

**MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI
Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte**

Silvia BRICEAG

**PSIHOLOGIA
VÂRSTELOR**

Curs universitar

BĂLȚI, 2014

Aprobat și recomandat pentru editare de către Catedra de psihologie, proces verbal nr.5, din 24.12.2014 și Consiliul Științific al Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, proces verbal nr.4, din 11.02.2015

Această lucrare de *Psihologia vîrstelor* care înglobează opticile celor mai renumiți savanți, specialiști din domeniu, vine să călăuzească studenții în problematica vîrstelor umane și a specificului lor în timp, a trăsăturilor specifice fiecărui stadiu de vîrstă, a procesului dezvoltării intelectuale și morale la vîrstele mici, contribuțiilor de prestigiu la cunoașterea specificului fiecărei vîrste.

CUPRINS

Aspecte generale ale problematicii dezvoltării psihice

Capitolul I: Introducere in Psihologia vârstelor	6
1.1. Delimitările conceptuale privind domeniul psihologiei vârstelor	6
1.2. Metodologia cercetării în domeniul psihologiei vârstelor	13
1.3. Perspective actuale ale ontogenezei	28
1.3.1 Modele teoretice ale dezvoltării psihice	31
1.4. Conceptul de dezvoltare psihică	32
1.5. Factorii dezvoltării psihice	36
Capitolul II Perspectivele teoretice cu privire la dezvoltarea umana . Teorii privind dezvoltarea psihică	61
2.1. Teoria dezvoltării cognitive – J. Piaget	61
2.2. Abordarea cultural-istorică a dezvoltării cognitive (L.Vîgotski)	64
2.3. Teoria dezvoltării morale (L. Kohlberg)	67
2.4. Teoria dezvoltării psihosociale (E. Erikson)	69
2.5. Teoria dezvoltării psihosexuale (S. Freud)	69
Capitolul III Periodizarea vârstelor: Cicluri și stadii în dezvoltarea psihică.	72
3.1. Relația dintre vârsta cronologică și vârsta de dezvoltare	72
3.2. Criteriile de delimitare a stadiilor de dezvoltare psihică	73
3.3. Ciclurile și stadiile dezvoltării psihice	79
<i>Aspecte particulare ale problematicii dezvoltării psihice</i>	
Capitolul IV: Debutul vieții.	82
4.1. Perioada prenatală.	82
4.2. Nașterea.	95
Capitolul V: Primul an de viață.	101
5.1. Dezvoltarea în perioada de nou-născut	101
5.2. Dezvoltarea psihică în primul an de viață.	103
5.2.1. Dezvoltarea sensibilității și apariția percepțiilor.	104
5.2.2. Dezvoltarea motricității la sugar	108
5.2.3. Mersul și postura în perioada sugarului	110
5.2.4. Dezvoltarea sferei afective la sugar.	111
5.2.5. Dezvoltarea limbajului la sugar	113
5.3. Dezvoltarea conduitelor inteligente	115
Capitolul VI: Prima copilărie (de la 1 la 3 ani)	117
6.1. Dezvoltarea fizică în perioada de antepreșcolar(1-3 ani)	117
6.2. Dezvoltarea psihică la vârsta antepreșcolară	119

6.2.1. Particularități de dezvoltare a percepțiilor la vârsta antepreșcolară.	119
6.2.2. Dezvoltarea reprezentărilor la vârsta antepreșcolară	121
6.2.3. Specificul memoriei și atenției la antepreșcolar.	121
6.2.4. Dezvoltarea limbajului la antepreșcolar	123
6.2.5. Specificul dezvoltării gândirii la vârsta antepreșcolară	125
6.2.6. Dezvoltarea afectivă și socială la vârsta antepreșcolară	126
6.3. Dezvoltarea motricității la antepreșcolar	130
6.4. Caracteristici ale jocului la vârsta antepreșcolară	130
6.5. Dezvoltarea procesului de identificare la vârsta antepreșcolară.	132
6.6. Semnificația generală a stadiului antepreșcolar pentru dezvoltarea psihică generală.	134
Capitolul VII: A doua copilărie (de la 3 la 6-7 ani)	135
7.1. Dezvoltarea fizică în perioada preșcolară	135
7.2. Dezvoltarea psihică în perioada preșcolară	137
7.2.1. Dezvoltarea percepțiilor la vârsta preșcolară	137
7.2.2. Reprezentările la preșcolar	139
7.2.3. Specificul gândirii la vârsta preșcolară.	141
7.2.4. Dezvoltarea limbajului la preșcolari	142
7.3. Constituirea fundamentului personalității	143
7.4. Dezvoltarea afectivă la vârsta preșcolară.	147
7.5. Specificul dezvoltării voinței la preșcolar	149
7.6. Expansiunea personalității preșcolarului prin activitate.	150
7.7. Socializarea copilului de vârsta preșcolară	177
7.8. Semnificația generală a vârstei preșcolare	182
Capitolul VIII: A treia copilărie (de la 7 la 11 ani)	184
8.1. Dezvoltarea fizică în perioada școlară mică	184
8.2. Dezvoltarea intelectuală la vârsta școlară mică	185
8.3. Particularitățile dezvoltării atenției și voinței la vârsta școlară mică.	190
8.4. Capacitatea de învățare a școlarului mic	191
8.5. Dezvoltarea afectivă la vârsta școlară mică.	192
8.6. Socializarea afectivității la vârsta școlară mică	196
8.7. Semnificația vârstei școlare mici	198
Capitolul IX: Perioada pubertății și adolescența	201
9.1. Pubertatea	201
9.2. Adolescența	203
9.2.1. Dezvoltarea conștiinței de sine (a identității)	206
9.2.2. Caracteristici ale afectivității în adolescența	210
9.3. Reacții specifice ale vârstei	214
9.4. Metode de educație folosite la vârsta adolescenței	215
Capitolul X: Vârstele adulte active (20-65 ani)	220
10.1 Etapele vârstei adulte	220

10.2. Aspecte caracteristice ale cogniției și învățării în perioada adultă	232
10.3. Caracteristicile personalității la vârstele adulte	236
10.4. Dinamica și tranziția rolurilor în perioada adultă	239
Capitolul XI: Vârstele de involuție (65-90 ani)	245
11.1. Aspecte demografice legate de bătrânețe	245
11.2. Teoriile îmbătrânirii	247
11.3. Aspecte biologice, patologice și psihosociale ale îmbătrânirii	249
11.4. Pensionarea. Teoria dezangajării sociale	252
11.5. Vârstnicul și familia	255
11.6. Aspecte legate de moarte	260
11.7. Evenimente de viață la vârsta adultă	261
11.8. Ajustări majore la vârsta a treia	263
Bibliografie	267
Anexe	275

ASPECTE GENERALE ALE PROBLEMATICII DEZVOLTĂRII PSIHICE

CAPITOLUL I INTRODUCERE ÎN PSIHOLOGIA VÂRSTELOR

- 1.1. Delimitările conceptuale privind domeniul psihologiei vârstelor
- 1.2. Metodologia cercetării în domeniul psihologiei vârstelor
- 1.3. Perspective actuale ale ontogenezei
- 1.3.1 Modele ale dezvoltării ontogenetice
- 1.4. Conceptul de dezvoltare psihică
- 1.5. Factorii dezvoltării psihice

1.1. Delimitările conceptuale privind domeniul psihologiei vârstelor

Psihologia vârstelor are ca obiect studiul schimbărilor psihologice care au loc începând de la naștere până în perioada bătrâneții.

Psihologia vârstelor „încorporează studiul caracteristicilor evoluției psihice, dimensiunea evoluției temporale diferențiate cu schimbări ce survin în decursul întregii vieți, de la naștere până la moarte cu tendința de a face o mai mare apropiere a psihologiei de viața concretă. Contribuții importante la studiul domeniului au adus cercetătorii în psihologia copilului și adolescentului, precum și specialiștii în psihologia vârstei adulte și psihologia senectuții. Ca urmare, se impun unele delimitări conceptuale privind domeniul psihologiei vârstelor în raport cu celelalte domenii”. (Ursula Șchiopu, 1997).

Psihologia copilului este centrată asupra studiului copilului, are ca scop descrierea și explicarea dezvoltării copilului de la naștere la adolescență. Psihologia copilului nu trebuie confundată cu *psihologiagenetică* care la rândul ei este o știință a dezvoltării, centrată asupra aspectului evolutiv al comportamentelor și asupra genezei lor. Psihologia copilului studiază

dezvoltarea copilului pentru a descrie și explica dezvoltarea acestuia, precum și pentru a realiza predicții și recomandări privind educația copilului, pe când psihologia genetică, plecând de la studiul copilului are ca scop cunoașterea genezei structurilor mentale ale adultului. Un alt aspect de menționat este acela că studiul psihologiei genetice nu se ocupă cu studiul genezei umane acesta fiind domeniul geneticii ca domeniu de studiu al eredității umane. Termenul de „psihologie genetică” nu include aspectul ereditar al conduitelor ci dimpotrivă aspectul lor evolutiv.

Psihologia genetică reprezentată de A. Gesell în Statele Unite, J. Piaget în Elveția și H. Wallon în Franța include și *epistemologia genetică* (N. Sillamy, 1996) al cărui obiect se limitează la geneza categoriilor esențiale ale gândirii. Psihologia genetică se deosebește și de *psihologia adultului* prin importanța crescută pe care o acordă explicației în raport cu simpla descripție și prin ipoteza că în psihologie ca și în biologie, explicația este inseparabilă de *studiul dezvoltării* (P.P. Neveanu, 1978).

Pentru termenul de „psihologia vârștelor”, în dicționarele de specialitate sunt oferite traduceri în limba engleză prin „development psychology”, „psychology of life (life – span psychology)”, în limba franceză „psychologie du développement” sau în limba germană „Entwicklung Psychology” (germ. *Entwicklung* = dezvoltare) (Ursula Șchiopu, 1997). De asemenea, majoritatea definițiilor oferite pentru psihologia vârștelor conduc la ideea că termenul de „dezvoltare” este termenul central. Termenul de „psihologia dezvoltării” tinde să se substituie termenului de „psihologie genetică” pe de o parte pentru că ambele se ocupă de studiul *schimbării*, fără a o delimita strict la perioada copilăriei, și pentru că ambele se referă la schimbări de ansamblu care se produc de-a lungul evoluției de la începutul vieții până la sfârșitul ei.

Psihologia dezvoltării (în engl. „Life – span psychology”) a progresat mai mult în țările anglo-saxone decât în Franța (Torrette, Guidetti, 2002, p.7) fapt care face să se impună astfel termenul provenit din limba engleză. *Psihologia*

dezvoltării are în vedere studiul *evoluției*, dar și a involuției proceselor sau comportamentelor. Folosirea termenului de „psihologia dezvoltării”, spun cercetătorii francezi citați, aduce o deschidere în plus și o mai bună clarificare prin evitarea utilizării cuvântului „genetic” care ar restrânge, spun ei, psihologia dezvoltării la procesele evolutive.

Conceptul de dezvoltare

Termenul de „dezvoltare” este definit ca ansamblu de transformări care afectează organismele vii sau instituțiile sociale ceea ce implică de asemenea noțiunile de „continuitate”, „finalitate” și „evoluție” (Bideaud, Houde, Pedinielli, 2002, p.3).

O accepțiune generală a termenului este aceea conform căreia *dezvoltarea este un ansamblu de etape determinate temporal care conduc un organism viu sau o organizație socială dintr-un stadiu primitiv către unul mai elaborat și mai complex, provizoriu sau definitiv.*

Mecanismele care asigură sau permit trecerea dintr-o etapă în alta se circumscriu dezvoltării.

Dezvoltarea psihică are la bază încorporări și constituiri de conduite și atitudini noi ca formare de instrumente de adaptare din ce în ce mai complexe și ca formare de modalități de satisfacere de trebuințe și formare de noi trebuințe și mijloace de a le satisface. Dezvoltarea implică modificarea echilibrului între asimilarea realității și acomodare la condițiile subiective și circumstanțiale concrete ale vieții (U. Șchiopu, 1997).

Cu alte cuvinte, ***dezvoltarea*** înseamnă modificări complexe bio-psiho-sociale ale individului ierarhizate în timp. Schimbările sunt bine structurate pe vârste, deși vârsta în sine nu le explică. Transformările cantitative și calitative ce definesc dezvoltarea pot fi clasificate în trei mari categorii, în funcție de specificul dezvoltării:

- ✓ fizice,
- ✓ psihice

- ✓ sociale.

Există strânse corelații între tipurile de dezvoltare, dar evoluția lor este relativ independentă una de cealaltă. De exemplu, încheierea perioadei de creștere nu duce la stoparea dezvoltării psihice sau o încetinire a dezvoltării din acest punct de vedere, dar creșterea este esențială pentru fazele timpurii ale dezvoltării psihice când ritmurile de dezvoltare sunt mai apropiate.

Studiul dezvoltării se realizează pe patru mari coordonate:

- ✓ descrierea,
- ✓ explicarea,
- ✓ diagnoza
- ✓ consilierea.

Cercetările în domeniul *psihologiei vârstelor* conțin în primul rând ***descrieri*** ale principalelor caracteristici ale etapelor de vârstă, respectiv aspecte specifice ale dezvoltării fizice, psihice, afective, cognitive, precum și aspecte ale dezvoltării personalității în contextul interacțiunii sociale.

Explicațiile oferite de psihologia vârstelor se referă la corelarea unor factori ce au influență asupra modului în care ființa umană își construiește funcțiile și procesele psihice, precum și caracteristicile dominante.

Diagnoza presupune determinarea gradului dezvoltării în funcție de indicatorii de medie.

Consilierea cuprinde un set de recomandări ce au la bază studiul dezvoltării umane, recomandări care au rolul de a crește calitatea educației la vârstele mici și calitatea dezvoltării umane în cazul vârstelor adulte.

De aceea, psihologii care se ocupă de dezvoltare au ***trei sarcini***:

- ✓ să descrie schimbările
- ✓ să descopere cauzele aferente schimbărilor
- ✓ să construiască teorii care să organizeze și să interpreteze observațiile în sprijinul formulării de predicții.

Derivat din acestea se descriu sarcini referitoare la fundamentarea

procesului educativ, respectiv stabilirea reperelor psihologice în designul învățării, precum și alte aplicații practice referitoare la descrierea bazei de diagnosticare și intervenție în cazul tulburărilor de dezvoltare cu efecte asupra comportamentului sau capacității de învățare.

În studiul dezvoltării există un număr de subiecte încă nerezolvate, controversate, care se pot constitui în **teme principale**.

Unul din subiecte este *controversa ereditate – mediu*. Interpretările extreme unilateralizează explicațiile accentuând valoarea unuia din termeni. Aceste interpretări disjunctive nu mai sunt actuale, dar continuă să rămână importante pentru contribuția pe care o aduc la teoria dezvoltării.

Alte subiecte se conturează prin faptul că anumiți teoreticieni și cercetători oferă și descriu explicații foarte diferite ale dezvoltării. Aceste diferențe se explică prin presupunerile de la care pornesc cercetătorii privind *natura dezvoltării și procesele de dezvoltare*. De exemplu, teoreticienii care consideră că dezvoltarea se datorează în mare măsură *activității* copilului, vor ridica alte probleme și vor construi teorii diferite de cele ale cercetătorilor care pornesc de la presupunerea că indivizii sunt receptori *pasivi* ai influențelor de mediu. Problema dacă individul este văzut ca fiind activ sau pasiv se conturează ca un al doilea subiect important al dezvoltării copilului.

Un al treilea aspect este dacă dezvoltarea este un proces continuu fără întreruperi sau dacă constă din etape separate.

Alt subiect controversat ar fi ca *dezvoltarea* înseamnă a crește, a se maturiza și a învăța.

Creșterea se referă la modificări fizice care sunt în primul rând cantitative și dimensionale, implicând adăugiri și nu transformări. Se pot identifica creșteri ale masei somatice, cum sunt modificările sistemului osos și a masei musculare și creșteri ale masei nervoase a organismului, cum ar fi creșterea numărului de ramificații nervoase și a masei cerebrale. Asemenea schimbări, cum sunt creșterea în înălțime sau greutate, sunt exemple clare de creștere.

Maturarea este un termen folosit pentru a descrie schimbări relativ independente de mediul copilului. Aceste schimbări sunt atribuite schimbărilor genetice (Guy R. Lefrançois, p. 4) sau celor fiziologice (M. Zlate, 1993).

Principiile generale ale dezvoltării guvernează evoluția ființei umane de la stadiul de zigot până la stadiul de individ matur la vârsta 18-20 de ani capabil de a trăi independent în societate.

O primă lege este cea a continuității procesului dezvoltării de la concepție la maturitate.

O a doua lege este cea a corelației creșterii și se referă la legăturile ce se stabilesc în organism între toate părțile, funcțiile și procesele sale în timpul creșterii și maturării. Descrierea stadiilor și statisticile arată nivelul „normal” al dezvoltării, dar nu specifică maturitatea individului care reiese mai ales din corelația dintre toți factorii și parametri de dezvoltare.

O altă lege se referă la variația vitezei de dezvoltare. Chiar dacă secvența dezvoltării este aceeași pentru toți copiii, nu toți o vor parcurge în același timp și cu o viteză constantă pe toată durata stadiului.

În toate aspectele dezvoltării umane există o interacțiune între maturare și învățare. De exemplu, ca un copil să învețe să meargă trebuie să aibă puterea fizică și coordonarea musculară suficient dezvoltate, dar și șansa de a exersa deprinderile acumulate. Învățarea în sens larg este definită ca rezultat al experienței și nu ca proces de maturare.

Dezvoltarea este procesul complet prin care individul se adaptează la mediul său. Dar de vreme ce adaptarea se face prin *creștere, maturare și învățare*, acestea nu sunt decât *aspecte ale dezvoltării*. Diferența principală dintre învățare și dezvoltare este că învățarea presupune adaptare imediată pe termen scurt, în timp ce dezvoltarea presupune o adaptare treptată într-o perioadă îndelungată.

De reținut: psihologia vârstelor se ocupă de individul uman de la naștere până la bătrânețe.

Influente în dezvoltare

În mod tradițional, psihologii au raportat procesele de dezvoltare la vârstă. De exemplu, abilitatea tipică a unui copil de 5 ani de a extrage raționamente este foarte diferită de aceea a unui copil în vârstă de 9 ani. Psihologul dezvoltării își poate pune problema investigării proceselor implicate în această evoluție. Ce experiențe și interacțiuni au influențat dezvoltarea copilului? Totuși, în anul 1980, Paul Baltes, un psiholog german, a scris un articol influent, subliniind natura permanentă a dezvoltării și a unor factori, alții decât vârsta, care influențează procesul de dezvoltare.

Baltes și colaboratorii (1980) au susținut existența a trei influențe importante asupra dezvoltării. El le-a denumit influențe cu caracter de vârstă, influențe cu caracter istoric și evenimente de viață fără un caracter specific.

◆ *Influențele cu caracter de vârstă* se află într-o relație puternică cu vârsta cronologică. De exemplu, modalitatea în care copiii își dezvoltă limbajul se află într-un raport foarte strâns cu vârsta lor, un copil în vârstă de 2 ani are o performanță a limbajului mult mai redusă comparativ cu performanța unui copil de 5 ani.

◆ *Influențele cu caracter istoric* sunt legate de evenimentele ce au loc la un anumit moment și-i afectează pe majoritatea membrilor unei generații date (sau „cohortă”). Exemple de acest gen pot fi: războiul din fosta Iugoslavie sau foametea din Rwanda.

◆ *Evenimentele de viață fără un caracter specific* sunt cele care influențează dezvoltarea indivizilor în anumite momente sau la vârste diferite. Efectele divorțului într-o familie sau un accident grav ce are ca rezultat o incapacitate fizică pot fi exemple în acest sens.

◆ Baltes susține că fiecare influență este determinată prin interacțiunea factorilor biologici și a celor ambientali, cu toate că unul sau altul poate fi mai dominant în circumstanțe particulare.

1.2. Metodologia cercetării in domeniul psihologiei vârstelor

În domeniul psihologiei vârstelor, alegerea metodei de organizare a cercetării este foarte importantă, mai ales atunci când se studiază modificările sau continuitățile legate de vârstă. În funcție de maniera în care sunt exploatare cele trei aspecte esențiale – vârsta subiecților (v), cohorta¹(c), și momentul temporal (t) al investigației – există următoarele posibilități: *design-ul transversal* – studiul unor grupe de persoane de vârstă diferită; *design-ul longitudinal* – studiul acelorași persoane de-a lungul unei anumite perioade; *design-ul secvențial* – diverse combinații în baza celor două tipuri precedente; *design-ul intercultural* – loturi echivalente de subiecți, dar din culturi diferite.

a) *Design-ul transversal*: are drept scop să evalueze diferitele grupe de vârstă, investigând fiecare subiect doar o singură dată. Astfel, pentru a studia memoria în mod transversal, selecționăm diferite grupe de vârstă, de exemplu la 25, 35, 45, 55, 65, 75 de ani. Subiecții sunt evaluați cu ajutorul unui instrument de măsurare a memoriei, iar apoi se verifică dacă memoria scade odată cu vârsta. Dacă aceste rezultate concordă cu ipoteza de pornire, am putea spune că memoria diminuează odată cu vârsta. Dar, studiul transversal nu permite extragerea unei asemenea concluzii, întrucât adulții de diferite vârste, provin din cohorte diferite.

Avantaje și limite: studiul transversal este adesea foarte util, fiind relativ rapid și ușor de realizat. În plus, arătând diferențele specifice vârstei, el poate sugera noi ipoteze privind procesul de dezvoltare. Totuși, în toate studiile transversale se suprapun două variabile independente: vârsta și cohorta. Fiecare dintre ele poate influența la fel de bine variabila dependentă urmărită. Pe de altă parte, studiile transversale nu dau prea multe informații despre secvența dezvoltării.

¹Cohortă – totalitatea persoanelor care împărtășesc o experiență comună.

b) *Design-ul longitudinal*: se urmăresc aceleași persoane pe durata unei anumite perioade de timp. El permite observarea secvențelor modificărilor și continuităților de-a lungul anilor. De asemenea, el permite evitarea problemelor legate de diferențele dintre cohorte. Denumit și cercetare în timp real, acest tip de design este considerat, pentru acuratețea rezultatelor, „regele” metodelor de organizare a investigației științifice în domeniul psihologiei dezvoltării; el surprinde istoria unei deveniri și validează prognosticul asupra acesteia.

Limite: trei mari probleme survin în realizarea acestui tip de cercetare:

- Durata: pentru a fi relevante, studiile longitudinale trebuie să se desfășoare pe o durată semnificativă, uneori zeci de ani;
- Abandonuri selective: subiecții nu participă întotdeauna până la finalizarea cercetării.
- Efectul momentului măsurării: studiile longitudinale nu surprind efectul de cohortă, întrucât ele urmăresc numai una singură. De aceea este imposibil de stabilit dacă modelele de dezvoltare observate se referă doar la cohorta în cauză sau la procesul de dezvoltare al ființei umane în general. Acestui fenomen i se adaugă și efectul momentului măsurării; de exemplu, efectele unei aceleași variabile, divorțul, pot fi diferite pentru copii din cohorte diferite, dată fiind atitudinea socială, diferența de timp. Și în cazul design-ului longitudinal două variabile independente, vârsta și momentul temporal al măsurării, pot influența, deopotrivă, variabila dependentă.

c) *Design-ul secvențial*: toate studiile secvențiale cuprind studierea mai multor cohorte pe o durată de timp dată, existând însă o multitudine de posibilități:

- *Design-ul decalat*: constă în observarea mai multor cohorte, dar la aceeași vârstă a subiecților. Acest tip de studiu urmărește evidențierea efectelor de cohortă în raport cu o vârstă dată.
- *Designul transversal succesiv*: constă în efectuarea mai multor studii transversale la câțiva ani interval. De exemplu, dacă am realizat un studiu

transversal privind memoria în 1970, am putea realiza același studiu în 1990. Dacă am obține același model de diferențe legate de vârstă, am putea concluziona că rezultatul este legat nu doar de efectele cohortei, ci și de cel al vârstei.

- *Design-ul longitudinal succesiv*: efectuarea a două sau mai multor studii longitudinale, fiecare pe câte o cohortă diferită.

- *Design-ul mixt*: cercetătorul își începe studiul cu grupe de vârstă iar apoi studiază fiecare grup în manieră longitudinală.

d) *Design-ul intercultural*: o posibilitate tot mai frecvent utilizată de cercetările din domeniul psihologiei dezvoltării este de a substitui eforturile demersurilor secvențiale prin cele interculturale. O cercetare de tip transversal, longitudinal sau decalat, în același timp interculturală, are aceleași efecte de control. Se substituie în acest fel variabilitatea intertemporală (creată de designurile secvențiale) cu o variabilitate interculturală care poate da măsura intervenției fiecăreia dintre cele trei variabile în cauză: vârsta, cohorta, momentul temporal al investigației.

Renumitul B. Ananiev analizând metodele de investigație a diferențiat patru grupe:

1. metodele organizaționale:

- metoda comparativă;
- metoda longitudinală
- metoda complexă.

2. metode empirice:

- metoda observării (observarea și autoobservarea);
- metode experimentale (experiment de laborator, natural, formativ sau psihopedagogic);
- metode psihodiagnostice (teste standardizate și practice, anchete, sociometrie, interviuri, convorbiri);

- metode de analiză a produselor activității (cronometrie, ciclografie, descrieri profesografice, aprecieri);
 - metoda modelării (matematice , cibernetic etc.);
 - metode biografice (analiza faptelor, datelor, evenimentelor din viața oamenilor).
3. metode de prelucrare a datelor:
- metoda analizei cantitative (matematico-statistică);
 - metoda analizei calitative.
4. metode interpretative:
- metoda genetică;
 - metoda structurală.

Pentru cunoașterea individualității elevului din perspectiva asigurării unei evoluții pozitive, sub aspectul randamentului școlar cât și comportamental este necesar ca alături de datele despre situația familială a copilului, sănătate și temperamentul acestuia, să se analizeze mai mulți factori care au rol hotărâtor în acest sens.

a) cunoașterea atitudinii față de învățatură a elevului este esențială, aceasta putându-se realiza deoarece manifestarea caracteristicilor personalității școlarului mic are loc în activități, iar activitatea fundamentală la această vârstă este învățarea. Atitudinea responsabilă față de învățatură nu este un dar de la natura, ci se educă în mod sistematic, perseverent și individualizat.

Conform nivelului de aspirație, I.T. Radu (1978) distinge **patru categorii de copii:**

- școlarii cu interes constant față de învățatură, cu nivel ridicat de aspirație și cu posibilități intelectuale;
- școlarii care doresc să învețe, cu aspirații dar cu posibilități mai reduse;
- școlarii care nu manifestă interes prea mare pentru învățatură, deși au posibilități reale;

- școlarii care nu vor să învețe și nu au decât posibilități intelectuale mediocre și aspirații mai reduse.

Dacă este esențial să sprijinim și să încurajăm elevii ce obțin mai ușor rezultate bune la învățătură și au o atitudine pozitivă față de activitatea școlară, nu mai puțin important este să susținem moral pe cei care au greutate, deci care trebuie să depună eforturi mai mari pentru a face față cerințelor școlii, cât și pe cei cărora le displace învățătura.

➤ Întreaga activitate intelectuală implicată în învățătură este substanțial potențată de interesul de cunoaștere, deoarece motivele care stimulează și energizează această activitate conțin în structura lor acest interes. Astfel, rezultatele bune obținute la învățătură sunt condiționate nu numai de inteligența elevului ci și de interesul sporit față de cunoaștere. Menirea institutorului este aceea de a identifica și folosi acele modalități de lucru care să stimuleze această dorință de a cunoaște, de a ști tot mai mult.

➤ Un alt factor care are rol hotărâtor pentru cunoașterea individualității elevului îl constituie ritmul și gradul formării noțiunilor, priceperilor și deprinderilor care trebuie să corespundă exigentelor programei școlare.

➤ În evoluția personalității elevilor și a randamentului școlar un rol important îl au motivele care stau la baza activității elevilor. Ele pot fi grupate în trei categorii: motive sociale, motive cognitive, motive de ordin afectiv. Deși inițial se pornește de la motivele de ordin afectiv externe (de exemplu dorința de a le crea satisfacție părinților) institutorul trebuie să acționeze astfel încât motivația extrinsecă să se transforme în motivație intrinsecă. Educatorul trebuie să fructifice acea „*deschidere*” a personalității școlarului mic spre tendința de a afla, de a cunoaște, pentru a-i cultiva atașamentul față de școală și învățătură, dragostea și interesul față de cunoaștere.

➤ Institutorul trebuie să cunoască temeinic caracteristicile personalității școlarului mic, diversitatea caracterelor copiilor, observând atent, meticulos – la clasă și în afara clasei – faptele copilului și nu atât latura

exteriora a faptei ei, mai ales, care a fost motivul faptei. Atitudinea educatorului fata de însușirile tipologice și temperamentale trebuie să fie maleabilă, diferențiată în funcție de natura elevilor, temperându-i pe unii, stimulându-i pe alții; cei vioi cu temperamentul sangvinic trebuie orientați spre a-și concentra energia asupra obiectivelor școlare, apaticii trebuie mereu stimulați spre a se angaja și a se menține în activitate, impulsivii trebuie frânați, disciplinați, cei cu trăsături melancolice trebuie înconjurați cu căldură, tratați cu delicatețe și ajutați să-și valorifice potențialitățile intelectuale.

➤Un rol important în reglarea activității și relațiilor școlarului mic cu ceilalți îl joacă atitudinile caracteriale. Activitățile școlare oferă cadrul plămădirii unor calități cum sunt: sârguința, conștiinciozitatea, punctualitatea, perseverența, spiritul de organizare, făcând ca elevii, chiar și cei mai puțin dotați intelectual, să se realizeze bine profesional. Se constituie acum și acele trăsături de caracter care exprimă atitudinea față de propria persoană: modestia, exigența față de sine.

➤Un rol hotărâtor în descifrarea notelor dominante ale personalității copilului îl are cunoașterea atitudinilor elevilor. Din înclinația și aptitudinea generale pentru învățatură se desprind și se dezvoltă, la micul școlar, elementele unei aptitudini specializate, cum sunt cele matematice, literare, plastice, muzicale. Activitatea diferențiată cu elevii trebuie să se realizeze și în direcția valorificării aptitudinilor elevilor. Cunoașterea apariției și manifestărilor primelor aptitudini constituie o preocupare însemnată în școală. Școala are datoria de a oferi elevilor cât mai multe și mai variate forme de activitate, care să dea posibilități de manifestare a aptitudinilor și intereselor. În munca de cultivare a aptitudinilor sunt necesare măsuri pedagogice diferențiate. Copiii cu aptitudini bine definite au nevoie de activități mai variate. În schimb, elevii ale căror aptitudini sunt insuficient exprimate vor fi antrenați în activități menite să dezvăluie și să stimuleze înclinațiile pe care le posedă. Educarea aptitudinilor

trebuie urmărită paralel cu influențarea celorlalte laturi ale personalității copilului, cu deosebire trăsăturile comportamentale și de caracter.

➤ Pentru cunoașterea reprezentărilor, sentimentelor și experiențelor morale ale elevilor este necesară organizarea unor convorbiri, prezentarea și comentarea unor situații educaționale care să ducă la formarea unor trăsături morale pozitive.

➤ Pentru o autentică tratare diferențiată a elevilor în procesul de învățare, în scopul cunoașterii randamentului școlar al elevilor, s-a acordat o atenție deosebită cunoașterii particularităților psihologice ale acestora, în deosebi a acelor care determină capacitatea de învățare: nivelul de dezvoltare al proceselor intelectuale (al gândirii mai ales), puterea de concentrare și receptare, ritmul de lucru, gradul de stăpânire al tehnicilor și instrumentelor de muncă intelectuală, capacitatea de a susține efortul intelectual, capacitatea de aprofundare etc.

Particularitățile proceselor psihice ale elevilor implicate nemijlocit în actul învățării pot fi apreciate mai ușor prin manifestările lor în diverse situații. Astfel, atitudinea elevilor față de învățatură poate fi apreciată după manifestări ca: sârguință, participarea la activitatea din timpul lecțiilor, caracterul sistematic al efectuării temelor pentru acasă etc. Capacitatea de muncă a elevului poate fi judecată după modificările atenției și ale spiritului de activitate la lecție: semnele de oboseală, distragerea, somnolența, nervozitatea, creșterea numărului de greșeli în exprimarea orală sau scrisă pot fi indicii ale capacității de muncă scăzute. Unele calități ale memoriei pot fi apreciate după rapiditatea învățării poeziilor, ale fragmentelor de text, a definițiilor, după fidelitatea reproducerii unor cunoștințe, după felul răspunsurilor la întrebări etc. Despre dezvoltarea unor caracteristici ale gândirii, ca de exemplu capacitatea de a sesiza esențialul, este revelatoare ușurința de a reda succint un text citit, de a alcătui planul unei expuneri, de a formula concluzii și învățăminte pe baza celor citite sau a explicațiilor institutorului. Creativitatea verbală a copilului poate fi

apreciată după utilizarea vorbirii în sensul fluidității, flexibilității și originalității exprimării, după capacitatea copilului de a construi expresii verbale, de a găsi semnificații acestor expresii și de a le combina în construcții cât mai bogate, mai adecvate mesajului, după ușurința cu care poate alcătui o povestire pe baza unui tablou prezentat etc.

În același timp cu observarea manifestărilor în situații variate a diferitelor procese psihice este indicat să se administreze probe (de analiză, de sinteză, de cunoștințe) care pun în evidență dezvoltarea proceselor respective, în special a operațiilor fundamentale care au un rol fundamental în învățare.

Concomitent cu activitatea de instruire și educare, cadrul didactic inițiază și un demers de cunoaștere a personalității copilului, cele două acțiuni – educația și cunoașterea celui educat – aflându-se într-o strânsă legătură. Temeiul acestei legături rezida în faptul că solicitările externe (sarcinile de învățare, măsurile și cerințele educaționale), înainte de a duce la anumite rezultate și de a se concretiza în anumite performanțe, se răsfrâng prin prisma condițiilor interne ale personalității copilului, cu ansamblul ei de caracteristici individuale și de vârstă. Așa cum am mai arătat, variabilele psihologice care mediază performanțele și manifestările școlarului sunt numeroase: trebuințele și interesele, disponibilitățile și înzestrările generale, aptitudinile specifice, structurile tipologice și temperamentale, fondul emoțional, atitudinile caracteriale, însușirile intelectuale, achizițiile anterioare. Ele acționează ca un filtru, ca o grilă de recepție selectivă, imprimând o notă de specificitate individuală proceselor de învățare și conduitelor infantile. Dar, concomitent cu fenomenul variabilității și dispersiei, generat de particularitățile psihoindividuale ale copiilor, acționează și legea aderenței personalității individuale la tabloul de valori medii ale caracteristicilor psihice induse de apartenența mai multor copii la același stadiu de dezvoltare psihică, cu însușirile lui generale, comune, repetabile. Acest lucru oferă o bază psihologică pentru a desfășura cu copiii atât o activitate de grup frontală, cât și una individualizată.

Realizând o îmbinare a cunoașterii și recunoașterii trăsăturilor psihice stadiale și de vârstă cu informații privind trăsăturile psihice individuale prezente ale copilului, educatorul va putea să întrevadă cum va evolua copilul ulterior, să emită predicții cu privire la probabilitatea șanselor și reușitelor sale. Acest lucru creează în mod evident premisele desfășurării unei activități individualizate cu elevii.

