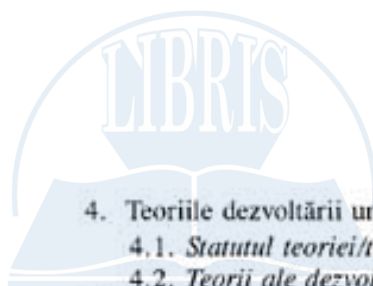




Cuprins

<i>Argument pentru o altfel de psihologie a educației</i>	9
Capitolul I. Construcția teoretico-metodologică și statutul epistemologic	
1. Context, provocări, întrebări	17
2. Statutul epistemologic și specificitatea limbajului	18
3. Natura și statutul psihologiei educației	20
4. Succint excurs istoric-evolutiv	23
4.1. <i>Istoricitate pozitivă</i>	23
4.2. <i>Constituirea fundamentelor. Un model alternativ</i>	29
5. Construcția statutului academic – un model curricular explicativ	30
6. Pentru un Cod etic al specialiștilor în psihologia educației	36
<i>Bibliografie selectivă</i>	36
Capitolul II. Recursul la metodă și metodologie. Opțiuni. Problematică	
1. Specificitatea discursului științifico-metodologic	39
2. Metode și tehnici în cercetarea psihoeducațională: descriptori	44
2.1. <i>Observația psihopedagogică</i>	44
2.2. <i>Experimentul științific în psihologia educației – repere orientative</i>	45
2.3. <i>Metoda analizei fenomenologice</i>	50
2.4. <i>Metoda modelării</i>	52
3. Obstacole și limitări în aplicațiile de ordin metodologic	55
<i>Bibliografie selectivă</i>	56
Capitolul III. Educația și matricea dezvoltării umanului	
1. Avertisment constructiv	59
2. Paradigma educabilității: concept, teorii, modele, aplicații	60
2.1. <i>Educabilitatea: analiză conceptuală</i>	60
2.2. <i>Ce poate aduce nou psihologia educației în materie de educabilitate?</i>	61
2.3. <i>Ordinea biologică și dezvoltarea psihoeducațională a umanului</i>	61
2.4. <i>Ordinea psihologică și dezvoltarea umană</i>	62
2.5. <i>Ordinea mediului și complexitatea dezvoltării</i>	63
2.6. <i>Ordinea Eului în dezvoltarea umană</i>	65
2.7. <i>Modelul tridimensional al factorilor dezvoltării</i>	66
2.8. <i>Transferul educabilității. Proba validității prin cercetări empirice</i>	67
2.9. <i>Determinațiile educației în matricea educabilității</i>	69
3. Dezvoltarea umană: concept, teorii, valori psihoeducaționale	71



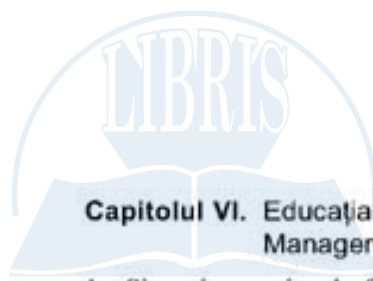
4. Teoriile dezvoltării umane	79
4.1. Statutul teoriei/teoriilor privind dezvoltarea	79
4.2. Teorii ale dezvoltării : teze, principii, orientări	82
<i>Bibliografie selectivă</i>	87

Capitolul IV. Dezvoltarea cognitivă: implicații psihoeducaționale

1. Principii ordonatoare	89
2. Stadiabilitatea psihoeducațională. Indicatori descriptivi de evoluție	91
2.1. Structuri cognitive primare și experiențe senzoriomotorii (0-2 ani)	91
2.2. Preoperaționalitatea cogniției : instrumentalitatea jocului, a imaginarului și a simbolului (2-7 ani)	93
2.3. Dialectica proceselor cogniției : organizatorii sociali cognitivi și concret operaționali (7-12 ani)	97
2.4. Construcțiile ipotetico-deductive (12-18/19 ani)	100
2.5. Modelarea cogniției dialectice : între strategii, stiluri și vectori sociali (tinerețe și maturitate)	103
2.6. Traiectele involutive și perspectiva ameliorărilor prin antrenament (vârstele a treia și a patra)	105
3. Modelul neoconstructivist clasic al cogniției – noi ipoteze, noi alternative	105
4. Metacogniția, resursă pentru educație, nucleu în autoeducație	108
5. Cogniția socială și potențialitatea educațională	110
6. Educația cognitivă : factori, valori, strategii	111
6.1. Revoluția în educația cognitivă : încotro ?	111
6.2. Tabloul factorial – valori generative	112
6.3. Programe de stimulare cognitivă	114
6.4. Practici de succes și soluții cognitive : focalizări procedurale	117
<i>Bibliografie selectivă</i>	119

