, lalațiunea continuă, ceea ce sugerează cercetătorilor faptul că această etapă este una importantă, de pregătire a producerii limbajului. De asemenea, evidențele referitoare la lalațiunea copiilor surzi proveniți din părinți cu surditate, arată că aceasta este cu siguranță o etapă importantă în deprinderea limbajului (A. Birch, 2002). Pe de altă parte, progresul lalațiunii la copil este dependent de abilitatea de a auzi sau de a produce sunete a copilului. Observațiile asupra lalațiunii au arătat că spre vârsta de 7-8 luni, cam înainte de producerea primelor cuvinte, lalațiunea conține sunete din limba vorbită a maturilor, lucru care nu se petrece decât mult mai târziu

în cazul copiilor cu deficiențe de auz. În cazul copiilor cu surditate totală, lalațiunea pare să nu capete această apropiere de limba vorbită. Ceea ce pare destul de sigur este faptul că se produce (la copii fără deficiențe) o maturare continuă a lalațiunii, iar dezvoltarea fonetică a gânguriturii păstrează un patern universal (Berk, 1989).

2. *Dezvoltarea fonologică*. Cronologia dezvoltării fonologice indică faptul că unele foneme apar puțin mai târziu ca altele, cu precădere consoanele constrictive (s, z, f, j, l, r, etc.), chiar dacă copilul le discriminează cu mult timp înainte, articularea lor este mai dificilă. Pronunția corectă este un proces complicat, care depinde de capacitatea copilului de a controla aparatul fonoarticulator, de continua îmbunătățire a capacității de a urmări secvențe fonologice complexe, de capacitatea de a-și monitoriza și corecta producțiile eronate pentru a fi cât mai aproape de vorbirea adultă. Între 1 și 4 ani, copiii fac un remarcabil progres în acest sens. De la faza lalațiunii la vorbirea propriu-zisă, comportamentul copilului se află într-un continuu efort de încercare și eroare în pronunțarea cuvintelor, iar rezultatele se descriu în aceeași manieră, unele cuvinte sunt pronunțate cu o surprinzătoare acuratețe față de altele care suferă unele „transformări”. *Joaca cu sunetele* poate fi considerată o perioadă în sine, ea produce o mare bucurie copilului și este de fapt momentul unui continuu exercițiu al capacităților sale fonologice. În această perioadă apare *jargonul* extins, care derivă din lalațiune și cuprinde cuvinte ale limbii vorbite în jurul copilului, dublate de o mimică dedicată, totul pe un fond clar al intenționalității comunicării (Menyuk, Menn, Silber, 1986). Pronunția copiilor se îmbunătățește simțitor în perioada preșcolară ca urmare a maturării aparatului fonoarticulator și a exercițiilor active ale copilului. La intrarea în școală, pronunția copilului este aproape corectă în cele mai multe cazuri [apud 8, p.99].

3. *Dezvoltarea codului lingvistic* cuprinde: dezvoltare semantică; dezvoltarea sintactică. Dezvoltarea semantică presupune realizarea corespondenței între concept și eticheta verbală. Copiii sunt angajați într-un efort cognitiv considerabil, constând în conectarea conceptelor cu etichetele lor verbale după o foarte scurtă familiarizare cu înțelesul acestora. Ordinea achizițiilor verbale arată o conexiune importantă între dezvoltarea cognitivă și creșterea vocabularului. Ca urmare, obiectele sunt printre primele etichetate verbale, în timp ce acțiunile și atributele persoanelor sau obiectelor ajung mai târziu să fie numite. Dezvoltarea sintactică privește achizițiile vorbirii corecte din punct de vedere gramatical. Primul episod al acestei dezvoltări este stadiul cuvântului frază sau propoziție, cel al holofrazelor. Cercetătorii care susțin existența acestui moment ca fiind distinct în dezvoltarea limbajului consideră că fraza-cuvânt transmite un înțeles de sine stătător. Acest cuvânt-frază este de cele mai multe ori însoțit de o mimică aferentă și de o anume intonație. Alți cercetători (Bloom, 1973) resping ideea cuvântului-frază, argumentând prin lipsa elementelor de sintaxa din repertoriul copilului. Primele cuvinte combinate în propoziții sunt în consecință primul pas spre sintaxă. Vorbirea telegrafică, concisă și eliptică este cea a propozițiilor de tipul „tata sus”, „mașina merge”, „mama apa”,