Documentul în care se concretizează rezultatele cunoașterii și ale caracterizării elevului este fișa psihopedagogică. Ea concretizează, ordonează și organizează informațiile semnificative despre copil (recoltate și înregistrate cu diferite prilejuri) atât pentru a fixa o stare de fapt cât și pentru a prognoza asupra evoluției sale ulterioare. Este un instrument metodic structurat ca o listă selectivă de demersuri, variabile și indicatori (un eșantion de trăsături menite să pună în evidență aspecte relevante ale intelectului, afectivității, personalității și conduitei copilului). Oferind o viziune eșalonată pe componente dar și o imagine sintetică, globală asupra personalității de ansamblu, fișa se instituie ca instrument al tratării educaționale diferențiate a elevilor (vezi anexa 1).

Această fișă ar trebui să însoțească elevul din prima zi de școală până la absolvirea școlii. Astfel s-ar evita o serie de activități repetitive și ar exista o continuitate în demersul de cunoaștere a fiecărui elev în parte.

Pentru alcătuirea ei se pot folosi metode și mijloace de cunoaștere accesibile tuturor categoriilor de cadre didactice, completate (acolo unde există posibilitatea) cu metode și mijloace de cunoaștere utilizate de persoanele cu o pregătire specială în acest domeniu (psihologi, psihopedagogi, pedagogi, sociologi) ce pot avea rolul de consilier școlar.

Observația prezintă urmărirea conștientă și sistematică a reacțiilor, atitudinilor și comportamentelor elevilor în totalitatea lor, în cele mai variate situații, pe baza trăsăturilor caracteristice fiecărui elev în parte.

Observația, ca metodă indispensabilă cunoașterii elevilor, poate fi: spontană sau provocată, integrală sau selectivă, continuă sau situațională,

directă sau indirectă, structurată (folosind o grilă de observație) sau nestructurată, în condiții naturale sau artificiale, transversală sau longitudinală. Această metodă prezintă marele avantaj că este la îndemână oricărui cadru didactic și oferă posibilitatea de a surprinde fenomene psihopedagogice fie în mediul lor natural de manifestare, fie în situație de reproducere a cunoștințelor anterior asimilate, la activitățile individuale desfășurate în clasă sau în situații de participare a elevilor la predarea unor noi cunoștințe. Astfel observația reprezintă principalul mijloc de înregistrare a feed-back-ului și a relațiilor cauzale referitoare la procesul instructiv educativ, pe baza cărora se pot elabora strategii ameliorative sau predictive cu privire la actul învățării.

După M. Zlate (1994), calitatea observației depinde de o serie de factori, cum ar fi:

- Particularitățile psihoindividuale ale observatorului (concentrarea atenției, capacitatea de sesizare a esențialului, intuiția etc.);
- Educația personală a educatorului (tip evaluativ, tip descriptiv, tip imaginativ, tip erudit etc.);
- Caracteristici ale percepției: selectivitatea percepției, factori sociali care pot modela sau deforma percepția etc.

Andrei Cosmovici stabilește *o serie de condiții* prin respectarea cărora se va trece de la observația spontană la cea sistematică, condiții care vor asigura înregistrărilor o precizie și o exactitate mult mai mare.

- ✓ Stabilirea cât mai exactă a scopului propus. Pentru a realiza o observație reușită este important să decidem ce aspecte ne interesează mai mult și apoi să stabilim o metodă simplă de înregistrare a comportamentului observat. Realizarea unei grile de observație va contribui deciziv la selectarea unor aspecte semnificative.
- ✓ Contactul prelungit cu elevii care oferă cadrului didactic posibilitatea realizării unor observații numeroase în condiții cât mai variate. În acest fel se evită atribuirea unor trăsături pe baza unor

observații întâmplătoare, ocazionale. Constanta comportamentului într-o mare varietate de situații reprezintă aspectul important care trebuie reținut pentru interpretare.

- ✓ Notarea cât mai exactă a faptelor pentru a le separa de eventualele interpretări. De aceea trebuie să se stabilească o metodă simplă de înregistrare a comportamentului observat.

Observația nu se încheie după înregistrarea datelor, ci continuă cu interpretarea acestora pentru a diferenția aspectele caracteristice de cele aparente, neesențiale. Interpretarea corectă se va putea realiza numai prin raportarea unei conduite la ansamblul informațiilor consemnate. Ion T. Radu elaborează pentru ușurarea interpretărilor tabele de analiză a comportamentului.

În interpretarea observațiilor trebuie să se țină seama de situație, de atitudinile subiectului pentru a identifica motivația actelor de conduită. Pentru elucidarea unor aspecte observate se poate folosi **convorbirea**, completând astfel suma de observații cu privire la subiectul cercetat.

Convorbirea reprezintă o conversație/discuție între două persoane prin intermediul căreia se pot obține informații despre motivele, aspirațiile, interesele, trăirile afective ale interlocutorului. Marele avantaj al acestei metode este faptul că permite, într-un timp relativ scurt, furnizarea unor informații numeroase, utile în înțelegerea motivelor interne ale conduitei și opiniilor elevilor.

Convorbirea, ca metodă de cunoaștere a elevilor, poate fi liberă sau structurată, spontană sau dirijată pe o tematică anterior fixată.

Alois Ghergut stabilește mai multe forme ale convorbirii în contextul cunoașterii elevilor:

- convorbirea dintre institutor/profesor/diriginte și elevi;
- convorbirea dintre consilierul/psihologul școlar și elevi;
- convorbirea dintre directorul școlii și elevi;
- convorbirea dintre părinți și copii/elevi;

- convorbirea dintre profesorul diriginte și ceilalți profesori;
- convorbirea dintre profesorul diriginte și părinți;
- convorbirea dintre profesor și asistenții sociali sau tutorii copiilor cu cerințe educative speciale;
- convorbirea dintre cadrele didactice și reprezentanții autorităților locale etc.

Andrei Cosmovici insista asupra mai multor aspecte pentru a se asigura de veridicitatea și autenticitatea datelor obținute:

- câștigarea încrederii elevilor, lucru care depinde de tactul profesorului;
- menținerea permanentă a interesului în timpul convorbirii prin evitarea unei atitudini critice care poate provoca blocaje sau reacții de apărare;
- preocuparea permanentă pentru stabilirea sincerității răspunsurilor;
- evitarea adresării unor întrebări sugestive;
- observarea atitudinilor și expresiilor subiectului care va permite decodificarea sensului afirmațiilor și sinceritatea răspunsurilor;
- preocuparea permanentă pentru menținerea unui climat destins, de încredere reciprocă pentru a evita instalarea emotivității;
- înregistrarea convorbirii cu multă discreție, folosind diferite metode.

Interpretarea rezultatelor nu ridică probleme deosebite atunci când convorbirea a fost bine proiectată și dirijată.

Analiza produselor activității oferă o sumă de date cu privire la interesele, aptitudinile și capacitățile elevului, concretizate în ceea ce produce la activitățile școlare și extrașcolare, informații despre însușirile vieții psihice (prin oglindirea trăirilor interne în ceea ce elevul produce), despre imaginația și creativitatea acestuia. Folosită mai ales în studiul aptitudinilor, metoda analizei produselor activității permite identificarea elevilor cu înclinații spre un anumit domeniu sau cu un potențial creativ remarcabil, fapt cu implicații majore în orientarea

școlarăși profesionalăși în tratarea diferențiată a strategiilor educaționale pentru diferite categorii de elevi.

În funcție de vârsta copilului și de experiența sa în direcția valorificării potențialului aptitudinal, pot fi considerate produse ale activității: creațiile literare, desenele, modelajele, modalitățile proprii de rezolvare a unor probleme (situații problemă), compozițiile sau obiectele realizate la orele de abilități practice etc. În analiza acestora se urmărește în special spiritul de independență, bogăția vocabularului, capacitatea de reprezentare și de aplicare în practică a cunoștințelor teoretice, stilul realizării, originalitatea, concentrarea atenției, precizia și rigoarea, inițiativa, complexitatea și utilitatea produselor realizate.

Analiza documentelor școlare oferă informații despre ruta școlară, randamentul și nivelul învățării, atitudinea și interesul față de actul învățăriiși fata de muncă. Documentele școlare care fac obiectul analizei sunt cataloage, foi matricole, lucrări, probe de verificare etc.

„Chestionaruleste un set de întrebări bine organizate și structurate pentru a obține date cât mai exacte cu privire la o persoană sau un grup de persoane și ale căror răspunsuri sunt consemnate în scris”.

Este cea mai obișnuită metodă de colectare a datelor care se bazează pe autoraportările subiecților la propriile lor percepții, atitudini sau comportamente. Marele avantaj al chestionarului este acela că valorizează introspecția și prin aceasta investigatorul măsoară percepții, atitudini și emoții subiective. În acest sens chestionarul completează metoda observații deoarece investigatorul nu poate exprima ce simte o altă persoană fără a cunoaște autoraportările persoanei respective. Principalul dezavantaj este acela că subiecții tind să dea răspunsuri dezirabile, mai ales că nu există un contact direct cu subiectul.

Metoda biografică urmărește culegerea de informații cu privire la:

- mediul social de origine și condițiile materiale:
 - structura familiei;
 - condițiile materiale și de locuit;

- părinți - profesie, nivel cultural;
 - relațiile dintre părinți, dintre părinți și copii;
 - climatul afectiv din familie;
 - particularitățile educației primite în familie;
 - evenimente deosebite din viața de familie (divorțuri, accidente, decese, conflicte etc.).
- pregătirea generală:
 - ruta școlară;
 - discipline preferate;
 - rezultate obținute;
 - metode de pregătire preferate;
 - comportamentul în relațiile cu colegii;
 - ocupații de vacanță și timp liber;
 - împrejurări/experiențe/factori determinanți în orientarea spre o anumită școală
 - atitudini și conduite:
 - atitudini și conduite specifice din viața cotidiană (familie, școală, timp liber, situații critice etc.);
 - atitudini și conduite față de muncă, față de valorile sociale;
 - atitudini față de propriile calități și defecte.
 - proiecte/planuri/aspirații
 - domenii de interes;
 - moduri de realizare.

Un tip particular al metodei biografice este **studiul de caz**, care reprezintă o investigație în legătură cu un elev/grup de elevi sau cu o situație educațională specifică. El poate fi focalizat pe un moment problematic din viața școlară, de zi cu zi sau pe un elev/grup de elevi aflat într-o situație deosebită. Informațiile sunt culese prin diferite metode de către una sau mai multe persoane apoi are loc schimbul de păreri cu privire la explicațiile cele mai

potrivite cu privire la acea situație și identificarea măsurilor și procedurilor de rezolvare eficientă.

Metodele sociometrice sunt reprezentate în general de chestionarul sociometric și testul sociometric.

Chestionarul sociometric poate conține întrebări care vizează nominalizarea unor alegeri (E.G: „*Numeste trei elevi din clasa care ai dori sa-ti fie colegi de bancă*” etc.).

Testul sociometric conține mai mulți itemi selectați pe anumite criterii prin care elevii clasei sunt solicitați să-și exprime preferințele, respingerile sau indiferența față de colegii din clasa cu privire la unele activități ce pot fi desfășurate în comun: efectuarea temelor, excursii, activități extracurriculare etc.

Aceasta metodă oferă informații cu privire la coeziunea colectivului dintr-o clasa și permite evidențierea unor interese comune care pot constitui un pretext pentru introducerea învățării pe grupe în cadrul activităților didactice. Riscul acestei metode, mai ales în cazul elevilor mici, este de a exprima alegeri, fără a avea o motivație clară.

Dar pentru a întregi numărul informațiilor necesare unei cunoașteri depline a elevilor, orice cadru didactic trebuie să apeleze cu responsabilitate și încredere la serviciile unui specialist autorizat și competent în utilizarea unor metode elaborate, standardizate și etalonate pe baze științifice, metode cunoscute pentru validitatea și fidelitatea rezultatelor lor. În aceasta categorie sunt incluse chestionarele și testele psihologice care pot fi de mai multe tipuri, fiecare răspunzând unor sectoare/domenii bine precizate ale vieții psihice umane: chestionarele/inventarele de personalitate, testele de personalitate, testele de inteligență și de dezvoltare intelectuală, teste de aptitudine, teste de creativitate etc. Rezultatele testelor nu au valoare practică dacă nu sunt „traduse” de psihologi în termeni uzuali accesibili oricărui cadru didactic interesat de cunoașterea psihologică a elevilor.

Din perspectiva eficientizării actului didactic, acest demers amplu de cunoașterea elevilor are o relevanță crescută în modul de formulare a obiectivelor didactice, în structurarea și accesibilizarea conținuturilor lecției, alegerea metodelor și mijloacelor didactice cele mai potrivite pentru nivelul și particularitățile psihopedagogice ale elevilor clasei și, nu în ultimul rând, alegerea modalităților și strategiilor de evaluare care să evidențieze cât mai obiectiv nivelul de pregătire al elevilor prin raportarea la potențialul lor intelectual și aptitudinal.

În concluzie, nu putem spune niciodată că ne cunoaștem foarte bine elevii deoarece totdeauna mai rămâne ceva ascuns în necunoscut, mai ales când este vorba despre ființa umană.

1.3.Perspective actuale ale ontogenezei

Ontogeneza: ansamblul schimbărilor sistematice bio-psiho-sociale, intraindividuale proprii ciclului vieții (de la momentul concepției la cel al morții).

Dilatarea concepției privind dezvoltarea ontogenetică (din momentul concepției până la momentul morții) poate fi analizată din perspectiva a trei coordonate:

a) Durata: nu atât fixarea limitelor (concepere – moarte) este elementul de noutate, cât acceptarea ideii că, între limite, există schimbări structurale, deci dezvoltare. O primă consecință este faptul că psihologii contemporani ai dezvoltării tind să nu mai opereze cu distincția clasică: *vârste de dezvoltare* (copilărie, adolescență), *vârste de echilibru* (tinerețea, maturitatea), *vârste de regresie* (bătrânețea). Toate sunt privite ca vârste ale dezvoltării.

b) Natura procesului: dilatarea accepciunii s-a produs, în principal, prin re poziționarea criteriilor restrictive, tributare abordărilor biologice. Acestea

vizau, fie *sensul schimbării* (inferior – superior, simplu – complex, nou – vechi), fie *maniera schimbării* (graduală, neîntreruptă, cumulativă, etc.). Prezența lor excludea schimbările involutive și făcea ca formula clasică a procesului să fie: *dezvoltare = evoluție*. Fără a le anula, ci reorientându-le spre diversele aspecte ale dezvoltării (fizică, cognitivă, afectivă, socială) și reducându-le caracterul de universalitate, perspectiva contemporană își deschide viziunea, păstrând în definiție doar criteriul *caracterului sistematic al schimbărilor*. *Formula de sinteză devine mai cuprinzătoare: dezvoltarea = evoluție + involuție*.

c) Cauzele și conținutul său: privitor la cauzalitatea și conținutul schimbărilor, elementele de noutate ar fi:

- Departe de a mai fi văzută doar ca procesualitate biologică, ontogeneza este cercetată ca un fenomen complex bio – psiho – social;
- Fără a eluda importanța proceselor de creștere și maturizare, dimensiunile psihologice și sociale sunt pe același plan, fiecare dintre cele trei putându-se determina reciproc (ex: infantilizarea responsabilităților ca efect al relației de cuplu, decesul partenerului – accelerarea procesului involutiv);
- Cercetarea psihologică tinde să surprindă unitatea interdependențelor dintre factorii biologici, psihologici și sociali.

Acestor expresii majore ale dilatării accepțiunii li se adaugă și repoziționarea perspectivei de încadrare a fenomenului ontogenezei. Dacă, tradițional, focalizarea teoretică s-a făcut pe schimbarea individului într-un cadru dat, astăzi se are în vedere și transformarea mediului. Adolescentul anilor 2000 este altul decât cel al anilor 90 și în virtutea mediilor lor diferite de existență. Avem astfel o dublă schimbare: un individ în schimbare, într-o lume în schimbare.

Dezvoltarea văzută ca dublă schimbare și accentuarea perspectivei diferențiale a determinat îmbogățirea conceptelor specifice psihologiei dezvoltării:

a) *Nișa de dezvoltare*: termenul a fost introdus de Super și Harkness (1983) și desemnează *totalitatea elementelor cu care un copil intră în relație la o vârstă dată*. În investigarea mediului se pleacă de la copil, ceea ce este mai precis decât modalitatea inversă, de la global la particular. Copilul și activitățile sale devin punctul de referință în identificarea, la vârste diferite, a unor nișe de dezvoltare diferite. Structura unei nișe de dezvoltare vizează: 1. obiectele și locurile accesibile copilului la vârste diferite; 2. răspunsurile și reacțiile anturajului față de copil; 3. cerințele adultului vizând competențele încurajate, vârsta la care sunt solicitate și nivelul de performanță acceptat; 4. activitățile impuse, propuse copilului sau acceptate la acesta.

b) *Tipuri de influențe în dezvoltare*: P. Baltes, H. Reese și L. Lipsitt (1980) disting trei mari tipuri de influențe sau de factori: influențe legate de *vârstă*, de *perioada istorică* și de *istoria personală*.

Influențele legate de *vârstă* reprezintă ansamblul determinanților biologici și ambientali care sunt puternic corelați cu vârsta cronologică (ex: dentiția, pubertatea).

Influențele legate de *perioada istorică*, numite și „efect de cohoartă”, demonstrează faptul că generațiile trăiesc în contexte istorice diferite. Ele se mai numesc și influențe normative temporale reunind acei determinanți istorici (războaie, crize economice) sau socioculturali (nivelul educației, expectanțe față de rolurile profesionale, familiale, de sex) care creează cadrul dezvoltării unor generații date.

Influențele legate de istoria personală sunt legate de evenimente autobiografice: divorțul, văduvia, șomajul, singurătatea, etc. sunt astfel de episoade autobiografice care influențează traseul dezvoltării unui individ dat.

c) *Continuitate cumulativă / continuitate interactivă*: de regulă, continuitatea conduitelor noastre o punem pe seama aspectelor psihologice cu certă determinare ereditară (temperament, aptitudini). Dar, continuitatea conduitelor este de asemeni determinată de mediu și de propriul nostru comportament. De exemplu, avem tendința de a alege un mediu adaptat caracteristicilor noastre, creând o „situare” unică în cadrul familiei, între colegi sau la locul de muncă. La vârsta adultă ne orientăm spre meserii care corespund aptitudinilor și personalității noastre. Această continuitate este de asemenea influențată de faptul că, pe măsură ce înaintăm în vârstă, dobândim anumite tipuri de strategii eficiente în rezolvarea de probleme. Acest fenomen se numește continuitate cumulativă. De asemenea, modul nostru de a reacționa, modelele noastre obișnuite de a fi, declanșează la cel din fața noastră reacții susceptibile de a perpetua aceste modele. Astfel, un adult nevrozat și cârcotaș riscă să suscite mai multe critici sau reproșuri decât o persoană bine dispusă. Avem de-a face cu continuitatea interactivă.

1.3.1. Modele teoretice ale dezvoltării psihice

Este cunoscută disputa care a avut loc între diferite curente teoretice cu privire la dominanța influenței în dezvoltare a celor trei factori.

Teoriile psihologice ale dezvoltării s-au grupat de-a lungul timpului formând trei modele explicative.

modelul organicist(activ)

Susține că schimbarea este inerentă vieții, mediul și educația nu sunt cauze ale dezvoltării ci doar condiții care pot grăbi sau încetini schimbarea

modelul mecanicist (reactiv)

Susține că dezvoltarea este o reacție la stimulii externi (schema stimul – răspuns) și este exclusiv rezultatul stimulării și învățării.

modelul interacționist

Susține că dezvoltarea apare ca produs firesc al interacțiunii factorilor, rolul de mediator avându-l educația

Adoptarea uneia sau alteia dintre modelele teoretice menționate generează o anumită atitudine pedagogică față de educabilitatea ființei umane. Aceste modele teoretice stau de fapt la baza răspunsului afirmativ sau negativ la întrebarea „Este ființa umană educabila?”. Astfel încât se pot contura trei răspunsuri corespunzând celor trei atitudini diferite: „Da” (optimism pedagogic), „Nu” (scepticism pedagogic) și „Depinde” (realism pedagogic).

Figura următoare surprinde corespondența între cele trei modele teoretice și atitudinile corespunzătoare (completați schema precizând modelul și atitudinea determinată).

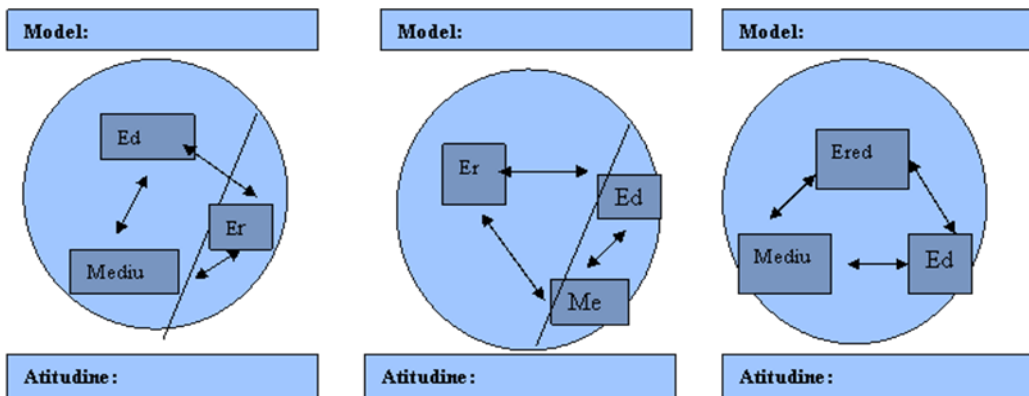


Figura 1. Educabilitatea - modele teoretice și atitudini pedagogice (cf. A.Cosmovici, L. Iacob, 1999)

1. 4. Conceptul de dezvoltare psihică

Psihologia concepe dezvoltarea ființei umane ca pe o devenire complexă și integratoare, care se realizează în trei planuri fundamentale : biologic, psihic și social.

Dezvoltarea biologică constă în procese de creștere și maturizare fizică, în transformări ale biochimismului intern al organismului, în schimbări cantitative și calitative ale activității nervoase superioare.

Dezvoltarea psihică se referă la apariția și manifestarea proceselor, însușirilor, stărilor și structurilor psihice, în timp ce dezvoltarea socială implică o continuă amplificare a posibilităților de relaționare cu ceilalți și o acordare cât mai bună a propriei conduite cu diversitatea cerințelor sociale.

Între aceste trei planuri ale dezvoltării ființei umane se petrec interacțiuni și interinfluențe multiple și variate, astfel încât este corect să o caracterizăm pe aceasta ca fiind o entitate bio-psiho-socială.

Referindu-se la un aspect al relației dintre dezvoltarea psihică și cea biologică, J. Piaget (1973) sublinia : „...intelența este un caz particular al adaptării biologice”. Pornind de la observațiile de mai sus putem defini dezvoltarea psihică astfel: este formarea în timp a proceselor, însușirilor și structurilor psihice, schimbarea și restructurarea lor la niveluri funcționale tot mai înalte.

Este un rezultat al unor multiple și variate interacțiuni, care o fac să dobândească unele caracteristici prin care se deosebește de alte fenomene de dezvoltare din univers.

1. Dezvoltarea psihică are în ansamblu o direcție calitativ ascendentă, dar ea nu prezintă o desfășurare simplă, liniară. Așa cum sublinia Henri Wallon, ea are mai degrabă un curs spiralat, care presupune ascensiune, dar și momente de revenire, de repetare, de reluare, dar pe o nouă bază, a proceselor și structurilor psihice.

2. Dezvoltarea psihică este întotdeauna concretă și personală, având deci particularități proprii fiecărui individ deoarece:

- fiecare ființă umană dispune de un echipament ereditar propriu, în care se găsesc toate caracteristicile speciei umane dar într-o manifestare diferențiată, diferențele fiind date de apartenența la o succesiune de generații și de combinațiile aleatoare ale genelor acestora;

- după naștere, fiecare individ traversează medii diferite, cu influențe variate; dacă se recurge la un simplu exemplu, cum ar fi mediul școlar, se pot sesiza influențele specifice tipului de școală (periferică sau centrală, rurală sau urbană, etc.) asupra dezvoltării copiilor;

- diferențierea poate rezulta chiar și din întâlnirile concordante sau neconcordante (prea timpurii sau prea târzii) dintre factorii implicați în procesul dezvoltării;

- la acestea se adaugă intervenția unor evenimente de viață.

Toate acestea fac să fie diferențieri de la un individ la altul pe următoarele direcții: durata procesului de apariție și manifestare a unor structuri psihice; viteza mai mare sau mai mică de instalare; ritmicitatea producerii lor; conținutul psihocomportamental al schimbărilor petrecute; efectul adaptativ pe care îl aduc; rezonanța pe care o au în alte planuri ale vieții psihice în ansamblu.

Caracterul concret, personal al dezvoltării psihice nu anulează acțiunea legilor generale ale devenirii psihocomportamentale, ci dă un înțeles mai profund acestora și, totodată, atrage atenția asupra aspectelor diferențiale, care nu trebuie niciodată scăpate din vedere.

3. Dezvoltarea psihică este sistemică, adică apariția oricărei noi însușiri sau substructuri psihice se reflectă la nivelul întregului sistem psihic căruia îi modifică, într-o măsură mai mică sau mai mare, vechea organizare. Astfel, apariția în preșcolaritate a reglajului voluntar se răsfrânge asupra tuturor celorlalte procese și funcții psihice. Tot aceeași caracteristică explică de ce o

schimbare a unei dimensiuni psihice nu este absolut identică la toți cei aflați în același stadiu de dezvoltare.

4.Dezvoltarea psihică este stadială. Dezvoltarea psihică este o trecere insesizabilă de la ceva la altceva, o simplă juxtapunere de elemente nou dobândite, ci este unitate a continuităților și discontinuităților, ceva conservându-se, iar altceva schimbându-se, modificându-se, transformându-se, iar acest altceva fiind conținutul unui nou stadiu psihic.

Cercetările au pus în evidență stadialitatea diverselor planuri ale vieții psihice. Astfel, Wallon a urmărit stadialitatea afectivă, J. Piaget pe cea a inteligenței și S. Freud și H. Erikson pe cea a corelării afectivității cu întreaga personalitate.

Prin urmare, un anumit stadiu de dezvoltare psihică se deosebește de un altul prin nivelul și proprietățile proceselor. însușirilor și structurilor psihice, prin conexiunile dintre ele și prin eficiența lor adaptativă.

Un stadiu este nu numai un moment care apoi dispare, ci el este precedat de procese preparatorii și, apoi, odată instalat, în sânul lui se pregătesc premise pentru un nou stadiu, aceasta trecere fiind un indiciu de normalitate, în timp ce rămânerea într-un stadiu, peste anumite limite, este semnul handicapului, al stagnării periculoase.

Deci, dezvoltarea psihică este un concept fundamental al psihologiei vârștelor, iar progresele care s-au realizat în dezvoltarea acesteia s-au răsfrânt pozitiv asupra caracterului și asupra dezvoltării bazei teoretico-metodologice a acestei științe.

Dezvoltarea psihica este un proces pe de o parte foarte complex și pe de altă parte multideterminat. Încă de la începuturile cercetării în psihologia vârștelor s-a observat marea diferență între manifestările vieții psihice imediat după naștere și dezvoltarea ei la vârșta adultă, iar drumul parcurs a fost echivalat cu ceea ce spunem că este procesul de dezvoltare psihică umană. Aceasta complexitate se exprima:

- ✓ în primul rând în numărul foarte mare de componente ale psihismului uman care pe de o parte sunt prezente imediat după naștere, pe de altă parte cele mai multe se dobândesc pe parcursul vieții.
- ✓ în cel de-al doilea rând această complexitate se exprimă în nenumăratele relații care se stabilesc între nenumăratele componente și în nenumăratele moduri de organizare.
- ✓ în al treilea rând complexitatea se exprimă și în faptul că de-a lungul vieții diversele intervale au o dinamică specifică.

În ceea ce privește multideterminarea procesului de dezvoltare psihică începuturile cercetării au arătat că orice achiziție în plan psihic mai simplă sau mai complexă nu poate fi legată de un singur factor sau de un factor doar intern sau doar extern. Și atunci, inițial, s-a făcut un inventar al acestor factori interni și externi care ar explica devenirea oricărei componente a psihismului uman.

Treptat însă cercetările au diferențiat un grup de factori pe care i-au numit fundamentali. Aceștia sunt: ereditatea, mediul și educația. Ei au fost considerați factori fundamentali pentru că:

- dacă unul dintre aceștia nu acționează atunci dezvoltarea psihică fie nu se produce, fie este compromisă;
- dacă nu se realizează la timp interacțiunea acestor factori dezvoltarea psihică este limitată sau perturbată;
- dacă unul dintre acești factori acționează insuficient apar de asemenea limite în dezvoltarea psihicului.

Alături de acești factori fundamentali s-au relevat o serie de alți factori denumiți *compensatorici* care se deosebesc de alții ce sunt secundari pentru că, pe de o parte intervin frecvent alături de cei fundamentali și pe de altă parte facilitează sau modifică într-o direcție sau altă acțiunea factorilor fundamentali. Dintre cei mai cercetați factori compensatori remarcăm: evenimentele de viață semnificative pentru dezvoltarea psihică, emergentă însăși a vieții psihice, coparticiparea la propria dezvoltare.

1.5. Factorii dezvoltării psihice

A existat și există încă în psihologie și filozofie tendința de a considera că ponderea cea mai importantă o are unul din acești factori. Cei ce pun totul pe seama eredității, a mediului sau a educației consideră, implicit, că destinul fiecărui om este determinat de ereditate, de mediu sau de educație. Cei ce consideră că toți acești trei factori au influențe egale posedă în general o mai largă înțelegere a problemei factorilor. Psihologia modernă a stabilit, în urma cercetărilor foarte numeroase ce s-au efectuat, următoarea înțelegere a acestei probleme: factorii de mediu și educație acționează prin intermediul condițiilor interne psihice, a particularităților individuale. O lecție, o informație, o recompensă, o pedeapsă etc. devin formative în mod relativ diferit la un elev bun, la unul interesat în mod deosebit de problemă, la unul ce s-a străduit să învețe lecțiile și să-și facă temele etc.

Condițiile interne, la rândul lor, sînt constituite din ansamblul activității psihice, iar aceasta este dependentă de spațiul de viață al copilului - de nenumăratele lui influențe neorganizate și organizate. Se consideră că în cazul condițiilor interne este vorba de organizarea tuturor însușirilor și trăsăturilor psihice, astfel încît conștiința și personalitatea să fie cît mai adecvat adaptate la condițiile spațiului de viață (mediul).

Deși instrumentarea de lucru a psihicului (inteligența, afectivitatea, adaptarea în genere și mobilitatea lor) se datorează în mare măsură eredității, mediul și mai ales educația sînt cele ce determină conținuturile și valoarea - morală și socială - a personalității.

Influența eredității, mediului, educației este diferită, în funcție de individ, etape de viață și situații. Astfel, copiii cu diferite carențe senzoriale, intelectuale, motorii se află sub influența eredității, iar cei normali sînt influențați foarte mult de educație și mediu. În același timp, cu cît copiii sînt mai

mici, cu atât este mai puternică și pregnantă prezența factorilor ereditari. Pe măsura ce copiii cresc, devine de mai mare importanță modelatoarea familia și școala, ca instituție (mediul) și educația (cunoștințele și nivelul de cultură).

Se consideră că sensibilitatea este mai mult influențată de ereditate (acuitatea vizuală, sensibilitatea tactilă, auzul absolut muzical etc.) decât procesele intelectuale care se dezvoltă mult prin instruire școlară.

Educația este foarte nuanțat recepționată de copii cu aptitudini foarte dezvoltate. Acestea constituie un fel de structuri de o mare plasticitate și receptivitate. De aceea efectele educației se amplifică foarte mult în legătură cu aptitudinile, mai ales că se formează în aceste structuri de mare sensibilitate și interese, idealuri, aspirații - deci condiții interne ce depășesc efectele obișnuite ale mediului și educației.

Complementar, copiii subdotați au nevoie de un mai mare aport al educației, eforturi mari pentru a progresa și a se dezvolta. Tocmai de aceea este importantă cunoașterea psihologică și depistarea structurilor psihice compensatorii ce pot fi folosite în aceste caruri.

Egalitatea de șanse în educație trebuie să aibă în atenție aceste aspecte. Subiecții fără factori ereditari au tendința permanentă de a optimiza condițiile mediului în care trăiesc. Se știe că multilateralitatea vieții sociale creează posibilitatea valorizării oricăror trăsături psihice.

Date fiind aceste condiții, educația devine condiția principală și maximală a dezvoltării particularităților psihice umane, fapt ce creează fiecărei persoane posibilitatea de a se dezvolta în concordanță cu particularitățile sale cele mai plastice și folositoare societății. De aceea lipsa de educație sau educația defectă, neglijentă, la întâmplare, aduc pierderi în potențialul uman, în utilizarea forței uriașe de energie, creație și progres de care dispun oamenii. La acestea se adaugă faptul că lipsa de educație poate fi sursă a dificultăților profesionale, lipsei de productivitate, mediocrității și nefericirii. Este, ca atare, de la șine înțeles, că responsabilitatea socială a educației e uriașă

fiind un proces complex ce se referă la cel mai complicat și prețios dintre fenomenele cunoscute: *personalitatea umană*.

Este necesar să evocăm - în fiecare caz particular - aportul și limitele în care acționează fiecare dintre cei trei factori: ereditatea, mediul și educația.

Ereditatea este însușirea fundamentală a materiei vii de a transmite, de la o generație la alta, mesajele de specificitate (ale speciei, ale grupului, ale individului) sub forma codului genetic.

Materialul eredității este nuclear (la nivelul cromozomilor din nucleul gameților) și citoplasmatic și constituie genotipul individului.

Ereditatea nucleară se transmite conform unor legități cunoscute (Mendel, T. H. Morgan), care permit atât înțelegerea naturii combinărilor care au loc, dar și producerea erorilor de copiere și a alterărilor (mutațiile). Moștenirea genetică este practic irepetabilă de la un individ la altul. Orice genotip se exprimă doar în formă fenotipică (totalitatea caracteristicilor unui individ) ca rezultat al interacțiunii timpurii cu mediul. Fenotipul este doar una din variantele posibile ale unui același genotip, fixată însă definitiv prin actualizarea „normei de reacție” genotipice într-un anumit cadru al mediului.

Printre metodele care permit studierea rolului factorului genetic în ontogeneză se numără cele care urmăresc gemelăritatea, cosanguinitatea, dezvoltarea prenatală, manipularea mediului, fenomenul de adopțiune etc. Acestea au fost prefigurate de studiile asupra eredității plantelor și animalelor (cu concluzii limitate însă pentru ereditatea umană) și de analiza genealogiei prin care anumite caracteristici au putut fi urmărite în aceeași familie, timp de generații (F. Galton, 1900).

Deși cercetările vizând ereditatea umană au o istorie relativ scurtă și o specificitate aparte (dat fiind limitele etice ale experimentelor genetice), câteva aspecte se impun a fi subliniate:

- Moștenirea ereditară apare ca un complex de predispoziții și potențialități și nu ca transmitere a însușirilor antecesorilor.