Capitolul V. Educația și dezvoltarea sociomorală

1. Psihopedagogia morală – istoricitate și reconstrucție	123
1.1. Semnificații majore	123
1.2. Persoana morală – o realitate dorită, dar controversată	124
1.3. Logica deontică a valorilor și a principiilor morale	125
2. Teorii și orientări în spațiul dezvoltării socioumane	126
2.1. Focalizări în orizontul major al teoriilor contemporane	126
2.2. Dezvoltări teoretice și metodologice prin continuitate și complementaritate	132
3. Repere în evoluția moral-caracterială	135
4. Valori, procese și parcursuri formative	137
4.1. Tabla de valori : centralitate și sinergii posibile	137
4.2. Psihologic, logic și pedagogic în predarea-învățarea/afirmarea valorilor	139
5. Principiile și valorile morale – pilon al structurilor caracteriale	143
5.1. Semnificații, vectori, caracteristici	143
5.2. Principii moral-caracteriale : repere și standarde de calitate	144
5.3. Niveluri și parcursuri formative	149
6. Programe, proiecte, modele, practici și experiențe de succes	150
6.1. Centre de interes	150
6.2. Programe și proiecte de educare a caracterului	154
6.3. Codul responsabilităților în educația sociomorală	158
<i>Bibliografie selectivă</i>	158

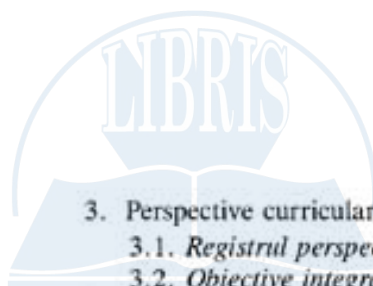


Capitolul VI. Educația și dezvoltarea emoțional-afectivă. Managementul inteligenței emoționale

1. Sinergia emoțional-afectivă sau dualitatea emoționalului cu afectivul?	161
2. Legitimitatea și autenticitatea emoțional-afectivului. Argumente	162
3. Caracteristicile conduitei afectiv-emoționale	167
4. Psihogeneza emoționalității	168
5. De la teorii și funcții la relații și mecanisme explicative	171
5.1. Pionieri ai domeniului. Sumar al teoriilor și funcțiilor de bază	171
5.2. Funcțiile proceselor emoțional-afective	172
5.3. Mecanisme de acțiune și posibilități de control	172
5.4. Perspectiva parapsihologică – o referință specială	175
5.5. Relația cu structurile personalității	176
5.6. Semiotica stărilor emoțional-afective. Dinamică, descriptori și conexiuni	178
5.7. Semiotică și semantică – operatori de lucru în emoțional-afectivitate	184
6. Principalele categorii emoțional-afective	185
6.1. Iubirea. Tandreeja	185
6.2. Fericirea	187
6.3. Frica, teama	189
6.4. Mânia	191
6.5. Gelozia	191
6.6. Suferința umană	192
6.7. Curajul	194
7. Educația emoțional-afectivă : putere, vulnerabilitate și strategii formative	194
7.1. Generarea valențelor umaniste	194
7.2. Râsul uman – sub semnul comunicării stărilor emoționale	199
7.3. Vulnerabilitate, entropie și tulburări ale stărilor emoțional-afective	199
7.4. Strategii, programe și bune practici	208
8. Inteligența emoțională – paradigma reconstrucitivă a unității cognitive, sociale și emoționale	215
8.1. Repere	215
8.2. Abordarea inteligenței emoționale. Succint excurs istoric	218
8.3. Inteligența emoțională : corolare educaționale	221
8.4. Pragmatica intervențiilor formative : convergență și complementaritate	225
8.5. Repere în determinarea, estimarea/măsurarea emoțional-afectivității	226
Bibliografie selectivă	236

