

TRĂSĂTURILE PSIHOLOGICE ALE ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

PSYCHOPHYSIOLOGICAL FEATURES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Alina Ionela AVRAM

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (MOLDOVA)

Doctorandă, Profesor învățământ primar,

Liceul Tehnologic ”Dimitrie Leonida ”Piatra Neamț (ROMÂNIA)

E-mail: ciprian.alina31@yahoo.com

CZU: 373.3.025

Rezumat

În prezentul articol se face referire la trăsăturile sau particularitățile care conduc la formarea atitudinilor și a capacităților la elevii din învățământul primar, și anume: formarea aptitudinilor cognitive, morale, sociale, de autorealizare și valorificare a potențialului individual. În perioada de dezvoltare intense a proceselor cognitive, se modifică, în mod calitativ, capacitatea de reglare a comportamentului și structura motivațională a elevului.

***Cuvinte-cheie:** personalitate, gândire concretă, gândire abstractă, trebuințe*

Abstract

This article refers to the traits or particularities that lead to the formation of attitudes and capacities in primary education students, namely: the formation of cognitive, moral, social skills, self-realization and capitalization of individual potential. During the period of intense development of cognitive processes, the ability to regulate behavior and the student's motivational structure changes qualitatively.

***Key words:** personality, concrete thinking, abstract thinking, needs*

Introducere

Specificul dezvoltării elevului din învățământul primar este determinat de particularitățile de dezvoltare socială ale copiilor și caracteristicile formațiunilor psihice. Referitor la componentele personalității elevului din învățământul primar, acesta trebuie studiat și înțeles din punct de vedere emoțional, cognitiv, comportamental și biologic. Fiecare elev se poate autodefini pe baza componentei comportamentale. Personalitatea acestuia derivă din observarea, în mod sistematic, a unor secvențe comportamentale. Comparativ cu caracteristicile fizice, caracteristicile psihologice nu pot fi observate în mod direct. Prin urmare, informații noi, concrete și relevante obținute pe baza unor observații sistematice ale comportamentului pune în evidență aceste trăsături.

Componenta cognitivă vizează informații constituite din evaluări, decizii, convingeri și sunt repartizate în informații despre sine/ceilalți, informații despre comunitate/ințelegerea

modului în care psihicul uman funcționează. Trăirile emoționale sunt alimentate de gânduri, convingeri, atitudini și emoțiile pe care le trăiește copilul.

Modelarea personalității elevului de vârstă școlară mică este un proces continuu și reprezintă rezultatul interacțiunii factorilor genetici cu factorii de mediu. La acest proces participă structuri comportamentale, biologice, emoționale și cognitive.

În perioada vârstei școlare mici, restructurarea proceselor de cunoaștere ale elevilor este determinată de încadrarea acestora în noi tipuri de activități și atitudini sociale. Astfel, în această perioadă, gândirea elevului parcurge următoarele etape evolutive: de la gândirea concretă prin intermediul acțiunilor practice nemijlocite către gândirea concretă prin reprezentări și de la acest tip de gândire către gândirea abstractă prin noțiuni.

Unii savanți psihologi sunt de părere că dezvoltarea intelectuală a elevilor din clasele primare se realizează în mod eficient în momentul în care sarcinile de învățare se referă la acțiuni practice, capacitatea de a opera cu imaginile, folosirea corectă a termenilor, aptitudini logice, spiritul de observație și creativitate.

Specificul dezvoltării elevilor din învățământul primar este influențat de particularitățile de dezvoltare socială a copiilor, pe de o parte, și de caracteristică dezvoltării noilor formațiuni psihice, pe de altă parte. În acțiunile elevului de vârstă școlară mică, pe lângă activitatea de învățare, un rol important îl au: activitatea de joc, de comunicare și de muncă [9]. Pe acești patru piloni de bază se sprijină dezvoltarea copilului.

Potrivit psihologului L.S. Vîgotski, în cadrul actului instructiv-educativ, gândirea devine o activitate conștientă, fiind la baza formării personalității și, astfel, se creează noi formațiuni psihice: reflexia, analiza și planul intern de acțiune și noi tipuri de atitudini.