- Ereditatea caracterelor morfologice și biochimice este mult mai bine cunoscută decât ereditatea însușirilor psihice, care în multe cazuri pare a fi rodul unor determinări poligenetice.
- Diversitatea psihologică umană are cu certitudine și o rădăcină ereditară (constituție, biotip, baze comportamentale etc.), dar nu se reduce la aceasta.
- Ceea ce este ereditar nu coincide întotdeauna cu ceea ce este congenital (sau înăscut), care cuprinde și elemente dobândite pe baza experienței timpului dinaintea nașterii.
- Ceea ce ține de ereditate se poate exprima în diverse momente de vîrstă sau poate rămîne în stare de latență pe tot parcursul vieții în absența unui factor activizator (exemplu: cazul anumitor predispoziții alergice sau chiar combinațiile cu posibilă manifestare aptitudinală).
- Potențialul genetic al fiecărui individ se selectează prin hazard și este, mai ales sub aspectul exprimării psihice, polivalent.
- Ereditatea conferă unicitatea biologică, ca premisă a unicității : psihice, care se construiește și prin reacțiile selective față de mediu (și ele cu baze ereditare).
- Din perspectivă filogenetică ereditatea umană are cea mai mică încărcătură de comportamente instinctive, ceea ce face din puiul de om o ființă total dependentă de membrii propriei specii și, conform celebrei formule a lui K. Lorentz un "specialist în nespecializare" ereditară.
- Prin „orarul” proceselor de creștere și maturizare ereditatea creează premisele unor momente de optimă intervenție din partea mediului educativ, în așa numitele perioade sensibile sau critice.
- Anticiparea sau pierderea perioadelor se poate dovedi inefficientă de exemplu: formarea mersului, limbajului, operațiilor gândirii etc.)

- Rolul eredității nu se exprimă în aceeași măsură în diversele aspecte ale vieții psihice, unele poartă mai puternic amprenta eredității (temperamentul, aptitudinile, emotivitatea, patologia psihică), altele mai puțin (atitudinile, voința, caracterul etc.).
- Una și aceeași trăsătură psihică poate fi la persoane diferite rodul unor factori diferiți. La cineva hotărâtoare poate să fie ereditatea, în timp ce la alte persoane mediul sau educația ar fi contribuit deciziv.

Caracteristicilor care se transmit de la o generație la alta în mod succesiv, linear, li s-a acordat denumirea, de *ereditatea dominantă*. Aceasta are o expresie genotopică. Genele dominante sînt în genere normale.

În cadrul eredității, dominante la om se consideră în primul rînd trăsăturile, distinctive ale speței umane, cum ar fi conformația anatomică (și fiziologia corespunzătoare) umană, poziția verticală; un anumit fel de metabolism, totalitatea reacțiilor esențiale vitale (ca cele de nutriție, apărare, orientare), o anumită structură și finețe a diferitelor organe de simț, anumite caracteristici ale sistemului nervos în ansamblu și ale activității nervoase superioare, o anumită structură și un anumit debit al glandelor cu secreție internă etc.

O a doua categorie este aceea a trăsăturilor diferențiale (caracteristici) genetice care combină însușiri materne și paterne. Acestea se numesc înăscute, specifice. Se consideră că există 4 grupe de caracteristici înăscute relativ independente de influențele mediului. Din prima grupă ar face parte culoarea și forma părului, culoarea ochilor, culoarea pielii, pilozitatea corpului. Grupa a doua se referă la postura și configurația generală a acesteia, aparența venelor pe piele, procesele foliculare, caracteristici ale limbii și ale aranjamentului dentiției. În grupa a treia de caracteristici se află forma feței, a urechilor, a mâinilor, constituția organismului, în fine, în grupa a patra se află constituția mentală — abnormități și sensibilități la unele boli (ulcere, diabet, TBC etc.), amprentele digitale și grupa sanguină.

Există și transmîșii ereditare de mai mică importanță, nespecifice sînt unele particularități anatomice care pot să apară la cîteva generații de oameni, o sensibilitate scăzută față de anumite maladii, un semn distinctiv etc. (Mihail Sadoveanu, în „Frații Jderi”, s-a referit la un astfel de semn prezent la toți bărbații din familia lui Jder cel bătrîn).

În afară de trăsăturile ereditare specifice și nespecifice, fiecare om ca de altfel fiecare ființă vie, prezintă încă de la naștere o serie de particularități individuale (variabilitate). Aceste trăsături diferențiale au fost numite *predispoziții native*. Substratul lor genetic de ansamblu constituie *genotipul*. Suprapus acestuia este *fenotipul*, ca rezultat al caracteristicilor dominante normale. Aceste două structuri sînt implicate în caracteristicile temperamentului. Genotipul și fenotipul au permis explicarea plauzibilă a faptului că trăsăturile de fenotip dominante, formate în cursul embriogenezei, sînt mult mai stabile decît cele formate în copilărie (caractogeneza). A căpătat explicație fenomenul de regresie prezent în cazurile în care se dereglează procesul adaptării și reintră în acțiune caracteristicile fenotipice. Există, în epoca noastră, interesante studii de cibernetică în problema eredității. S-a pornit de la ideea că organismul noului născut primește o *informație ereditară* specifică. Cibernetica își propune să studieze *cifrul* cu ajutorul căruia se înscrie în celulă informația și cum are loc transmiterea ereditară.

Ereditatea în problema gemenilor. În cadrul problemei factorilor dezvoltare s-au făcut numeroase și interesante studii asupra gemenilor univitelini (ca fiind exponenții unei eredități identice) și acelor neidentici - bivitelinii.

În ultimii 50 de ani, în diferite părți ale lumii, au fost observați numeroși gemeni. Rene Zazzo, între alții, a studiat timp de cîteva ani diferiți gemeni în Franța, de asemenea Kovalev în URSS. Ca și alții, ei au pus în evidență numeroase particularități ale dezvoltării lor în prima copilărie. Studiile

specialistului român Ursu Oancea asupra inteligenței, emotivității etc. la gemeni sînt importante în această problemă.

Într-o serie de studii privind elaborarea de reflexe catenare la copiii sub 6 luni, făcute în jurul anilor 1952—1954, s-au pus în evidență asimetrii gemelare pe două grupe de gemeni și două grupe de tripleți, iar într-un studiu privind genealogia ocupațională ni s-au pus în evidență structuri pulsionale și operaționale asemănătoare în 45% din cazuri (la cîțiva gemeni). Fără îndoială că în aceste cazuri au acționat și condiționări de mediu familial asemănătoare.

În general, concluziile tuturor cercetărilor făcute asupra gemenilor arată că, deși ereditatea lor este aproximativ aceeași, particularitățile psihice individuale sînt, totuși, diferite, ceea ce confirmă teza că ereditatea este doar un punct de plecare, o condiție inițială, bazală, dar plastică și specifică a dezvoltării. Ereditatea acționează prin sistemul neurohormonal și organele de simț care constituie baza biologică a creierului.

Sistemul nervos și organele de simț

Sînt în întregime ereditare. Structura reacțiilor și a comportamentelor ce se formează prin intermediul acestora este însă dobîndită, învățată, inclusiv prin influențele condițiilor de mediu.

Sistemul nervos este un miracol de complexitate la om, față de alte ființe. Înșușirile sale sînt de natură genotipică și fenotipică. În schimb, conținuturile pe care le manipulează și programele adaptative pe care și le constituie sînt de natură ontogenetică.

Sistemul nervos este responsabil de adaptarea și integrarea organismului, de progresul social și cuceririle efectuate de știință, artă și civilizație, de capacitățile psihice ale omului modern implicate în investigațiile lui în cosmos, în lumea atomului și a microorganismelor, dar și de dramaticele sale eforturi de a construi o lume mai bună și mai fericită.

Părțile sistemului nervos. Sistemul nervos se compune, din punct de vedere anatomic, din două rețele: *sistemul nervos central* și *sistemul nervos*

periferic. Atît sistemul nervos central, cît și sistemul nervos periferic au cîte două componente, una *somatică* și una *vegetativă*. Acestea din urmă sînt alcătuite, la rîndul lor, din sistemul *nervos parasimpatic* și *sistemul nervos simpatic*, care acționează antagonic și întrețin energia organismului avînd o sensibilitate extremă de reacție la valoarea nocivă sau acceptabilă a stimulilor și condițiilor din mediu (este implicat în emoții).

Sistemul nervos central este compus din encefal și măduva spinării, iar sistemul nervos periferic are în componența sa nervi și ganglioni nervoși.

Din punct de vedere funcțional, componența somatică are rolul de a realiza adaptarea organismului la mediul înconjurător.

Componența vegetativă are funcția de a coordona activitatea organelor interne (mediul intern) și de a asigura activitatea organismului ca un tot unitar.

Neuronul. Unitatea histologică de bază a sistemului nervos o constituie celula nervoasă, neuronul, compus din corpul celular și două feluri de prelungiri: *dendrite* și *axoni* (prelungire mai lungă). Există *neuroni sensitivi* (mai ales în organele de simț-receptoare), *neuroni de asociație sau conexiune* (la nivelul diferitelor instanțe nervoase) și *neuroni motori*.

Legătura funcțională dintre terminațiile neuronale se numește *sinapsă*. Neuronii au două proprietăți specifice față de alte celule din organism: *iritabilitatea* și *conductibilitatea*. Ambele sînt influențate de vîrstă. La nivelul neuronilor senzitivi are loc modificarea energiei excitanților externi (proveniți de la proprietățile corpurilor, fenomenelor etc.) în energie nervoasă. Acest fenomen este posibil datorită iritabilității.

Terminațiile axonice se reunesc în fibre nervoase, dintre care unele sînt învelite în teci de mielină care au menirea să mărească, în special, conductibilitatea fibrelor. Legăturile dintre neuroni se fac prin sinapse. Nivelul sinaptic este spațiul de maximă apropiere dintre axonii unui neuron și dendritele neuronului instanței nervoase superioare. La nivelul sinapselor au loc medieri chimice și electrice complexe.

Creierul ca instanță integrativă. Creierul uman, care răspunde de activitatea, nervoasă superioară ca bază și suport al activității psihice, este format, din două emisfere ce prelucrează impresiile senzoriale și organizează reacțiile inteligenței. Ca aspect general creierul este constituit dintr-o, masă moale cenușie compusă dintr-un, mare număr de neuroni. Din 20 miliarde neuroni 14 miliarde se află în creier. Suprafața celor două emisfere cerebrale este brăzdată de circumvoluțiuni și fisuri care îi măresc suprafața și care delimitează câteva perechi de lobi: lobiile frontali (de care se asociază activitatea de abstractizare, raționare și criticism); lobiile occipitali ce se află în opoziție față de cei centrali și sînt asociați de funcțiile vizuale; lobiile temporali; (separați de cei frontali prin fisura lui Sylvius) implicați în auz și lobiile parietali (în fața fisurii lui Sylvius și în spatele fisurii lui Rolando).

Cele două emisfere cerebrale unite prin corpul calos au o asimetrie funcțională. Se consideră că emisfera stîngă este responsabilă de activități raționale, controlul vorbirii, deprinderile; ce se realizează cu dominația mîinii drepte. Emisfera dreaptă este legată de activități generale implicate în percepția spațială și a formelor, ca și de unele aspecte ale înțelegerii vorbirii (Roger Sperry). Întreaga activitate corticală este influențată de fluctuațiile ce provin de la presiunea sanguină, bătăile inimii și irigarea sanguină, contracțiile musculare, produsele sistemului, circulator.

Există în creier câteva arii de mai mare importanță care integrează activități fiziologice și, permit, în cazuri specifice, cuprinderea acestora în activități nervoase mai complexe. Așa sînt ariile motorii și cele senzoriale.

Aria motorie se află imediat în fața fisurii lui Rolando. Leziunile acestei arii dereglează mișcările sau produc paralizii de mișcare, iar stimularea diferitelor ei părți (cu impulsuri electrice) provoacă mișcări ale unor grupuri de mușchi. Ariile implicate în mișcările mîinii, picioarelor și buzelor sînt mult mai mari decît ale altor feluri de mișcări, ceea ce ne face să gîndim la faptul că pentru om sînt deosebit de importante poziția bipedă, buzele implicate în vorbire

și mai ales mâna, care este folosită în toate activitățile umane, inclusiv cele profesionale ce stau la bază a civilizației umane.

Arii senzoriale. Una din cele mai importante arii senzoriale este spatele scizurii lui Rolando. Este aria sensibilității corpului. Dacă se produc leziuni ale acestei arii au loc pierderi importante de abilități senzoriale. Persoana în cauză nu poate ști unde a fost atinsă pe corp, nu poate simți diferențele dintre cald și rece, nu-și poate simți poziția brațelor, nu poate duce obiectele de la un loc la altul. De obicei astfel de perturbații au loc pe partea opusă a corpului (dreapta-stânga), a zonei senzoriale atinse. Ceea ce se mai simte (ca resturi de sensibilitate senzorială) în cazul leziunilor în această arie, se datorește talamusului, o parte creierului arhaic. Leziuni ale acestei arii influențează și abilitatea de diferențiere fină vizuală. Zona senzorială vizuală ce răspunde de vedere se află însă în lobul occipital. Leziunea acestuia aduce omul în stare de orbire.

Bazele fiziologice ale diferitelor manifestări umane fundamentale

Manifestările biologice fundamentale, ca foamea, setea, somnul, condiționează - dacă sînt satisfăcute - activitatea zilnică, eficiența inteligenței, caracterul adecvat al emoționalității etc.

Dacă trebuințele fundamentale nu sînt satisfăcute se ajunge la stări de nervozitate, slăbiciune și chiar de comă (și apoi la moarte).

Foamea se manifestă ca senzație specifică (internă) și prin acte de căutare controlate voluntar în vederea satisfacerii ei, iar *setea* ca o senzație penibilă. Foamea și setea provoacă sensibilitate crescută la asocieri de învățare.

Trebuința de *somn* se satisface, în cadrul bioritmului somn-veghe. Somnul se manifestă ca o necesitate și se desfășoară în cicluri sau faze (faza clasică lentă și faza paradoxală). Există o semnificație a somnului mai complexă decît cerința organismului de a se reface energetic (pauză psihologică) în ciclul a 24 ore. După fiecare somn conștiința și personalitatea revin în structurile identității temporale (social-istorice) și spațiale concrete. *Atenția* reprezintă în

stările de vigilitate seismograful fin al conștiinței ce depistează condițiile obiective și concrete ale situațiilor.

În relația dintre incitațiile obiective ale realității și cele subiective ale persoanei, care izvorăsc din forța de expansiune a energiei personalității, atenția *ajustează*, subiectivitatea, fiind implicată în procesele *de optimizare* (în cele *defensive* și în cele de *pândă*) ale adaptării.

Sistemul nervos și informația. Homeostaziile. Sistemul nervos este implicat într-o serie de homeostazii (Cannon, 1929) sau retroaferențării (feedback-uri) prin care se controlează și se compatibilizează reacțiile la valoarea și semnificația situației. Alimentarea se produce pînă la un punct al necesității biologice, după care se constituie sațietatea. Temperatura corpului, cantitatea de globule roșii, toate procesele enzimatică hormonale etc. se supun unor astfel de procese de reglare care au caracter automat. În cazuri de suprasolicitare pot să apară dereglări cu efecte localizate, dar și secundare, în funcție de gradul de implicație a homeostaziei respective în economia generală a organismului Sistemul neurohormonal dispune de două feluri de homeostazie sau retroaferențare (feedback). Feedback-ul de stabilizare (echilibru) și feedback-ul de precipitare, prin care informația semnalează pericol, duce la accelerarea reacțiilor sau la încremenire ca sisteme de apărare. Feedback-ul de precipitare este activ și în procesele *de dezvoltare*, în învățare, acțiuni creatoare etc.

Bazele fiziologice ale activității psihice

În interiorul emisferelor cerebrale substanța nervoasă este albă, iar în exterior cenușie. Există o zonare funcțională complexă a creierului. Nucleii corticali ai diferitelor, organe senzoriale constituie zone primare. Prelucrarea impresiilor venită de la aceste zone se continuă în zonele secundare și terțiare, în care se fac integrări și raportări la memoria stocată. Totodată la acest nivel are loc organizarea reacțiilor (pe căi eferente) și controlul superior ai comportamentelor, integrarea tuturor impresiilor. Sistemul de integrare este

influențat de centri de asociație și inserție ai emoțiilor care se exprimă prin antrenarea sistemului nervos autonom. Conduitele și reacțiile capătă astfel coloratură subiectivă, intensitate și motivație.

Se consideră că există trei modalități de intervenție corticală în mecanismele nervoase ale emoționalității (ale expresiilor emoționale, și ale reacțiilor vegetative implicate):

- implicații ce se exprimă ca evaluări și aprecieri ale evenimentelor și situațiilor;
- implicații ale experienței sociale învățate, încărcate de simbolistica socială;
- implicații (mai ales ale zonelor corticale prefrontale) de moderare sau delimitare și control ale stărilor emoționale.

Reacțiile motorii. Reacțiile motorii se pot împărți în cinci mari categorii: arcul reflex; instinctele; reflexele condiționate și instrumentale; deprinderile și obișnuințele; conduitele complexe raționale ori cele implicate în conduitele deliberate (voluntare) sociale etc. Acestea sînt integrate și coexistă în patru categorii de procese și comportamente psihice: în procese simple neconștientizate; în reflexe (conexiuni localizate la nivelul spinal), homeostazii (conexiuni neuromorale) și instincte; în procese mai complexe, ca mersul, șederea (echilibrul, coordonarea mișcărilor, funcționarea organică generală — ce țin, *de* cerebel, talamus și hipotalamus = creierul vechi — arhipalium); în conduite complexe (învățare, gândire), mișcări voluntare (care au loc prin intermediul scoarței cerebrale).

Activitatea de condiționare și activitatea nervoasă superioară. Reflexele condiționate constituie instrumentele funcționale de bază ale învățării. I. P. Pavlov, care le-a mai numit și reflexe psihice, a arătat că acestea se formează în condiții în care un stimul oarecare, total indiferent pentru organism, cum ar fi o lumină colorată sau un clopoțel oarecare, se asociază cu un stimul absolut

(stimulul absolut este cel de satisfacere a instinctelor, de exemplu hrana pentru foame sau un jet de aer ce provoacă reacția de apărare a clipitului).

Reflexele condiționate, ca mecanisme adaptative, permit să se acumuleze o imensă cantitate de informații ce se referă la stimuli, situații, evenimente etc. și prin acestea se mărește capacitatea de adaptare. Această experiență se organizează în lanțuri și structuri și are tendința de a se reproduce rapid, deoarece se supune cerințelor de organizare și economisire a efortului nervos. Astfel de structuri, numite stereotipe dinamice (învățate), se regăsesc în modalitățile de a ne pieptăna, ȳmbăia, ȳmbrăca, ȳn felul cum scriem, citim, facem ordine ȳn sertare etc. Stereotipuri dinamice sȳnt implicate ȳn ceea ce se numesc, ȳn vorbirea curentă, deprinderi și obișnuinȳe. Ele constituie a doua natură a omului.

Un nivel și mai ȳnalt de organizare a activității nervoase superioare se află la baza proceselor ȳnalte de gȳndire, creație etc. ȳn acestea sȳnt implicate ariile terȳtiare corticale. Ipotezele, proiectele, șirurile de raționamente etc. sȳnt conduse ce fac parte din aceste categorii. De asemenea munca, aptitudinile, inteligența, aspirațiile, idealurile, dorinȳele, interesele, actele de voinȳă au ca substrat nervos de energizare aceste arii. Zonele limbajului sȳnt și ele de mare sinteză

ȳn stadiul actual al cunoașterii și stăpȳnirii mecanismelor eredității se poate afirma că rolul eredității ȳn dezvoltare, mai ales ȳn dezvoltarea psihică, este de premisă naturală a acesteia.

Această premisă cu logică probabilistă, poate oferi individului o șansă (ereditate normală) sau o neșansă (ereditate tarată). Prima poate fi ulterior valorificată sau nu, iar cea de a doua, ȳn funcție de gravitate poate fi compensată ȳn diverse grade sau nu.

Mediul – factor al dezvoltării psihicului

Toate cele prezentate pȳnă acum, inclusiv ȳnțelegerea dezvoltării sistemului nervos și a activității nervoase superioare, ne impun cerinȳa de a analiza problemele mediului

Mediul, ca factor al dezvoltării umane, este constituit din totalitatea elementelor cu care individul interacționează direct sau indirect, pe parcursul dezvoltării sale.

Mediul posedă însușiri de densitate (bogăție sau sărăcie a condițiilor solicitante), de intensitate (solicitări foarte intense, medii sau slabe); Mai ales suprasolicitările de mare intensitate pot afecta dezvoltarea psihică. A treia însușire a mediului este aceea a ritmului de *modificare și dezvoltare*. Există pentru toate spețele limite de adaptabilitate pe acest plan. La om, aceste - limite sînt mai complexe și evident specifice.

Din cerințe de sistematizare se poate vorbi de *mediul fizic bioclimatic*, de *mediul social-istoric* (economic, politic-cultural) cît și de *mediul psihologic*. Între acestea există o strînsă interdependență, mediul social-istoric avînd cea mai mare pondere în dezvoltarea omului. Se consideră că mediul bioclimatic își exercită influența asupra omului în privința maturizării biologice și a creșterii organismului. Mediul bioclimatic influențează unele ocupații umane, modul de trai prin bogăția vegetală și animală pe care o oferă, de asemenea prin apa, minereurile, materiile prime, care determină caracteristici economice ale vieții sociale.

Din punctul de vedere al conținutului, în influențele mediului se pot distinge o multitudine de planuri; de la cel natural-general (clima, relief) la cel social, indispensabil unei ontogeneze de tip uman (familie, grup de joacă). Acțiunea mediului poate fi directă (alimentație, climă) sau indirectă, prin intermediul formelor de adaptare umană pe care le generează (activități dominante, tip de organizare socială, nivel de trai, grad de cultură și civilizație etc.). De asemenea, trebuie subliniat că aceste influențe pot veni din imediata apropiere a individului (obiectele, persoanele, situațiile zilnice), ceea ce constituie mediul său proximal sau pot fi un aspect al mediului distal. Acesta nu este direct sub incidența acțiunii individului, dar indirect prin mediatizare - mai

ales cea contemporană că șterge granițe spațiale și temporale - îl poate influența decîșiv) .

Factorii de mediu sunt structurați oarecum binar, prezentându-se individului atît ca realități fizice, concretizate în prezența nemijlocită și perceptibilă a persoanelor și obiectelor care-1 înconjoară și în funcție de care trebuie să se modeleze, dar și ca ansamblu de relații și semnificații care, prin interiorizare, formează însăși substanța, materialul de construcție necesar dezvoltării psihice. Atunci cînd este favorabil, mediul contribuie la realizarea sau chiar accelerarea punerii în funcție a potențialului nervos, deci are o acțiune directă vizînd dezvoltarea psihică, corelată și cu cea indirectă de susținere a dezvoltării fizice (dezvoltare a sistemului nervos, osificarea, dentiția, greutatea, înălțimea).

Omul umanizează însă mediul prin construire de locuințe, vestimentație, prin încălzit, iluminat, confort etc.

Mediul social-istoric are însă rolul cel mai important asupra dezvoltării generale, a omului și a grupurilor umane. Mihai Ralea (1896—1964) a făcut ample referiri la rolul acestuia și a considerat că dezvoltarea psihică și intelectuală umană este dependentă de particularitățile vieții sociale.

În decursul dezvoltării social-istorice, omul a preluat, din generație în generație, odată cu procesul folosirii obiectelor și rezultatele muncii, și odată cu experiența de făurire a uneltelor și obiectelor de uzanță umană, toate însușirile psihice, inteligența și aptitudinea care sînt încorporate' în uneltele și obiectele vieții de fiecare zi. Toate acestea contribuie la dezvoltarea capacităților și aptitudinilor umane ca procese „deschise”, implicate în progres și dezvoltare.

Mîina omului „a învățat” și și-a dezvoltat nenumărate capacități, abilități, forme de expresie. Ea s-a dezvoltat în procesul muncii odată cu străvechea transformare a pietrei în cuțit, ajungînd la acel nivel care a fost atins în tablourile lui Rafael, în statuile lui Thornvaldsen, în muzica lui Paganini (spune Fr. Engels).

Influența mediului social asupra dezvoltării psihice se exercită pe toate căile posibile, începînd cu momentul nașterii copilului (prin mijloacele de îmbrăcăminte, alimentare, prin asistența medicală, prin toate elementele vieții de familie - primul colectiv care își exercită influența profundă asupra dezvoltării psihice a copilului). Ca atare, trebuie să deosebim, pe de o parte, mediul apropiat *familia*, (persoanele cele mai apropiate de copil), *școala* (în care învață etc.) și, pe de altă parte, *mediul social în ansamblu*, cu particularitățile sale social-istorice. Acestea nu sînt identice, deși se intercorelează în permanență. Așa se explică de ce în condițiile generale de dezvoltare a copiilor (aceeași societate) există atîtea diferențe.

Psihologia modernă completează viziunea simplistă om-mediul social, cu viziunea om-grup-mediul social, între acestea fiind strânse intercorelații. Adaptarea și integrarea în condițiile mediului social este multilaterală.

Rolul familiei în dezvoltarea psihică a copilului. Familia este un colectiv tutelar care exercită influențe multiple. Ea creează condiții de obținere a unei identități sociale (nume, cetățenie etc.), oferă protecție, securitate, confort, condiții de creștere, educație, satisfacere a dorințelor, permite constituirea conduitelor civilizate, însușirea regulilor elementare de conduită, igienă, alimentație. Numeroase studii cu privire la familie atrag atenția asupra faptului că prezintă importanță *compoziția* (numărul și vârsta celor ce o alcătuiesc), *relațiile intrafamiliale* (atitudinile și practicile educative ale părinților), *raporturile extrafamiliale* ale celor din familie, *statusul economic* (nivelul de trai) și *social* al familiei, profesiuneapărinților, *stilul, nivelul și aspirațiile intelectual-culturale, comportamentul* părinților și *nivelul de civilizație* al familiei. În familiile cu un singur copil (copil unic) apar numeroase probleme psihologice și pedagogice delicate: o dependență excesivă a copilului de părinți, o ușoară creștere a egoismului și o mai lentă dezvoltare a sociabilității (a coeziunii în colectivul cu astfel de copii).

Anumite carențe morale ale unora dintre membrii adulți ai familiei, conflictele acționează nefast asupra copilului (conduite dezordonate, discordante, decizii discordante). În condiții nefavorabile, de familii dezorganizate pot să apară la copil, încă din perioada preșcolară, trăsături de fragilitate psihică, anxietate, manifestări de nervozitate ori orgoliu, lăcomie, instabilitate afectivă, dezordine morală, superficialitate, parazitism» grosolăni etc.

Se manifestă probleme educative într-un procent impresionant în legătură cu dezvoltarea caracterului și tulburările de caracter (după 7 ani), precum și delinvența minoră la copiii cetrăiesc în familii dezorganizate.

Rolul familiei se modifică pe măsură ce copilul începe să fie influențat de alte colective, cum este colectivul de copii din grădiniță, colectivul școlar, organizațiile de copii și tineret etc. Influența familiei asupra dezvoltării psihice a copilului rămâne însă mare și profundă toată viața. Tatăl influențează îndeosebi preocupările copiilor, iar mama afectivitatea. În copilărie, influențele lor se modifică. Oricum, *părinții constituie primele modele sociale*. Rolul lor este cu atât mai mare, din acest punct de vedere, cu cât copilul trăiește cea mai mare parte a zilei în familie.

Influența mediului cultural asupra dezvoltării personalității copilului. Mediul cultural și nivelul de cultură nu se suprapun în mod deplin. Nivelul de cultură se traduce prin natura, calitatea și complexitatea trebuințelor culturale. Acesta poate fi uneori mai elevat decât mediul cultural apropiat, tinzând să se apropie de formele de modele culturale din societate. Mediul cultural este o „baie culturală” care acționează prin componentele sale diverse, în vederea decantării și stimulării structurilor psihice intelectuale și afective.

Dintre instituțiile culturale, școala are rolul specific de antrenare culturală și de transmisie de valori, culturale. Mulți autori consideră că școala are de multe ori un rol mai puternic în această privință decât familia. Școala, componentă importantă a mediului, stimulează dragostea și interesul pentru

lectură, teatru, expoziții, filme etc. Teatrul, cinematograful, literatura, artele plastice etc., dar și televizorul, radioul au în societate un deosebit rol educativ, întrețin și ridică nivelul cultural. Ele acționează sub raport educativ asupra normelor morale, estetice, asupra idealurilor și aspirațiilor, formulează anumite valori sociale, politice, economice, conturează o anumită mentalitate etc. Influența mediului cultural asupra dezvoltării personalității crește din ce în ce mai mult mai ales în perioada adolescenței.

Dezvoltarea trebuințelor sub influența mediului social. Încă în perioadele timpurii se dezvoltă la copii trebuințe care nu mai au un caracter biologic, ci se datorează cerințelor sociale, iar satisfacerea trebuințelor biologice începe să se supună unor reguli și să devină tot mai decente. Diferențele ce apar între tipurile de trebuințe sociale la adolescent sînt foarte mari și diverse. De pildă, orice adolescent are numeroase trebuințe de lectură. Unii citesc mult și la împlinire, alții, deși nu citesc la împlinire, oricât, sar peste anumite aspecte, pasaje din ceea ce citesc. Alții, dimpotrivă, citesc sistematic, atent, cu ritm lent sau nu. Există, așadar, un plan foarte complex și diferențiat de satisfacere a trebuințelor. Se consideră că există cîteva căi prin care mediul își exercită influențele sociale: *supunerea* la influențe în speranța unei recompense materiale sau spirituale; *internalizarea*, prin care se asimilează comportamentele noi față de valorile spirituale din societate și *identificarea*, proces prin care se adoptă comportamentele unui grup social sau a unei persoane datorită atașamentului, admirației față de acestea. În acest din urmă caz persoanele în cauză devin modele.

Din perspectiva problematicii dezvoltării ontogenetice este extrem de important de subliniat că accentul se pune nu pe simpla prezență sau absență a factorilor de mediu, ci pe măsura, maniera și rezonanța interacțiunii dintre acei factori și individul uman. Un factor de mediu prezent, dar indiferent subiectului uman este inert din perspectiva dezvoltării. Condiția dezvoltării este ca acel factor să acționeze asupra individului, care la rîndul său să reacționeze, intrînd

în interacțiune ca bază a propriei activități. Prezențele indiferente (obiecte, membri ai familiei, profesori, relații sociale etc.) nu stimulează, nu transformă universul psihic al cuiva.

Deși apare ca principal furnizor al materialului ce stimulează potențialul acțiunea mediului, pe ansamblu aleatoare, poate fi în egală măsură o șansă a dezvoltării (un mediu favorabil), dar și o frână sau chiar un blocaj al ei (un mediu substimulativ, ostil, insecurizant sau alienant).

Educația

În condițiile în care și ereditatea și mediul sunt prezențe obligatorii, dar cu contribuții aleatoare, în raport cu procesul dezvoltării ontogenetice, societatea umană a perfecționat în timp un mecanism special de diminuare a imprevizibilului și de creștere a controlului asupra procesului dezvoltării individuale. Acest rol îl îndeplinește educația. În accepțiunea sa, cea mai largă educația poate fi definită ca fiind activitatea specializată, specific umană care mijlocește și diversifică raportul dintre om și mediul său (societate), dezvoltarea omului prin intermediul societății și a societății prin intermediu omului. Devine educație (și autoeducație) orice act personal, interpersonal sau transpersonal care facilitează interacțiunea subiect-obiect cu finalitate transformatoare. În această perspectivă educația apare ca liantul dintre potențialitatea de dezvoltare (propusă de ereditatea individului) și oferta de posibilități a mediului. medierea între ceea ce s-ar cere (ereditatea) sub aspectul conținutului, lui, nivelului intensității, duratei, formei, mijlocului etc., și ceea ce se oferă.(mediul). O acțiune educativă reușită, armonizează cererea și oferta, ceea ce nu este de loc ușor pentru că, dat fiind unicitatea eredității și unicitatea constelațiilor nu există rețete. Ceea ce într-un moment și pentru un individ s-a dovedit a fi benefică, poate fi dezastruos în următorul moment, sau pentru alt individ.

Procesul educativ se realizează ca un proces calitativ, în care la un pol se află societatea, cu nivelul ei de dezvoltare, și educatorii (părinții, profesorii), școala ca instituție, , televiziunea internetul etc., iar la celălalt pol se află copilul

În acest proces sunt antrenate mecanisme și motivații psihice multiple, printre care *reflexele condiționate, imitația, ordinul adultului acceptat de copil, cedarea la rugăminți, constituirea de modele ideale* demne de urmat.

O altă accepție acordată noțiunii de educație se referă la învățarea sistematică prin programele școlare și sociale.

Prezintă importanță metodele prin care se transmit cunoștințele, dar și personalitatea elevului, experiența, capacitățile sale intelectuale, particularitățile personalității sale (capacitățile de asimilare). În acest context, procesul asimilării cunoștințelor, dar și al formării aspirațiilor, atitudinilor, intereselor și idealului diferă de la copil la copil, de la un colectiv la altul.

Barajele psihice în educație. De cele mai multe ori procesele formative, ca și cele instructive, se fructifică, au efecte foarte mari imediate și ulterioare (în creșterea capacităților de înțelegere și gândire). Alteori, rezultatele sînt ne semnificative sau, la unii elevi, se manifestă o adevărată capacitate la influențele educative, atît în școală, cît și în familie, pentru un timp mai scurt sau mai lung. Aceste situații poartă denumirea de baraje psihice.

În literatura de specialitate această problemă a fost studiată mai întîi de către școala lui K. Lewin, care a făcut o împărțire a barajelor psihice în interne și externe, introducînd în psihologie această noțiune și preocupare, căreia i s-au consacrat ulterior numeroase studii. În unele cazuri de baraje este vorba de faptul că *elevul sau copilul-mic nu înțelege ceea ce i se cere*. Această formă de baraj psihic este de natură cognitivă și se exprimă prin ignorarea accesibilității. Ea apare mai ales atunci cînd nu se ține seama de capacitățile de înțelegere ale copilului. Alteori, barajul psihic se manifestă în funcție de *felul cum se formulează anumite cerințe față de copii*. Tonul plictisit, ca și saturația de insistențe retorice (verbale) asupra diferitelor cerințe creează de asemenea baraje legate de neantrenarea interesului sau de saturația psihică (subsolicitare) Există cîteva zeci de feluri nuanțate de a cere ceva, inclusiv un serviciu. Actorii cunosc bine acest fapt. În cazul în care „comunicarea” se face într-un ton inacceptabil

este vorba de baraj psihic provocat de condițiile de formă și nu de conținut ale cerințelor, ce se manifestă. Totuși, barajul psihic se transferă în aceste cazuri asupra conținuturilor, în sfârșit, în alte cazuri apare barajul psihic față de cele ce sînt cerute copilului de o anumită persoană care s-a devalorizat în fața copilului. Dacă același lucru sau aceeași informație ar fi formulate de o persoană agreată nu s-ar produce barajul psihic. Dacă profesorul, vrînd să anuleze rezistența copilului față de acea persoană, insistă să se poate organiza și față de el un *baraj psihic discret prin transfer*. Cînd barajul psihic angajează atitudini emoționale mai puternice, neutralizarea și înlăturarea sa devine foarte dificilă. În aceste cazuri se pot constitui adevărate atitudini negativiste, O situație similară apare atunci cînd relațiile cu persoane față de care se manifestă barajul psihic îl devalorizează pe cel în cauză. S-a constatat faptul că, în condiții foarte asemănătoare, barajul, bariera psihică apare la unii copii și nu apare la alții. În special situațiile în care copilul privește acțiunea educatorului ca lipsită de bunăvoință față de el sînt favorizabile pentru constituirea de astfel de bariere și baraje. De pildă, dacă i se spune copilului că nu prea se străduiește să învețe și acest lucru este adevărat nu sînt șanse să se constituie vreun baraj psihic. Dacă însă elevul s-a străduit, a muncit, dar nu a obținut rezultate pozitive, și i se spune că nu s-a străduit, nu a muncit, barajul poate să se producă. În acest din urmă caz, barajul apare datorită contradicțiilor dintre aprecierea educatorului și autoaprecierea elevului. În orice caz barajul de acest gen exprimă o barieră de sens formată dintr-o reacție emoțională perturbatoare care prin repetabilitate se stabilizează devenind o reacție investită cu influențe complicate directe și secundare de întrerupere a influențelor educative.