Capitolul VII. Educația și psihomotricitatea

1. Psihomotricitatea – abordare culturală, interdisciplinară	241
1.1. Explorări genetice	241
1.2. Motricitatea – o perspectivă modernă. Recursul la metaforă	243
1.3. Recursul motricității la spiritualitatea religioasă și nevoia de metalimbaj	244
2. Psihomotricitatea : de la concepte, principii și funcții la conexiuni disciplinare	245
2.1. Complexitatea abordării conceptuale	245
2.2. Principii ale dezvoltării psihomotrice	246
2.3. Sinergia planurilor constructive : cognitiv, motor, afectiv, relațional	247
2.4. Centralitatea paradigmei dezvoltării	249
2.5. Educația fizică și sportivă – disciplină școlară. Corpusul disciplinei	252



3. Perspective curriculare în educația psihomotricității	254
3.1. <i>Registrul perspectivelor</i>	254
3.2. <i>Obiective integrate, descriptori și valori</i>	255
4. Învățarea motrice – anatomia schemelor constructive	257
4.1. <i>Definiții neconcurente</i>	257
4.2. <i>Principiile calității în învățarea psihomotorie</i>	258
4.3. <i>Condiții de proiectare și realizare</i>	259
5. Evaluarea psihomotricității între psihometrie și metodele deschise.....	261
5.1. <i>Focalizări educaționale</i>	262
5.2. <i>Evaluarea dezvoltării psihomotorice și a performanțelor asociate</i>	264
6. Inteligența psihomotrice – paradigmă în educația și dezvoltarea umană.....	265
7. Studiu de caz A : lateralitatea motrice – valori psihoeducaționale	268
8. Studiu de caz B : conduita hiperkinetică cu deficit de atenție	271
<i>Bibliografie selectivă</i>	278

Capitolul VIII. Educația și psihologia dezvoltării spirituale și religioase

1. Știință, spiritualitate și religie : de la confruntare la dialogul complementarității	275
2. Polaritatea dialectică știință-spiritualitate. Informație și evoluție	280
3. Ce este educația spirituală? Ce este pedagogia spirituală?	284
3.1. <i>Educația spirituală – componentă a educației holistice, domeniu al transdisciplinarității</i>	285
3.2. <i>Stilul spiritual : indicatori formativi</i>	287
4. Limbaj și gramatică în educația spirituală	288
5. De ce o psihologie a educației spirituale?	293
6. Psihogeneza experienței și semantica valorilor în relația spirituală.....	299
6.1. <i>Premise</i>	299
6.2. <i>Stadialitatea în psihologia îndrumării educative</i>	299
6.3. <i>Relația spirituală mentor-ucenic</i>	301
6.4. <i>Psihogeneza și modelare procesuală</i>	303
7. Pentru o didactică psihologică a educației spirituale	306
7.1. <i>Principii în educația spirituală</i>	306
7.2. <i>Cunoașterea – pilonul instruirii spirituale</i>	308
7.3. <i>Călătoria înțelepciunii spirituale prin credință și conduită specifică</i>	308
8. Potențialitate și dezvoltare spirituală și religioasă	310
9. Curriculumul spiritual-religios : identitate și legitimitate	311
10. Inteligența spirituală : structură, valori și strategii formative	315
10.1. <i>Statutul și structura-mozaic a caracteristicilor inteligenței spirituale (SQ)</i>	315
10.2. <i>Pragmatica ținutelor formative și logica instrumentului investigativ</i>	317
10.3. <i>Valori și căi metodologice ale formării spirituale</i>	319
11. Consiliere și terapie prin educație spirituală și religioasă	323
12. Sinteza complementarității în educația spirituală	326
<i>Bibliografie selectivă</i>	327



2. Stadiialitatea psihoeucațională. Indicatori descriptivi de evoluție

Dinamica structurilor și substructurilor personalității aflate în formare și dezvoltare i-a preocupat mereu pe experții în educație și psihologie. Între rezultatele cercetărilor a devenit celebră paradigma **stadiului de dezvoltare**, recunoscută fără rezerve, cu definiții, caracterizări, indicatori, proiecții programatice și pragmatice valorizate în diferite arii de interes științific și educațional.