Formațiunile de bază care se formează și se dezvoltă la elevii din învățământul primar se reflectă în:

- a) nivel calitativ de reglare voluntară a comportamentului și activității întreprinse;
- b) reflexia, analiza și planul intern de acțiune;
- c) dezvoltarea unor noi atitudini în ceea ce privește cunoașterea elementelor din realitatea înconjurătoare;
- d) orientarea spre grupul de semeni;

Elevul de vârstă școlară mică este receptiv în ceea ce privește: formarea atitudinilor de învățare, formarea și dezvoltarea capacităților în domeniul creativității, dezvoltarea abilităților privind autocontrolul, formarea atitudinii critice de sine și de ce-l înconjoară, formarea unui comportament corect și moral, dezvoltarea capacității de comunicare.

Pornind de la faptul că, elevilor din învățământul primar le sunt caracteristice dezvoltarea gândirii teoretice și calitatea operațiilor gândirii logice, la această vârstă se face trecerea de la gândirea concretă prin reprezentări către gândirea abstractă prin noțiuni. Aceasta din urmă este determinată de activitatea de învățare, ceea ce include conținutul și modalitățile de organizare a activității instructive-educative. În acest fel, elevilor li se dezvoltă operațiile gândirii logice: analiza și sinteza, comparația și clasificarea, inducția și deducția, negarea și modelarea.

În momentul în care, elevul percepe și înțelege obiectele, eforturile și rezultatele, învățarea devine conștientă și asumată. Astfel, elevul își poate selecta mijloacele de realizare a obiectivelor de învățare și se poate autoaprecia prin reglarea propriilor acțiuni de învățare.

Posibilitățile de dezvoltare se pot transforma în calități de personalitate ale elevului, în momentul în care, procesul pedagogic va contribui la dezvoltarea amplă și deplină.

Pentru o mai bună înțelegere a inteligenței ca trăsătură de personalitate, important este să considerăm relevantă dihotomizarea inteligentă/competența intelectuală realizată de autorul Anderson (1992), conform căreia punctul de plecare îl reprezintă procesul de observare al celor 2 linii de cercetare:

- a) studii privind diferențele individuale ale inteligenței - Inteligența reprezintă un parametru al funcționării neuronale, iar eficiența funcționării sinaptice determină componenta intelectuală.
- b) studii privind dezvoltarea cognitive a individului - Performanța intelectuală reprezintă rezultatul structurării și folosirii cunoștințelor, iar performanța inteligenței se poate defini numai raportându-se la un domeniu de cunoștințe (Miclea&Lemeni, 1999).

Activitatea în care se încadrează elevul de vârstă școlară mica trebuie să corespundă nivelului actual de dezvoltare, pe de o parte, și să-l depășească în ceea ce privește gradul de complexitate, pe de altă parte. În caz contrar, procesul dezvoltării personalității copilului nu poate fi impulsionat.

Pornind de la efectele interne și externe asupra formării personalității, motivele aduc individul în stare de acțiune și-i susțin activitatea o perioadă de timp, în ciuda tuturor problemelor care pot apărea.

Un merit deosebit în teoria și practica motivației îi aparține psihologului american A. Maslow [21]. Acesta a elaborat un model ierarhic al trebuințelor umane, trebuințe ce sunt organizate într-o structură ierarhică. La bază se găsesc trebuințele fiziologice, iar la vârful piramidei, trebuințele de autoactualizare. Modelul elaborat de A. Maslow cuprinde următoarele categorii de trebuințe:

- trebuințe fiziologice (trebuințe de hrană, de apă, trebuință sexuală, trebuință de odihnă);
- trebuințe de securitate (apărare, protecție, echilibru emoțional); □ trebuințe de iubire și apartenență la grup (trebuința de a aparține unui grup, de a fi acceptat, de a oferi și a primi afecțiune);
- trebuințe de dragoste, afecțiune și apartenență (trebuințe de a înțelege, de a cunoaște, de a explora, de a descoperi);
- trebuința de stimă de sine (trebuința de prestigiu, trebuința de a beneficia de aprobare și prețuire, trebuința de a atinge obiective);
- trebuințe de autoactualizare: de autorealizare și valorificare a propriului potențial (trebuința de a-și utiliza potențialul creativ, de a găsi auto împlinirea).