unde lipsesc articolul, verbul și/sau alte elemente ale construcției gramaticale. Exercițiul propozițiilor din două cuvinte este avanpremieră gramaticală, căci copilul pare să încerce să descifreze formula de așezare a cuvintelor. Lângă același subiect „mama”, el știe acum să așeze o mulțime de cuvinte producând alte propoziții. Vorbirea complexă apare între 2 și 3 ani, prin apariția propozițiilor simple. Printr-un Studiu Intercultural, s-a demonstrat că propoziția de tipul substantiv+verb+atribut, caracteristică pentru limba engleză, nu este tipică pentru toate limbile (Maratsos, 1983), copiii folosind ordinea cuvintelor caracteristică pentru limba la care sunt expuși în mediu.

4. *Dezvoltarea capacităților metalingvistice* apare relativ târziu la copii și se referă la capacitatea de a privi din afară și de a reflecta asupra limbajului ca sistem. Această capacitate presupune cunoașterea explicită a limbajului la diferite niveluri, respectiv la nivel fonetic (de exemplu, despărțirea în silabe), la nivel semantic (înțelegerea sinonimiei), la nivel sintactic (judecățile gramaticale), deși copilul devine capabil de a enunța propoziții simple înainte de a le putea evalua corectitudinea gramaticală. Activitatea metalingvistică este asociată activității școlare și se exersează în acest context [8, p.101].

Primii pași în receptarea limbajului verbal cuprind capacitatea de decodare a unor aspecte acustice și fonologice bazale, precum diferențierea sunetelor verbale de cele nonverbale, separarea unităților lingvistice pe baza contururilor prozodice, discriminarea și identificarea fonemelor particulare limbii materne.

P.D. Eimas arată că încă de la naștere, copilul pare capabil să facă diferențe fonematice fine, precum cea dintre sunetele *b* (din cuvântul „bară”) și *p* (din cuvântul „pară”). Această capacitate este legată de procesări auditive de la nivelul unor structuri precorticale (nuclei cohleari, corpi geniculați laterali) deja complet maturizate funcțional la acest moment, precum demonstrează cercetarea întreprinsă de B. MacWhinney [apud 5, p.48].

Există argumente electroencefalografice aduse de către A.D. Friederici, M. Friedrich, A. Christophe, conform cărora, până către mijlocul celei de-a doua jumătăți a primului an de viață, copilul poate să diferențieze principala formă de accentuare a cuvintelor bisilabice specifică limbii materne. De tip iambic (prima silabă neaccentuată) pentru o parte dintre limbile latine, de tip trohaic (prima silabă accentuată) pentru limbile germanice [apud 5, p.48].

Un repertoriu complet de astfel de contraste fine caracteristice unei imense varietăți de limbi (inclusiv cele proprii limbilor „tonale” (limbi în care același sunet poate avea modulații semnificative, încărcate de sens) asiatice exotice ori limbilor slavice masiv consonantice, de exemplu) este accesibil oricărui copil (independent de limba părinților săi) pentru o perioadă relativ limitată de timp (atingând un nivel funcțional optim pe la mijlocul primului an de viață), astfel că, expus la aceste particularități lingvistice specifice, în acel interval, își poate însuși cu acuratețe maximă practic orice limbă cunoscută, fenomen denumit „universalitate fonemică” la care fac referire J.F. Werker, R.C. Tees (1984) și P.K.