În psihologia educației, conceptul de stadiu are statut de „măsură a mediei dezvoltării”, care ne permite să prevedem conduitele la care ne putem aștepta de la subiecți de vârstă apropiate, „ritmurile, proporțiile, tipul schimbării, variația ratei schimbării, factori favorizanți sau inhibitori, mecanisme, modalități de exprimare, de control și monitorizare pe axa general-tipic-diferențial” (Golu, 2002, p. 201), dar și pe neuniformitatea formelor de cunoaștere (Flavell, 1982).

În configurarea evoluției spectrului dezvoltării cognitive sintetizăm următoarea stadiialitate, relativ acceptată în psihologia educației din România și din țările cu tradiție. Nu putem vorbi de puncte comune, universale, cu o scadență fixă de stadii (Crahay, 2005, p. 283), ci, mai ales, de sarcini de dezvoltare specifice (Havigurst, 1953).

2.1. *Structuri cognitive primare și experiențe senzoriomotorii (0-2 ani)*

La scara valorilor esențiale, registrul cercetărilor de specialitate are relevanță matriceală pentru sistematizarea întregii oferte de sarcini educaționale controlate, în special în mediile familiale organizate, în mediile educative și psihologice pozitive. De reținut sunt următoarele :

- **Experiențele familiale** – influențează dezvoltarea cognitivă prin modelarea structurilor senzoriale, prin stimulările primite la nivel perceptiv necesare în organizarea complexă și în interpretarea schemelor/modelele perceptiv ;
- **Percepția** – funcționează și se maturizează progresiv la nivelul următoarelor componente și niveluri :
 - *vizual* : copilul percepe și evaluează cadrul, distanța, adâncimea, distinge familiarul de nefamiliar ;
 - *auditiv* : copilul devine sensibil la combinații de sunete, reorganizează cuvinte, recunoaște și asociază semnificații primare ;
 - *tactil* : copilul recunoaște inițial obiectele familiare prin atingere.Prin toate acestea copilul atinge stadiul coordonărilor senzoriomotorii în mediul său apropiat.
- **Atenția** este selectivă încă de la naștere, fiind influențată de caracteristicile fizice ale stimulilor, de experiența anterioară cu stimuli similari ; recunoașterea se produce în special pentru stimuli care atrag atenția (de exemplu, fața umană este cea pe care se focalizează cel mai puternic atenția copilului).

- **Învățarea** se bazează pe elementele de condiționare, în special pe cele de condiționare instrumentală, pe întărirea care poate deveni operantă în intervalul de circa 3 secunde de la acțiunea propriu-zisă; uitarea se produce rapid – după cca 15 secunde; traseul mnezic poate fi păstrat pentru ultimele 5 secunde; în cazul apariției sau utilizării de factori repere de recepție-recunoaștere, memoria atinge performanțe de interval ce durează până la 4 săptămâni.
- **Gândirea** este dominată de caracteristicile senzoriomotorii. J. Piaget (1896-1980) a formulat cea mai completă teorie a dezvoltării cognitive pentru primii doi ani, numind-o perioada senzoriomotorie, divizată în șase substadii. Spre finalul acestei vârste, copilul poate să-și reprezinte mental obiecte fizice, abilitate care îi va permite apoi să rezolve unele mici probleme prin combinații rezultate fundamental prin imitație. Este perioada în care copilul conștientizează că obiectele continuă să existe chiar dacă au dispărut din câmpul percepției (se păstrează „în lucru” imaginea obiectului dispărut, pe baza țintelor direcționate de adult).
- *Teme de reflecție, ipoteze pentru construcția de microexperimente :*

Premise :

i) Studiile asupra condiționărilor în învățarea specifică vârstei copilăriei mici (Watson, 1980) evidențiază puternice diferențe între sexe. Astfel, în aceeași perioadă, băieții învață mult mai repede dacă întărirea este vizuală (de exemplu, culoarea roșie), în timp ce fetele învață mai repede dacă întărirea se face auditiv. De aici concluzia că, și în următoarea perioadă, fetele sunt mai performante la învățarea verbală (comunicare, citire), băieții sunt mai buni la sarcini care cer vizualizarea tridimensională a obiectelor.