Școala ca mediu educativ. Rolul școlii a crescut foarte mult în viața socială. Școala a intensificat și accelerează în continuare transmisia patrimoniului și valorilor social-culturale și științifice de la generație la generație. Ea organizează și intensifică procesul de instruire și educare, constituind una din instituțiile sociale ce creează și reglementează din ce în ce

mai mult egalizarea de șanse ale tineretului. Există cadre ale școlii care exercită influențe sociale, culturale, științifice, civilizatoare, formative și psihologice. Școala este proiecția în viitor a societății. De calitatea ei depinde dezvoltarea socială viitoare pe termen lung.

În cadrul procesului instructiv-educativ există o serie de caracteristici care nu pot fi ignorate, pentru că ele constituie cadrul psihologic al educației. Există uneori la educatori tendința de a se ține seama doar de dezvoltarea intelectuală a copiilor, neglijându-se, în parte, educația practică, tehnică, estetică sau cea fizică și uneori chiar aspecte ale educației morale, deci dezvoltarea multilaterală. Alteori, deși nu se manifestă astfel de neglijențe, mijloacele folosite sînt nesatisfăcătoare, improprii, se neglijează logica dezvoltării psihice a copilului, particularitățile ei, mijloacele cele mai eficiente de intervenție educativă.

În rezumat la cele de mai sus, precizăm, că școala formează și organizează câmpul cunoștințelor copilului, le fructifică, organizează 'interese intelectuale și le satisface, le dezvoltă: capacități de activitate, conștiința datoriei, a obligativității simțul de răspundere, respectul față de muncă, stăpânirea de sine, sociabilitatea, năzuința de a cunoaște, aspirația de a fi folositor patriei.

Ca factor cu acțiune preponderent conștientă și deliberată în procesul dezvoltării, educația își creează premise interne (susținerea dezvoltării bio-psiho-sociale), dar și condițiile externe necesare (conținuturi, mijloace, forme).

Este evident că dezvoltarea poate apare doar dacă se menține un optim între ceea ce poate, vrea, știe individul la un moment dat și ceea ce i se oferă. Oferta trebuie să fie mereu stimulativă, totdeauna cu un grad mai înaltă decât poate, vrea, știe individul respectiv. O ofertă prea ridicată ca și una banală pot perturba dezvoltarea psihică.

Deși, evident dependentă de ceilalți factori, și fără a avea puteri nelimitate (nu poate reechilibra o ereditate profund afectată și nici nu poate compensa un mediu total dizarmonic (foame - violență - incertitudine - durere) educația acționează deliberat (deci conștient) în sensul dezvoltării individului.

Ecologia dezvoltării

Cercetătorii contemporani în problematica dezvoltării umane pun accentul pe importanța studierii *ecologiei* dezvoltării – sau dezvoltarea în context. Prin „ecologie” înțelegem condițiile de mediu în care o persoană trăiește sau este afectată de acestea, direct sau indirect. Această abordare se bazează pe cercetările psihologului american Urie Bronfenbrenner care arată că mediul ecologic constituie un set de patru sisteme (fig.???)

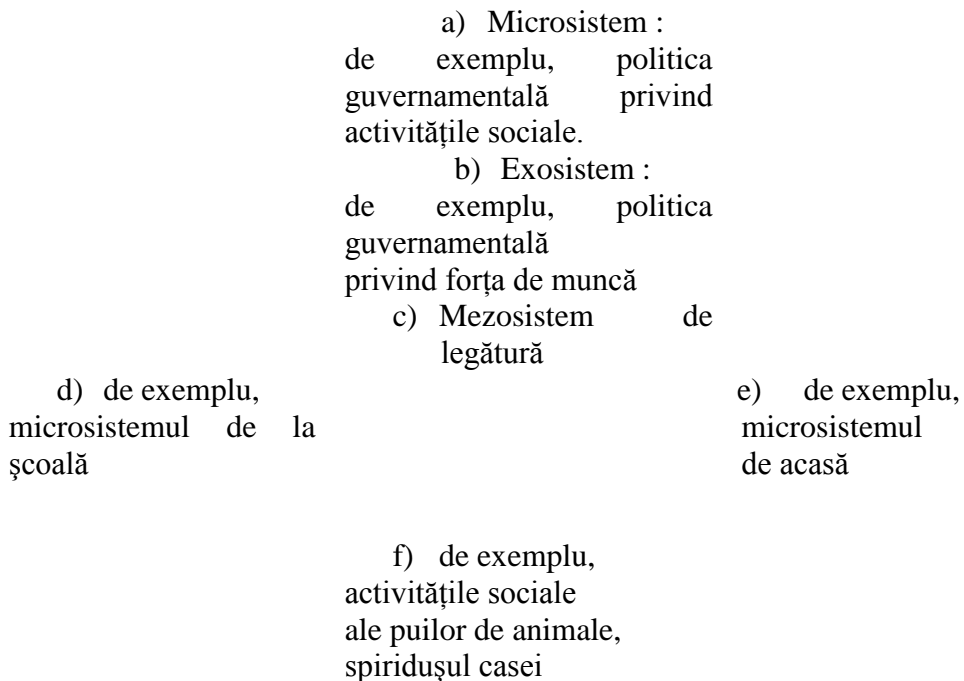


Fig.1. Ecologia dezvoltării: „dezvoltare în context” (adaptată după Bronfenbrenner, 1979)

În centru se află *microsistemul*, provenind din experiențele individului, într-o situație particulară. De exemplu, sistemul în care copilul are experiențe reprezintă modele (patternuri) de activități și interacțiuni cu părinții și frații în mediul de acasă. Pe măsură ce copilul înaintază în vârstă, el este influențat de alte microsisteme, în situații (locuri) cum ar fi terenul de joacă, școala, biserica etc.

Majoritatea cercetărilor psihologice sunt efectuate din perspectiva microsistemului, de exemplu modelele de joc de la școală sau interacțiunile de acasă dintre mamă și copil.

Următorul nivel este *mezosistemul*. Acesta implică raporturile dintre diferitele situații (locuri) și dezvoltarea individului în cadrul acestora. De exemplu, în cazul unui copil, acesta reprezintă legăturile dintre casă și mediile școlare; în cazul unui adult, legăturile dintre familie și locul de muncă.

Cel de-al treilea nivel, *exosistemul*, se referă la situațiile în cadrul cărora copiii nu participă în mod activ, dar îi afectează. De exemplu, serviciul părinților sau activitățile lor sociale pot influența tipul de îngrijire dat copiilor.

Ultimul nivel, *macrosistemul*, constă din organizarea instituțiilor sociale și din ideologiile existente în societatea din care individul face parte. Factori cum ar fi: programul de muncă general acceptat, rata șomajului, disputa socială cu privire la activitatea de muncă a mamelor sau disponibilitatea de a îngriji copilul pot afecta bunăstarea părinților în situația de muncă ce, în consecință, va afecta microsistemele și mezosistemele copilului.

Valoarea modelului formulat de Bronfenbrenner constă în aceea că ne arată importanța identificării tuturor acestor sisteme precum și raporturile dintre ele când conceptualizăm și elaborăm investigații psihologice.

Bronfenbrenner sugerează că psihologii ar trebui să înțeleagă că mediul ecologic influențează dezvoltarea copilului. De exemplu, evenimente ca: începerea școlii, nașterea unui frate, admiterea la universitate și, mai indirect, factori cum ar fi: șomajul sau divorțul părinților, confruntarea cu situații la care indivizii trebuie să se adapteze. În acest mod are loc dezvoltarea copilului. Bronfenbrenner consideră că cea mai bună modalitate de a înțelege oamenii constă în a observa cum fac aceștia față și se adaptează schimbării.

Cel puțin teoretic, față de plusul și minusul oferit aleator de ereditate și mediu procesualității dezvoltării, educația prin esența sa de activitate umană specializată în dezvoltare, propune doar plus.

CAPITOLUL II

PERSPECTIVELE TEORETICE CU PRIVIRE LA DEZVOLTAREA UMANĂ. TEORII PRIVIND DEZVOLTAREA PSIHICĂ

- 2.1. Teoria dezvoltării cognitive – J. Piaget
- 2.2. Abordarea cultural-istorică a dezvoltării cognitive în viziunea lui Vîgotski
- 2.3. Teoria dezvoltării morale (L. Kohlberg)
- 2.4. Teoria dezvoltării psihosociale (E. Erikson)
- 2.5. Teoria dezvoltării psihosexuale (S. Freud)

2.1. Teoria dezvoltării cognitive (J. Piaget)

Piaget a considerat că toți copiii trec printr-o serie de perioade în dezvoltarea lor cognitivă. Acestea sunt:

- 0-2 ani (aproximativ) perioada senzorio-motorie
- 2-7 ani (aproximativ) perioada preoperațională
- 7-11 ani (aproximativ) perioada operațiilor concrete
- 11 ani – maturitate, perioada operațiilor formale.

Perioada senzorio-motorie este prima perioadă a dezvoltării cognitive, în care sarcina principală a copilului este de a organiza și de a interpreta informațiile pe care le primește prin organele de simț și de a-și dezvolta coordonarea motorie, cu alte cuvinte, de a învăța să-și coordoneze mușchii. În timpul acestei perioade copilul începe cu dezvoltarea schemei corporale și tot acum, își dezvoltă și percepția constanței obiectului.

În a doua perioadă, *perioada preoperațională*, pot fi percepute cel mai clar diferențele între gândirea copiilor și gândirea adulților. Aceasta este perioada în care se dezvoltă limbajul și Piaget considera că utilizarea limbajului de către copil demonstrează o reducere treptată a egocentrismului. La început, copilul prezintă o vorbire egocentrică, cu o conștiință redusă a necesităților ascultătorului, dar, treptat, devine conștient că, în scopul utilizării limbajului

pentru comunicare, trebuie să și-l ajusteze în vederea unei interacțiuni, în loc să-și exprime, pur și simplu, gândurile.

În această perioadă, după Piaget, copilul își dezvoltă capacitatea de „descentrare”, de adoptare a punctului de vedere al altei persoane. Dar atunci când se gândește la diferitele probleme, copilul are și o tendință de „centrare”, concentrându-se asupra esenței problemei și ignorând alți factori care ar putea fi, de fapt, foarte importanți. Un exemplu este lipsa „reversibilității”: la această vârstă, copiilor le este foarte greu să vadă operațiile ca fiind reversibile. De exemplu, un copil ar putea învăța că $4 \times 4 = 16$, dar nu ar fi capabil să ajungă, de aici, la concluzia că $16 = 4 \times 4$. Sau, copilul poate admite că are un tată, dar nu este capabil să admită că și tatăl său are un copil. Deși o operație este tocmai inversul celeilalte, copilul are tendința să se concentreze asupra unei laturi a problemei și îi este greu să vadă și cealaltă latură.

Un alt exemplu de centrare apare în incapacitatea copilului aflat în perioada preoperațională de a înțelege principiile de „conservare”. Aceasta este poate cea mai faimoasă dintre toate părțile teoriei lui Piaget. Prin „conservare”, Piaget înțelegea că un obiect și-ar putea modifica forma sau aspectul, păstrându-și totuși aceeași masă sau același volum. El a efectuat mai multe studii asupra conservării. Într-unul dintre ele, de exemplu, a plasat două șiruri de monede în fața unui copil și l-a întrebat dacă cele două șiruri erau identice. Când copilul a admis că erau la fel, Piaget a întins un șir, astfel încât să fie mult mai lung decât celălalt și i-a pus copilului aceeași întrebare. În mod caracteristic, copilul aflat în perioada preoperațională răspundea că sunt mai multe monede în șirul mai lung. Studiile asupra conservării s-au realizat cu diverse obiecte: bucăți de plastilină, transformate din bile rotunde în forme lungi de cârnac, sau apă colorată, turnată dintr-un pahar larg și mic într-unul înalt și subțire. De fiecare dată, copilul se concentra asupra celui mai evident aspect al modificării, ignorându-le pe cele asociate, care indicau faptul că volumul sau cantitatea au rămas aceleași.

Principala sarcină a perioadei preoperaționale este de a pregăti copilul pentru perioadele următoare și, în acest scop, copilul învață tot timpul din ce în ce mai multe despre mediu. O caracteristică a acestei perioade, observată de Piaget, este tendința de a „generaliza excesiv” regulile pe care le-a învățat: numai prin aplicarea regulii, copilul învață modalitățile diferite de a o utiliza. De exemplu, la începutul acestei perioade copilul ar putea numi toate animalele mici „cățel”, dar cu cât perseverează, cu atât își dă mai bine seama că există diferite tipuri de animale mici și că toate au nume diferite. Prin procesele de asimilare și acomodare copilul își extinde schemele, aplicându-le la mediu, până când își formează un set operațional de structuri. La sfârșitul perioadei preoperaționale, copilul este dotat destul de bine cu scheme adecvate pentru a face față principalelor provocări din mediul său.

A treia perioadă identificată de Piaget este *perioada operațiilor concrete*. În această perioadă, gândirea unui copil este foarte asemănătoare cu aceea a unui adult, dar copilul are totuși dificultăți cu noțiunile pur abstracte, pentru că trebuie să le lege de lumea reală, pentru a le înțelege. Copiii aflați în această perioadă sunt caracterizați de o dorință extraordinară de a culege informații despre lume: deseori, ei adună liste considerabile de fapte sau de date despre un subiect de interes.

În a patra perioadă, *perioada operațiilor formale*, gândirea copilului este asemănătoare celei a unui adult. El poate manevra acum logica abstractă, elaborează ipoteze (teorii) despre lume, le testează ca un om de știință și utilizează noțiuni abstracte în gândirea sa. Piaget considera că aceasta este cea mai înaltă formă de gândire și susținea că, din acest moment, copilul își poate extinde cunoștințele, fără a mai fi împiedicat de egocentrism sau de alte asemenea restricții.

Analizând aceste perioade, putem observa că procesul de *adaptare la mediu* care l-a interesat atât de mult pe Piaget, are loc treptat în timpul dezvoltării cognitive a copilului. El considera că modul în care se dezvoltă

gândirea copilului oglindește procesul dezvoltării gândirii raționale la ființa umană. Perioadele inițiale din dezvoltarea copilului reprezintă formele primitive de gândire, care au ajutat animalul să se adapteze la mediu. Piaget considera că amplificarea treptată a conștiinței, prin reducerea egocentrismului, a fost cea care a permis controlul din ce în ce mai pronunțat asupra mediului și dezvoltarea gândirii raționale și a capacității de planificare.

Deși Piaget considera că dezvoltarea cognitivă are loc prin interacțiune cu mediul, el credea totuși că este vorba de un proces ereditar, pentru că o anumită formă de gândire nu s-ar putea dezvolta, în cazul în care copilul nu ar fi pregătit genetic pentru aceasta. Totuși, predispoziția poate apărea mai devreme, dacă mediul este extrem de stimulat, sau mai târziu, dacă nu există prea multe șanse pentru copil de a explora probleme diferite.

2.2. Abordarea cultural-istorică a dezvoltării cognitive în viziunea lui Vîgotsky

L. S. Vîgotsky a fost cel care a elaborat o alternativă bine fundamentată la teoria lui Piaget. Ideile sale au influențat puternic dezvoltarea diferitelor zone ale psihologiei și pedagogiei.

Vîgotsky considera că dezvoltarea copilului se realizează grație mijloacelor care îi sunt oferite acestuia de mediul său social, în contextul unor interacțiuni sociale multiple. Dezvoltarea presupune un permanent joc între procesele intrapsihice și cele interpsihice (interindividuale), antrenând subiectul să interiorizeze ceea ce învață cu ajutorul altcuiva.

În teoria sa asupra dezvoltării cognitive în condiții cultural-istorice, Vîgotsky folosește câteva concepte importante:

✓ **Medierea**

Subiectul își construiește cu ajutorul altei persoane instrumentele cognitive pe care apoi și le însușește pentru beneficiul propriu. Mediatorul joacă, deci, un rol deosebit de important, intercalându-se între subiect și ceea ce se învață pentru a facilita interiorizarea și asimilarea nu doar a instrumentelor gândirii dar și dezvoltarea funcțiilor psihice.

✓ **Procesele de internalizare**

Copilul internalizează activitățile externe, formându-și astfel propriile structuri mentale și învață astfel să gândească. *Procesul de internalizare are loc în trei etape:*

1) Asistența în realizarea activității este furnizată de către cei mai capabili (de exemplu, profesor, coleg mai abil).

2) Asistența este furnizată de copilul însuși, care vorbește cu voce tare pentru a rezolva problemele.

3) Conceptul sau activitatea se internalizează (devine reprezentare la nivelul minții).

Spre deosebire de teoria lui Piaget, la Vîgotsky conceptul de internalizare primește o dimensiune socioculturală. Aceasta decurge din contextul în care are loc învățarea. Astfel cultura este transmisă de la o generație la alta prin intermediul educației copiilor. Aceasta înseamnă că, la nivel individual, un copil devine el însuși prin alții.

Zona proximală de dezvoltare (ZPD)

Se referă la diferența dintre ceea ce individul este capabil să realizeze din punct de vedere intelectual la un moment dat al dezvoltării sale și ceea ce poate să realizeze atunci când beneficiază de medierea altuia. ZPD este conceptul cheie al teoriei lui Vîgotsky și se referă la acea zonă de dezvoltare în care persoana poate să învețe ceea ce nu știe încă. ZPD este: „distanța dintre nivelul de dezvoltare actual, pe care îl putem determina după modul în care copilul poate să rezolve problemele date independent și nivelul de dezvoltare potențială,

pe care îl putem determina urmărind modul în care copilul rezolvă probleme atunci când este asistat de un adult sau colaborează cu alți copii mai avansați”.

Astfel „fiecare funcție psihică superioară apare de două ori în cursul dezvoltării copilului: mai întâi ca funcție interpsihică, apoi a doua oară ca activitate intelectuală, ca proprietate interioară a gândirii copilului, ca funcție intrapsihică”.

Interacțiunea socială

Pentru a atinge nivelul maxim posibil pentru dezvoltarea cognitivă a unui individ este necesară interacțiunea socială: „Ceea ce un copil poate să facă astăzi colaborând cu celălalt, mâine va putea să facă singur” (Vîgotsky).

Interacționând unii cu ceilalți sau cu adulții, copiii produc nu numai organizări cognitive mai elaborate decât cele de care erau capabili înainte de interacțiune, ci ei devin, după aceasta, capabili să reia singuri coordonările.

Limbajul și dezvoltarea conceptelor

Pentru a înțelege ideile lui Vîgotsky despre gândire și limbaj, este importantă înțelegerea distincției pe care el o face între dezvoltarea naturală și cea culturală. Dezvoltarea culturală se clădește pe dezvoltarea naturală, genetică, pe măsură ce individul folosește instrumente culturale și simboluri precum vorbirea și scrisul. Vorbind cu o altă persoană, copilul conștientizează funcția comunicativă a limbajului. Gândirea nu poate exista fără limbaj: omul se folosește de cuvinte pentru construirea socială a înțelegerii. În termenii lui Vîgotsky, vorbirea și acțiunea, ca „instrumente psihologice”, permit omului să modeleze atât propriile acțiuni, cât și pe ale altora.

Concepte științifice, concepte spontane

Una dintre ideile lui Vîgotsky, care este reluată în prezent, se referă la distincția dintre conceptele științifice și cele spontane:

- ✓ Conceptele spontane sunt cele care apar din propriile observații ale copilului realizate în general acasă sau în afara școlii.
- ✓ Conceptele științifice sunt cele care apar din predarea formală.

Cele două tipuri de concepte se întâlnesc unele cu altele în cadrul școlii: conceptele spontane bogate, dar dezorganizate ale copilului, se întâlnesc cu abordarea sistematică și logică a adultului.

2.3. Teoria dezvoltării morale (L. Kohlberg)

În analiza întreprinsă asupra psihologiei vârstelor școlare un accent deosebit este pus asupra evoluției cognitive și asupra judecării morale a copilului. Într-o primă fază aceasta este *heteronomă* (preia norme, reguli, interdicții, valori) din anturajul imediat, fiind neselectivă, nesituativă, rigidă, vizând doar fapta nu și motivația. Apoi ea devine *autonomă* prin interiorizarea și implicarea propriului sistem valoric în actul de judecare. Distincția heteronom-autonom în judecata morală și implicațiile sale evidente în conduita morală îi aparține cercetătorului american L. Kohlberg. Aceste cercetări i-au permis psihologului amintit să identifice trei niveluri mari ale evoluției judecării morale în funcție de impactul intercultural asupra acestei categorii de vârstă. Acest model teoretic prezintă șase stadii ale genezei raționamentului moral:

I. Nivelul premoral sau preconvențional (4-10 ani), unde standardele de judecare sunt etichetele culturale ale anturajului, dintr-o perspectivă binară: bun/rău, are dreptate/se înșeală, cuminte/obraznic, faptele fiind judecate după consecințele lor și în mai mică măsură prin prisma cauzalității. Acest nivel presupune următoarele stadii :

1) al moralității ascultării, în care pedeapsa și recompensa sunt criterii foarte puternice, iar evitarea pedepsei și supunerea la normă apar ca avantaje personale imediate și

2) al moralității hedonismului instrumental naiv, unde conformarea la normă este sursă de beneficii și, ca atare, trebuie realizate pentru că fiind recompensată poate fi și plăcută în consecințele sale;

II. *Nivelul moralității convenționalității morale (10-13 ani)*; este nivelul conformării la normele exterioare și al jucării rolului de copil așa cum este acesta cerut de universul familiei și de alte grupuri de apartenență; conformarea are la bază plăcerea de a i se recunoaște purtarea, de a avea un statut „bun”, deci de a fi apreciat. La nivelul acestei moralități se desprinde:

3) moralitatea bunelor relații; copilul respectă norma din dorința de a fi recunoscut ca un băiat „bun” sau o fată „bună”; totodată, începe să se prefigureze judecarea faptelor după intenția lor și nu numai după consecințe;

4) moralitatea legii și ordinii, unde respectarea autorității, a normelor și a legilor se realizează ca necesitate ce reglementează conduita tuturor, fapt care acționează și în beneficiul personal;

III. *Nivelul autonomiei morale sau al interiorizării și acceptării personale a principiilor morale (după 13 ani, la tinerețe sau niciodată)*. Și acest nivel al acceptării normelor cunoaște mai multe subniveluri și particularități ale moralității desprinzându-se în acest sens:

5) moralitatea contractuală, caracterizată prin acceptarea democratică a legii și a înțelegerii standardelor morale ca rezultat al unei decizii mutuale; legile nu sunt intangibile și pot fi schimbate pe considerente raționale;

6) moralitatea principiilor individuale de conduită; se cristalizează propriul sistem de valori prin semnificațiile personale acordate conceptelor de justiție, reciprocitate, egalitate, demnitate; judecarea de sine este percepută ca a fi mai puternică decât cea care vine din exterior.

Modelul propus de L. Kohlberg a cunoscut o serie de observații, fiind contestat de către unii specialiști ai domeniului atât pentru caracterul său restrictiv cât și prin conținutul la care face referință, în special asupra dimensiunii moralității – a judecății morale și în mai mică măsură asupra altor componente psihice și psihosociale. Pentru dezvoltarea cognitivă și stadialitatea acesteia rămâne de referință modelul lui J. Piaget cu nuanțările și completările ce i se aduc prin modelul propus de L. Kohlberg.

2.4. Teoria dezvoltării psihosociale (E. Erikson)

Erikson propune opt stadii care acoperă perioada întregii vieți, această periodizare fiind una dintre primele teorii psihodinamice ale dezvoltării. În viziunea sa stadialitatea dezvoltării se prezintă astfel:

Stadiul	Principala achiziție (variantele extreme)	Factorii sociali determinanți	Corolarul axiologic
Infantil (0—1 an)	Încredere versus neîncredere	Mama sau substitutul matern	Speranța
Copilărie mică (1—3 ani)	Autonomie versus dependență	Părinții	Voința
Copilăria mijlocie (3—6 ani)	Inițiativă versus retragere, vinovăție	Mediul familial	Finalitatea în acțiuni (teleonomia)
Copilăria mare (6—12 ani)	Sârguință, eficiență versus inferioritate	Școala și grupul de joacă	Competența
Adolescența (12—18/20 ani)	Identitate versus confuzie	Modelele și convârșnicii	Unitatea
Tânărul adult (20—30/35 ani)	Intimitate versus izolare	Prieteni, relația de cuplu	Mutualitatea afectivă
Adultul (35—50/60 ani)	Realizare versus rutină creatoare	Familia, profesia	Responsabilitatea, devoțiunea
Bătrânețea (60.....ani)	Integritate versus disperare	Pensionarea, apusul vieții	Înțelepciunea

Deși mai puțin cunoscut la noi, modelul propus de Erikson este recunoscut ca fiind astăzi unul dintre cele mai cuprinzătoare și relevante.

2.5. Teoria dezvoltării psihosexuale (S. Freud)

Stadiile psihosexuale

Cu cât a investigat mai mult traumele afective timpurii ale copilului, Freud a devenit din ce în ce mai convins că primii cinci ani de viață au un efect permanent asupra dezvoltării personalității. El a tras concluzia că există cinci etape de dezvoltare prin care trece copilul, cunoscute sub denumirea de *stadii psihosexuale*, datorită accentul pus de Freud pe sexualitate, ca imbold lăuntric

fundamental în dezvoltare. Aceste stadii sunt: stadiul oral, stadiul anal, stadiul falic, perioada de latență și, în final, stadiul genital. Primele trei etape au loc în primii cinci ani de viață.

Stadiul oral

Primul stadiu se desfășoară în primul an de viață, sursa principală de plăcere a copilului fiind gura. Copilul găsește o plăcere deosebită în activități orale, precum suptul și apucarea cu gura, lucru important, după Freud, în definirea tipului de personalitate care se dezvoltă. La început, principala plăcere a sugarului o constituie suptul și sorbitul, cunoscută drept faza „optimismului oral”. Mai târziu în acest stadiu, principala plăcere este obținută prin apucare cu gura și mestecat – stadiul „sadic-oral”. Dacă etapa anterioară este considerată mai satisfăcătoare, după Freud, copilul devine dependent, pasiv și extrem de credul (bun să înghită orice poveste!). Dacă principala plăcere a copilului provine, însă, din mușcat și mestecat, atunci devine foarte agresiv, verbal sau fizic.

Copilul ar putea să capete o „fixație” pentru gură, ca sursă de plăcere, dacă este întârziat fie prea devreme, fie prea târziu. Dacă este așa, atunci va ajunge tipul de om care ține totdeauna câte ceva în gură: țigări, capete de creioane etc. Freud considera că persoanele foarte independente prezintă o formațiune reacțională împotriva dependenței de stadiul oral. Cu alte cuvinte, ele supracompensează această dependență, transformând-o în opusul său!

Stadiul anal

Al doilea dintre stadiile psihosexuale identificate de Freud are loc de la unu la trei ani. În timpul acestui stadiu, *libidoul* – imboldul și energia sexuală ale individului – se concentrează asupra anusului și copilul găsește multă plăcere în acțiunea de defecare. Aceasta este vârsta la care copilul va fi deprins cu olița și Freud considera că această deprindere ar putea influența personalitatea ulterioară. Dacă părinții copilului sunt prea severi, copilul ar putea deveni „analreventiv”, făcându-i plăcere să rețină materiile fecale, în loc să ceară

imediat olița. În acest caz, după Freud, va deveni în viață un tip egoist, lacom, încăpățânat. Pe de altă parte, dacă folosirea oliței i se pare deosebit de plăcută, ar putea deveni „analexpulziv” și, în viață, va fi extrem de generos și de darnic. În plus, dacă deprinderea cu olița a avut loc prea devreme sau prea târziu, copilul ar putea căpăta o „fixație anală”, care i-ar afecta și caracterul. Personalitatea anală, după Freud, este caracterizată de o obsesie pentru curățenie și pentru ordine și de prea puțină spontaneitate – birocratul ideal.

Stadiul falic

În stadiul falic, de la trei la cinci ani, are loc identificarea sexuală a copilului. În timpul acestui stadiu, Freud presupune că băieții încep să se confrunte cu ceea ce el a numit „complexul Oedip”. Acesta îi produce copilului conflicte tulburătoare, care trebuie rezolvate prin identificarea copilului cu părintele de același sex.

Perioada de latență și stadiul genital

Al patrulea stadiu psihosexual este cunoscut sub denumirea de perioada de latență și se desfășoară de la vârsta de cinci ani până la pubertate. O dată ce complexul Oedip a fost rezolvat, Freud considera că libidoul se difuzează prin tot corpul, în loc să se concentreze într-o anumită zonă. Când copilul ajunge la pubertate, libidoul se focalizează asupra organelor genitale și atenția tânărului adult se concentrează acum asupra sexului opus. Acesta este *stadiul genital*, care durează pe tot parcursul vieții adulte.

CAPITOLUL III

PERIODIZAREA VÂRSTELOR: CICLURI ȘI STADII ÎN DEZVOLTAREA PSIHICĂ

- 3.1. Relația dintre vârsta cronologică și vârsta de dezvoltare
- 3.2. Criteriile de delimitare a stadiilor de dezvoltare psihică
- 3.3. Ciclurile și stadiile dezvoltării psihice

3.1. Relația dintre vârsta cronologică și vârsta de dezvoltare

Creșterea sau dezvoltarea fizică se raportează la ani, luni, zile ale individului, ceea ce reprezintă vârsta cronologică, implicată în marile cerințe ale societății (școlarizare, majorat, acces pentru exercitarea unor profesii, pensionare etc.).

Cu toate ca în primele luni ale vieții, asemănările de la un copil la altul sunt numeroase, există și deosebiri între ei. Pornind de la aceasta bază s-au identificat și anumite „vârste de dezvoltare”.

Stabilirea normalității se face prin raportarea datelor la cele două vârste. Un copil, pe parcursul anilor poate depăși vârsta de dezvoltare în comparație cu vârsta cronologică, sau dimpotrivă, poate manifesta unele întârzieri.

Atunci când precocitatea sau întârzierea sunt puternice, dezvoltarea este atipică.

Diversele dimensiuni ale dezvoltării psihice (cognitive, socio-afective) realizează o unitate în diversitate, în care apare un decalaj dublu, transversal și orizontal.

Decalajul transversal apare atunci când în cadrul aceleiași vârste cronologice, anumite paliere psihice au un grad de dezvoltare diferit (*ex. situația diferențelor între dezvoltarea cognitivă, afectivă și morală la vârsta adolescenței*).

Decalajul orizontal indică faptul că la nivelul aceluiași palier (ex. cognitiv) sau chiar al aceluiași tip de activitate apar denivelări (ex. conservarea invarianților au loc progresiv: la 7-8 ani copiii operează conservarea materiei, la 9 ani cea a greutateii și către 11-12 ani conservarea volumului).

3.2. Criteriile de delimitare a stadiilor de dezvoltare psihică

Stadiul de dezvoltare psihică se definește ca fiind delimitarea în timp a apariției și consolidării unor particularități și a unui nivel de organizare a capacităților intelectuale, afective, volitive și a întregii personalități.

Stadiul de dezvoltare nu apare instantaneu, ci se instalează treptat, odată cu apariția acelor însușiri care îl definesc și îl diferențiază de celelalte stadii, așa-numitele particularități de stadiu (de vârstă).

Fiecare stadiu conservă anumite achiziții ale stadiilor anterioare, pe care însă le integrează în noile sale structuri, odată cu dezvoltarea unor laturi noi. Schimbările sunt comune tuturor celor care traversează respectivul stadiu, dar li se asociază și cele care rezultă din istoria propriei deveniri și care sunt numite particularități individuale.

Creșterea și maturizarea fizică și psihică se realizează după câteva legi comune evoluției tuturor indivizilor umani:

- *Legea corelației creșterii* – relevă interdependențele funcționale dintre diferitele subsisteme ale organismului și explică astfel faptul că schimbările calitative ale unor aspecte fizice atrag după ele schimbări ale altora, deși nu în același timp și în aceleași proporții. Există astfel corelații între creșterea sistemului osos și a celui muscular, deși cel din urmă poate fi ușor desincronizat. Aceasta duce la exprimarea în plan comportamental a unei temporare lipse de coordonare a mișcărilor, ce este depășită ceva mai târziu.

- *Legea ritmurilor de creștere rapidă*– se referă la creșterea rapidă de la vârstele timpurii și exprimă de fapt specificul programului ereditar al ființei umane, care la naștere se prezintă ca fiind mult în urmă față de celelalte specii aflate în același stadiu. Unii oameni de știință afirmă că omul s-ar naște prea devreme și în timp scurt el trebuie să dobândească o serie de capacități fizice absolut necesare menținerii echilibrului autonom cu ambianța. Din acest motiv, în primele 3-4 luni de viață creșterea în lungime a individului uman este foarte accentuată, ca și creșterea în greutate. Un astfel de ritm de creștere nu va mai fi atins niciodată în următoarele stadii.

- *Legea puseelor de creștere*– pune în evidență faptul că interacțiunea factorilor fundamentali ai dezvoltării nu se realizează în mod identic pe toată durata vieții, ci există momente în care schimbările biologice sunt mai accelerate și dacă interacționează optim cu factorii socio-culturali, apar vârfuri de creștere fizică. Un astfel de puseu întâlnim la pubertate, puternic influențat de modificările biochimice interne, dar și de factorii socio-culturali externi. Creșterea fizică este un fenomen cu urmări și în plan psihic. Astfel, un ritm normal de creștere fizică este trăit confortabil de către fiecare individ, în timp ce rămânerile în urmă sau depășirea unor limite generează îngrijorare, disconfort afectiv, complexe de inferioritate.

În privința maturizării psihice, trebuie făcută distincția între cele 3 forme de maturizare – maturizarea *intelectuală*, maturizarea *afectivă* și maturizarea *psihosocială*.

Psihologii ne avertizează asupra unor posibile desincronizări a acestor 3 forme de maturizare, în special la adolescenții care fac studii liceale, comparativ cu cei care, după gimnaziu, urmează școli profesionale sau lucrează. Se pare că riscul situației de școlar este acela de a întârzia maturizarea psihosocială în beneficiul celei intelectuale.

Există, de asemenea, situații în care disponibilități intelectuale remarcabile riscă să rămână insuficient valorizate datorită desincronizării între maturitatea intelectuală și maturitatea afectivă și cea socială.

Fenomenele de creștere și maturizare au întotdeauna o desfășurare în timp și adesea dimensiunea temporală este semnificativă pentru evaluarea nivelului pe care acestea le-au atins.

Ființa umană se prezintă ca o unitate a aspectelor fizice și psihice pentru că cele două planuri, deși sunt distincte, se intercondiționează puternic. De aceea, vârsta biologică implică premise fizice și funcționale care sunt absolut indispensabile și pentru dezvoltarea vieții psihice.

Psihologia aplicativă a impus distincția și legătura în același timp dintre vârsta biologică și cea psihologică, precum și între acestea și vârsta cronologică.

Vârsta biologică a folosit ca indicator vârsta cronologică, astfel că s-a realizat relație cel mai frecvent între vârsta mentală și cea cronologică. Așa a fost concepută teoria inteligenței, care raportează performanțele psihologice ce indică un anumit nivel mental la numărul anilor și lunilor de viață. Din acest motiv, vorbim despre o **corespondență** între vârsta cronologică și stadiul de dezvoltare psihică și nu de o relație determinativă între acestea. Așadar, intervalele cronologice implică procese organice, care constituie premisele biologice ale vieții psihice și care, în condițiile unei interacțiuni normale cu mediul și cu educația, generează transformările specifice unui stadiu.

O problemă de ordin metodologic legată de existența acestor stadii a fost aceea a identificării criteriilor care să permită delimitarea operativă a stadiilor, adică găsirea acelor manifestări ale ființei umane care să exprime în manieră sintetică specificul stadiului în care se află.