Kuhl (2004). Reflectare a plasticității structurilor corticale temporale, această capacitate aparent înnăscută și relativ rafinată de sesizare a unui spectru atât de larg de diferențe auditive începe să se diminueze progresiv către sfârșitul primului an de viață, ajungând la un minimum la încheierea celui de-al doilea (P.K. Kuhl, 2007), posibil drept „compensare” pentru creșterea vitezei și automatismului în procesarea fone(ma)tică generală (K. Kilborn, A. Cooreman, 1987). Acest „angajament neural” pentru caracteristicile sonore ale limbii materne a fost evidențiat deopotrivă la nivel comportamental și neuroimagic (Y. Zhang ș.a., 2005). Copiii care cresc în acești primi doi ani expuși constant unui mediu bilingv își păstrează intacte capacitățile de diferențiere fonemică specifice fiecărei limbi, oricât de diferite ar fi între ele (J.F. Werker, R.C. Tees, 1984). Acesta este cel mai limpede exemplu a ceea ce psihologii dezvoltării au considerat a fi „perioade critice/zone proximale de dezvoltare”. Totuși, capacitățile considerabile de însușire adecvată (cu accent impropriu minimal) a unei a doua limbi persistă de-a lungul întregii perioade preșcolare (și în mai restrânsă măsură și după aceea), ca urmare a unei plasticități auditive extraordinare, precum remarcă A. Fernald, 2001 [apud 5, p.49].

În ceea ce privește dezvoltarea vocabularului, se necesită a specifica faptul că un proces gradual de generalizare, cu frecvente fluctuații (sub- și în general mai rar supra-generalizări) ale semnificațiilor cuvintelor învățate, stă la baza dezvoltării semantice ulterioare (E. Dromi, 1987). În urma unor asemenea aproximări episodice diverse se conturează pentru fiecare cuvânt un „nucleu confirmat” de semnificații (B. MacWhinney, 1989), ce este în cele din urmă stocat în memoria semantică. Direct proporțional cu amploarea locvacității materne (P.R. Huttenlocher, 1998), volumul acestui stocaj progresează de la câteva cuvinte în momentul aniversării primului an de viață la câteva sute la începutul celui de-al treilea, la peste o mie în cursul celui de-al patrulea, pentru a depăși zece mii în timpul celui de-al cincilea (H.R. Schaffer, 2007). Acest tip de învățare lexicală pare să reprezinte prototipul învățării explicite în perioada copilăriei timpurii. Mai mult, pare să aibă la aceste vârste un efect general de facilitare a creativității în cursul însușirii și exersării unor operații cognitive elaborate variate (precum categorizarea, exemplificarea, diferențierea etc. la care fac referire S. Waxman și T. Kosowski, 1990 [apud 5, p.50].

Această „explozie” a volumului cuvintelor însușite se asociază treptat către sfârșitul celui de-al doilea an de viață cu încercări de combinare a acestora și cu trecerea de la cuvinte-propoziție („holofrază”) la propoziții bilexicale, apoi multilexicale veritabile (P.M. Greenfield, J.H. Smith, 1976). Ritmul acestui proces este relativ mai redus comparativ cu cel al achiziției de noi cuvinte, probabil ca efect al ratelor diferite de maturizare a structurilor neurale implicate în cele două cazuri: învățarea lexicală este legată de un stocaj declarativ, rezultat al consolidării procesărilor hipocampice ale experiențelor episodice, în timp ce învățarea sintactică depinde de un stocaj procedural, ca urmare a procesărilor la nivelul ganglionilor bazali. Activ implicate în învățarea normelor (nu doar) gramaticale, capacitatea de a sesiza și de a adopta reguli și cea de a observa și de a-și însuși excepții de la

acestea, procese prototipice de tip executiv, sunt fundamental legate de maturizarea funcțională, intensificată începând cu al treilea an de viață, a structurilor corticale prefrontale și a conexiunilor acestora cu cele corticale temporale (S. Bookheimer, 2007). Procesul de rafinare gramaticală a limbajului constă, între altele, în retenția mnezică a structurilor lingvistice acceptabile și în eliminarea celor „incorecte”, procese bazate esențial pe eliminarea masivă a sinapselor „ineficiente”, rezultate în urma sinaptogenezei explozive asociate lărgirii vocabularului [apud 5, p.50].