Sarcina de lucru : Construiți un microexperiment cu această ipoteză.

ii) Cât de timpuriu pot imita copiii ?

Contrar așteptărilor, bazate pe teoriile clasice ale dezvoltării cognitive, cercetări mai noi (Maratos, 1973 ; Jacobson, 1979) situează primele forme de imitație la vârsta de 6 săptămâni, efect al socializării familiale puternice.

Sarcina de lucru : Argumentați „pro” și „contra” ipoteza de mai sus, cu idei provenite din alte cercetări psihogenetice.

iii) Un interesant aspect al dezvoltării cognitive pentru această perioadă îl reprezintă imaginea de sine. Copiii se bucură privind-și propria imagine reflectată în oglindă înainte să-și poată recunoaște imaginea. Această acțiune de recunoaștere a fost plasată în jurul vârstei de doi ani (Berthenthal și Fischer, 1978).

Argument de susținere : H. Wallon spune că este imposibil să deosebim la copil cunoașterea interoceptivă (kinestezică, fizică, anatomică) a corpului său de cunoașterea din afară (prin oglindă); se suprapun aici vizualul și interoceptivul prin efecte de tranzitivitate (copilul se identifică cu sinele din oglindă), și anume el este „acolo unde se vede”. Percepția celorlalți se confundă cu a sinelui, ego-ul se confundă cu alter-ul, de aceea perioada a fost numită „sociabilitate incontinentă” sau „sociabilitate sincretică” (Merleau Ponty).

Sarcina de lucru : Comentați, argumentați și/sau proiectați un microexperiment pe bază de observație sistematică privind fenomenul sociabilității timpurii a copilului de 2-7 ani.

Concluzie educațională : Familia și serviciile educaționale de sprijin trebuie să asigure un mediu existențial bogat în stimuli, o interactivitate crescută copil-mamă, cu focalizări accentuate pe limbaj, pe experiențe manipulative, pe exerciții perceptivo-mnezice variate.



2.2. Preoperaționalitatea cogniției: instrumentalitatea jocului, a imaginarii și a simbolului (2-7 ani)

Definiții pentru acest interval pot fi considerate, selectiv, următoarele :

- **Cunoașterea face saltul de la percepție la reprezentare.**
După primul an, copiii încep să utilizeze simboluri simple, ceea ce le permite să devină relativ independenți de constrângerile imediate ale lumii experiențiale.
Progresiv, identificăm tendința copiilor de a învăța/forma noțiuni empirice în jurul calităților perceptuale ale lucrurilor și al funcțiilor obiectelor (care adesea predomină), de a introduce noțiunile în rețele primare, legate fie prin cuvinte, fie prin reprezentări grafice. Simbolizarea și imaginarii vârstei sunt rezultatul curiozității naturale și al explorării lumii reale. Progresul în formarea abilităților de reprezentare este strâns legat de capacitatea copilului de a învăța, de a forma noțiuni de bază, de a utiliza mecanisme inductive și analogice.
- **Procesarea informațiilor** evidențiază o mai mare rapiditate și un volum mai mare de prelucrare, o mai eficientă reflectare în plan operațional. Procesarea cognitivă la copiii aflați în acest stadiu se bazează esențial pe :
 - i) *progresele perceptiv* : copilul poate izola și examina distinctiv trăsăturile obiectelor și fenomenelor ; de asemenea, coordonează mai bine informațiile primite ;
 - ii) *maturizarea proceselor atenționale* : deși copiii rămân încă dependenți de aspectele exterioare care le atrag atenția, focalizările necomparative induc unele percepții neadecvate (iluzii perceptiv) ;
 - iii) *creșterea capacităților proceselor mnezice* : semnificativ este volumul memorării mecanice ; formele recunoașterii rămân limitate la vizualizare și auditiv, iar reconstrucțiile de tip imaginar sunt încă deficitare.

Examinarea atentă a mecanismelor procesării informațiilor începând cu acest stadiu, o considerăm ca fiind esențială. Sunt necesare câteva argumente.