Unii autori au considerat **schimbările fizice** drept indicatori ai instalării unui nou stadiu, respectiv creșterea în talie și greutate sau intrarea sau ieșirea din funcție a unor glande endocrine. Aceste modificări nu pot fi ignorate, dar nu s-a

putut stabili o corelație directă între acestea și evoluția psihocomportamentală umană.

Alți autori au făcut referire la *nivelul de inteligență* ca fiind caracteristic pentru diferitele momente ale vieții. Alții au considerat mai importantă *personalitatea*, cu manifestările psihice caracteristice, iar alții au acordat importanță *emoțională* și criteriu afectiv.

Vârsta cronologică nu corespunde cu vârsta biologică și nici cu cea psihică, iar aceasta din urmă poate fi diferită pentru aspecte psihice diferite chiar dacă momentul cronologic este același. În precizarea reperelor psihogenetice ca posibilități de explicare a dezvoltării psihice, U. Șchiopu propune trei criterii :

- ✓ Tipul fundamental de activitate : joc, învățare, munca - exprimă direcționarea și structurarea forței energetice psihice pentru asimilarea de cunoștințe, funcționalitatea deprinderilor, abilităților cu tendința de a fi integrate în trăsături, însușiri de personalitate ;
- ✓ Tipul de relații care pot fi obiectuale și sociale - exprimă structura evolutivă sub raportul adaptării și integrării sociale;
- ✓ Tipul de contradicții dintre cerințele externe și cerințele subiective (dorințe, idealuri, aspirații) ca și contradicțiile dintre fiecare categorie și posibilitățile societății de a le satisface. Alte categorii de contradicții sunt : opoziția dintre structurile psihice vechi și cele noi (sentimente, interese), dintre diferitele laturi și caracteristici ale personalității (aspirații - posibilități, afectivitate - inteligența) ca și dintre conștient și inconștient.

În baza celor trei criterii amintite, U. Șchiopu și E. Verza propun următoarele cicluri ale vieții cu substadiile implicate :

<i>Ciclul vieții</i>	<i>Substadii</i>
Prenatal	Perioada embrionară; Perioada fetală precoce; Perioada fetală tardivă.
Copilăria, pubertatea, adolescența (0—20 ani)	Nașterea; Primul an de viață; Prima copilărie : perioada antepreșcolară 1—3 ani; A doua copilărie : perioada școlară 3—6 , 7 ani; A treia copilărie : perioada școlară mică: 6—10 ani; Pubertatea 10—14 ani; Adolescența 14—20 ani; Adolescența prelungită 20—24 ani.
Vârstele adulte active (20—65 ani)	Tineretea 25—35 ani; Vârsta adultă precoce 35—44 ani; Vârsta adultă mijlocie 45—55 ani; Vârsta adultă tardivă 55—65 ani.
Vârstele de involuție (65—90 ani)	Perioada de trecere 66—70 ani; Perioada primei bătrâneți 70—80 ani; Perioada celei de-a doua bătrâneți 80—90 ani; Perioada mării bătrâneți peste 90 ani.

Modul de operare a criteriilor în definirea stadiilor este prezentat în tabelul **de mai jos :numărul, titlul**

Pe un fond de tensiune puternică, cele mai slabe influențe ale mediului și educației pot avea efecte formative remarcabile, în timp ce, dacă tensiunea internă este slabă, nici cele mai bune modalități de influențare nu au efectul scontat.

Toate aceste criterii sunt în strânsă legătură, nivelul relațiilor și al tensiunii dominante asigurând angajarea în activități corespunzătoare ca nivel și la rândul lor, activitățile creând condiții corespunzătoare de dezvoltare a capacităților de relaționare.

<i>Stadiul</i>	<i>Criterii</i>
Stadiul sugarului : 0—1 ani	-Activitatea fundamentala a individului : satisfacerea trebuințelor organice ; -Relațiile sunt reprezentate de reflexe necondiționate: de apărare, alimentar, care-i permit copilului să se adapteze la mediu ; -Tipul de contradicții : dependența totală față de adult.
Stadiul antepreșcolar : 1—3 ani	- Activitatea fundamentala : manipularea obiectelor, dar lipsește scopul conștient ; - Tipul de relații : începe elaborarea primelor reflexe condiționate (alimentar, igienic) ; - Tipul de contradicții : gradul de dependență față de adult scade ; se dezvoltă capacitatea de verbalizare și deplasare independenta.
Stadiul preșcolar : 3—6, 7 ani	- Activitatea fundamentala : jocul - activitate specific umana pentru ca este conștientă; se desfășoară pe baza de reguli unanim acceptate, in joc copilul interpretează anumite roluri în conformitate cu care își alege comportamentul adecvat; - Tipul de relații : stabilește relații sociale, devine o persoana cu statut social, are obligații și drepturi : să se trezească la anumite ore, sa se îmbrace, are dreptul să meargă la grădiniță ; - Tipul de contradicții : gradul de dependență scade datorita constituirii conștiinței de sine și creșterii caracterului critic al gândirii
Stadiul școlarului mic: 6, 7—10, 11 ani	- Activitatea fundamentala : învățarea impusă, dirijată din exterior ; - Tipul de relații: se extind relațiile sociale precum și obligațiile și drepturile; - Tipul de contradicții : gradul de dependenta este influențat de formarea unei concepții proprii despre realitatea înconjurătoare.
Stadiul preadolescenței 10—14 ani	- Activitatea fundamentala : învățarea și independența (își permite să nu-și facă temele, să absenteze de la ore fără motive speciale); - Tipul de relații : relațiile se diversifică depășind pragul școlii (în grupul sportiv, artistic, etc.); - Tipul de contradicții : este vârsta marilor contradicții, se dezvoltă conștiința de sine, dorește să-și impună opiniile, dar nu reușește întotdeauna pentru ca nu sunt bine conturate ; contradicția între generații este necesara dar nu trebuie transformata in conflict.
Stadiul adolescenței: 14—18 , 20 ani	- Tipul de activitate : învățare și munca creatoare,are posibilitatea de a-și impune originalitatea ; - Tipul de relații : se integrează ca o persoană activă, cucerind o anumita poziție în structura socială ; - Tipul de contradicții : relația este mai calma ; adolescentul si adultul operează in aprecierea celuilalt cu criterii valorice.

3.3. Ciclurile si stadiile dezvoltării psihice

Există 3 cicluri ale vieții psihice:

I. Ciclul de creștere și dezvoltare, care se întinde de la *naștere până la 24-25 de ani*. În cadrul acestui ciclu au loc creșteri și transformări atât fizice cât și psihice care permit ca, la finalul său, ființa umană să dispună de toate capacitățile proprii speciei umane. În cadrul acestui ciclu se disting următoarele stadii:

1. *stadiul sugarului*– cuprins între **0-1 ani**: are ca achiziții fundamentale inteligența senzorio-motorie, dezvoltare percepției și dezvoltarea manipulării obiectelor.

2. *stadiul antepreșcolarăității*– cuprins între **1-3 ani**, achiziționează în principal autonomia de mișcare și comunicarea verbală.

3. *stadiul preșcolarăității*– (**3-6 ani**), aduce consolidarea proceselor și structurilor psihice și desfășurarea acestora la un nivel nou, conștient și voluntar.

4. *stadiul școlarului mic* – **6-10 ani** – este dominat de achiziția prin învățare a cunoștințelor și deprinderilor de bază care asigură accesul la cultură.

5. *stadiul preadolescentului*– **10-14 ani** – marchează ieșirea din copilărie și atingerea unui nou nivel al conștiinței de sine.

6. *stadiul adolescenței* – **14-19, 20 de ani** – însemnând orientarea preponderentă spre căutarea și formarea identității de sine.

7. *stadiul adolescenței prelungite* – **20-24 de ani**– implicând continuarea studiilor în vederea unei specializări profesionale.

II. Ciclul adultului, în cursul căruia se desăvârșește maturizarea biologică și psihică și care are următoarele stadii și substadii:

1. *stadiul tinereții* – **25-35 de ani** – înseamnă intrarea în profesie, deci inserția în activitatea de muncă

2. *stadiul adultului* (**35-65 ani**)– are următoarele substadii:

a. *substadiul adultului precoce* – 35-45 de ani, marcat de adaptarea la profesie și viața familială

b. *substadiul adultului matur* – 45-55 de ani, în acest substadiu se atinge nivelul cel mai înalt al realizărilor profesionale și al intensificării rolurilor familiale.

c. *substadiul adultului tardiv* – 55-65 ani – se încheie cu ieșirea din viața profesională și este centrat pe rezolvarea multor probleme familiale.

III. Ciclul bătrâneții

1. *stadiul de trecere* (65-70 ani), în care se conservă bine multe dintre capacitățile fizice și psihice și subiectul se integrează activități importante pentru familie.

2. *prima bătrânețe* (70-80 ani) – încep să se manifeste unele scăderi ale capacității fizice și psihice.

3. *a doua bătrânețe* (80-90 ani), când pentru unii deteriorarea în special a stării de sănătate fizică este mai severă, iar scăderile în plan psihic sunt mai mult sau mai puțin evidente.

4. *marea bătrânețe* (90-...), în care se manifestă drastic deteriorarea unor capacități, dar și conservarea încă satisfăcătoare a altor capacități.

Dezvoltarea economică și socială determină o anumită variație (dilatare, micșorare) a unor stadii, așa că limitele cronologice sunt relative, iar noi le vom lua în considerație ca atare.

Ciclul vieții	Caracteristici fundamentale	Substadiile implicate	Caracteristicile privind modificarea
Prenatal (9 luni)	Formarea organismului. Nașterea	-perioada embrionară; -perioada fetală precoce -perioada fetală tardivă	Cel mai intens ritm de creștere
Copilăria și pubertatea, inclusiv adolescența (0-20 ani)	Înșușirea (învățarea) conduitei de creștere, autonomia, autoservirea, auto-controlul, învățarea, însușirea de strategii de	-Primul an de viață; -Prima copilărie (perioada antepreșcolară 1-3 ani); -A doua copilărie (perioada preșcolară 3-6 ani);	Ritm foarte intens de creștere staturală și ponderală în primul an, ritmul crește treptat cu un puseu în perioada preșcolară și altul în

	instruire și auto-instruirea, socializarea conduitei, integrarea familială, școlară, socială, subidentitățile socio-culturale, familială și școlară	-A treia copilărie (perioada școlară mică 6-10 ani); -Pubertatea (10-14 ani); -Adolescența (14-20 ani); -Adolescența prelungită (20-24 ani)	perioada pubertății. La 24 de ani creșterea staturală încetează.
Vârstele adulte active (20-65 ani)	Contribuie la viața productivă, construcția unei familii, deci a subidentităților profesionale, maritale și parentale.	-Tineretea 25-35 ani; -Vârsta adultă precoce 35-44 ani; -Vârsta adultă mijlocie 45-55 ani; -Vârsta adultă tardivă 55-65 ani;	Echilibru și vitalitate, procreere activă. În vârsta adultă precoce se resimte o ușoară deteriorare senzorială (vizuală) care se extinde și spre alte zone senzoriale.
Vârstele de involuție (65-90 ani)	Dezangajare profesională, adaptare la denuclearizarea familiei.	-Perioada de trecere 66-70 ani; -Perioada primei bătrâneți 70-80 ani; -Perioada celei de-a doua bătrâneți 80-90 ani; -Perioada mării bătrâneți peste 90 ani	Ușoară intensificare a deteriorării organice în perioada de trecere. Ritmuri foarte inegale de deteriorare a funcțiilor și energiei psihice în celelalte perioade, cu deces în oricare din ele.

ASPECTE PARTICULARE ALE PROBLEMATICII DEZVOLTĂRII PSIHICE

CAPITOLUL IV DEBUTUL VIEȚII

4.1. Perioada prenatală.

4.2. Nașterea.

4.1. Perioada prenatală

Psihologia vârstelor nu poate să nu țină seama de faptul că ontogeneza începe, de fapt, din momentul procreării și că tot ceea ce se întâmplă după naștere este și contribuția etapei de dezvoltare intrauterină.

Această etapă are un rol semnificativ în organogeneză, adică în constituirea tuturor structurilor anatomo-funcționale de bază, care să-i permită noului-născut adaptarea la ambianță și supraviețuire.

Etapa prenatală are rol și în construirea unor premise ale vieții psihice, atât prin dezvoltarea sistemului nervos și a organelor de simț, cât și într-o primă sensibilizare a fătului la stimulări mediate prin organismul matern, dar provenite din exterior.

Psihologii vorbesc despre un *prepsihism*, care are implicații încă necunoscute în geneza structurilor psihocomportamentale umane. Studii cu privire la dezvoltarea ființei umane înainte de naștere au existat încă din antichitate, ele au continuat și continuă încă, încercând să evidențieze asemănările și diferențele dintre evoluția intrauterină a omului și a celorlalte animale, încercând să caute motivul/motivele pentru care special umană ocupă locul cel mai înalt pe scala dezvoltării.

S-au reținut și s-au considerat în special asemănările între evoluția umană și cea animală:

- faptul că la 5-6 zile de la constituirea oului uman au loc segmentări celulare identice cu ale celorlalte animale;
- există o perioadă în evoluția embrionului în care acesta are un aspect ce amintește de dezvoltarea solzilor la reptile;
- la câteva săptămâni de viață intrauterină, embrionul prezintă fante branhiale în părțile laterale ale zonei cervicale;
- în primele 2 luni, embrionul are membrane interdigitale, care amintesc înotătoarele de la amfibii;
- alte asemănări cu mamiferele ar mai fi pilozitatea de pe corp, formarea primară a glandelor mamare și unele particularități ale cavității bucale.

La sfârșitul etapei intrauterine, toate aceste asemănări dispar, iar la naștere copilul prezintă caracteristici morfologice și funcționale proprii speciei umane. Transformările caracteristice etapei de dezvoltare intrauterină sunt ample, variate și au un ritm crescut de desfășurare. Ținând seama de calitatea și amploarea acestor transformări, ca și de efectele lor asupra organogenezei, etapa prenatală poate fi subîmpărțită în 3 subetape: 1. etapa embrionară, 2. etapa fetală precoce, 3. etapa fetală tardivă.

Etapa embrionară– începe prin unirea gameților și formarea oului, urmate de diferențierea foițelor embrionare: ectoderm, mezoderm și endoderm.

În primele 10 zile, volumul embrionului crește de 8.000 de ori, iar diametrul acestuia de 20 de ori. Se dezvoltă mai repede sistemul nervos și cel circulator, în timp ce dezvoltarea scheletului și musculaturii are loc mai lent.

La 2,5 luni, embrionul uman arată astfel: un cap mare, arcuri branhiale cervicale, un corp mic, subțire, aproape tubular, terminat cu o *coadă* și o schiță a membrilor. Este perioada în care eventualii factori nocivi fizici, chimici sau biologici pot determina grave malformații structurale și funcționale. În această

etapă, modul de hrănire a embrionului este prin intermediul unui strat de celule ce se numește trofoblast (o *nutriție de tip histotrof*).

Se trece apoi la *nutriția placentară* prin intermediul căreia substanțele nutritive și oxigenul trec din sângele matern în embrion.

Etapa fetală precoce (3,5 luni, 4 - 6 luni de viață intrauterină) - în această etapă au loc procesele ce definitivează organogeneza și realizează funcțiile organelor. La 4 luni, sistemul muscular este repartizat uniform și dobândește funcționalitate, atestată prin mobilitatea fătului, care este simțită de mamă și care-i creează acesteia sentimente de încredere în ceea ce privește dezvoltarea normală a copilului. Tot în luna 4 începe și acoperirea embrionului cu tegument mai consistent, sub care se află depuneri de țesut adipos și care la exterior este acoperit cu perișori fini pe întregul corp. Are loc, de asemenea, dezvoltarea semnificativă a întregului sistem nervos, care din stadiul tubular începe diferențierea. La sfârșitul lunii 7 de viață intrauterină organogeneza este definitivată, embrionul este transformat în făt care, dacă se naște, este capabil să supraviețuiască.

Etapa fetală tardivă (6-9 luni de viață intrauterină) – în această perioadă au loc consolidări structurale și perfecționări funcționale care asigură un plus de adaptabilitate și de rezistență copilului atunci când se va naște. Acum se dobândesc toate capacitățile corporale proprii speciei umane și tot în această perioadă are loc o rapidă și intensă creștere ponderală.

Dezvoltarea sistemului osos și a organelor de simț în etapa prenatală

Sistemul nervos este de origine *ectodermică*. După diferențierea foițelor embrionare în ectoderm, mezoderm și endoderm, se petrece mai întâi o îngroșare a ectodermului, formându-se *placa neurală*, din care, după a 15-a zi de la concepție se va dezvolta encefalul.

Placa neurală va suferi o invaginare, care se va adânci treptat, formând 2 creste, care se vor apropia una de cealaltă și vor da naștere *tubului neural*.

Acesta se va afunda în mezoderm și va avea o porțiune caudală, care va suferi schimbări mai ample, dând naștere porțiunilor inferioare ale sistemului nervos.

Partea cefalică a tubului neural suferă 2 strangulări, dând naștere la 3 vezicule: **rombencefalul, mezencefalul, prozencefalul**, după care rombencefalul se divide în alte 2 vezicule (**metencefal și mielencefal**). Mezencefalul rămâne nedivizat, iar prozencefalul va forma cele 2 emisfere cerebrale.

Canalul neural, partea caudală, se dilată pe unele porțiuni, formând cele 4 ventricule cerebrale.

Restul tubului neural alcătuiește măduva spinării și suferă îngroșări la nivel cervical și lombar.

Toate aceste modificări au loc în primele **3 luni și jumătate** de viață intrauterină. Neuronii ce alcătuiesc aceste formațiuni își dezvoltă dendrite și axoni și încep să producă enzimele necesare funcționării lor.

Între 4 și 6 luni de viață intrauterină se produc mielinizări intense ale rădăcinilor anterioare și posterioare ale măduvei spinării, precum și ale cordoanelor anterioare, posterioare și laterale. Tot acum are loc și mielinizarea nervilor cranieni motori (oculomotor, facial și trigemen).

La începutul lunii a 5-a de viață intrauterină se formează primele șanțuri pe suprafața emisferelor cerebrale și se stabilesc primele conexiuni între diferitele niveluri ale sistemului nervos.

În **luna a 7-a** de viață intrauterină scoarța cerebrală are, în cea mai mare parte a ei, 6 straturi de celule. Față de celelalte segmente ale sistemului nervos, emisferele cerebrale au un ritm de dezvoltare mai lent în etapa prenatală, când funcția lor de relație se realizează destul de restrâns.

Între **6-9 luni** de viață intrauterină se dezvoltă și **analizatorii**, în următoarea ordine: mirosul, gustul, auzul, văzul, tactul.

Transformările structurale descrise fac posibilă manifestarea vieții intrauterine atât în plan biologic, cât și în planul vieții de relație. În acest fel la 9 săptămâni apare o agitație motorie difuză, iar de la 10 săptămâni pot fi

înregistrate bătăile inimii. La 12 săptămâni apar mișcări la nivelul tractului digestiv.

Cercetări mai noi confirmă faptul că la 6 luni de viață intrauterină fătul emite niște sunete interpretate ca țipete foarte slabe, iar la 8 luni apare posibilitatea unui mod de comunicare direct, gestual, cu exteriorul.

Pe acest principiu se bazează ideea că atunci când s-a realizat o comunicare verbală cu fătul sau când s-a utilizat în mod frecvent o anumită muzică, după naștere copilul se dovedește mult mai receptiv la astfel de stimuli, comparativ cu cei care nu au fost supuși la influențe de acest tip.

De asemenea, înregistrându-se mișcările fătului, s-a constatat că acestea diferă calitativ, în funcție de stările psihice ale mamei.

Toate aceste fenomene au dus la acreditarea ideii de existență a unui prepsihism sau psihism prenatal.

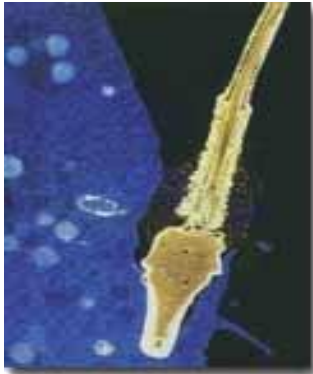
Cert este că toți cei ce au cercetat acest psihism prenatal acreditează ideea că în perioada prenatală mamele nu trebuie să fie numai purtătoarele biologice ale copilului, ci trebuie să urmărească atent manifestările acestuia, să stimuleze producerea acestor manifestări și să încerce să comunice cât mai mult cu fătul.

Debutul vieții în imagini

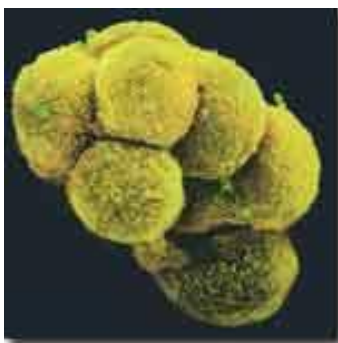
Multe din celulele corpului uman sânt celule „somatice”, fiecare conținând în nucleul sau 46 de cromozomi. Spermatozoidul și ovulul sunt celulele embrionare sau „gameți”, fiecare cu câte 23 de cromozomi. Unirea acestor gameți într-o singură celulă care conține 46 de cromozomi dispuși în 23 de perechi, se petrece în procesul fecundării. În timpul orgasmului un bărbat poate ejacula între 200 și 400 de spermatozoizi în vaginul femeii. Unii dintre aceștia străbat mucusul secretat de colul uterin, care devine mai puțin dens și dispus într-un strat mai subțire în perioada ovulației (perioada de fertilitate a femeii), și traversează uterul, ajungând (doar câteva sute de spermatozoizi) în trompa

uterină. Dacă ovulul n-a fost eliberat, spermatozoidul mai poate aștepta, el supraviețuind în trompa maximum 48 de ore.

După fenomenul ovulației, ovulul apt pentru fecundație este atras de către trompa uterinăși, înaintând prin lichidul folicular datorita mișcărilor ondulatorii ale trompei, ajunge în treimea ei externă, locul de întâlnire cu spermatozoidul.



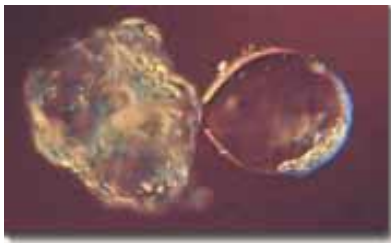
Săptămâna I. Prima zi de viață. Sperma depozitată în traiecul reproductiv feminin are nevoie de cca 7 ore până ce enzimele sale penetrează peretele extern al ovulului (zona de protecție sau zona pelucidă). O dată ce un spermatozoid a pătruns în ovul nici un altul nu o mai poate face, ovulul creându-si un scut de protecție. Spermatozoidul își pierde coada, iar capul începe să-și mărească volumul. După penetrare, mai sunt necesare cca 12 ore până ce spermatozoidul, făcându-și loc prin citoplasma, va fuziona cu nucleul haploid al ovulului, formînd o singură celulă, zigotul unicelular sau celula ou, o individualitate unică din punct de vedere genetic. Fuziunea sau singamia mai durează încă 2 ore. Din acest moment, prin aranjamentul unic al materialului genetic (ADN) este determinat sexul și toate celelalte caracteristici ale dezvoltării somatice (culoarea parului, a ochilor, fizionomia, etc.) și apar condițiile pentru mitoză (diviziunea celulară). Procesul începe cu o celulă dublă, apoi o celulă triplă a-cronică, apoi o celulă cvadruplă după care progresează prin multipli de 2 (8, 16, 32, etc.) până va ajunge la cele 30.000.000 de celule ale corpului uman (în perioada adultă). Prima diviziune are



loc la cca 18 ore de la fuziune, fiecare din cele doua celule (și următoarele) conținând în mod identic și total același mesaj genetic (ADN).

În *ziua a patra*, embrionul numără cca 12-16 celule, fiind denumit morula (cuvânt preluat din latinăși care înseamnă dudă) datorită aranjării în

ciorchine a celulelor). El este localizat la intrarea dinspre trompa uterină în uter. Aici a ajuns prin mișcările contractile ale trompei. În acest stadiu, un lichid secretat de cavitatea tubară se infiltrează în spațiile intercelulare ale morulei care fuzionează pentru a forma o cavitate primitivă, blastocelul. Ca urmare, morula devine blastocist sau blastulă. Celulele sale vor forma pe viitor două grupe: învelișul periferic (trofoblastul) care va da naștere structurilor nutritive, inclusiv placentei, și masa internă, centrală (butonul embrionar sau embrioblastul) care constituie embrionul însuși.



În ziua a cincea embrionul a ajuns deja în cavitatea uterină, și mai rătăcește încă 24 de ore, căutându-și locul ideal de implantare. Sub influența hormonală, endometrul (peretele intern al uterului) se transforma într-un adevărat burete îmbibat de elemente nutritive. Implantarea embrionului/oului se face mai frecvent în mucoasa fundului uterin deoarece, la acest nivel, tonusul muscular este mai scăzut în săptămâna care urmează ovulației. De îndată ce oul se așează pe suprafața endometrului, structura care va determina apariția viitoarei placentă adevărată la celulele superficiale ale mucoasei uterine.



Săptămîna a II a. În această perioadă are loc, printr-un proces enzimatic, erodarea țesutului uterin superficial, cu scopul de a-i deschide oului drum prin mucoasa uterina.

Pe tot parcursul acestei săptămîni oul se afunda progresiv în endometru, până când va fi acoperit total de acesta. Acest proces se numește *nidație* (cuibărire). În paralel, prelungiri pornite din stratul extern al embrionului (trofoblast) încep să pătrundă prin endometru, pentru a se conecta la vasele de sânge ale mamei. Acestea vor forma ulterior placenta și cordonul ombilical.

În această perioadă are loc contactul propriu-zis între organismul matern și embrion stabilindu-se toleranța imunitară a mamei vis-a-vis de acest „corp străin”. Embrionul își semnalează prezența prin substanțe placentare și hormoni, oprind menstruația.

În timpul perioadei anterioare nidației are loc fenomenul impropriu denumit „pierdere”. Se estimează că între 20 și 50-60% dintre ovulele fertilizate sunt date afară din uter. Ele nu reușesc să se implanteze și sunt „pierdute” (fără ca mama să știe) datorită unor dezechilibre chimice în sistemul reproductiv sau datorita unor gene cu defecte, purtate de embrion.



Săptămîna a III-a. După ce embrionul se nidează cu succes, el suferă o restructurare sau diferențiere a celulelor componente denumită „gastrulație” sau „organogeneza”. Are loc o rearanjare a celulelor care se dispun în 3 straturi: ectoderm, mezoderm și endoderm embrionar care vor da naștere diferitelor părți

componente ale corpului bebelușului.

Tot acum se conturează și trăsătura primitivă sau primitive body axis care determină dezvoltarea inițială a sistemului nervos și a coloanei vertebrale a embrionului. Se formează tubul cardiac primitiv care începe să bată în ziua a 18-21-a. Se dezvoltă rețeaua vasculară anexă și se instalează primele schimburi sanguine între circulația embrionară și sângele matern.



Săptămîna a IV-a. La sfârșitul acestei săptămîni embrionul măsoară cca. 4,5 mm. El are o formă puternic arcuită (curbă) și un cap foarte dezvoltat în raport cu restul corpului.

La o luna, embrionul este de 10.000 de ori mai mare decât oul fecundat original și se dezvoltă rapid. Inima pompează cantități tot mai mari de sânge prin sistemul circulator.

Placenta formează o barieră unică ce permite ca sângele mamei să rămână separat, dar în același timp, permite hranei și oxigenului să treacă prin ea. Oul se scaldă deja într-o cavitate amniotică voluminoasă. Forma umană devine clar vizibilă prin achiziția unei structuri tridimensionale. Apar primele organe de simț: ochii, urechea internă și gura. Încep să se formeze structurile care vor determina dezvoltarea mușchilor și a oaselor (în mod special vertebrele și coastele), a dermului și a cordoanelor nefrogene (din care ulterior se vor dezvolta rinichii).



Săptămâna a V-a. Apar mugurii viitoarelor membre și a celor 5 degete de la mâini. Ochii se închid la culoare pe măsura ce se produce pigmentarea. Încep să se formeze emisferele cerebrale (telencefalul). Apar celulele olfactive care, înfundându-se în țesutul subiacent, determină

formarea foselor nazale.

Apare intestinul, ficatul și pancreasul care vor continua să se dezvolte căpătând o formă definitivă la sfârșitul săptămânii a 8-a.



Săptămâna a VI-a. Începând cu ziua a 40-a se pot deosebi și înregistra undele cerebrale cu ajutorul Electroencefalogrammei (EEG). De acum creierul începe să coordoneze mișcarea mușchilor și a organelor.



Săptămâna a VII a. Embrionul începe să se miște spontan iar aceste mișcări sunt vizibile cu ajutorul ecografului. La început mișcările nu au amplitudine dar, pe măsura dezvoltării sistemului muscular și osos, el va începe să facă sărituri, să-și ducă mânuțele la gură sau să-și

prindăpiciorușele, să se răsucescă. Mama va simți primele mișcări abia în luna a patra (cele care sânt la prima naștere) sau cel mai devreme la sfârșitul lunii a treia (cele care au mai născut). Aceasta sensibilitate tardivă este datorată mai multor factori: săptămânile VII – XIV embrionul nu este destul de puternic pentru a efectua mișcări ample; mișcările lui sunt amortizate de lichidul amniotic în care se scaldă ca un astronaut; datorita dimensiunilor sale reduse el nu presează încă asupra peretelui uterin a cărui strat extern este acoperit cu o membrană senzitivă peritoneală. Stratul intern al uterului nu este prevăzut cu inervații senzitive. Se formează maxilarele, iar rădăcinile celor 20 de dinți de lapte apar în gingii.



Saptamina a VIII-a. Începînd cu această săptămână embrionul își schimbă denumirea, fiind numit pe viitor făt, cuvânt care vine din latinăși înseamnă tânăr sau copil. Fătul măsoară cca 2 cmși cântărește aproape un gram.

Membrele au căpătat clar toate cele trei segmente (braț, antebraț, mîna, coapsa, gamba, laba piciorului) iar degetele și articulațiile sânt bine individualizate. Acum toate organele interne există. Inima bate de mai bine de o luna, stomacul produce sucuri gastrice și rinichii încep să funcționeze. Intestinul s-a diferențiat deja în părțile sale succesive: esofag, stomac și intestin propriu-zis. Abdomenul are deja o formă rotunjită. Aparatul respirator se dezvoltă intens și capătă o structură arborescentă, de o parte și de alta a inimii. Aceasta a ajuns la forma sa externă definitivăși la compartimentarea în patru cavități. Totuși circulația sanguină va rămâne într-o formă primitivă până la naștere pentru că ea nu cuprinde decât marea circulație. Mica circulație, cea pulmonară, va deveni funcțională doar la naștere. Până atunci oxigenarea sîngelui se va face prin placentăși nu prin plămîni. Trupul fătului răspunde la atingere.



Săptămîna a IX-a. Amprentele sunt deja evidente în piele. Fătul își va îndoi degetele în jurul unui obiect pus în palma lui. Fizionomia este clar umană: ochii încă foarte laterali și fără pleoape, nasul, urechile, gura, separate de fosele nazale prin valul palatin, limba, toate sunt la locul lor.



Săptămîna a X-a. Uterul se dublează în mărime. Fatul se poate uita cu ochii întredeschiși, își poate mișca limba și poate înghiți, își poate încrunta fruntea.



Săptămîna a XI-a. Acum fătul are cam 4 cm. Apare urinarea. Mișcările mușchilor devin mai coordonate. Încep să funcționeze mugurii gustativi.



Săptămîna a XII-a. Fătul are deja cca. 30 de grame. Fătul doarme iar când se trezește își exersează puternic musculatura: își întoarce capul, își îndoaie degetele de la picioare, își deschide și închide gura, face sărituri, încearcă să stea în cap.

Dacă e mângâiată, palma se va strânge într-un pumn închis tare.

Fătul respiră lichid amniotic nu pentru că ar primi astfel oxigen ci pentru a-și dezvolta sistemul respirator. Teoretic ar trebui să fie vizibile la ecograf organele sexuale pentru că diferențierea lor are loc începând cu săptămâna a XI-a. Practic acest lucru va fi posibil pe la începutul lunii a V-a.

Încep să crească unghiile. Curând se vor închide pleoapele, pentru a proteja ochii sensibili la lumină ai embrionului, și se vor redeschide în luna a VII-a.

La 16 săptămâni apar unele mișcări ale traiectului digestiv, la 16-20 de săptămâni mișcări ale pleoapelor buzelor și picioarelor iar la 32 de săptămâni unele reacții vocale și comunicative acestea putând fi întârziate sau inhibate în condițiile acțiunii unor factori nocivi asupra gravidei sau atunci când fetusul nu are un mediu favorabil dezvoltării care toți acești factori interni sau externi influențează negativ dezvoltarea copilului și după naștere.

Condițiile dezvoltării normale în etapa intrauterină

Pentru ca dezvoltarea prenatală a ființei umane să se desfășoare în bune condiții trebuie mai întâi să fie asigurate *premisele* exprimate în:

- echipamentul ereditar normal al părinților,
- sănătatea fizică și mentală a acestora,
- interacțiunea optimă între părinți și
- consensul acestora de a avea copii.

O condiție a dezvoltării normale a produsului de concepție o constituie *alimentația rațională* a mamei, care trebuie să cuprindă produse proaspete, care să conțină vitamine, proteine, săruri de calciu, fosfor, fier, glucide și lipide.

Regimul zilnic de viață al mamei trebuie să alterneze în mod optim activitatea cu odihna, să evite suprasolicitările profesionale sau casnice, dar și excesul de grijă exprimat prin inactivitate prelungită.

În ultimele luni de sarcină, mama trebuie să își reducă activitatea profesională, dar să își păstreze un program zilnic de activitate, de plimbare și de exerciții fizice ușoare.

Foarte importantă este și starea psihică a mamei, care trebuie să se simtă ocrotită și asigurată afectiv de partenerul ei de viață, dar și de ceilalți membri ai familiei. Climatul familial trebuie să fie de calm, încredere, siguranță și ajutor corespunzător, pentru a face față cu ușurință tuturor problemelor pe care le ridică venirea pe lume a unui copil.

Păstrarea sănătății fizice și evitarea acelor situații care ar produce contaminări microbiene, ca și renunțarea la substanțe iritante (tutun, cafea) reprezintă, de asemenea, factori favorizanți ai dezvoltării intrauterine normale.

Factorii perturbatori ai dezvoltării intrauterine

Mediul intrauterin în care se dezvoltă fătul îi asigură acestuia o maximă protecție, atât timp cât sunt îndeplinite toate condițiile cu influență pozitivă amintiți mai sus. Neîndeplinirea oricăreia dintre aceste condiții se transformă în factori nocivi, care acționează mai puternic în perioada embrionară, putând determina perturbări grave în procesul de dezvoltare embrionară.

O ereditate deficitară a unuia sau a ambilor părinți se exprimă în tare fizice și psihice în proporție de 39%, iar bolile genetice tind să se perpetueze la descendenți într-un procent semnificativ.

Alimentația deficitară a mamei încetinește dezvoltarea în special a sistemului nervos, a numărului de neuroni și determină întârzieri în dezvoltarea intelectuală.

Infecțiile virale determinate de viruși precum gripa, rubeola sau virusul citomegalic pot determina închiderea deficitară sau neînchiderea tubului neural, precum și degenerări grave ale țesutului nervos, malformații cardiace, deficiențe senzoriale, în special de vedere și auz.

Efectele radiațiilor puternice sunt grave și imprevizibile, putând produce mutații genetice cu efecte deosebite în planul dezvoltării copilului.

De asemenea, un factor nociv în dezvoltarea fătului îl constituie consumul abuziv de tutun, alcool, medicamente sau droguri.