Denumirile de obiecte sau substantivele sunt mai ușor de descifrat decât denumirile de acțiuni sau verbe, care sunt mai puțin concrete. De altfel, substantivele predomină vocabularul copilului.

Semnificațiile cuvintelor, deși încă restrânse, sunt mult mai clare și mai corecte, dar sensurile figurate ale structurilor verbale încă nu sunt înțelese.

Preșcolarii au o mare preferință pentru diminutive. Își dezvoltă o atitudine importantă față de limbaj, adică sunt încredințați că acesta poate folosi ca să comunice orice și tot ce există în jur poartă un nume. Dacă întâlnesc obiecte sau situații noi și nu cunosc cuvintele corespunzătoare, nu ezită să le creeze. T. Slama-Cazacu oferă câteva exemple de cuvinte create: „ciontesc” = ceva urât; „urlăreț” = cel care plânge tare; „modrobeți” = ceva în dezordine [apud 7, p.178].

Către vârsta de 3 ani, limbajul este în plină expansiune și au loc progresele spectaculoase privind construcția frazei. Dacă dezvoltarea fonologică este aproape încheiată, vocabularul va crește exponențial și se va dezvolta sintaxa, devenind din ce în ce mai complexă.

Importante pentru învățarea limbajului sunt cel puțin trei secvențe de dezvoltare interdependente: dezvoltarea cognitivă (capacitatea de a recunoaște, identifica, discrimina și manipula), dezvoltarea capacității de a discrimina și înțelege vorbirea pe care o aude de la ceilalți din apropiere și dezvoltarea abilității de a produce sunete și succesiuni de sunete ale vorbirii care corespund din ce în ce mai exact structurilor vorbirii adulților (Carroll, 1979).

Se dezvoltă *latura fonetică a limbajului*, deși, datorită unor particularități ale aparatului fonator, ale analizatorului verbo-motor și ale celui auditiv, pronunția nu este încă perfectă. Sunt posibile omisiuni (când este vorba de mai multe consoane alăturate), substituirii („loc” în loc de „joc” sau „sase” în loc de „șase”), inversiuni de sunete (se referă la schimbarea ordinii fonemelor din cuvinte) (P. Golu, E. Verza, M. Zlate, 1993). La intrarea în școală, copiii pronunță aproape toate sunetele, erorile fiind din ce în ce mai rare.

Volumul vocabularului crește de la un vocabular mediu de 700-800 de cuvinte la 3 ani, la 1.000 de cuvinte, la 4 ani, până la 2.500 de cuvinte, la 6 ani (W. Stern) și crește preponderența vocabularului activ față de cel pasiv.

Din punctul de vedere al dezvoltării *codului lingvistic* se arată că acum limbajul copilului se îmbogățește nu numai cu substantive, ci și cu verbe, adjective, pronume. Utilizarea corectă a diferitelor elemente ale frazei are loc progresiv. Pronumele personale și

posesive sunt cele care facilitează dialogul, ele sunt achiziționate între 2 și 4 ani, mai întâi în forma lor de singular și abia apoi în forma de plural, către vârsta de 5 ani. Primele sunt achiziționate prepozițiile și adverbele ce exprimă posesiunea, apoi, către vârsta de 3-4 ani, cele de loc, iar cele de timp par să fie ultimele achiziții, între 4 și 5 ani (Tourrette și Guidetti, 2002).

T. Slama-Cazacu evidențiază că în utilizarea verbelor se fixează mai întâi timpul prezent, contaminând celelalte timpuri verbale construite mai târziu, mai ales perfectul compus care este la început format după structura prezentului. Pe parcursul perioadei, copiii folosesc din ce în ce mai corect acordul gramatical al cazurilor și timpurile verbale [apud 8, p.108].