Maslow A. a repartizat aceste trebuințe în două categorii [21]:

- a) trebuințe de deficiență – se referă la primele patru clase de trebuințe;
- b) trebuințe de dezvoltare dorința de a avea succes- include ultimele trei clase de trebuințe;

La nivelul inferior al ierarhiei lui Maslow se găsesc nevoile/trebuințele de bază, biologice, fiziologice [21]. Ființa umană, fără satisfacerea acestor nevoi de bază, nu se poate orienta spre celelalte nevoi de la nivelurile superioare. Din momentul în care nevoile

biologice sunt satisfăcute, individul se orientează către siguranța lor fizică și psihică; securitatea economică și socială. Omul are nevoie să trăiască într-o comunitate, să intre în contact cu semenii, să iubească și să se simtă iubit. În urma acestei implicări active apare necesitățile de dragoste, afecțiune și apartenență. Trebuința/necesitatea de stimă de sine se referă la faptul de a fi apreciat, cunoscut de ceilalți, de a se simți valoros, de a fi evaluat pozitiv, de a avea încredere în forțele proprii, de a se bucura de prestigiu, respect și apreciere. În vârful piramidei se situează trebuințele/necesitățile de autoactualizare -în funcție de potențial și de creșterea personală, individul devine, treptat, ceea ce simte că este capabil să fie.

O trebuință superioară își găsește aplicabilitate în momentul în care au fost satisfăcute, măcar parțial, trebuințele de nivel imediat inferior. Cea mai înaltă motivație, autoactualizarea, poate fi atinsă doar dacă celelalte nevoi sunt satisfăcute. Cadrul didactic este cel mai în măsură să cunoască faptul că, pentru a dezvolta elevilor interesul pentru învățare, trebuie ca aceștia să se simtă fizic confortabil, relaxați, încurajați, apreciați și să aibă o stimă de sine ridicată. În acest fel, elevii vor avea un randament mai mare, iar învățarea se realizează într-o atmosferă plăcută și prietenoasă. Elevul de vârstă școlară mică va da randament mai mare dacă este într-un mediu relaxat și sigur. Procesul învățării trebuie să se desfășoare într-o atmosferă prietenoasă, plăcută, fără să fie amenințat de pedepse, inclusiv calitative mici. În acest mod, elevul are încredere în forțele proprii, în capacitățile și aptitudinile sale de a duce la bun sfârșit sarcinile cognitive propuse.

Conținutul învățării, atmosfera colaborării, modul de relaționare sunt elemente care-l ajută pe elev să-și însușească sentimentul demnității personale, respectul de sine și față de semenii, sentimentul că este apreciat și faptul că este luat în seamă punctul lui de vedere [13].

În ceea ce privește particularitățile psihosociale de dezvoltare a elevilor din învățământul primar, Ș. Amonașvili face referire la o primă concluzie, și anume: în timpul procesului pedagogic, elevul trebuie să simtă că poate face alegeri [2]. Cu alte cuvinte, procesul învățării trebuie să fie conștientizat ca fiind o acțiune social importantă, iar obiectivele propuse să reprezinte obligațiuni social-pedagogice. În acest mod, dorința elevului coincide cu obiectivele instruirii și cu particularitățile bio-psiho-sociale ale acestuia. În situația în care, în clasă este o atmosferă plăcută, de încredere și respect reciproc, procesul instructiv-educativ stimulează activitatea creatoare independentă a copiilor.

De asemenea, Ș. Amonașvili [21], privind particularitățile psihosociale de dezvoltare ale copiilor, face referire la o a doua concluzie: procesul pedagogic presupune colaborarea pedagogului cu elevul, în cadrul căruia învățătorul/profesorul pentru învățământul primar poate ajuta elevul prin: încurajare, încredere, trezirea interesului, respect, creează motivație și exigență încurajatoare. O a treia concluzie la care a ajuns Ș. Amonașvili face obiectul facilitării stării de bine a elevului de către procesul pedagogic propriu-zis [21]. Pornind de la aceste concluzii, pentru elevul din învățământul primar, tendința de a lega prietenii trainice cu cei din jur, este una dintre caracteristicile vârstei.

Prin urmare, procesul pedagogic ar trebui să aibă în vedere cele mai profunde fundații psihologice ale activității elevului, iar oportunitățile jocului didactic, în ceea ce privește dezvoltarea copilului, sunt inepuizabile. În domeniul activităților artistice, un domeniu al dezvoltării emoțiilor, Stabilirea obiectivelor activității cognitive determină procesul pe termen lung de predare, exprimând, în mod obiectiv, rezultatele finale și orientarea socială.