Mai întâi, să reținem că procesarea cunoaște cel puțin trei forme : a) controlată ; b) automatizată (algoritmizată) ; c) (inter)mediată prin comunicare.

Trecerea de la forma a) la b) presupune acceptarea trecerii prin *mediere, exercițiu, practică*, iar pentru unele sarcini chiar *suprainvătare* (de exemplu, în învățarea muzicii instrumentale). În al doilea rând, procesarea informațiilor, prezentă mai ales la nivelul structurilor cognitive, perceptiv-reprezentative, acționale și mnezice, are conexiuni semnificative și cu alte procese – produse ale minții umane (dintre care unele fac obiectul unor teorii de ultimă oră), cum ar fi *harta cognitivă* (Tolman, 1948), *rețelele sinergetice interreprezentative* (J. Portugal) (interne și externe, lexicale, cuvinte semantice și mimetice), *organizatorii mentali dinamici* (J.A. Scott Kelso), *sincronizatorii neurali dinamici* (Fr. Varela, M. Molnar), *evenimentele mentale emergente* (M. Reicherts, S. Pihet), *modelele atitudinale* cu statut de atractori, cu efect dinamic adaptativ și sinergetic în plan cognitiv (E.J. Brunner, McRath), *stocajele mnezice* de tip cognitiv-acțional (Sweller, G. Cooper).

Exemplificăm enunțurile de mai sus cu două modele (vezi figurile 4.1 și 4.2). Primul este explicativ pentru memoria funcțională formată în perioada 2-7 ani.

Modelul prelucrării informației în memorie urmează cu o probabilitate mare următorul traseu :

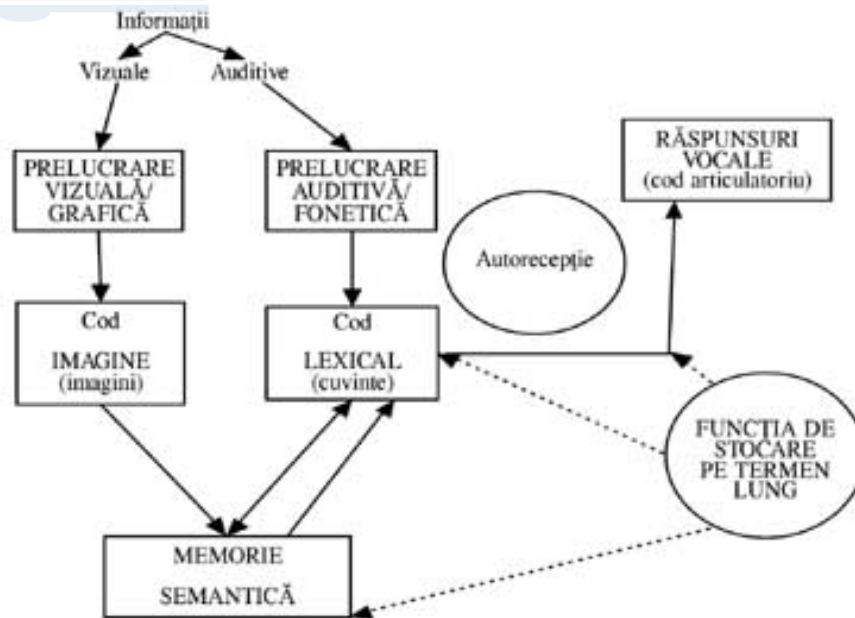


Figura 4.1. Modelul explicativ al memoriei funcționale a copilului

Cel de-al doilea model, specific actului de procesare prezent în activitatea de învățare a *cititului* (vezi cercetările R. Mihail, 1999) și, mai apoi, a *lecturii* (figura 4.2), este văzut pe două traiectorii : *de sus în jos*, bazat pe experiența anterioară a copilului, și *de jos în sus*, cum este cazul copilului care începe experiența cititului (vezi și Neacșu, 2008).