Asupra mamei pot acționa și agresori psihosociali: tensiunile nervoase generate de un climat de muncă încordat, de neînțelegerile cu familia, de lipsa ajutorului în momente dificile. Toate acestea pot determina o stare anxioasă, care se accentuează pe măsura apropierii momentului nașterii, epuizând mamei forțele fizice și morale.

Evenimentele percepute intens de mamă în plan afectiv determină modificări nedorite ale biochimismului intern, cu repercusiuni asupra dezvoltării copilului.

4.2. Nașterea.

Psihologii spun că nașterea constituie în mod necesar un șoc pentru copil, chiar dacă acesta este complet inconștient de ceea ce i se întâmplă, în timp ce pentru mamă actul nașterii reprezintă un eveniment care presupune intrarea în funcție a unor mecanisme complexe ce angajează întregul organism și solicită un efort fizic și psihic deosebit.

Nașterea poate fi mai grea sau mai ușoară, în funcție de intervenția mai multor factori:

- ordinea nașterii, fiind știut faptul că la primipare nașterea este mai dificilă și durează mai mult decât la multipare
- poziția de angajare a fătului, care poate îngreuna sau poate ușura nașterea (prezența craniană este facilă pentru actul nașterii, pe când cea transversă este aproape imposibilă, impunând manevre obstetricale speciale)
- starea psihică a mamei, înainte și în timpul desfășurării nașterii. Teama amplifică durerea și determină spasme musculare, care se opun procesului nașterii. De aceea este foarte importantă pregătirea mamei pentru evenimentul nașterii, pregătire din care trebuie să facă

parte conștientizarea durerii, dar din care trebuie să fie alungată teama.

Mama trebuie să fie ajutată să își dozeze forțele atât fizice cât și psihice, să înțeleagă caracterul natural al procesului nașterii și să colaboreze la desfășurarea în bune condiții a nașterii.

Pentru copil, trecerea la noul mediu, trecere care începe prin canalul pelvian, reprezintă un adevărat șoc – ceea ce psihologii numesc *angoasă fiziologică*. Aceasta este determinată de rupțura bruscă a numeroaselor echilibre ce caracterizau mediul intrauterin, mediu în care copilul avea o adaptare perfectă și era scutit de efort.

Această angoasă nu cuprinde numai aspecte fizice, ci și psihologice, motiv pentru care primele reacții ale copilului după naștere au suportat numeroase interpretări. Trecând peste toate speculațiile, necesitatea adaptării la respirația de tip aerian, la temperatura mediului extern, la circulația de tip extrauterin, la o digestie specifică și intrarea în funcție a mecanismelor de excreție specifice vieții extrauterine constituie pentru nou-născut un stres deosebit, care deseori se transformă în boală, care necesită intervenții imediate și ale căror consecințe sunt imprevizibile.

În condițiile dezvoltării normale a fătului și a sănătății fizice și psihice a mamei, nașterea se instalează la aproximativ 280 de zile de la momentul concepției intrauterine. Durata nașterii este de obicei de 13 ore mergând până la 20 de ore. Pe parcursul nașterii, a travaliului, se pot delimita patru faze principale:

a) Prima fază începe din momentul regularizării contracțiilor (acestea nu mai sunt sporadice și au o intensitate susținută, resimțită de mamă) și dilatarea cervixului (aproximativ 10 cm.), orientarea fătului în canalul dilatat, de obicei cu capul înainte. Contracțiile pot avea o frecvență foarte mare (apar la aproximativ 30 – 40 de secunde) sau pot fi la intervale mai mari de timp (15 – 20 de minute).

b) A doua fază vizează nașterea propriu – zisă, la finalul ei copilul este expulzat în mediul extrauterin.

c) A treia fază constă în separarea fătului de placenta (tăierea cordonului ombilical) și eliminarea din uterul mamei a placentei (în aproximativ o oră de la expulzarea fătului).

d) A patra fază se materializează prin apariția contracțiilor post – naștere, contracții superficiale sau profunde la nivelul abdomenului mamei (aceste contracții apar ca urmare a re-adaptării mediului intern al organismului la noile condiții – contractarea tuturor mușchilor, în timp, la dimensiunile dinaintea sarcinii).

În momentul declanșării nașterii, poziția copilului poate fi:

a) *Poziția normală*, cu capul înainte, angajat pe canalul uterin dilatat. De obicei, această poziție nu determină probleme, asigurând o naștere normală mai ales dacă canalul uterin este bine dilatat. Dacă canalul este insuficient dilatat, nașterea poate fi foarte dificilă, cu consecințe negative atât asupra fătului(pericol de lezare a cutiei craniene, și implicit afectarea creierului), cât și asupra mamei (nevoia de a interveni chirurgical – tăieturi vaginale).

b) *Poziția transversă*, în jumătate, copilul este angajat de această dată pe canalul uterin cu feșele înainte. Această poziție determină o naștere foarte dificilă și trebuie intervenit, fie prin întoarcerea copilului, fie prin recurgerea la operația cezariană. Această poziție poate fi acompaniată de învârtirea cordonului ombilical în jurul gâtului, de sufocarea sau chiar moartea fătului.

c) *Poziția inversă*, cu picioarele înainte. De obicei, în cazul acestei poziționări a fătului, se intervine ca și în cazul precedent. Dacă se încercă nașterea în această poziție, poate apărea asfixierea sau, datorită expulzării copilului prin tragerea de picioare, pot apărea anomalii la nivelul aparatului locomotor inferior.

Testarea normalității copilului nou – născut

Imediat după naștere, nou – născutul este supus primelor testări medicale. Astăzi, modalitatea de identificare a modului de adaptare a funcțiilor vitale ale organismului copilului la condițiile de viață extrauterină, poartă denumirea de *scorul Apgar* (stabilit de Virginia Apgar în SUA, în anul 1953). Indicii medicali urmăriți în cadrul acestei tehnici sunt: *culoarea pielii, funcția respiratorie, tonusul muscular, reflexivitatea, bătăile inimii*. Această tehnică se aplică timp de 1 minut (la copiii cu dificultăți se poate aplica timp de 10 minute, în funcție de evoluția indicilor urmăriți), iar fiecare indice primește o notă, de la 0 la 2.

După testarea fiecărui indice, se face suma totală și se interpretează astfel:

- un scor cuprins între 8 – 10 semnifică un copil perfect sănătos și foarte bine adaptat la noul mediu de viață;
- un scor cuprins între 5 – 7 semnifică o stare bună a copilului, dar poate necesita, în unele cazuri, intervenția prin asigurarea și aplicarea respirației artificiale sau alte manevre medicale;
- un scor de 5 sau mai mic semnifică o stare gravă de sănătate a noului născut și presupune intervenția imediată a cadrelor medicale.

La naștere, nou – născutul are o greutate medie de 3.250 g. (3.500 pentru băieți, 3.000 pentru fete) și o înălțime medie de 50 cm. (50-55 pentru băieți, 48 – 50 pentru fete). Prima reacție a nou născutului este cea de țipăt care este determinată de intrarea „forțată” în funcțiune a sistemului respirator pe calea aerului și de resimțirea de către copil, a noului mediu de viață, ca fiind unul străin și ostil. Tocmai de aceea, studiile de specialitate susțin ideea nedespărțirii nou – născutului de mamă în primele 2 –3 zile, pentru ca aceasta să-l favorizeze la adaptarea mai ușoară la noul mediu (mama fiind în acest caz, elementul de legătură, cea care permite intrarea în noul mediu de viață).

De asemenea, studiile în domeniul nou – născuților arată existența unei „personalități” unice a copilului încă din momentul nașterii. Astfel, studiile

realizate de S. Chess și A. Thomas² arată diferențieri comportamentale fine între nou născuți pe următoarele dimensiuni.

- Nivelul activității (copii energici, agitați, tăcuți, etc.);
- Ritmicitatea unor funcții de bază (foamea, raportul somn – veghe);
- Natura răspunsului la un stimul nou (de apropiere, de retragere, de indiferență);
- Gradul de adaptabilitate la schimbările mediului;
- Intensitatea reacțiilor emoționale;
- Calitatea afectelor (și polarizarea lor la polul pozitiv sau la polul negativ), etc.

În direcția asigurării unei șanse mai mari a normalității biologice și psihologice a nou – născutului, un rol important, chiar vital îl are pregătirea gravidei pentru noua sa responsabilitate, pentru noul rol pe care îl va avea de îndeplinit chiar din timpul gravidității. Astăzi sunt cunoscute și aplicate (mai ales în țările occidentale, cu un nivel stabil al dezvoltării) mai multe tehnici, metode și strategii în domeniul gravidității și a pregătirii pentru naștere și maternitate.

a) Încă de la începutul sarcinii, viitoarea mamă trebuie să cunoască: cât durează o sarcină, care sunt parametrii normalității perioadei de sarcină, cine va fi medicul cu care va naște, cât de frecvent trebuie să realizeze consultații medicale, prin ce metodă va naște, etc.

b) Realizarea și frecventarea cursurilor de pregătire pentru naștere, atât a gravidelor, cât și a partenerilor acestora.

c) Realizarea gimnasticii medicale.

d) Însușirea tehnicilor respiratorii specifice pentru o naștere ușoară.

e) Însușirea unui regim de viață sănătos atât pentru femeia gravidă, cât și pentru cuplul din care face parte gravida etc.

Câteva metode impuse și verificate în practica gravidității sunt:

² Cf. Anca Munteanu, 1998, op. cit, p.92.

- a) *Metoda Dick – Read* constă în educarea femeii gravide în ceea ce privește reactivitatea motorie din timpul travaliului (ce trebuie să facă, cum trebuie să respire, ce mișcări sunt utile, ce mișcări trebuie evitate).
- b) *Metoda Lamaze* – consideră femeia gravidă ca factor principal și activ în timpul nașterii. Femeia gravidă impune ritmul acțiunilor, în funcție de structura proprie. Și în cadrul acestei metode se învață tehnici de respirație și de control a emoțiilor negative.
- c) *Metoda Bradley* – accentuează dimensiunea psihologică a nașterii. Important este ca mama să privească nașterea ca pe un fenomen natural, plin de bucurie, fiind înconjurată de dragoste și prețuire.
- d) *Metoda Leboyer* – pe particularizează prin asigurarea unui climat special în timpul nașterii: lumină difuză, discretă, fond sonor liniștitor. Imediat după expulzare, nou – născutul este așezat la pieptul mamei (tehnica „piele la piele”), iar abia după 4 – 5 minute copilul se ia, se taie cordonul ombilical, se spală și se înfășă.
- e) *Metoda Ceakovski* sau nașterea sub apă. Ideea acestei metode este aceea de a atenua „șocul” trecerii copilului din mediul apos în cel aerat.

Sunt și alte tehnici care pot favoriza nașterea fără dureri, cum ar fi practicarea diverselor tehnici de inspirație yogină, controlul mental sau sofrologia³ – adică, obținerea armoniei depline între trup psihic, spirit.

³ R.Abrezol, 1988, *Vaincre par la sophrologie*, Ed. Soleil, Geneve.

CAPITOLUL V

PRIMUL AN DE VIAȚĂ

- 5.1. Dezvoltarea în perioada de nou-născut
- 5.2. Dezvoltarea psihică în primul an de viață.
 - 5.2.1. Dezvoltarea sensibilității și apariția percepțiilor.
 - 5.2.2. Dezvoltarea motricității la sugar
 - 5.2.3. Mersul și postura în perioada sugarului
 - 5.2.4. Dezvoltarea sferei afective la sugar.
 - 5.2.5. Dezvoltarea limbajului la sugar
- 5.3. Dezvoltarea conduitelor inteligente

5.1. Dezvoltarea în perioada de nou-născut

Corespunde *primei luni de viață (0-28 de zile)*.

În această perioadă deosebit este *efortul de adaptare la viața extrauterină*, iar stadiul se caracterizează prin câteva particularități fizice, și anume:

- la naștere, *greutatea medie* a copiilor este în jur de 3500 g (băieți) – 3300 g (fete);

- *talia* nou-născutului se cuprinde între 49-52 cm (băieți) – 48-50 cm (fete). Actualmente, datorită condițiilor nu tocmai propice de dezvoltare intrauterină, datorate modificării fondului biologic al populație, tendința generală este de scădere în greutate și de creștere ușoară în înălțime;

- corpul nou-născutului păstrează un timp *poziția embrionară*, specifică, cu flexia membrelor în raport cu poziția ușor arcuită a corpului;

- nou-născutul normal are o *proporție caracteristică* între trunchi și corp (capul reprezintă $\frac{1}{4}$ din lungimea corpului). Perimetrul cranian e mai mare decât perimetrul toracic, având valoarea de 34 cm, față de 32 cm perimetrul toracic;

- cutia craniană prezintă unele *porțiuni neosificate (fontanele)*. Acestea sunt importante atât în momentul nașterii, permițând ușoara deplasare a oaselor craniene în vederea acomodării la spațiul de trecere, dar au importanță și în continuare, permițând creșterea oaselor craniene, deci mărirea capacității cutie craniene în raport cu creșterea encefalului;

- fontanela anterioară este de formă rombică, cu diametrul de 2 cm și se închide între 6-18 luni;

- fontanela posterioară este mai mică, de formă triunghiulară și se închide în prima lună de viață;

- între oasele craniene se află *suturi neosificate*, care au același rol ca și fontanelele și care se osifică în timp într-un mod particular, permițând creșterea oaselor.

- *gâtul* nou-născutului este scurt, iar *toracele* are forma unui trunchi de con, cu baza în jos. După instalarea respirației de tip aerian, trunchiul capătă formă cilindrică, cu diametrul antero-posterior turtit și cu coastele aproape orizontalizate;

- *abdomenul* este mare, evazat și cu diametrul apropiat de cel al toracelui, dar mai mare;

- *membrele inferioare* sunt scurte și aproape egale cu cele superioare;

- *pielea* are o culoare particulară, aproape roșie, datorită epidermului foarte subțire, prin care transpare vascularizația bogată a dermului și datorită concentrației mai mari a hemoglobinei în sânge;

- *sistemul nervos* are toate componentele și numărul de neuroni specific omului, dar se prezintă într-o stare incompletă din punct de vedere funcțional, fiind prezente doar *reflexele necondiționate*, precum și *reflexele arhaice*. Nou-născutul are numai o activitate reflexă relativ simplă, incluzând *reflexul de supt*, de *căutare a sânului*, de *înghițire*, *căscatul*, *sughițul*, *strănutul* și *plânsul* ca reflexe de apărare;

- *activitatea bioelectrică* a nou-născutului este redusă, existând o tendință de epuizare rapidă, fapt care face ca cea mai mare parte a timpului să doarmă.

Nou – născutul, normal dezvoltat din punct de vedere biologic, are la naștere forma pliată (poziția embrionară), pielea pliată și roșiatică, cu falduri, capul este mare, ocupând $\frac{1}{4}$ din lungimea totală a corpului, iar membrele sunt scurte. La nivelul greutatei corporale (3.000 – 3.500 g.), în primele 3 – 5 zile are loc o scădere fiziologică din greutatea inițială (datorată „stresului” și adaptării organismului la noul mediu de viață) cu 150 – 300 g., recuperându-se ulterior în 4 – 5 zile (dacă nu, copilul este supus intervențiilor medicale specializate).

Creșterea organismului noului născut este foarte intensă după naștere, în primele 6 luni creșterea greutatei organismului urmărește algoritmul: nr. luni 600g + greutatea inițială, iar în următoarele 6 luni, greutatea se calculează după formula: nr. luni 500g. + greutatea inițială. În ceea ce privește lungimea corpului, pe parcursul primului an de viață, copilul adaugă aproximativ 25 – 30 cm (25 cm la fete și 30 cm la băieți), atingând lungimea de 75 – 80 cm. Perimetrul cranian ajunge de la 34,5 cm cât are la naștere la 45 cm., iar toracele de la 32 cm la 45 cm.

5.2. Dezvoltarea psihică în primul an de viață

Semnificația generală a stadiului sugarului

Stadiul sugarului stârnește interes încă de la începutul dezvoltării psihologiei evolutive, pentru că prilejuiește relevarea aspectelor elementare de *început ale psihismului uman* și oferă posibilitatea urmării procesului progresiv de construcție psihică, facilitând astfel înțelegerea prin confruntări comparative a structurilor psihice complexe ale adultului.

Piaget are cele mai importante cercetări de psihologie evolutivă, exprimate în două lucrări: „Nașterea inteligenței la copil” și „Construcția realului la copil”.

Achizițiile primului an de viață devin fundamente pentru dezvoltarea psihică ulterioară a individului și sunt semnificative pentru întreaga sa viață.

Principalele transformări care se petrec în acest stadiu sunt:

- adaptarea biologică la noul mediu
- perfecționarea principalelor funcții biologice, care conservă funcțiile organismului și îi asigură dezvoltarea
- intrarea în funcție a tuturor analizatorilor și dezvoltarea funcțiilor senzoriale
- dezvoltarea motricității, de la mișcările reflex necondiționate și globale către mișcările orientate și adaptate
- apariția și dezvoltarea mecanismelor elementare ale inteligenței senzorio-motorie
- dezvoltarea orientării în raport cu mediul
- trecerea de la reacțiile afective primare la cele generate de primele relații umane
- începutul achiziționării limbajului

5.2.1. Dezvoltarea sensibilității și apariția percepțiilor

Senzațiile olfactive și gustative sunt dezvoltate încă din stadiul de nou-născut, cu posibilitatea ca ele să fi fost antrenate încă din etapa prenatală. În acest stadiu se petrec mielinizări ale traectelor nervoase importante pentru dezvoltarea mecanismelor sensibilității. După naștere se constată o zonă receptore gustativă mai largă decât la adult, cuprinzând suprafața limbii, palatul

dur, mucoasa labială și a obrazilor și chiar o parte din esofag. Copilul reacționează la gusturile fundamentale prin reacții de plăcere sau de respingere.

Senzația olfactivă. Nervii mirosului sunt mielinizați la naștere, motiv pentru care sensibilitatea olfactivă este cea mai importantă în prima etapă a vieții. Reacțiile la mirosuri se manifestă destul de clar prin modificări ale respirației și ale pulsului. Mirosul, pentru sugar, are un rol important în integrarea persoanelor apropiate (în primul rând a mamei), precum și a locului în care își petrece viața. Copilul recunoaște după miros atât persoanele care îi poartă de grijă, cât și locul cu care este obișnuit și reacționează negativ la orice modificare olfactivă.

Simțul tactil. Deși este o modalitate senzorială veche, nu este încă dezvoltată la naștere, pentru că după naștere va trebui să aibă loc anumite transformări structurale ale pielii, precum și anumite îmbogățiri ale inervației pielii. Chiar și reflexele condiționate, din acest motiv, sunt mai greu de elaborat, ele devenind stabile abia după vârsta de 3-3½ luni. În stadiul sugarului mic, cele mai sensibile zone ale atingerii sunt palmele, tălpile, obrazul - în jurul gurii, regiunea ochilor. Pe sistemul de sensibilitate tactilă de la nivelul palmelor și tălpile sunt formate și reflexele necondiționate așa-zis arhaice, respectiv reflexul de apucare, cel de căutare a sânului (componentă a reflexului de supt) și reflexul de pășire.

Sensibilitatea termică. Este mai bine dezvoltată în perioada de sugar decât de nou-născut, el reacționând la frig, dar și la prea cald.

În prima perioadă (de nou-născut) copilul este aproape poichiloterm, în sensul că funcția de termoreglare este neperfecționată. Pe măsură ce avansează în vârstă, această funcție se perfecționează, motiv pentru care sugarul este capabil să reacționeze cu toate mecanismele de producere dar și de pierdere a căldurii, pe care le are și adultul.

Sensibilitatea kinestezică își demonstrează progresele prin organizarea crescândă a mișcărilor. Până pe la 4 luni se produce mielinizarea a zonei motorii

din scoarța cerebrală, ceea ce face posibilă coordonarea mișcărilor cu informațiile aduse de ceilalți analizatori. În acest fel, sugarul devine capabil (după vârsta de 4 luni) să răsucescă capul după un obiect aflat în mișcare, să urmărească mișcările celor din jur și începe să își urmărească propriile mâini, angajate involuntar la acea vârstă în apucarea și manevrarea obiectelor. Această coordonare între kinestezie și ceilalți analizatori stă la baza imitației motorii, respectiv imitarea unor mișcări ale adultului de către copil, fără înțelegerea semnificației mișcării respective. Mai târziu, pe la 7-8 luni, această imitație motorie se manifestă și în imitarea unor sunete

Auzul. Funcționează mai bine începând cu săptămâna a treia de viață, deși se presupune că o anumită formă de manifestare există și în viața intrauterină. La început, răspunsurile la sunete se manifestă prin tresăriri, modificarea respirației, modificarea pulsului la fontanelă. La 2-3 luni, copilul începe să reacționeze la sunete cunoscute, prin întoarcerea capului în direcția sunetului respectiv. Capacitatea de a răspunde stimulărilor sonore crește odată cu vârsta copilului, astfel încât la naștere acesta reacționează la 50% din stimulări, la 1 lună reacționează la 60% din stimulări, la 2 luni la 70% din stimulări.

Începând din luna a șasea, apare fenomenul de autoascultare, copilul scoate sunete, se oprește și le ascultă, după care le apreciază prin alte sunete. Tot la 6 luni se demonstrează semnele sensibilității pentru anumite genuri de muzică.

Sensibilitatea vizuală. La naștere, ochii sunt relativ mari în raport cu celelalte elemente ale fizionomiei, irisul are o culoare albastră-cenușie, care se menține pentru toți copiii până pe la 2½ luni. Pupilele sunt ceva mai mici și deseori cu deschidere inegală. Cristalinul este mare, dar are o putere de refracție mică. Sistemul oculomotor nu funcționează bine, motiv pentru care sunt posibile desincronizări ale axelor ochilor. Acest sistem poate să nu funcționeze corespunzător până la circa 2 ani, vârstă la care se poate lua în discuție dacă un copil suferă sau nu de strabism. La naștere, copilul vede ca un prezbite și se pare

că nu percepe nuanțele coloristice. Abia la 2 luni lumea înconjurătoare începe să capete contur, iar după 3 luni încep să se perceapă diferențiat culorile, concomitent cu apariția unor preferințe pentru culorile tari: roșu, galben, albastru, verde. Toate aceste perfecționări ale sensibilității vizuale și ale celorlalte modalități senzoriale pregătesc apariția percepțiilor, începând cu a treia lună de viață.

Debutul percepției este pregătit prin *maturizarea neurofuncțională* de ansamblu, prin dezvoltarea mecanismelor fiecărei modalități senzoriale și prin coordonarea activității analizatorilor, prilejuită de satisfacerea trebuințelor și de exploatarea activă a mediului. Treptat, fiecare câmp senzorial integrează câmpurile senzoriale ale altor analizatori, prima integrare de acest fel realizându-se între câmpul senzorial al mâinii și cel al gurii. Această integrare este antrenată în satisfacerea trebuințelor de hrană. Mâna sugarului ajunge în spațiul gurii, el sugă un deget sau toată mâna, iar plăcerea pe care o simte întărește și dezvoltă unificarea celor 2 câmpuri senzoriale. Mai târziu, dacă mâna și un obiect se află în spațiul vederii, copilul apucă obiectul și îl duce la gură, în virtutea integrării deja formate. După vârsta de 6 luni, copilul vrea să apuce tot ceea ce vede, dar în același timp vrea să vadă tot ce apucă.

Un interes aparte este dat faptului *recunoașterii în oglindă* a sugarului. Se pare că în jurul vârstei de 6 luni copilul începe să manifeste interes pentru imaginea sa din oglindă, întinde mâna spre copilul din oglindă, dar nu se recunoaște pe sine în acel copil. Cam pe la 8 luni începe să schițeze mișcarea de căutare în spatele oglinzii, iar la 8-9 luni îl recunoaște în oglindă pe cel care îl ține în brațe, dar pentru că încă nu se recunoaște pe sine are sentimente de respingere față de copilul din oglindă (gelozie). Abia în jur de 11 luni devine atent la mișcările sale, concomitente cu ale copilului din oglindă și totuși încă nu se recunoaște pe sine. Această evoluție a percepției în oglindă ilustrează foarte clar slaba dezvoltare a sistemului perceptiv al sugarului și al copilului de până la 1 an.

Un alt exemplu relevant: în jurul vârstei de 9 luni obiectele din jurul copilului, deși sunt percepute din ce în ce mai bine când sunt de față, rămân elementele unui câmp perceptiv dincolo de care ele dispar, ca și cum ele n-ar fi fost niciodată.

Abia după vârsta de 10 luni (la unii chiar mai târziu), când se constituie schema obiectului permanent, obiectul care a fost la un moment dat perceput și a dispărut din câmpul vizual, va continua să orienteze acțiunile copilului, îi va dirija căutarea, ceea ce va prelungi reacția afectivă față de obiectul respectiv.

5.2.2. Dezvoltarea motricității la sugar

Manifestările motrice progresează în funcție de modificările structurale ale sistemului osteomuscular, precum și în funcție de dezvoltarea sensibilității kinestezice și a capacităților funcționale generale ale scoarței cerebrale.

Alți factori care contribuie la dezvoltarea motrice sunt nașterea în condiții optime, regimul alimentar corect, programul de odihnă corespunzător, libertatea mișcărilor, stimularea prin joc.

Progresele motricității sunt relevate pe mai multe planuri:

- trecerea de la mișcările spontane și haotice la cele orientate și adaptate;
- intrarea normală în funcție a principalelor zone motrice ale organismului;
- organizarea treptată a mișcărilor complexe de apucare și a celor care pregătesc mersul.

La sugarul mic pot fi constatate următoarele categorii de mișcări:

1. *mișcări încorporate structurilor reflexe necondiționate*: mișcările de supt, de apucare (care se produc la atingerea podului palmei);

2. *mişcări haotice, globale, necoordonate și spasmodice*, care exprimă trebuințe specifice sau reacții la orice fel de iritații senzoriale

3. *mişcări învățate*, care apar după 3-5 săptămâni de viață și sunt relativ puține (mişcarea de căutare a sânelui) sau, mai târziu, după 3 luni, mișcări de apucare a obiectelor. Se diferențiază aici mișcările orientate, care, deși sunt simple și foarte slab organizate, reprezintă totuși un progres față de cele haotice, nesistematizate. La sugarul mare (după vârsta de 9 luni) extremitățile corpului de angajează în mișcări din ce în ce mai fine (degetele, gambele, plantele, limba), astfel încât, dacă la 5 luni prinderea unui obiect se realizează fără opozabilitatea policelui (degetul mare), la 6 luni mâna prinde obiectul folosind opozabilitatea policelui, iar copilul este capabil să apuce câte un obiect în fiecare mână. Între 6-7 luni apucarea devine orientată de către percepția vizuală a obiectului. Mișcările se perfecționează astfel încât la 9 luni un copil normal poate să țină o pastilă între police și index (degetul arătător).

Piageta diferențiat în „Nașterea inteligenței la copil” *stadiile evoluției la copil* și a stabilit *primul stadiu* imediat după naștere, în care mișcarea este o acțiune reflexă necondiționată.

Al doilea stadiu – până la vârsta de 3 luni, când apucarea este mai bine organizată, dar fără nici o orientare și fără opozabilitatea policelui (stadiul asimilării recognitive la schemele înnăscute).

Al treilea stadiu este cuprins între 3-6 luni, coincizând cu elaborarea percepțiilor, respectiv cu realizarea coordonării câmpurilor senzoriale, în care modalitatea tactilă este ce mai importantă, astfel încât este suficient ca mâna copilului să fie atinsă de ceva, pentru ca imediat să apară gestul de apucare, gest în care sensibilitatea tactilă este puternic angajată. Este perioada în care copilul își pipăie propriile mâini, nasul, ochii, obraji și tot ce prinde în câmpul perceptual imediat.

Al patrulea stadiu – 6-9 luni – sugarul apucă obiectul pe care îl vede, dacă mâna și obiectul se află simultan în câmpul său perceptual. Este stadiul în care opozabilitatea policelui este câștigată.

Al cincilea stadiu– copilul apucă ceea ce vede, fără restricții legate de poziția mâinii, ceea ce marchează gloria definitivă a gestului apucării.

Evident că limita în timp a acestei stadializări nu este strictă și actualmente psihologii apreciază că ultimele 2 stadii ale lui Piaget aproape se comprimă și se confundă, ceea ce se poate considera un stadiu evolutiv global al noilor generații de sugari.

5.2.3. Mersul și postura în perioada sugarului

Până la vârsta de 5 luni copilul stă preponderent culcat pe spate sau pe o parte, neputând lua o poziție voluntară. La 5-6 luni poate sta în șezut, sprijinit între perne în general, o durată scurtă de timp, poziție care după 6 luni devine modul frecvent de a sta al copilului, de a se afla vis a vis de ambianță.

Actualmente se consideră faptul că, chiar și ținut în brațe sau așezat în pătuțul său, copilul trebuie să aibă în față o parte cât mai mare din mediul său înconjurător, astfel încât contactul cu ambianța să fie cât mai larg și aproape permanent. Se consideră că această poziție satisface nevoia de cunoaștere, curiozitatea clasică a copilului, precum și nevoia sa de comunicare. Această nevoie se manifestă în încercarea ulterioară de a se ridica pe picioare, precum și în încercarea de a pași, pentru a fi cât mai departe de obiectul care îi incită curiozitatea.

Pentru copil, primii pași reprezintă un eveniment încărcat de surpriză, dar și de teamă. Dacă se întâmplă ca în încercarea lui de a se desprinde cade și se lovește, evenimentul îi rămâne în memorie cu o conotație negativă, motiv pentru

care nu îl va încerca prea curând sau poate relua deplasarea de la o etapă anterioară (mersul târât).

Dacă se întâmplă acest lucru, copilul trebuie să fie încurajat, sprijinit și recompensat pentru fiecare nouă încercare pe care o va face. Aceasta pentru că achizițiile motorii legate de mers au largi implicații în toate celelalte planuri ale vieții psihice a sugarului.

5.2.4. Dezvoltarea sferei afective la sugar

La **nou-născut**, reacțiile afective sunt numai **negative**. Foamea, umezeala, frigul, lumina prea puternică ori nevoia de somn generează trăiri negative, manifestate prin spasme sau țipete.

Zâmbetul apare mai întâi în jurul vârstei de 5 zile, când exprimă doar o stare de bine organică, dar nu are nici o funcție de semnalizare sau de comunicare. Abia după vârsta de 1 ½ luni, zâmbetul poate fi considerat ca semn al emoției. În jurul vârstei de 6 luni, zâmbetul se transformă în râs zgomotos, determinat de hrănire, de ridicarea în brațe sau de jocul cu adultul, de baie sau de gâdilare.

Relațiile cu ambianța se diversifică, astfel încât, tot în jurul vârstei de 6 luni apar *sentimentele de supărare sau de tristețe. Apar frica și anxietatea, furia, gelozia și agresivitatea*. Supărarea apare când copilul cere ceva și nu i se dă sau când nu este luat în brațe. Frica poate fi generată de situații deosebite, precum apariția de persoane necunoscute, jucăriile care scot zgomote mai deosebite, schimbarea observabilă pentru copil a figurii mamei. Anxietatea este în general generată de îndepărtarea mamei sau de prezența unor persoane necunoscute.

Psihologii spun că *nu există la copil spaima specifice și înnăscute, ereditare*. Se pare că temerile lui sunt învățate prin condiționare, prin imitație sau prin inducție, de la cei din jurul său. În acest fel, necunoscutul și

neobișnuitul pot genera anxietate, însă hotărâtoare este atitudinea părinților față de împrejurările de acest fel. Se pare că există o strânsă corelație între spaimile copilului și cele ale mamei. Fiind foarte legat de mamă, copilul simte spaima acesteia și reacționează ca atare.

În jurul vârstei de 8 luni apare *bucuria*, generată de ceea ce reușește copilul să facă singur, respectiv de reușita apucării sau a apropierii unui obiect ori reușita de a determina mama să îl ia în brațe. Această bucurie poartă numele de *reacție de triumf*.

Primul an de viață este anul în care se creează o puternică *bază primară a atașamentului copilului față de mamă*. Studii efectuate pe copii internați în instituții de ocrotire au demonstrat că lipsa îngrijirilor materne provoacă traume fizice, intelectuale, afective și sociale. De asemenea, lipsa îngrijirii în primul an de viață se răsfrânge negativ asupra construirii personalității și a formării comportamentelor adaptative la copil. Copiii care au trecut prin astfel de situații sunt înclinați mai târziu spre delincvență, au tendință la nevroze și au mari dificultăți în manifestarea încrederii în oameni și în stabilirea unor bune relații cu ceilalți.

Am putea spune, deci, că tabloul afectivității sugarului este dominat de atașamentul față de mamă, care începe chiar din perioada prenatală. **Multiplicarea relațiilor cu lumea exterioară** și implicarea acestora în mecanismele afectivității se exprimă și prin *posibilitatea de a provoca copilului reacții afective prin intermediul cuvântului*, în sensul că este posibil să faci copilul să plângă dacă îi spui să plângă și este posibil să obții de la copil, cu ajutorul cuvântului, reproducerea unor gesturi, a unor silabe ori cuvinte cu încărcătură și semnificație afective.

5.2.5. Dezvoltarea limbajului la sugar

După a 3-a lună de viață apare *gânguritul*, care este o manifestare reflexă necondiționată, expresia maturizării funcționale programate genetic. Acest lucru este demonstrat de faptul că toți copiii din lume gânguresc la fel, indiferent ce limbă vor vorbi, inclusiv cei care mai târziu vor dovedi că sunt surzi și nu-și vor putea însuși în mod obișnuit vorbirea. Un alt argument al programării genetice este faptul că sunt emise mai multe sunete în timpul gânguriturii decât sunetele care corespund limbii materne.

A doua fază a dezvoltării limbajului apare după vârsta de 3 ½ luni și poartă numele de *fază alalațiunii*, în care emișia de sunete izolate trece către asocierile de sunete. După vârsta de 7 luni, copiii *imită sunete* pe care le pronunță cei din jur. La început, și cel mai bine, sunt pronunțate vocalele a și o, apoi i, u, e. Pronunția consoanelor apare puțin mai târziu, mai întâi cu consoanele surde (m, n, t, p, b), care pun mai puține probleme de pronunție.

Condițiile favorizante pentru dezvoltarea limbajului sunt:

- relația afectivă a copilului cu mama sa
- marea capacitate de a imita a copilului.

Prin imitarea cuvintelor simple, pronunțate de adult și prin asocierea lor cu obiecte sau situații de satisfacere a unor trebuințe, se constituie mecanismele inițiale ale comunicării verbale.

Relațiile de comunicare verbală se constituie în etape:

- *Etapa 1* – durează până la vârsta de 6-7 luni, este etapa în care relațiile de comunicare sunt de *tip D-D (direct-direct)*, adică adultul îi oferă copilului un obiect, producând o stimulare directă a analizatorilor acestuia, iar copilul răspunde tot direct, făcând gestul de apucare a obiectului.
- *Etapa a 2-a* – după vârsta de 7 luni relația este de *tip V-D (verbal-direct)*. Se realizează o relație între cuvântul pronunțat de adult și conținutul sau de semnalizare, deci în momentul în care adultul

spune cuvântul care desemnează un obiect obișnuit pentru copil, acesta caută cu privirea obiectul. În continuare, dar după vârsta de 11-12 luni, relația este de tip *D-V (direct-verbal)*. Adultul arată copilului un obiect, iar acesta îl denumește sau îl cere.

- *Etapa a 3-a – relația V-V (verbal-verbal)*. Stimularea verbală provoacă răspuns, chiar dacă acest răspuns este doar o repetare a cuvântului pronunțat de adult.