Scopul învățării, pentru școlarul mic, este transformat în motivele activităților de formare. Aceste activități stau la baza motivelor interioare care, totuși, nu sunt spontane, ci reprezintă rezultatul relațiilor elevului cu un mediu obiectiv. Motivele cognitive exprimă interesele și nevoile cognitive. Cele din urmă se găsesc la punctul de plecare al activității. Referitor la motivele morale, acestea reprezintă partea esențială a formării unei persoane. Dacă responsabilitatea, datoria și onoarea reprezintă componente ale motivației cadrului didactic, obiectivul său social este înțeles de elev, în mare parte.

De-a lungul perioadei școlare mici, la vârsta de 6 ani, debutul clasei pregătitoare, copilul își îndreaptă atenția către adaptarea la viața socială. Au loc procese cu rol în dezvoltarea și creșterea acestuia. Treptat, după vârsta de 7 ani, copilul manifestă o mai mare detașare psihologică. Este vârsta la care curiozitatea își face simțită prezența, își consolidează deprinderile de mișcări rapide, progrese în ceea ce privește scrierea cu litere de tipar, este sensibil. Preferința pentru jocul cu reguli în colectiv rămâne puternică, chiar dacă după vârsta de 8 ani apar, uneori, și atitudini de supărare. Între 9-10 ani spiritul critic al elevului se dezvoltă, își dă seama de greșelile pe care le face și se găsesc modalități de reparare a acestora, devine ordonat, perseverent și simte nevoia de a-și planifica timpul și activitățile.

În această perioadă, cercetările psihologice demonstrează importanța pe care o capătă dezvoltarea gândirii. Astfel, are loc trecerea de la gândirea concretă prin reprezentări către gândirea abstractă prin noțiuni.

Datorită acestor influențe, activitatea intelectuală a elevului din învățământul primar se dezvoltă treptat. Astfel, importante aspecte cu privire la orientarea spațială pe foaia de hârtie constituie baza în activitatea intelectuală complicată și multilaterală activitate strâns legată de alfabetizare. Pe parcursul dezvoltării copilului, fiecare etapă este reprezentată prin activități specifice de unde se remarcă trebuințele și interesele specifice.

Multe studii psihologice moderne sub conducerea D.B. Elkonina și V.V. Davydov au demonstrat faptul că, la copiii moderni, datorită condițiilor sociale propice dezvoltării lor, se formează abilități mentale mai largi și mai bogate. În învățământul primar, sunt dezvoltate toate procesele cognitive (percepție, memorie, gândire și imaginație) și se desfășoară mai intens și cu eficiență dacă sunt organizate.

CONCLUZII

Astfel, nivelul de dezvoltare a capacităților cognitive umane depinde, în mare parte, de natura copilului în familie, la școală, din activitățile personale care vizează dezvoltarea abilităților intelectuale. Procesele cognitive se desfășoară sub formă de acțiuni cognitive separate. Capacitatea de memorare reprezintă baza abilităților umane, condiție a învățării, dobândirea de cunoștințe, priceperi și deprinderi, iar lipsa memoriei conduce la imposibilitatea funcționării individului într-o societate normală. De altfel, una dintre caracteristicile principale ale vârstei școlare mici este dezvoltarea funcțională a memoriei reconstituită pe baza învățării.

BIBLIOGRAFIE

1. АЕВЛ Н., *Didactica psihologică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973
2. АМОНАШВИЛИ Ш. А., *Единство цели: Пособие для учителя*. Москва: Издательство Просвещение, 1989;