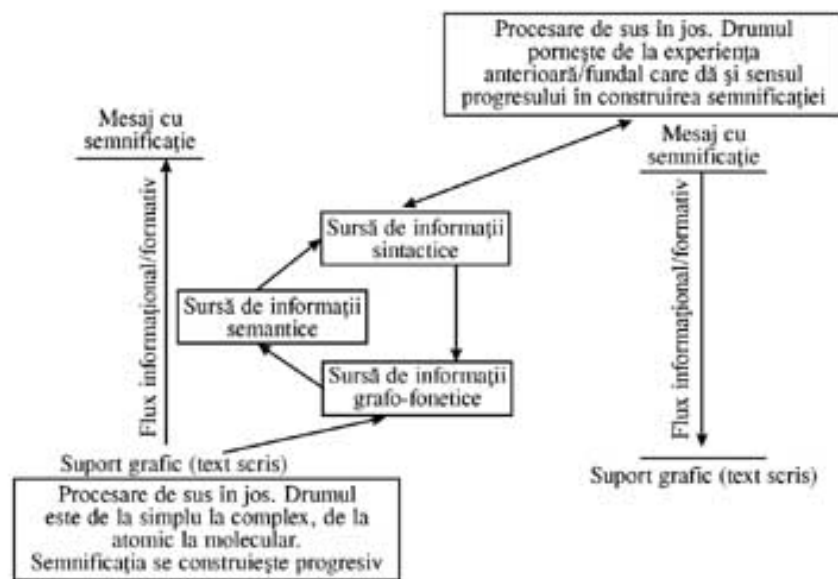
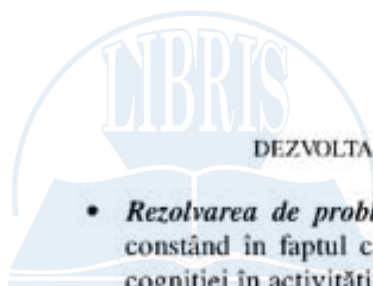


Figura 4.2. Procesarea informației în procesul citirii/lecturii (adaptare după R. Mihail, 1999)



- **Rezolvarea de probleme.** Copiii nu sunt eficienți în sens educațional, explicația constând în faptul că ei învață prin asociații directe, iar organizarea și integrarea cogniției în activități nestructurate sau neajustarea de mijloace de susținere/suport se află la un nivel modest.
- **Gândirea.** Modelul definirii gândirii este unul clasic, de tip preoperațional. Potrivit teoriei piagetiene, în intervalul 2-7 ani gândirea are următoarele caracteristici:
 - *egocentrismul*: copiii cred că alții văd lumea așa cum o văd ei, în ciuda faptului că se disting de lumea celorlalți;
 - *cauzalitate*: copiii sunt convingși că obiectele neanimate au viață (animism); raționamentul lor este precauzal; nu cred în accidental, evenimentele putând fi cauzate de factori psihologici, precum și de factori fizici;
 - *identitate*: copiii văd, aud, simt, constată că lucrurile, oamenii rămân aceiași chiar dacă aparențele (aspectele exterioare) se schimbă; identitatea se construiește progresiv, nu prin salt cognitiv;
 - *noțiunea de număr*: copiii își formează progresiv conceptul odată cu apariția numerotației; după 5-6 ani, ei încep să înțeleagă și unele dintre principiile care stau la baza calculelor simple.

Aplicație cu argument de susținere: Cercetările lui R. Gelman și E. Meck (1983; 1991; 1993) au dovedit că, încă de la 3-4 ani, copilul poate distinge un calcul corect de unul incorect. De aici se poate postula existența unor principii care iau forma competențelor implicite, de al căror potențial educatorii pot ține seama în activitățile cu conținut matematic.

Aceste principii sunt:

- a) *principiul ordinii stabile*: cuvintele-numere trebuie să fie produse în aceeași ordine la fiecare calcul;
- b) *principiul corespondenței stricte termen cu termen*: fiecare element al unei colecții/grupări va fi desemnat printr-un singur cuvânt-număr și numai unul;
- c) *principiul cardinalității*: cuvântul-număr care desemnează ultimul element al unei serii reprezintă numărul total de elemente;
- d) *principiul abstractizării*: elementele calculului (5×10) sunt abstracte, caracteristicile acestora fiind entități distincte (mere, lei etc.);
- e) *principiul nonpertinenței ordinii*: ordinea în care sunt enumerate elementele unei serii nu afectează rezultatul calculului, dacă se respectă principiul corespondenței termen cu termen.