Achizițiile verbale pot fi caracterizate pe scurt în felul următor:

- sunt însușite în primul rând cuvintele legate de *satisfacerea trebuințelor sau plăcerilor*;

- cuvintele au o *structură fonetică simplă*, fiind în general silabe ușor de articulat;

- cuvintele au o *puternică încărcătură afectivă*, fapt care explică receptivitatea sporită pentru onomatopee a copiilor;

- cuvintele mai complexe sunt *simplificate* din punct de vedere fonetic;

- cuvintele sunt *lipsite de funcție gramaticală distinctă*: cuvântul „papa” poate însemna că îi este foame, că a văzut ceva de mâncare sau că dorește un anumit aliment;

- reacțiile verbale sunt *instabile*, adică chiar dacă copilul se află în relații de tip V-V, uneori poate răspunde, alteori se poate întoarce la răspunsuri directe, fără ca aceasta să aibă semnificație patologică;

- în contextul comunicării cu părinții, copilul *achiziționează o experiență personală*, care îi va folosi ca punct de plecare în diversificarea relațiilor, în sensul că după fiecare reacție verbală, părinții îl apreciază, îl mângâie, îi zâmbesc și îi satisfac mai repede trebuințele. Această experiență încurajează copilul în folosirea și diversificarea limbajului.

5.3. Dezvoltarea conduitelor inteligente

Structurile inteligenței se construiesc în prelungirea și pe *fundamentele reflex necondiționate* pe care copilul le manifestă imediat după naștere. *Contactul cu mediul exterior* face ca împreună cu structurile înnăscute să se formeze funcții psihice elementare și să se organizeze *conduitele de relaționare* cu ambianța.

Aceste conduite constituie *primul substadiu* în dezvoltarea inteligenței, și anume cel al *reflexului*. Unul din cele mai importante reflexe necondiționate este cel al suptului, pe care copilul îl manifestă imediat după naștere, dar care necesită o anumită exersare pentru a se desfășura în condiții optime. Reflexul suptului este însoțit de alte semnale, cum ar fi atingerea obrazului în jurul gurii, care declanșează conduite de explorare. Pe baza acestor 2 reflexe se produc asimilări progresive și se elaborează conduite care fac ca reflexul de supt să apară și în alte condiții decât cele absolut specifice.

Al 2-a substadiu: asimilarea recognitivă. La această vârstă, asimilarea îmbracă 2 forme:

- *asimilare generalizatoare*, care constă în *creșterea continuă a numărului de stimuli* care declanșează suptul, și

- *asimilare recognitivă, de recunoaștere practică și motorie a stimulului* cel mai direct legat de satisfacerea nevoii de hrană. Este ca și cum activizarea puternică a trebuinței de hrană ar crește sensibilitatea și rapiditatea recepției aceluși stimul care este cel mai adecvat.

Al 3-lea substadiu al dezvoltării mecanismelor inteligenței este *stadiul reacțiilor circulare secundare*, care se instalează în jurul vârstei de 4-5 luni, când există o bună coordonare între vedere și apucare. Spre exemplu, dacă deasupra leagănului de agață o sfoară cu clopoței, copilul va trage de sfoară și clopoțeii vor suna, iar el va repeta mișcarea care i-a oferit o satisfacție. A satisfăcut atât nevoia de a vedea, cât și reflexul de orientare și investigație. Dacă o altă jucărie ar fi atârnată deasupra lui, el va căuta sfoara de care să tragă,

pentru a-și produce spectacolul care-i place. Apare aici o primă reacție de *diferențiere între țintă și mijloacele prin care se atinge ținta* și acesta este momentul considerat ca *prag al dezvoltării inteligenței senzorio-motorii*.

În *substadiul al 4-lea*, reacțiile circulare secundare devin mai complete, acest substadiu instalându-se pe la vârsta de 8-10 luni, când dezvoltarea percepției duce la o mai bună coordonare între spațiul vizual, tactil și bucal. Această coordonare nu duce și la desprinderea relațiilor spațiale obiective, deci copilul nu poate pune în relație obiectele unele cu altele, dar acum încep să se combine schemele de acțiune care conduc la adaptarea în fața unei situații noi. Combinarea se face nu după un sistem de norme interioare, ci după reușita practică a schemelor, deci după un fel de *logică a acțiunii*. Și în acest stadiu inteligența are un caracter limitat, deoarece nu se inventează și nu se descoperă mijloace noi de către copil, ci totul se reduce la o *simplă aplicare a mijloacelor cunoscute în împrejurări neprevăzute și necunoscute*.

Al *5-lea substadiu* apare la vârsta de 11-12 luni și se prelungește până la 1 ½ ani, fiind *substadiul reacțiilor circulare terțiare*. În acest substadiu copilul începe să *experimenteze activ* (spre exemplu lasă să cadă ceva și așteaptă să apară rezultatele) și copilul *inventează mijloace noi*, adaptate situațiilor noi.

Pe la vârsta de 10 luni se elaborează și *schema obiectului permanent*, adică dacă un obiect este ascuns după un ecran, copilul este capabil să dea ecranul la o parte, pentru a-l găsi. În acest stadiu, progresul în structurile inteligente face trecerea la o nouă calitate în relațiile cu ființele umane.

Se trece de la dualismul inițial, în care copilul nu face distincția între el și ceilalți, la un dualism în care celălalt este obiect al afectivității sale, dar distinct de sine. Achizițiile inteligenței senzorio-motorii presupun:

- ✓ *construirea inițială, practică, a obiectului cunoașterii,*
- ✓ *apoi construirea câmpului spațio-temporal practic și surprinderea relațiilor cauzale în câmpul perceptiv.*

CAPITOLUL VI

PRIMA COPILĂRIE (DE LA 1 AN LA 3 ANI)

- 6.1. Dezvoltarea fizică în perioada de antepreșcolar (1-3 ani)
- 6.2. Dezvoltarea psihică la vârsta antepreșcolară
 - 6.2.1. Particularități de dezvoltare a percepțiilor la vârsta antepreșcolară.
 - 6.2.2. Dezvoltarea reprezentărilor la vârsta antepreșcolară
 - 6.2.3. Specificul memoriei și atenției la antepreșcolar.
 - 6.2.4. Dezvoltarea limbajului la antepreșcolar
 - 6.2.5. Specificul dezvoltării gândirii la vârsta antepreșcolară
 - 6.2.6. Dezvoltarea afectivă și socială la vârsta antepreșcolară
- 6.3. Dezvoltarea motricității la antepreșcolar
- 6.4. Caracteristici ale jocului la vârsta antepreșcolară
- 6.5. Dezvoltarea procesului de identificare la vârsta antepreșcolară.
- 6.6. Semnificația generală a stadiului antepreșcolar pentru dezvoltarea psihică generală.

6.1. Dezvoltarea fizică în perioada de antepreșcolar (1-3 ani)

Ritmul de creștere este încă foarte intens și multilateral, cu o ușoară încetinire către limita superioară a etapei. Diferitele segmente ale corpului au ritmuri de creștere inegale, fapt care contribuie la modificări ale înfățișării generale a copilului.

Creșterea în *greutate*, influențată de sistemul de nutriție, se realizează cu \approx 2,5-3 kg pe an, iar cea în *lungime* cu 10-12 cm pe an. În medie, la 2 ani copilul va avea 12 kg în greutate și 85 cm în lungime, iar la 3 ani va avea 15 kg în greutate și 95-100 cm în lungime.

Perimetrul cranian mai crește cu 1 cm pe an, ajungând la 48 cm, iar *perimetrul toracic* va crește cu 2 cm pe an, întrecându-l pe cel cranian cu \approx 2 cm. Capul, care are $\frac{1}{3}$ din lungimea corpului la 1 an, ajunge cam la $\frac{1}{4}$ la 2 ani,

iar la 3 ani va fi cam de 1/5 din lungimea corpului. Abia la 8 ani capul va fi 1/6 din lungimea corpului. Au loc *osificări intense* la nivelul coloanei vertebrale, cutiei craniene, oaselor metacarpiene, la nivelul oaselor care alcătuiesc centura umerală și la nivelul dinților.

Se definitivează în această perioadă *erupția dentară*, astfel că la 3 ani copilul are între 14-16 dinți. Ordinea apariției dinților este: primii molari de lapte în număr de 4, împreună cu caninii (4) apar între 18-24 de luni. Un al doilea rând de molari (4) erupe între 24-30 de luni

Dezvoltarea sistemului nervos și perfecționarea activității neuropsihice cunoaște unele particularități. În această perioadă continuă dezvoltarea corpului celular al neuronilor, ramificațiile dendritice și sinaptice se înmulțesc, continuă procesul de nuclearizare și mielinizare. Este activă creșterea emisferelor cerebrale, implicate în procesele de adaptare, învățare și relaționare socială. La 3 ani, creierul devine asemănător cu cel adult, în ceea ce privește reliefurile, exprimate în circumvoluțiuni și scizuri.

Structura corticală de bază include angajarea tot mai frecventă a zonelor motorii specifice vorbirii, instituindu-se principii funcționale noi. Caracteristica principală a ANS constă în constituirea de sisteme complexe, retroafere, funcționale.

Se evidențiază modificarea bioritmurilor, activarea lor relativă odată cu creșterea timpului de veghe și structurarea orelor de somn de la 14-15 ore pe zi la 1 an la 11-12 ore pe zi la 3 ani. Se observă, de asemenea, creșterea nervozității copilului în spații închise, în condiții de privare stimulatorie, în perioada de erupție dentară și în debutul unor stări de boală specifice acestei perioade, în care susceptibilitatea la infecții este mare.

Între 1-3 ani, copilul este adaptat la mediul său imediat, iar procesul de adaptare este considerat ca având loc sub forma unor cercuri concentrice. Se pare că cercul de la 1-3 ani este cel mai important prin umanizarea amplă a trebuințelor, a intențiilor, a atitudinilor și conduitelor de bază. Unii autori

consideră că până la vârsta de 3 ani omul achiziționează cca. 60% din experiența fundamentală de viață.

În contextul întregii dezvoltări din perioada primei copilării, pot fi desprinse 3 subetape:

- ✓ *prima subetapă (1-1,5 ani)* – caracteristică este **consolidarea mersului**, concomitent cu o mai bună percepere a mediului înconjurător;
- ✓ *a doua subetapă (1,5-2 ani)* – se caracterizează mai ales printr-o accentuată dezvoltare a *comunicării verbale*, și prin încercarea de a descoperi *soluții noi pentru situații diferite de viață*. Concomitent, deplasarea devine mai puțin nervoasă și dezordonată și mai supusă finalizării unor intenții dictate de cerințe interne;
- ✓ *a treia subetapă (2-3 ani)* – se dezvoltă o mai largă *comunicare și conciliere cu adulții*, copilul se preocupă de aspectele de evoluție ale acțiunilor și demersurilor sale, începe să devină *sensibil față de cei din jur* și se antrenează în **jocuri** uneori alături de un partener.

În genere, copilul mai dobândește în această etapă un mare grad de *independență* prin câștigarea libertății de mișcare și a unei oarecare libertăți de acțiune.

6.2. Dezvoltarea psihică la vârsta antepreșcolară

6.2.1. Particularități de dezvoltare a percepțiilor

la vârsta antepreșcolară

Percepțiile vizuale. Joacă un rol dominant în ansamblul capacităților perceptivă, sunt mai clare, copilul făcând *diferențieri mai fine ale însușirilor obiectelor familiare*. Percepțiile vizuale își integrează toate celelalte tipuri de informații perceptivă (auditive, gustative, olfactive, tactile). Obiectul este mai bine însușit prin percepție, în special pe baza însușirilor legate de culoare. În

structura imaginii perceptive se impune deseori o însușire dominantă, care susține cel mai mult recunoașterea obiectului, iar schimbarea sau diminuarea acelei însușiri poate tulbura percepția. Spre exemplu, dacă unul din părinți își schimbă total îmbrăcămintea (cu cea de Moș Crăciun, eventual), copilul nu îl mai recunoaște. Antepreșcolarul are preferințe deosebite pentru culorile vii și luminoase.

Percepțiile auditive :

- apare o perfecționare a capacităților de a deosebi mai multe sunete;
- se delimitează localizarea sursei sonore;
- distingerea sunetelor pe care le scot animalele;
- apare un început în dezvoltarea auzului verbal (fonomatic), prin faptul că aude ce se vorbește în jurul său;
- crește receptivitatea față de sunetele muzicale;
- preferă liniile melodice armonioase și mai ales ritmate, iar preferința se exteriorizează prin dans;

Percepțiile tactile: Se exprimă în conduita de *explorare a mediului și în manipularea obiectelor.*

- Cam după vârsta de 1 an și 8 luni, copilul nu mai duce la gură toate obiectele.
- Se dezvoltă o mai bună coordonare a celor două mâini, astfel încât explorarea tactilă este mai bine dezvoltată.
- Se dezvoltă relația dintre tact și văz. Văzul dublează informațiile aduse prin pipăit și integrează la nivel central aceste informații. Integrările nu sunt perfecționate, astfel că, pus în situația de a recunoaște vizual ceea ce mai întâi a pipăit, copilul face încă multe greșeli.
- Comportamentul verbal intervine mult în dezvoltarea percepțiilor.

6.2.2. Dezvoltarea reprezentărilor la vârsta antepreșcolară

Funcția semiotică(posibilitatea de a realiza relația dintre semnificat și semnificant) debutează între 1 an și 6 luni – 1 an și 8 luni. Aceasta implică *evocarea unor obiecte absente*, ceea ce sporește planul intern mental și permite instalarea gândirii și anticipării acțiunilor.

Reprezentările se dezvoltă în legătură cu *experiența perceptivă* a copilului și conțin foarte multe elemente comune cu percepția, ceea ce face ca aceste reprezentări să fie mai degrabă niște *imagini/copii* ale obiectelor, dar care au posibilitatea de a fi conservate sub formă de reprezentări. Faptul că aceste imagini pot fi conservate este dovedit prin *imitația amânată*. Odată ce un gest este posibil să fie imitat în mod repetat și amânat, el va putea fi utilizat de mai multe ori în contexte diferite, ceea ce înseamnă că dobândește un anumit grad de generalizare în comparație cu percepția.

Rolul reprezentărilor se evidențiază în *desenul copilului*. La antepreșcolar, desenul parcurge 2 faze caracteristice:

- *faza realismului fortuit*când copilul mâzgălește ceva și apoi găsește un sens desenului său, pe baza unor foarte vagi asemănări
- *faza realismului neizbutit*, în care există o intenție de a desena, dar imaginea nu se assemblează corect.

6.2.3. Specificul memoriei și atenției la antepreșcolar

Memoria se dezvoltă ca *memorie involuntară* și este expresia proprietății naturale a creierului uman de a conserva datele experienței personale, respectiv persoanele și obiectele din spațiul înconjurător, precum și structurile tipologice ale spațiului. Este o memorie *imediată, concretă*, a faptelor repetate mult sau legate de dorințele copilului. Este vârsta la care copilului îi place să i se spună aceeași poveste de nenumărate ori, pentru a întări de fiecare dată succesiunea de

reprezentări pe care și le formează. De aceea protestează când se produc abateri de la textul cunoscut. Copilul poate repovesti, însă numai cu ajutorul adultului, care îi pune întrebări sau îi amintește începutul propozițiilor.

Timpul de păstrare în memorie este, la vârsta de 1 an, de numai *câteva săptămâni*, ceea ce înseamnă că dacă mama lui pleacă, plânge câteva săptămâni, după care o uită și când se întoarce nu o mai recunoaște. La 3 ani, timpul de păstrare este de *câteva luni*.

În jurul vârstei de 1 an și 2 luni începe să apară *memoria verbală*, astfel încât copilul memorează verbal nume (propriul său nume, al părinților) și alte date care îi sunt repetate. După 1 an și 8 luni memoria se dezvoltă și copilul este capabil să învețe și să repete scurte poezioare și povestiri, în care îi face plăcere să se considere personaj.

Reproducerea structurilor verbale trebuie sprijinită cu întrebări ajutătoare, din aproape în aproape sau prin oferirea începutului propoziției.

Atenția:

- ca și memoria, este *involuntară și este intermitentă*, stimulată de evenimentele din mediul înconjurător;
- este *direcționată* în funcție de țintele perceptive;
- este *instabilă*, orice factor întâmplător putând să îl distragă de la ceea ce face; în decurs de 10 minute atenția se poate abate de 4-5 ori; la 2 ani, stabilitatea se menține cca. 10 min., la 3 ani – 15 minute;
- caracteristică importantă a atenției în acest stadiu: *posibilitatea de a fi provocată prin intermediul cuvântului*, copilul putând fi strigat pe nume, i se poate cere să fie atent și, prin aceste acțiuni, i se poate *dirija* atenția către ceea ce se dorește, dar pentru scurt timp.

6.2.4. Dezvoltarea limbajului la antepreșcolar

Primul an de viață s-a încheiat cu posibilitatea de a pronunța câteva cuvinte (în cărți, 2-3 cuvinte; în realitate, până la 20 de cuvinte).

La 1 an și 6 luni, vocabularul crește până la 30-40 de cuvinte.

La 2 ani copilul și-a însușit între 200-300 cuvinte.

La 3 ani, unii copii dispun și de 1000 de cuvinte în limbaj.

Cuvântul nu mai este un semnal sonor, atașat situațiilor și dorințelor, ci dobândește din ce în ce mai mult *funcție semiotică*. Înainte de a pronunța el însuși cuvintele, copilul realizează semnificația lor. Însușirea limbajului ține și de *relația cu mediul* (baie de limbaj), dar este condiționată și de *relația afectivă*, în special cu mama. Absența acestui factor afectiv poate fi răspunzătoare de întârzierea apariției limbajului, ori de sărăcia acestuia.

Structura gramaticală este asimilată în special în *dialogul cu adultul*.

După vârsta de 1 an și 6 luni apare *limbajul telegrafic*, în care copilul folosește câteva cuvinte, care nu sunt flexionate conform normelor limbii, iar prepozițiile și conjuncțiile lipsesc. Persoanele străine nu înțeleg acest limbaj, iar foarte mulți adulți și părinți fac greșeala de a imita limbajul copilului, în speranța de a se înțelege mai bine cu el, ceea ce duce însă la stabilizarea unor structuri verbale greșite și la întârzierea progresului copilului (Birch. A., 2002).

La vârsta de 2 ani copilul dobândește, în legătură cu limbajul, 2 feluri de experiențe:

- ✓ înțelege că tot ce îl înconjoară poartă un nume, iar el va dori să îl afle, drept pentru care va pune frecvent întrebarea „ce este asta?”;
- ✓ înțelege că dacă se exprimă în cuvinte dorințele sale sunt mai repede și mai bine îndeplinite, iar cei din jur îl vor iubi și îl vor aprecia mai mult.

După vârsta de 2 ani apare *fraza gramaticală* și copilul învață flexionarea cuvintelor și a determinativelor (adjective, adverbe). Propozițiile formate la

început din subiect și predicat adaugă la acestea adjectivele utilizate mai des de către adult.

Către vârsta de 3 ani, limbajul este folosit de copil în 3 situații de bază:

- ✓ *verbalizarea acțiunilor* pe care le întreprinde
- ✓ *comunicarea* cu ceilalți
- ✓ cuvântul este material pentru *jocul verbal* specific copilăriei, în care copilului îi place să se joace cu cuvintele, să le modifice și să le repete.

Cele mai frecvente particularități specifice de pronunție în acest stadiu, sunt:

- ✓ *eliziunile* (omiterea unor silabe cu valoare mai mică în recunoașterea cuvintelor),
- ✓ *simplificarea articulațiilor* cu abatere mai mică sau mai mare de la structura reală,
- ✓ *înlocuirea unor sunete* mai greu de pronunțat cu altele mai ușoare,
- ✓ *metateza* (mutarea unor sunete sau silabe unele în locul altora),
- ✓ *perseverarea* unor sunete și silabe,
- ✓ *contragerea* (contopirea a două cuvinte, obținându-se o structură mai ușor de pronunțat).

Multe din aceste dificultăți dispar către vârsta de 3 ani, dar unele se păstrează până la vârsta de 4-5 ani.

În general, *competența lingvistică este în avans față de performanță*, în sensul că înțelege mai repede și mai multe cuvinte decât reușește să folosească în comunicarea cu alții. Însușirea limbajului creează copilului punți noi de legătură cu ambianța, îi îmbogățește experiența și îi consolidează un instrument al activității mentale care influențează întreaga sa viață și dezvoltare psihică.

6.2.5. Specificul dezvoltării gândirii la vârsta antepreșcolară

Se dezvoltă începând cu al doilea an de viață. Până la *1 an și șase luni – 1 an și 8 luni*, copilul continuă să își consolideze reacțiile circulare terțiare și să își însușească mai bine conduite noi. Continuă să dezvolte achizițiile specifice celui de-al 5-lea substadiu al inteligenței senzorio-motorii. Aceste conduite se manifestă acum în mod stabil și pot fi extinse la situații noi:

- A) *conduita sforii*: dacă în preajma copilului se amplasează o jucărie care îl atrage, dar nu o poate ajunge direct și dacă jucăria este legată cu o sfoară, el va apuca sfoara și îi va aplica 1-2 din cheile senzorio-motorii pe care le cunoaște. Această tatonare continuă până găsește conduita care va mișca jucăria și atunci copilul va realiza brusc legătura dintre sfoară și obiect și va trage de ea, satisfăcându-și dorința;
- B) *conduita bățului*: mai complexă, include o schemă de acțiune care stă la baza utilizării instrumentelor. Condițiile sunt aceleași, numai că jucăria nu este legată cu sfoară, dar copilul dispune de un băț cu care ar putea ajunge la jucărie. El aplică bățului mișcările cunoscute și dacă la un moment dat o mișcare mai precisă sau mai puternică mișcă jucăria, trece brusc la o altă problemă, a cărei soluționare ar apropia obiectul.

La *peste 2 ani*, copilul începe să surprindă mai rapid în plan perceptiv relațiile dintre obiecte. Coordonările între scheme se exteriorizează, iar inventarea de mijloace și găsirea soluțiilor nu mai necesită o tatonare practică. *Căutarea mijloacelor noi se realizează în plan mental*. Acesta este al 6-lea stadiu al inteligenței senzorio-motorii, stadiu în care pot fi interiorizate acțiunile, obiectele și modul în care acestea se pot manevra și este *substadiul conduitelor inventate* prin combinări mentale, mai mult sau mai puțin rapide.

Această etapă în dezvoltarea gândirii operează cu entități mentale specifice, pe care Piaget le-a numit *preconcepțe*, acestea fiind un fel de noțiuni legate de primele semne verbale, noțiuni care se află la ½ drumului între generalitatea conceptului și individualitatea elementelor care îl compun.

Caracterul gândirii este:

- *egocentric* – copilul se plasează în centrul mediului și totul se învâрте în jurul său;
- *animist*– copilul extinde la lucrurile din jur, ceea ce îi este lui specific, ca ființă vie);
- *magic* – subiectul este stimulat, în special de dorințe și plăceri, fapt care îl face să poată realiza legături între obiecte sau fenomene care în realitate nu sunt legate între ele.

6.2.6. Dezvoltarea afectivăși socială la vârsta antepreșcolară

Viața afectivă condiționează în continuare desfășurarea altor laturi ale psihismului infantil. Se remarcă în această perioadă *caracterul capricios al emoțiilor*, exteriorizat prin trecerea rapidă de la emoții pozitive la emoții negative, de la râs la plâns și invers. Reacțiile emoționale sunt expresie directă a relației personale cu ambianța și nu mai sunt descărcări oarbe de energie cu cauze nedefinite. Copilul exprimă acum clar bucuriile și suferințele sale prin expresii emoționale, modelate prin imitație (de ex. bate din palme).

Relativa *superficialitate* a emoțiilor este caracteristica acestei vârste, deși uneori pot apărea trăiri atât de intense încât antrenează manifestări organice spectaculoase: reacții de vomă, slăbirea sau anularea controlului sfincterian, paloare intensă, tremurături.

Apare aproape exprimată *nevoia evidentă de a primi afectivitatea* celor din jur. Copilul cere afectivitate prin gesturi și expresii drăgălașe sau chiar verbal.

Atașamentul față de mamă devine și mai intens, sentimentul fiind exclusivist și simbolic, în sensul că exprimă ca un rezonator sentimentele mamei. Prezintă atașament și în legătură cu obiectele preferate, poate trăi intens o situație la care este spectator contopindu-se cu personajele.

Caracteristic perioadei de dezvoltare afectivă a copilului între 1 și 3 ani este capacitatea de reglare a emoțiilor. În timpul primului an de viață copilul își dezvoltă gradual abilitățile de a inhiba sau de a minimaliza intensitatea și durata reacțiilor emoționale. Cu timpul copilul învață o mare diversitate de răspunsuri emoționale.

Sfera afectivă în această perioadă de vârstă este influențată de:

- ✓ achiziția mersului;
- ✓ instalarea primelor elemente ale conștiinței de sine;
- ✓ instalarea limbajului.

Astfel, copilul utilizează limbajul emoțional și înțelege emoțiile devenind mult mai adaptat dat fiind faptul că poate vorbi despre propriile emoții precum și ale celorlalți. În perioada 2-3 ani crește considerabil numărul termenilor utilizați pentru descrierea emoțiilor, dar copii sunt apți în această fază de dezvoltare să învețe și despre cauzele și consecințele sentimentelor lor.

Stabilizarea și localizarea cauzelor ce determină emoțiile conduce spre înțelegerea faptului că satisfacția poate fi amânată și poate compensa supărările. Emoțiile sunt adesea puternice, simte nevoia de afecțiune, este impresionabil, vesel în situații comice fiind capabil uneori chiar și de compasiune față de cel supărat. Afecțiunea față de mamă rămâne dominantă precum și față de persoanele din familie manifestând gelozie când mama mângâie un alt copil.

Trăirile afective ale copilului între 1 și 3 ani, deși intense și explozive, nu sunt profunde, nici durabile. *Timiditatea* față de străini uneori se accentuează alteori scade în intensitate (12-14 luni) în funcție de importanța care este acordată de familie acestui aspect precum și de gratificările care le obține copilul, interesant fiind faptul că între 15 și 16 luni copilul fuge în stradă uneori

la persoane care au ceva familiar. În jurul vârstei de 3 ani teama de persoane străine se diminuează dar persistă teama de necunoscut (de exemplu „bau-bau”, „moșu” sau „baba cloanța”) în cazul în care aceste temeri au fost întărite de părinți.

Anxietatea și agresivitatea persistă și la această vârstă datorită neputinței copilului de a face față mediului extern, reacției de frică de a nu pierde sprijinul matern sau satisfacțiile generate de alte persoane îndrăgite de copil, pedepselor și dezaprobării, resentimente și teamă față de personajele negative și mânie orientată împotriva autorității adultului. Reacțiile emoționale negative sunt adesea prezente și datorită fragilității graniței Eu-Altul, copilul preluând prin imitație temerile, tendințele agresive ale familiei (Munteanu, 2002).

Remarcăm două perioade de *instabilitate* în viața antepreșcolarului cu comportamente recalcitrante, irascibilitate, nervozitate și anume:

- ✓ la 15 luni, datorită contradicției dintre nevoia de mișcare a copilului și dependența sa încă foarte mare de adult;
- ✓ la 2 ani și jumătate, datorită posibilităților sale mici de adaptare la cerințele complexe ale adultului;

Educarea emoțiilor copilului nu este o sarcină ușoară pentru familie, mai cu seamă a celor negative care odată stabilizate tind să devină trăsături dominante ale viitoarei personalități. Prin urmare sarcinile propuse copilului este important să fie organizate în funcție de particularitățile vârstei.

După vârsta de 2 ani copilul devine capricios, dominant, impulsiv și neînțelegător, se formează astfel negativismul primar. Această criză de independență este marcată însă de dependența existentă încă a copilului față de adult așa cum am văzut mai sus. Descoperirea propriei puteri de “a face” dar și a limitelor generează această criză de opoziție. Șchiopu și Verza (1981) arată că la această vârstă cristalizarea voinței copilului se face într-un moment când încă este dependent de adult.

Cauzele acestei opoziții infantile sunt reprezentate de incapacitatea de a înțelege punctul de vedere al celuilalt; atitudinea adultului față de dorințele copilului de a face ceva singur; răsfățul; întrerupere bruscă a jocului sau a unor activități plăcute. Aspectul violent al crizei este și mai vizibil când copilul este *obosit*și când este *neadaptat* la situația în care se află.

Cauza principală se pare că ar fi *tendința de autoafirmare* a copilului, în lipsa capacităților necesare acestei autoafirmări. Psihanaliștii spun că această criză este o primă încercare a copilului de a se elibera de situația de dependență pe care o are față de adult. Efectele care pot apărea după încetarea crizei sunt:

- ✓ creșterea capacității de adaptare față de exigențele adultului și/sau
- ✓ interiorizarea normelor și începerea constituirii supraeului.

Plăcerile și suferințele copilului servesc la formarea unor deprinderi care se vor evidenția în activitatea de învățare de mai târziu, sancțiunea contribuind la eliminarea încercărilor negative și a asocierilor incorecte.

Negativismul prezentat anterior poate avea cauze de natură educativă, atitudini greșite ale părinților, concepții greșite privitoare la copil. Totuși, copilul trebuie privit în devenire cu toate caracteristicile specifice diferitelor etape de dezvoltare ontogenetică.

În această perioadă de dezvoltare apar și se nuanțează reacții emoționale pozitive cum ar fi *râsul*, *simpatia* și *atașamentul*. Copilul devine selectiv față de membrii familiei iar conduitele de atașament se complică treptat și se diferențiază. Accesele de afecțiune, zâmbetul, alintările și mângâierile sunt forme de manifestare a atașamentului însă emoțiile explozive caracteristice perioadei 1-3 ani nu sunt manifestări ale unor sentimente durabile. Dacă râsul inițial a fost provocat de situații neprevăzute și relativ ambigue evoluează în direcția înțelegerii umorului și a păcălelilor ceea ce reflectă o dezvoltare a cunoașterii realității și o diversificare a raporturilor cu socialul.

6.3. Dezvoltarea motricității la antepreșcolar

Este spectaculoasă și relevantă, în sensul *creșterii gradului de finețe al mișcărilor și multitudinii acțiunilor*, pe care le poate realiza cu obiectele. Până la vârsta de 1 an și 8 luni se consolidează și se perfecționează mișcărilor de apucare, legate de alimentație, de viața cotidiană și de manevrarea jucăriilor.

La mai mult de 2 ani, mișcărilor se diversifică, copilul poate deschide și închide uși (manevrând clanța), robinete, sertare. Mersul se îmbunătățește mult și variază, în sensul că merge lateral, înapoi, face viraje, urcă și coboară treptele în pași, alternând picioarele. Mișcărilor nu sunt întotdeauna perfecte, copilul se deplasează în cele mai neașteptate locuri, lipsindu-i experiența și reglajele foarte fine, motiv pentru care se pune frecvent în pericol. Către 3 ani, atât mersul cât și echilibrul se perfecționează, apărând mișcărilor coordonate, în genul pedalatului.

Dezvoltarea motrică are *consecințe ample* în dezvoltarea psihică generală a copilului și anume :

- ✓ se lărgeste câmpul de explorare a lumii;
- ✓ se dezvoltă normalitatea de cunoaștere a funcționalității lucrurilor;
- ✓ satisfacerea independentă a unor trebuințe;
- ✓ experimentări motorii în explorarea lumii, în special prin joc.

6.4. Caracteristici ale jocului la vârsta antepreșcolară

La copilul de peste 1 an, jocul aproape se confundă cu întreaga sa activitate, 90% din timpul de veghe al copilului fiind destinat jocului:

✓ *simplitatea jocului* – copilul împrăștie, adună, transportă jucării, deci manipularea obiectelor (a jucăriilor) este conținutul de bază a activității ludice. Intenționalitatea este clară, dar copilul nu reușește întotdeauna să păstreze organizarea jocului în direcția în care a intenționat, modificându-l adesea după stimuli situativi;

✓ *jocul nu se poate realiza în absența jucăriilor* sau a obiectelor de manipulat, acestea având un foarte mare rol în stimularea și desfășurarea jocului prin calitățile lor funcționale, pe care copilul le folosește ca atare. Din acest punct de vedere este importantă calitatea jucăriilor oferite copilului;

✓ *durata scurtă a jocului*. La începutul stadiului aceasta este de 5-6 până la 10 minute iar către 3 ani poate ajunge la 20 de minute. În cursul jocului se înregistrează multe *întreruperi* datorită atenției instabile și a planului mental neformat, care nu poate proiecta și conduce activitățile copilului;

✓ *copilul se joacă alături de alți copii, dar nu împreună cu aceștia*. Câmpul conștiinței fiind limitat, el nu poate cuprinde ceea ce fac alți copii și nu poate controla eficient mai multe planuri ale desfășurării jocului.

Relațiile copilului cu alți copii de vârsta lui, în timpul jocului, pot fi:

✓ *active-pozitive*, când copilul oferă jucăria celuilalt, dar numai la schimb cu alta, îl trage pe celălalt copil la joc sau îl sărută, arătând că îl place;

✓ *active-negative*, când copilul fură jucăria celuilalt sau o ascunde, încearcă să îl supere sau să îl lovească;

✓ *pasive-pozitive*, exprimate printr-o implicare minimă a copilului și printr-o conduită de așteptare a reacției celuilalt;

✓ *pasive-negative*, când copilul suportă cu stoicism tot ce vine negativ din partea celuilalt;

- ✓ *defensive-active*, care presupun un răspuns la ceea ce i se întâmplă negativ din partea celuilalt (plâns, fugă, cerere de ajutor, încercare de rezolvare a situației într-un fel);
- ✓ *defensive-negative*, în care copilul doar plânge, fără a încerca altă rezolvare.

6.5. Dezvoltarea procesului de identificare la vârsta antepreșcolară.

În structura comportamentului imaginea de sine, identificarea de sine joacă un rol important. Fenomenul legat de conștientizarea identității a fost studiat mai ales prin „recunoașterea de sine” în oglindă a copiilor mici. Se pot diferenția două serii de evenimente cognitive în actul de identificare în oglindă. Primul se referă la recunoașterea faptului că în oglindă se află propria persoană sau imaginea ei, al doilea la faptul că ceea ce se vede în oglindă nu este o persoană în carne și oase, ci o imagine ce reflectă spațialitatea realității.

Identificarea primară a fost plasată de A. Gesell la peste 2 ani. R. Zazzo a deplasat spre 3 ani această recunoaștere a copilului în oglindă. El semnaleză o mare perplexitate a copilului în fața oglinzii, însoțită de bucuria de recunoaștere, o oarecare teamă și uneori evitare.

În aceste faze timpurii ale dezvoltării umane sunt încă puțin coezive cele trei fațete mai importante ale sinelui: *sinele corporal material* (ce se referă la conștientizarea caracteristicilor proprii corporale), *sinele social* (ce se referă la statut, rol, la apartenență de grup social) și *sinele spiritual* (care se referă la aptitudini, activități). Acesta este „sanctuarul emoțiilor și dorințelor”.

În constituirea identității primare sunt implicate și reacțiile opozante. La 2 ani acestea pot deveni foarte intense. Cele mai multe manifestări de mânie, ostilitate, agresivitate și negativism sunt legate de exercitarea obiceiurilor și a regimului zilnic. Or, se știe că acestea încorporează reguli de conviețuire. Pe al

doilea loc stau manifestările protestatate și ostile față de autoritatea celor din jur (conflicte de autoritate). Pe locul trei se află reacțiile de mânie și protest față de dificultățile care se manifestă în joc sau în traseele de realizare a dorințelor. Spre 3 ani reacțiile protestatate ale copilului se diminuează (se semnalează un declin al țipătului de scurtă durată). Stările afective ale copiilor mici sunt intense, fără a fi profunde. Ele se multiplică, se diferențiază și se complică. Axul diferențial afectiv al ambilor părinți creează echilibrul în familie și în comportarea copilului cu ei.

Identitatea exprimă o disponibilitate complexă, structurată, concretizată în lărgirea sinelui.