3. BAEZ A., *L' Innovation dans l'enseignement des sciences, synthèse mondiale*, UNESCO, Paris, 1997;
4. BERLYNE, D.E., *Conflict, Arousal, and Curiosity*, New York: Mcgraw-Hill, 960;
5. BOCOȘ M., Chiș V. *Abordarea integrată a conținuturilor curriculare, particularizări pentru învățământul primar*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2014;
6. CERGHIT I. și VLĂSCÉANU L., (coord.) *Curs de pedagogie*. Tipografia Universității, București, 1988;
7. CIOLAN L., *Invatarea integrata. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Editura Polirom, Iași, 2008;
8. CRISTEA S., *Metodologia instruirii în cadrul procesului de învățământ*. Editura Didactică Publishing House, București, 2018;
9. СУХОМЛИНСКИЙ В. А. *Избранные произведения: в пяти томах. Киев: Издательство Радянская школа, 1979-1980;*
10. CUCOȘ, C., *Pedagogie*. Editura Polirom, Iași, 1996;
11. FĂTU S., STROE F., STROE C., CÂRSTOIU J., CIOLAC-RUSU, A. *Didactica disciplinei Științe ale naturii pentru învățători clasele III-IV*. Editura Corint, București, 2005;
12. FLORINCUȚA C., CHEREGI E. *Transdisciplinaritate și interdisciplinaritate, Învățământul primar*. Editura Miniped, București, 2-3/2004;
13. FULGER E. *Motivația învățării la elevii de vârstă școlară mică cu intelect normal și handicap de intelect*. Editura Bibliotheca, Târgoviște, 2011;
14. GUSDORF G. *Trecutul, prezentul și viitorul cercetării interdisciplinare*. În Raport UNESCO (volum colectiv), "Interdisciplinaritatea și științele umane", Editura Politică, București, 1986;
15. GRIGORAȘ. *Personalitatea și formarea ei*. În G. Văideanu (coord.), "Pedagogie. Ghid pentru profesori", vol. II, Editura Universității "Al. I. Cuza", Iași, 1982, p. 248.;
16. IONESCU M., RADU I., *Didactica modernă*. pag.113-114, 153-157, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001;
17. KRUTETSKY V. A . *Fundamentele de Psihologie Pedagogică*. Educație, 1976, 235 p;
18. ШЕВЧЕНКО О. Н. *Познавательный интерес как ценность университетского образования: Монография*. — Челябинск, 2007. — 148 с;
19. НЕМОВ Р. С. *Общие основы психологиию*. Москва: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2003;
20. ЗАНКОВ Л. В. *Избранные педагогические труды*. Москва: Издательство Педагогика, 1990;
21. MASLOW A. H. *Motivation and Personality*. Harper and Row Publishing, New York, 1970
22. MINDER M. *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare*. Editura Carti Educațional, Chișinău, 2003,-345p;
23. NeACȘU I. *Metode și tehnici moderne de învățare eficientă*. Editura Militară, București, 1990;

24. NEACȘU I. *Predarea și învățarea disciplinei științe, Învățământul primar*. Editura Discipol, București, 4/2002.;
25. NEACȘU I. *Motivație și învățare*. Editura didactică și pedagogică, București, 1978;
26. NICOLESCU B., *Transdisciplinaritatea*. Editura Polirom, Iași, 1999;
27. NOVEANU D., și col., *Cercetarea pedagogică în domeniul instruirii asistate pe calculator*. În ”*Revista de pedagogie*”, nr.1/1991;
28. PĂLĂȘAN T., CROCNAN D. O., HUȚANU E. *Interdisciplinaritatea și integrare-o nouă abordare a științelor în învățământul preuniversitar*. În *Revista Formarea continuă a C.N.F.P. din învățământul preuniversitar*, București, 2003;
29. PIAGET J. *Psihologia inteligenței*. Editura Științifică, București, 1965;
30. ROȘCA AI. *Psihologie generală*. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975, 377p.;
31. SENDOV B., *The Second Wave: Problems of Computer Education*. Ellis Horwood, Chichester, 1986.;
32. STANCIU M., *Reforma conținuturilor învățământului*. Polirom, Iași, 1996;
33. ȘEVCIUC M. *Fundamentele psihopedagogice de formare a intereselor cognitive la elevii claselor primare*. Teză de doctorat. Chișinău, 1996,-163p;
34. USHINSKY I. KD Materiale pentru al 3-lea volum al ”*Pedagogiei Antropologie*”. Sorbr. Soch. La 9m-M; 1950 VOL. 10429;
35. UNESCO, *Interdisciplinaritatea și științele umane*. În colecția ”*Idei contemporane*”, București, 1986;
36. VĂIDEANU G. *Interdisciplinarite*. U.N.E.S.C.O, 1975;
37. VĂIDEANU G. *Educația la frontiera dintre milenii*. Editura Politică, București, 1988.