Privitor la intonație, copilul o folosește chiar din primii ani, pentru a da frazei sensul interogativ, afirmativ sau imperativ. Intonația ascendentă sugerează o întrebare, cea descendentă un ordin, iar o intonație egală una informativă. Negarea este exprimată, de asemenea, devreme, prin cuvinte, iar de la 4 ani, integrează negația în enunț. Exprimarea interogației se perfecționează prin achiziția prenumelor și adjectivelor interogative, iar spre vârsta de 6/7 ani se deprinde vorbirea indirectă.

Între 3 și 6 ani, copilul produce fraze din ce în ce mai complexe, începe cu cele construite prin juxtapunere, apoi este achiziționată subordonarea propozițiilor și, în final, deprinderea folosirii circumstanțialelor (Tourrette și Guidetti, 2002). Sintetic spus, pentru această perioadă, indicii dezvoltării normale minime a limbajului sunt: 3 ani și 6 luni – copilul este capabil să redea până la 2 strofe; 4 ani – este uzuală folosirea pluralului în vorbirea curentă și a pronumelui („eu”, „tu”, „noi”, „voi”); 5 ani – sunt folosite cel puțin două adverbe de timp („azi”, „mâine”); este capabil să relateze despre 3 imagini cu detalii; 5 ani și 6 luni – folosește 3 adverbe de timp („ieri”, „azi”, „mâine”); recită poezii lungi cu intonație; 6 ani – 3 adverbe folosite corect; relatează despre 3 imagini; recunoaște corect 3-4 litere.

Până spre vârsta de 5 ani se dezvoltă și *limbajul intern*. Limbajul intern este un limbaj interior, structurat pe baza mecanismelor vorbirii sonore, cuprinde componente auditive și vizuale, kinestezice, precum și componente eferente motorii. Limbajul intern are o funcție cognitivă, dar și de reglaj (Ana Tucicov-Bogdan, 1973), iar dezvoltarea acestuia se realizează prin eliberarea vorbirii de legătura ei nemijlocită cu acțiunea concretă. La început, limbajul intern este mai puțin automatizat, restrângerea lui are loc în consecința activității școlare. Concomitent cu dezvoltarea limbajului are loc și dezvoltarea celor mai importante funcții ale sale, și anume: funcția de comunicare, de fixare a experienței cognitive și de organizare a activității (U. Șchiopu, 1963).

Privitor la *funcția de comunicare a limbajului*, au pus în evidență conduite precoce de comunicare (T. Slama-Cazacu, 1966). Observațiile arată construirea timpurie a competențelor de comunicare prin limbaj, iar concluziile cercetătoarei se referă la exersarea precoce a funcției de comunicare a limbajului și la faptul că formele de comunicare se

modifică o dată cu vârsta, în măsura în care ele sunt tributare cunoștințelor, motivațiilor, obiectivelor, care sunt, de asemenea, în dezvoltare. Deși monologul este extins în această perioadă, el nu reflectă, în concepția cercetătoarei, egocentrismul, ci este o premisă a unui limbaj interiorizat, pregătind activitatea socială ulterioară. Examinarea mimicii și gesturilor copilului indică utilizarea acestora în scopul exprimării dorințelor, cunoștințelor și nevoilor. Cuvintele cu predominanță afectivă sunt emise în același scop, și anume, a atrage atenția asupra să, a se face ascultat, a convinge. Cu toate acestea, conținutul informativ este sărac, argumentarea apare ca fiind aproape inexistentă, iar marea mobilitate a temelor abordate de către copil antrenează o structură laxă a dialogului, care se caracterizează prin fraze întrerupte și producții eliptice. Aceste inconveniente sunt surmontate prin mimică, intonație și gesturi, care precizează întoarcerea constantă la context. Concluziile sunt că foarte devreme (cercetările au fost făcute pe un lot de 360 de copii, cu vârste între aproape 2 ani și până la 6 ani) copiii simt nevoia de a vorbi pentru ceilalți, de a intra în relație cu ceilalți prin limbaj, de a utiliza limbajul pentru a comunica gândurile proprii și chiar de a folosi limbajul pentru a coopera [apud 8, p.110].