Pentru practica profesorilor, valorile conținute de enunțurile de mai sus, dincolo de limitele lor particulare, sunt valide deoarece explică unele diferențe intra- și interindividuale, identifică două surse posibile de erori în cunoașterea didactică: practicile procedurale inadecvate înscrise în planurile de activități și competențele interpretative limitate în didactica matematicii.

- **Cogniția și interacțiunea socială.** Este cert că interacțiunile sociale și lingvistice ale copilului cu familia, cu mediul grădiniței sau cu cel al contextului existențial mai larg al grupului de joacă au o puternică influență asupra ritmului, maturizării și extensiei dezvoltării cognitive la nivelul învățării limbajului. Un exemplu îl constituie faptul că, în grup, copilul este confruntat cu diferite puncte de vedere, care îi pot schimba înțelegerea lumii, lucrurilor, propriului Eu cognitiv, a comunicării cu ceilalți, toate influențând reușita școlară.

• *Teme pentru reflecție :*

Întrebare-problemă : *Copiii fericiți au o memorie mai bună ?* Răspunsul pare să fie afirmativ, cel puțin după datele cercetărilor lui J. Barthelett și J. Santrock (1979) care au avut ca subiecți copii cărora li s-au spus povești de către adulți fericiți. Rezultatul : capacitatea de reamintire era mult mai productivă la acești copii în comparație cu copiii cărora li se povesteau întâmplări nefericite de către adulți nefericiți.

Fundament experimental : cercetările efectuate în 2010 pe copii mici de biologul Steven Cole, de la Universitatea California, Los Angeles, au arătat că experiențele plăcute și afecțiunea mamelor din prima copilărie au un efect durabil asupra stării de sănătate, asupra sistemului imunitar și a neurohormonilor fericirii.

Sarcină de lucru : comentarii, argumente „pro” și „contra”, construite în microcercetare.

Întrebări-problemă : *Există o legătură între cogniție și experiența lingvistică la această vârstă ? Ce tipuri de experiență lingvistică stimulează dezvoltarea intelectuală expresiv-verbală în preșcolaritate ?*

Fundament experimental : Cercetările lui J. Carrew (1980) atestă că rolul și prezența copiilor de vârste apropiate sunt mai eficiente în materie de învățare a limbii decât mediul adulților. Competența lingvistică de tip academic este semnificativ mai vizibilă datorită conversațiilor cu adulții (L. Henrichs, www.alphagalileo.org, 2010).

Alte cercetări introduc variabila „statutul socioeconomic al familiei de proveniență”, ca diferențiator în planul asigurării capitalului cultural, al experienței și bogăției lingvistice (Bernstein, Ballantine, 1989 ; Walberg, 1991).

Sarcina de lucru : Găsiți argumente de susținere a ipotezei sus-menționate în cercetări sociolingvistice și de lingvistică educațională. Sursa bibliografică suport : B. Bernstein, 1989.

Problemă : *Copiii sunt mai atrași de puterea sunetelor sau de cea a imaginilor ?*

Răspuns : Paradoxal, la copiii de această vârstă sunetele declanșează o mai puternică orientare atențională decât imaginile.

Argumentul cercetării : rezultatul cercetărilor publicate recent de specialiștii de la Centrul de Științe Cognitive al Universității de Stat din Ohio (SUA), pe copii de 4 ani, au demonstrat validitatea acestei ipoteze. Dacă au de ales, adulții preferă (statistic vorbind) informațiile prezentate vizual. Dacă obiectivul este de a atrage atenția unui copil, atunci sunetele sunt mai eficiente decât imaginile, făcând posibilă învățarea comunicării verbale (V. Sloutsky). Experimentul a confirmat și ipoteza conform căreia scenele vizuale și obiectivele sunt mai rapid procesate de creier și rămân staționare mai mult timp, pe când pentru sunete și cuvinte este necesar un timp mai îndelungat de procesare, *uitarea* producându-se mai ușor.

Sarcina : Comentați concluzia cercetărilor ; elaborați bazele experimentale ale unui microproiect de cercetare pentru două grupe de copii de grădiniță.