Evidentă este dezvoltarea autonomiei datorită progreselor ce se realizează în planul deprinderilor alimentare, de îmbrăcare, igienice. Se intensifică, de asemenea, dezvoltarea conștiinței de sine, fapt ce se exprima prin creșterea opozabilității, a bravadei, a dorinței de a atrage atenția asupra sa. Jocul devine în perioada preșcolară activitatea de bază, încărcată de caracteristici active de valorificare a experienței de viață, a observațiilor, emoțiilor, a acțiunilor și conduitelor ce se vehiculează în ambianța sa. Jocul pune în evidență o mare experiență socială achiziționată și capacitatea de a crea verbal și comportamental roluri (prin mijloace dominant intuitive) prin care copilul reconstituie episoade din realitatea înconjurătoare (jocul cu subiect și rol). În general, curiozitatea devine mai amplă și abordează mai pregnant relațiile dintre fenomene (relații de dependență, de cauzalitate, de condiționare, etc.). Copilului îi plac poveștile, prezintă interes pentru cărți cu imagini, pentru desen, modelaj, jocuri cu cuburi, teatru de păpuși ori de marionete, TV, desene animate, etc. [1, p. 52].

D.E. Papalia et al. (2010, p.242), evidențiază principalele caracteristici și achiziții în domeniul morfologiei și sintaxei la vârsta preșcolarității:

- La 3 ani: copiii încep să folosească formele plurale, pronumele posesive și timpul trecut, și cunosc diferența între *eu*, *tu* și *noi*, pot să pună întrebări folosind *ce* și *unde* și să ofere și răspunsuri la întrebările de acest fel. *De ce* și *cum* sunt mai greu de înțeles, propozițiile formate sunt, de obicei, scurte și declarative, sunt omise articolele nehotărâte, ca *un* și *o*, sunt incluse unele pronume, adjective și prepoziții, se fac adesea greșeli întrucât copiii nu au învățat încă excepțiile de la reguli. A spune „cuțituri”, în loc de „cuțite” este un semn normal de progres lingvistic, copiii tind să suprageneralizeze o regulă pe care o descoperă, aplicând-o și la cuvinte care nu se conformează regulii respective.

● La 4-5 ani: propozițiile conțin, în medie, 4-5 cuvinte și pot fi declarative, negative, interogative sau imperative, sunt folosite fraze complexe, alcătuite din mai multe propoziții, propozițiile sunt înșiruite una după alta, în relatări lungi și continue (...și... și...).

● La 5-7 ani: vorbirea devine mai similară cu a adulților, propozițiile sunt mai lungi și mai complicate, sunt folosite multe conjuncții, prepoziții și articole, se folosesc fraze compuse și complexe, deși vorbirea e fluentă inteligibilă și destul de corectă gramatical, dar multe din finețurile gramaticale nu sunt încă stăpânite. Nu se folosește diateza pasivă (Am fost îmbrăcat de mama) sau propozițiile condiționale (Dacă aș fi mare, aș putea să conduc mașina). Însușirea structurilor verbale se face în primul rând prin imitarea adulților și apoi prin respectarea modelelor propuse de grădiniță. Acestea conțin o *gramatică implicită* și servesc pentru păstrarea corectitudinii vorbirii proprii și pentru corectarea altora [apud 7, p.179].

Autoarea E. Badea prezintă următoarele caracteristici ale limbajului copiilor de vârstă preșcolară:

- La 3 ani: vocabularul conține 800-1000 cuvinte; folosește pluralul în vorbirea curentă; repetă 6 silabe (este frig - este cald); folosește în vorbire substantive, adjective, verbe; exersează pronunția corectă a consoanelor; învață să se exprime în propoziții;
- La 4 ani: vocabularul conține între 1600-2000 de cuvinte; folosește corect și sistematic pluralul în vorbirea curentă; repetă 10 silabe (o minge mică - o minge mare); comite mai puține greșeli în vorbire; începe să interiorizeze limbajul (4,5 ani); exersează utilizarea corectă a substantivelor, adjectivelor, adverbilor, pronumele personale; învață acordul în gen și număr dintre substantiv și adjectiv, a acordului subiectului cu predicatul; învață folosirea genitivului numelor proprii;
- La 5 ani: are vocabular de circa 3000 de cuvinte; poate pronunța corect toate sunetele limbii materne; folosește corect adverbele de timp și negația; utilizează numeralele și gradele de comparație simple; învață noi substantive, verbe, adjective;
- La 6 ani: posedă vocabular de peste 3500 de cuvinte; pronunță corect cele mai dificile sunete (r, ș); folosește corect numeralul și 3 adverbe de timp; învață să folosească gradele de comparație ale adjectivelor; leagă propoziții în frază, dialoghează cursiv;
- La 7 ani: realizează dialoguri coerente; însușește forma scrisă a limbajului [2, p.76].

În concluzie, specificăm faptul că în primii șapte ani de viață limbajul cunoaște o dezvoltare amplă, fapt demonstrat de achizițiile multiple care sunt înregistrate în vorbirea copiilor, dar și de etapele multiple prin care trece respectivul proces cognitiv superior în această perioadă de vârstă.

Ca structurare de ansamblu, constatăm încă dominanța *limbajului situativ* la preșcolarii mici și mijlocii. Copiii amestecă gesturi, acțiuni, onomatopee. Începând cu 4 ani și către 5 ani, copilului îi este specific *limbajul contextual*, care presupune o utilizare adecvată și suficientă a mijloacelor verbale pentru a comunica și a se face înțeles, independent de

situația de comunicare. De asemenea, este specific pentru această vârstă *limbajul egocentric*, întrucât copilul, desenând sau jucându-se, vorbește fără să-i pese de interlocutor și fără să verifice dacă acesta a decodificat sau nu mesajul transmis.

Preșcolarul realizează legături logice între propoziții și fraze, unitate generală a discursului verbal. Atunci când povestește ceva, copilul poate vorbi alternativ în locul eroilor acelor întâmplări și poate folosi adecvat și mijloace neverbale de comunicare: gesturi, mimică, mișcări, intonația vocii etc. .

La vârsta antepreșcolară și preșcolară, în planul limbajului se atestă o spectaculoasă dezvoltare, iar diferențele dintre începutul și sfârșitul stadiilor respective sunt remarcabile.

## **Bibliografie**

1. Albu E. Psihologia vârstelor. Târgu-Mureș: Universitatea „P. Maior”, 2007. 103 p.
2. Badea E. Caracterizarea dinamică a copilului și a adolescentului cu aplicație la fișa școlară. București: Editura Tehnică, 1996. 201 p.
3. Cosmovici A. Psihologie generală. Iași: Polirom, 1996. 254 p.
4. Doron R., Parot F. Dicționar de psihologie. București: Humanitas, 2007. 888 p.
5. Dumbravă A. Premise neurobiologice ale educației timpurii. În: Dezvoltarea copilului și educația timpurie. Iași: Polirom, 2016. p. 36-71.
6. Popescu-Neveanu P., Zlate M., Crețu T. Psihologie. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996. 224 p.
7. Sălceanu C. Psihologia dezvoltării umane. Craiova: Sitech, 2016. 530 p. ISBN 978-606-11-4604-8.
8. Sion G. Psihologia vârstelor. Ed. a 4-a. București: Editura Fundației România de Măine, 2007. 256 p.