Conștiința de sine parcurge mai multe etape:

- ✓ in perioada de *sugar*, copilul *nu face deosebirea între sine și realitatea înconjurătoare*;
- ✓ la *sfârșitul primului an* de viață copilul exersează acțiuni cu mai multe obiecte, ceea ce duce la *disocierea acțiunii de obiectul în sine*;
- ✓ după vârsta de *1 an* are loc o *desprindere acțiunii de propria ființă*, concretizată prin faptul că el devine autor al mai multor modalități de a acționa cu obiectele;
- ✓ la *1 an și 8 luni* apare *verbalizarea rezultatelor acțiunilor* în care copilul *își utilizează prenumele*;
- ✓ la *2 ani și 6 luni – 3 ani*, copilul folosește cuvântul **eu** pentru a *se indica pe sine* ca agent al diverselor acțiuni și dorințe. El *reține în memorie* elemente care aparțin *identității* sale. Are progrese importante privind reprezentarea mentală a propriei *organizări corporale*. Cunoaște și denumeste părți ale feței și trunchiului, indică deseori fără greșală mâna stângă și mâna dreaptă și se *identifică în imaginea din oglindă sau în fotografii*. Știe al cui este și cum îl cheamă, deși reține mai greu numele de familie.

Această perioadă a apariției conștiinței de sine marchează *începutul evoluției personalității*

6.6. Semnificația generală a stadiului antepreșcolar pentru dezvoltarea psihică generală

Această etapă, de intensă expansiune subiectivă are, printre altele, următoarele caracteristici diferențiale:

✓ Este etapa constituirii primare coerente, a trăirii experienței de viață curentă. Copilul începe să fie integrat în interrelațiile grupului familial și al celor ce frecventează familia. Începe să sesizeze regulile, interdicțiile, orarul și stilul de viață al familiei, trăind conflicte și stări de confort psihic sau de euforie condiționate de această realitate complexă.

✓ Experiența de viață devine impregnată de învățarea comunicării verbale. La începutul acestei perioade, vorbirea copilului este restrânsă, inconsistentă și încărcată de mari dificultăți de pronunție; la 3 ani copilul vorbește relativ fluent, în propoziții inteligibile, dispunând de un limbaj situativ bogat. El poate să formuleze impresii, dorințe, constatări, interogații, etc. Lumea devine pentru copil un spectacol în care îi place să fie asistat de comunicarea cu adultul.

✓ Copilul este angajat în perioada antepreșcolară în căutarea de mijloace de a-și consolida autonomia prin perfecționarea deplasării, pe de o parte și, pe de alta, prin consolidarea deprinderilor de mânăuire a obiectelor. Emanciparea relativă de sub tutela mamei și a înlocuitorilor ei este mai evidentă pe planul acțiunilor decât pe cel afectiv. Pe acesta din urmă se constituie adevărate inflații de dorințe și intenții mijlocite doar de teama de a nu pierde afecțiunea și asistența adultului. În această perioadă, semnificative sunt:

- ✓ cucerirea independenței de mișcare
- ✓ apariția reprezentărilor

- ✓ posibilitatea acțiunilor mentale
- ✓ însușirea limbajului ca modalitate curentă de comunicare
- ✓ apariția conștiinței de sine

Activitatea dominantă între 1-3 ani constă în mânuirea de obiecte.

CAPITOLUL VII

A DOUA COPILĂRIE (DE LA 3 LA 6-7 ANI)

- 7.1. Dezvoltarea fizică în perioada preșcolară
- 7.2. Dezvoltarea psihică în perioada preșcolară
 - 7.2.1. Dezvoltarea percepțiilor la vârsta preșcolară
 - 7.2.2. Reprezentările la preșcolar
 - 7.2.3. Specificul gândirii la vârsta preșcolară.
 - 7.2.4. Dezvoltarea limbajului la preșcolar
- 7.3. Constituirea fundamentului personalității
- 7.4. Dezvoltarea afectivă la vârsta preșcolară.
- 7.5. Specificul dezvoltării voinței la preșcolar
- 7.6. Expansiunea personalității preșcolarului prin activitate.
- 7.7. Socializarea copilului de vârstă preșcolară
- 7.8. Semnificația generală a vârstei preșcolare

7.1. Dezvoltarea fizică în perioada preșcolară

Având în vedere polivalența ei de ființare precum și tonalitatea impetuoasă și ingenuă trăirilor, perioada preșcolară constituie, pe drept cuvânt, „vârsta de aur” a copilăriei.

Reperle psihologice fundamentale, ce dau contur și individualitate celei de a doua copilării sunt: activitatea de bază- jocul și respectiv, tipul relațiilor în care este antrenat individul (concret, se produc nuanțări în relațiile interfamiliale și o diversificare a celor extrafamiliale, ceea ce conduce la cristalizarea identității sale primare).

Această perioadă cuprinde următoarele etape:

- ✓ a preșcolarului mic (3-4 ani);
- ✓ a preșcolarului mijlociu (4 ani);
- ✓ a preșcolarului mare (5-6/7 ani).

În această perioadă creșterea este mai lentă, dar nu lipsită de particularități semnificative. Creșterea în *lungimese* realizează cu 6-8 cm pe an, iar creșterea în *greutate* cu ≈ 2 kg pe an, ceea ce înseamnă că la sfârșitul perioadei copilul are în jur de 116-120 cm înălțime și $\approx 22-23$ kg.

Se *modifică configurația corpului*, lordoza și abdomenul proeminent din prima copilărie vor dispărea, iar masivul facial crește proporțional mai mult decât cel cranian, astfel încât la ≈ 6 ani copilul capătă aspectul unui adult în miniatură, relativ proporționat. Are loc și o schimbare în dezvoltarea structurii musculare, copilul pierde din țesutul adipos subcutanat, pielea devine mai elastică și mai puțin fragilă, iar procesul de osificare este intens la nivelul epifizelor oaselor lungi și a oaselor toracice. Membrele cresc alternativ, mai întâi cele superioare și ceva mai târziu cele inferioare. Acest fapt menține aspectul ușor disproporționat al copilului până în jurul vârstei de 5 ani.

La nivelul *sistemului nervos* au loc diferențieri fine ale structurilor funcționale ale scoarței cerebrale, concomitent cu angajarea zonelor vorbirii și cu apariția *dominației asimetrice* a uneia dintre cele 2 emisfere (de obicei stânga). Se configurează astfel caracterul de dreptaci, stângaci sau ambidextru al manualității copilului.

Dezvoltarea *biochimismului intern* devine mai complexă, impregnată de hormonii tiroidieni, timici și hipofizari, care au rol specific în creștere și dezvoltare. În această perioadă copilul atinge un *grad de dezvoltare motorie* ce-i permite să execute mișcări izolate, cu diferite segmente ale corpului, precum și mișcări cu dificultate crescândă, de tipul săritului, cățărării, mersului pe bicicletă.

Dacă la 3 ani copilul urcă scările alternând picioarele, la 4 ani le coboară alternativ.

Perioada preșcolară se remarcă prin formarea comportamentelor implicate în *dezvoltarea autonomiei* și prin organizarea de *deprinderi și obișnuințe* ce privesc comportamentul alimentar, igiena și vestimentația. Din punct de vedere al comportamentului alimentar, interesează așezarea și ținuta la masă, utilizarea tacâmurilor și a paharului, modalitatea de a se servi, de a cere, de a mulțumi. În planul conduitelor, există o oarecare *inadaptare cultural-alimentară*, care se exprimă prin curențe în constituirea acestor deprinderi curente implicate în alimentație. Mânuirea grosolană și stângace a tacâmurilor sau ignorarea acestora, împrăștierea alimentelor, tendința de a nu ține seama de ceilalți în timpul mesei, vorbitul în cursul mesei fac parte din însemnele inadaptării cultural-alimentare.

Între 4-5 ani, copilul trece printr-o perioadă de *diminuare a poftei de mâncare*, deseori determinată de monotonia regimului alimentar sau de diferite tensiuni afective.

Progrese asemănătoare ar trebui să se manifeste și în îmbrăcare, în igienă și toaletă. Spălarea mâinilor înainte de orice masă și după orice vizită la toaletă, toaleta de dimineață, pieptănatul părului și tăierea unghiilor, folosirea hârtiei igienice oglindesc gradul de dezvoltare a *deprinderilor igienice* dar în același timp și interesul copilului în formarea *imaginii de sine*.

7.2. Dezvoltarea psihică în perioada preșcolară

7.2.1. Dezvoltarea percepțiilor la vârsta preșcolară

Percepția tactilă.

Pe baza dezvoltării evidente a sensibilității tactile, prin creșterea rolului său în explorarea lumii, se dezvoltă și percepțiile tactile, ca sursă de informație despre lumea înconjurătoare, ce ajută la acumularea unor experiențe directe și personale. Copilul dezvoltă *strategii noi de pipăirea* obiectelor necunoscute, percepțiile tactile le întăresc pe cele vizuale, copiii își însușesc verbal cuvinte care exprimă calitățile tactile ale obiectelor, *limbajul* ajutându-i în fixarea acestor percepții.

Percepțiile vizuale. Copilul este capabil de *discriminări vizuale* mai fine, pe care are posibilitatea să le identifice verbal și să le fixeze în memorie. Sunt bine însușite *formele geometrice* principale, care devin repere de bază în identificarea unor forme mai complexe. Se dezvoltă constanta de *mărime* și se consolidează constanta de *formă*. Se însușesc denumirile *culorilor* de bază și a nuanțelor și sunt verbalizate și fixate *relațiile de poziție* dintre obiecte.

Percepțiile auditive. Se dublează *sensibilitatea diferențială a sunetelor*, față de stadiul anterior. Auzul are 3 forme clare:

- *fizic* – realizează identificarea sunetelor și sursa emiterii lor;
- *fonematic* – diferențierea între sunetele cuvintelor și chiar între consoane mai apropiate; din acest punct de vedere copiii au dificultăți în a distinge diftongii, triftongii, și nu își stabilesc pe deplin structurile analitico-sintetice, lucru care se va întâmpla în clasa întâi. Tocmai pentru acest motiv copilul este capabil la această vârstă să învețe limbi străine, pentru că nu s-au stabilizat încă dominantele limbii materne;
- *muzical* – copiii nu numai că ascultă muzica, ci și cântă, majoritatea pot reproduce linii melodice simple, iar excepțional pot cânta, pot interpreta și melodii complexe.

Percepția timpului. Este favorizată de ritmicitatea programului zilnic și de comunicarea cu adulții. În acest stadiu, copiii se orientează relativ bine la momentele zilei, dar nu întotdeauna le verbalizează corect, greșind în special în folosirea adverbilor. Se orientează dificil în timpul trecut și viitor, confundându-

le. („mâne am fost la bunica”) Învață și rețin zilele săptămânii, dobândesc repere în identificarea anotimpurilor, învață lunile anului și învață să citească ceasul, chiar dacă nu îl citesc întotdeauna corect.

7.2.2 Reprezentările la preșcolar

Reprezentările joacă la preșcolar un rol considerabil în construirea semnificației cuvintelor, în dezvoltarea gândirii intuitive și în imaginație. Reprezentările au o *dublă natură*: una *configurativ-intuitivă* și una *operațional-intelectivă*.

Piaget a demonstrat că în preșcolaritate, la nivel preoperațional, nu pot fi generate decât *imagini reproductiv-stactice*, deci care evocă spectacole deja cunoscute și percepute anterior. Imaginile statice sunt influențate de activitatea desfășurată cu obiectele. Imaginile reproductiv-stactice s-au evidențiat în următoarele experimente:

- ✓ S-au luat 2 grupe de preșcolari, iar experimentatorul a arătat primei grupe un aranjament de cuburi, iar celei de-a doua grupe i s-a prezentat același aranjament, dar li s-a cerut copiilor să reproducă aranjamentul, cu alte cuburi. După o săptămână, s-a cerut ambelor grupe să recunoască acel aranjament, dintre altele. Concluzia a fost că cea de-a doua grupă a avut rezultate mult mai bune la recunoaștere.
- ✓ Acest experiment a scos în evidență legătura dintre structurarea reprezentărilor și limbaj. S-a prezentat unei grupe de copii o serie de baghete aranjate într-un anumit fel, iar cea doua grupă a primit și sarcina de a descrie în cuvinte aranjarea baghetelor. După o săptămână, puși de asemenea să identifice aranjamentul, cei care l-au verbalizat l-au recunoscut mult mai repede și mai bine, ceea ce a demonstrat că asupra reprezentărilor se poate acționa prin verbalizare.

Pe aceste experimente se bazează actualmente sistemul educativ preșcolar, care folosește desene, construcții și alte tipuri de reprezentări obiective. Rolul experienței perceptive în formarea reprezentărilor este tocmai de a fixa caracteristicile importante ale obiectelor, folosindu-se în special acele aspecte care sunt atrăgătoare pentru copii

Tot pe acest sistem se bazează conversația cu preșcolarii, în care este bine să se recurgă atât la imagini colorate, cât și la povestire (verbalizare).

Neveanu explică într-un capitol de psihologia preșcolarului rolul exprimărilor plastice în fixarea-reprezentare a unor însușiri ale plantelor și animalelor.

Imaginile reproductiv-cinetice (de mișcare) sunt la preșcolar încă vagi și neadecvate. Aceste mișcări ar antrena operativitatea gândirii, iar pentru că aceasta nu este încă bine dezvoltată, rezultatele în exprimarea acestor tipuri de imagini sunt slabe. Spre exemplu, copiii nu pot reda mișcarea unei baghete din poziția orizontală, până la poziția verticală. Ei nu reușesc să redea corect pozițiile intermediare pe care le traversează bagheta, iar mărimea baghetei este subestimată.

Imaginile de transformare sunt, de asemenea, dificil de efectuat de către preșcolar, spre exemplu le este dificil să întindă, prin desen, un arc de cerc. Întotdeauna, porțiunea întinsă va fi mai mică decât trebuie.

Imaginile topografice sunt, de asemenea, defectuos exprimate de către copii. Deși preșcolarii parcurg de nenumărate ori drumul de acasă la grădiniță și înapoi, ei nu reușesc să reproducă acest drum cu ajutorul unor repere adecvate, decât dacă realizează un itinerar în care construiesc din aproape în aproape câte o secvență a drumului, deci fără să aibă o vedere generală a acestuia. Acesta este și motivul pentru care, în fapt, reușesc cu dificultate să parcurgă acest drum.

Legătura puternică dintre percepții și reprezentări este relevată și în dificultatea pe care o întâmpină copiii în desenarea unui profil uman sau a unei căruțe trase de cai. Ei aleg în executarea desenului poziția cea mai frecventă pe

care au cunoscut-o, poziția cea mai avantajoasă în plan perceptiv. Spre exemplu, profilul uman este desenat frecvent cu ambii ochi pe aceeași parte, precum și cu gura desenată întregă, pe aceeași parte. Imaginea calului este frecvent desenată din profil, pe când imaginea căruței este desenată din față. Această fază a dezvoltării copilului a fost numită *faza realismului individual*, pentru că, în fapt, copilul desenează acele elemente care știe că le posedă modelul și nu pe acelea pe care le-ar putea desena dacă ar percepe acel obiect dintr-o poziție sau alta. Ca exemplu, putem spune că, frecvent, copiii desenează șoseaua văzută de sus și mașinile de pe ea văzute din profil.

7.2.3. Specificul gândirii la vârsta preșcolară

Lărgirea câmpului explorărilor perceptivă, curiozitatea mare, însușirea tot mai bună a *limbajului*, ca și implicarea mai profundă în *joc* și în alte forme de *activitate*, împreună și sub coordonarea adultului, reprezintă *condiții de bază* ale dezvoltării mentale a preșcolarului. Acesta reușește în acest stadiu să se desprindă, oarecum, de acțiune, aceasta nu îi mai absoarbe toată atenția, ceea ce îi permite să fie mai *receptiv la real*. De asemenea, în plan afectiv, copilul devine capabil să se orienteze și să cunoască *lumea ca pe o realitate din afara sa*, realitate de care trebuie să țină seama. De exemplu, părinții sunt văzuți acum nu numai ca persoane care îndeplinesc dorințe, ci și care cer, care aprobă, care interzic și chiar pedepsesc.

Caracteristicile gândirii preșcolarului:

- ✓ este *intuitivă*, se sprijină pe aspecte observabile ale însușirilor obiectelor, însă copilul poate gândi ceea ce percepe sau a perceput, dar gândirea nu merge mult mai departe de reprezentarea elementului perceput;

- ✓ este *situativă*, se desfășoară în contexte corecte, răspunzând trebuințelor de adaptare ale copilului, dar este în continuare și generată de dorințele copilului;
- ✓ începe să se *interiorizeze*, fiind ajutată de limbaj și de reprezentări (acțiuni executate în gând);
 - ✓ este *preoperatorială*, dispune doar de *scheme preoperatorii*, care nu implică o rigoare logică, ci se reduc practic la niște *intuiții articulate*. Gândirea, în ansamblu, rămâne prelogică, operațiile ei bazându-se doar pe *reglări perceptive*, transpuse apoi în *reprezentări*. Copilul crede ceea ce percepe și nu simte nevoia de a realiza un control printr-un experiment mental. De asemenea, copilul *nu emite ipoteze și nu sesizează contradicțiile* între constatările sale;
 - ✓ persistă *egocentrismul* în gândire, astfel încât mai bine de ½ din acest stadiu, copilul raportează încă totul la propria persoană, tot ce îl înconjoară este pentru el sau are legătură cu el;
 - ✓ persistă *animismul* gândirii;
 - ✓ persistă *magismul* gândirii;
 - ✓ relația *dintre posibil și imposibil*, concepte care la preșcolar *se suprapun*, de aceea el crede în forța miraculoasă a personajelor din povești, și mai crede, dacă nu i se relevă adevărul, în existența reală a unor personaje magice. Primele îndoieli cu privire la existența lui Moș Crăciun apar în jurul vârstei de 5 ani, ceea ce nu înseamnă decât acumularea de informații și nu o renunțare la ideea realității personajului. Cu privire la personajele din povești, are o atitudine nouă, în sensul că *face distincție între povești și realitate*, dar acceptă povestea ca pe o convenție.

7.2.4. Dezvoltarea limbajului la preșcolar

Vocabularul pasiv înregistrează între 500-1500 de cuvinte, în mod obișnuit, dar poate atinge un maxim de până la 2500 cuvinte, în timp ce *vocabularul activ* rămâne mai restrâns și oarecum limitat în funcție de dorințele și preocupările copilului. La această vârstă copilul învață să vorbească *corect fonetic și gramatical* și integrează cu ușurință cuvinte noi în structurile verbale, manifestând o adevărată plăcere în *însușirea cuvintelor noi*, cu care se și mândrește. Achiziționează foarte bine *sensul propriu* al cuvintelor, dar *sensurile figurate* nu sunt înțelese. Sunt foarte receptivi la *epitete* și au predispoziție pentru *diminutive*. Se manifestă acum fenomenul așa-zisei „creații” *lingvistice*, în sensul că atunci când nu găsesc cuvântul potrivit pentru situație, încearcă să și-l construiască singur, pornind de la unele din caracteristicile obiectului sau situației, ori de la cuvinte pe care nu le cunoaște bine, însușite de la adulți.

O bună perioadă (vârsta de 5 ani și mai târziu) se străduiește să *imite vorbirea adultului*. Copilul fixează scheme de comunicare pe care le folosește în situații potrivite, în care integrează și adaptează cuvinte noi, creându-și *clișee verbale* sau stereotipii care îl ajută să se exprime cu mai multă ușurință. Apare *expresivitatea în comunicare*, precum și fenomenul de *adaptabilitate verbală*, întâlnită în *vorbirea alternativă*. Spre exemplu, poate povesti un basm modificându-și vocea, în funcție de personajul interpretat.

7.3. Constituirea fundamentului personalității

În această perioadă are loc conturarea multor componente ale personalității și prefigurarea structurilor ei de bază. Un rol important în acest proces îl au *dominantele motivaționale*, care apar și se dezvoltă alături de *trebuințele biologice și sociale*. *Interesul pentru joc* se află în plin apogeu,

precum și *interesul pentru tot ce îl înconjoară* (oameni, plante, animale) despre care continuă să pună numeroase întrebări.

În familie și la grădiniță se cultivă *interesele sociale* ale copilului, manifestate prin atenția acordată celor din jur, prin tendința de a imita și de a comunica cu ei. Se cultivă, de asemenea, *interesele artistice*, manifestate prin sensibilitate și receptivitate față de frumos, precum și *interesul pentru învățare*, reflectat mai întâi prin plăcerea jocului de-a școala, dar și prin plăcerea participării la lecțiile de la grădiniță.

Toate aceste *interese și motivații* sunt de mare însemnătate în conturarea viitoarei personalități. La aceasta contribuie și *dezvoltarea conștiinței morale primare* a copilului, în cadrul căreia dobândește experiența pozitivă a *subordonării la cerințele părinților și a adulților*, în general. Desigur că se manifestă tendința ca în lipsa părinților copilul să încerce încălcarea regulilor în scopul satisfacerii propriilor dorințe. Aceasta se soldează în general cu sancțiunea parentală, iar memoria copilului conservă efectele dezagreabile, ceea ce ar trebui să îl determine să nu mai repete acțiunea.

Tot acum se asociază *trăirile afective pozitive generate de respectarea normelor* și de câștigarea prin aceasta a liniștii și a siguranței.

Deci, conștiința morală primară constă în primul rând din interiorizarea cerințelor parentale și implicit a celor sociale, ceea ce va influența construirea viitoarei moralități. Aceasta este o *morală infantilă*, pentru că este fundamentată încă pe *relația afectivă dintre părinți și copil* și nu pe rațiuni logice și generalizări ale unei experiențe de viață. Copilul se subordonează total acestei morale. Motiv pentru care se simte profund vinovat dacă a încălcat-o și se simte eliberat dacă este pedepsit. Ispășirea prin pedeapsă ferește copilul de culpabilizări tulburătoare și îi redă seninătatea foarte necesară dezvoltării sale. Acest context poate însă genera atitudini ambivalente față de părinți, pe care îi și iubește, dar de care se și teme.

Controlul și judecata adultului sunt necesare pentru orientarea copilului în sistemul de relații în care este integrat. S-a constatat atât la preșcolar, dar și la copilul mai mare și mai ales la adolescent faptul că acesta nu este satisfăcut de un stil parental prea tolerant, pentru că aceasta îl lasă în incertitudine, în situații dificile de alegere. Această morală întemeiată pe sentimentele și pe respectul față de adult are ca și cheie principală *autoritatea adultului*, care, din punctul de vedere al copilului, are totdeauna dreptate. Este o morală concretă, aplicată efectiv situațiilor trăite. Regula vine pentru copil întotdeauna de la cineva superior lui (părinte, educator, Dumnezeu), este sacră și nu trebuie încălcată.

Distorsiunile relaționale cu părinții pot sta la baza unor *abateri* ale preșcolarului, constând în negativism și minciună.

Negativismul poate îmbrăca 2 forme:

- ✓ atunci când *dorințele* legitime ale copilului de a explora lumea se ciocnesc de *interdicții* drastice din partea părinților, ducând sistematic la relații conflictuale, care se pot stabiliza sub formă de încăpățănare, de opunere activă și agresivă la tot ceea ce cer părinții
- ✓ ca formă de *neadaptare* la activitățile cotidiene și ca *refuz* al participării la acțiune.

Minciuna are, până la vârsta de 4 ani, un caracter neintenționat, fiind în mare măsură un produs al fanteziei copilului. După vârsta de 4 ani, însă, reprezintă semnul unei abateri intenționate de la norma morală, când copilul anticipează pedeapsa și tind să o evite, mințind. Minciuna poate fi și spontană, utilizată de copil pentru a ieși dintr-o situație delicată sau pentru a obține o recompensă.

Psihologii consideră că până la vârsta de 7 ani minciuna nu este atât de gravă, însă în orice caz ea trebuie sancționată. Lipsa sancțiunii poate conduce la o înțelegere greșită a utilizării minciunii și la distorsionarea formării unei conștiințe morale.

Dezvoltarea personalității este influențată și de dezvoltarea conștiinței de sine și a identității de sine.

Încă de la vârsta de 3 ani copilul realizează *apartenența lui la sex* și o verbalizează și se *recunoaște în fotografii*. În continuare, are loc *extensia Eului* prin conștientizarea raporturilor copilului cu tot ceea ce îl înconjoară, fapt pentru care cunoaște și verbalizează *apartenența lui la o familie*, precum și *proprietatea obiectelor sale*.

Eul social este, de asemenea, mult mai bine dezvoltat, copilul este și se simte membru al grupului, atât în familie cât și la grădiniță. Este foarte important la această vârstă procesul *identificării cu părinții*, care îl ajută în cristalizarea personalității.

În ce privește *manifestarea aptitudinilor și a capacităților* de dezvoltă la această vârstă mai ales aptitudinile care au componente senzoriale: muzica, desenul, dansul, limbile străine. Copilul are o receptivitate crescută la nou și o capacitate mare de stocare a informațiilor. Când există înzestrări native speciale, preșcolarul poate fi stadiul în care se petrec debuturi semnificative. Pentru acest motiv, familia acordă un interes deosebit căutării și găsirii aptitudinilor, dar riscul suprasolicitării copilului poate conduce la apariția precoce a oboselii sau la dezvoltarea unei reacții de respingere, atât față de stadiul propriu-zis, cât și față de persoana care îl solicită.

Formarea bazelor caracterului

Preșcolarul reprezintă un început în configurarea trăsăturilor caracteriale, acestea depinzând de *calitatea ambianței* și a climatului familial, precum și de *valoarea formativă* a mediului instituțional. Există 2 etape în formarea trăsăturilor de caracter:

- ✓ caracteristică preșcolarității mici (3-4 ani), constă în *formarea deprinderilor și a modurilor de acțiune* coordonate de adulți, asigurându-se reglarea și orientarea din afară a acestora.

- ✓ preșcolăritatea mijlocie și mare, în care se cristalizează *componenta de orientare*, în special prin debutul conștiinței morale primare

Trăsăturile de caracter prezintă *instabilitate și unilateralitate* în manifestarea lor, rezultată din experiența limitată de viață a copilului. Un climat familial calm, optimist, stimulat, generează însușiri caracteriale pozitive, precum încrederea în sine și în ceilalți, optimismul și independența.

Un climat familial tensionat generează teamă, anxietate, supunere sau agresivitate.

Relațiile dintre frați sunt și ele importante. Primul născut este, de regulă, antrenat precoce în activități și responsabilități, ceea ce îi favorizează trăsături precum stăpânirea de sine, calmul și responsabilitatea, dar în același timp și neliniște, îngrijorare sau gelozie.

Copilul mic, de regulă iubit și alintat, riscă să rămână nematurizat, dar în același timp și mai lipsit de griji, mai independent și mai nonconformist.

Copilul mijlociu este cel mai avantajat, are cele mai puține dificultăți de adaptare, având modelul fratelui mai mare, de aceea de cele mai multe ori este calm, optimist, bine-dispus și comod.

Copilul unic, în schimb, are toate șansele să devină orgolios, capricios, individualist sau egoist.

Grădinița are rol important în *socializarea copilului*. Această socializare se manifestă în 3 forme:

- ✓ *socializare pasivă*, care constă în adaptarea propriei conduite la modelele și cerințele ambianței;
- ✓ *socializare activă*, constând în dezvoltarea capacităților sociale, exprimate în posibilitatea de a avea inițiativa unor acțiuni, cu efecte în facilitarea relațiilor cu alții, cum ar fi a face mici comișioane, a dărui sau a mulțumi.

- ✓ *nesocializarea* poate să se transforme în timiditate, izolare sau tendințe agresive.

7.4. Dezvoltarea afectivă la vârsta preșcolară

Perioada de dezvoltare dintre 3 și 6 ani numită și preșcolaritate, aduce importante schimbări în plan psihic și relațional. În această perioadă se îmbogățește limbajul, gândirea devine coerentă și se eliberează în oarecare măsură de dominanța afectivă. Dezvoltarea afectivă trebuie raportată la procesul de identificare cu modelele parentale iar după 5 ani cu alte modele care pot fi furnizate de contactele sociale și culturale ale preșcolarului.

Caracteristici ale limbajului emoțional la copii în primii ani de viață

Vârsta	Manifestări ale conduitelor afective
2 – 3 ani	<p>Sporește vocabularul emoțional</p> <p>Etichetează corect emoții simple ale lui și ale altor persoane și vorbește despre emoții trecute, prezente și viitoare</p> <p>Vorbește despre cauzele și consecințele unor emoții și identifică emoțiile în asociație cu situațiile fixe</p> <p>Utilizează limbajul emoțional în jocul simulat.</p>
4 – 5 ani	<p>Manifestă o sporire a capacității de reflectare verbală a emoțiilor și este capabil de a lua în considerare relații mult mai complexe dintre emoții și situații</p> <p>Înțelege că unele evenimente pot determina emoții diferite la diferiți oameni și că sentimentele uneori persistă mult timp după evenimentul cauzal</p> <p>Demonstrează o creștere a controlului și a administrării emoțiilor în concordanță cu standardele sociale</p>

Băiatul se va identifica cu tatăl drept urmare a descoperirii treptate a deosebirilor care îl separă de mamă, descoperă că posedă relativ aceleași caracteristici ca și tatăl care este apreciat și iubit de mama sa. Comparația care o

va face între el și tatăl său va genera trăirea unei stări de frustrare, numit și complexul oedipian în perspectiva psihanalitică.

Fetițele trec prin același stări, tatăl fiind văzut ca un personaj important, devine ținta interesului și admirației. Astfel, din poziția de dublură a mamei, tatăl devine un personaj important care va stârni dorința de a câștiga afecțiunea acestuia sau este privit cu teamă.

Una dintre sursele cele mai evidente ale restructurării afectivității o reprezintă contradicția dintre trebuința de autonomie a preșcolarului și interdicțiile adultului față de el. Adultul și relația cu acesta rămân pentru copil elementele esențiale ale dezvoltării afectivității sale.

Activitatea preșcolarului suportă modificări de natură cantitativă prin creșterea numărului și a dispozițiilor afective, precum și de natură calitativă prin îmbogățirea și diversificarea formelor afective existente sau apariția altor forme noi.

Ca semn al dezvoltării afectivității în această perioadă sunt: emoții mai profunde, reticențele emotive, dispoziții afective persistente, stări emoționale cu un grad mai înalt de complexitate (mândria, vinovăția, sindromul bomboanei amare – tristețe la primirea unei recompense nemeritate), emoții și sentimente superioare (în jurul vârstei de 5-6 ani) cum ar fi cele intelectuale, social-morale și estetice. În această etapă copilul depășește stările de confuzie dintre frumos și strident, îndatorire și necesitate sau bine și agreabil.

Preșcolarul descoperă că pe plan imaginar își poate satisface orice dorință sau să se transpună în orice situație (*Anghelescu, 1989*) însă rămâne impresionabil, instabil și cu o oarecare labilitate a dispoziției. Nevoia de comunicare afectivă este susținută și de trebuința de a obține aprobarea, înțelegerea, simpatia din partea semenilor. Afectivitatea poate fi un mijloc de descărcare a tensiunii nervoase sau în alte situații o potențare (*Radu, 1991*).

Jocul ca formă dominantă de activitate facilitează apariția și consolidarea emoțiilor legate de competiție, dorința de colaborare dar și sentimente cum ar fi

mândria și culpabilitatea. În activitățile specifice grădiniței se cultivă curiozitatea, dorința de nou ca elemente ale sentimentelor cu încărcătură intelectuală de mai târziu sau se pun bazele “gustului artistic” ca premisă a sentimentelor artistice viitoare.

7.5. Specificul dezvoltării voinței la preșcolar

- ✓ Apar o serie de trăsături pozitive: stăpânirea de sine, ierarhizarea motivelor acțiunii;
- ✓ Preșcolarul va fi capabil să îndeplinească și activități care nu îi plac, sau îi plac mai puțin, dacă poate procura o bucurie celor dragi sau își pregătește, astfel, teren pentru o activitate mai plăcută;
- ✓ Părinții pot contribui la exersarea voinței sale atribuindu-i o serie de sarcini permanente: șters praf, așezat tacâmuri pe masă, udat flori etc.
- ✓ Carențele volitive pot prefața debutul unei maladii, dar evocăde cele mai multe ori deficiențe educative (răsfăț, neglijare, inconstanță).

7.6. Expansiunea personalității preșcolarului prin activitate

Jocul- activitate fundamentală la vârsta preșcolară

Studiile moderne de psihologia dezvoltării, pedagogie preșcolară și școlară, psihosociologie, care abordează problematica jocului din perspective variate și care au adus contribuții valoroase pentru înțelegerea valențelor complexe ale conduitei ludice admit în unanimitate și susțin cu argumente specifice faptul că în copilăria mică și mijlocie jocul constituie *tipul fundamental de activitate*, adică forma de activitate care susține în cel mai înalt grad

dezvoltarea psihică, prin antrenarea psihomotorie, senzorială, intelectuală și afectivă. (Claparède, E., 1924; Chateau, J., 1967, Piaget, J., 1973, Vagotski, L.S., 1971, Huizinga, J. 1970, Rosca, Al., Chircev, A., 1962, Schiopu, U., 1970 s.a.).

Recunoașterea unanimă a valențelor formative ale jocului se continuă în planul teoriei pedagogice cu stabilirea modalităților didactice optime de valorificare a acestui potențial, dar și cu încercarea de recuperare a dimensiunii ludice a fenomenului educațional (Stan, C., 2000). În pedagogia și practica educațională preșcolară s-au făcut pași importanți în acest sens. Aceștia s-au materializat într-o repetată afirmare în documentele școlare a obligativității preponderentei jocului *ca formă de organizarea activităților instructiv-formative și metode de atingere a finalităților* (Metodologia de aplicare a planului pentru învățământul preșcolar, **paragr. 11, 12**, Ghidul de aplicare a programei, 2000, **pg. 20, 25**, Regulamentul de organizare și funcționare a învățământului preșcolar, **Art. 44**). Demersuri susținute, teoretice și practice s-au făcut și în sensul anulării mentalității, din păcate încă prezența la unele cadre didactice și părinți ai copiilor preșcolari, conform căreia jocul ar fi doar o activitate de recreere, o activitate ce în grădiniță trebuie apreciată numai prin prisma a ceea ce copilul a învățat în urma ei sau o activitate ce își găsește utilitatea în afara grădiniței, mai ales în familie (**vezi: Paun, E., Molan, V., Iucu, R., 2002, pg.22-23**), prin explicitarea naturii jocului la vârstele mici și prin instrumentarea metodologică a cadrelor didactice.

Analiza care urmează privind jocul și conduita ludică se înscrie în aceeași direcție a unei pledoarii pentru exploatarea la maxim în procesul educațional din grădiniță a valențelor formative ale acestui tip de activitate umană.

Natura jocului ca activitate fundamentală a preșcolarilor

Jocul este activitatea care dă specific preșcolarității. El își găsește motivația și împlinirea în sine însuși. Spre deosebire de muncă, jocul nu are ca

finalitate obținerea unor bunuri materiale, iar spre deosebire de învățatură, nu țintește în mod explicit obținerea de noi cunoștințe sau alte produse ale învățării.

Jocul apare la toți copiii și, cu o frecvență mai micăși o semnificație instructivă diferită, este prezent și la adulți. Dar, dacă pentru aceștia din urma jocul constituie cel mai adesea o formă de divertisment, pentru copil el nu este nicidecum o distracție. El este în esență o modalitate de investigație și cunoaștere a lumii reale, o preînvățare (L.S. Vagotski, J.Piaget, Berlyne, H. Wallon), un spațiu de satisfacere a dorinței firești de manifestare și independență (S. Freud), un mijloc de comunicare (G. Bateson). Implicarea în joc a preșcolarului este totală. El își antrenează spontan și voluntar în joc toate posibilitățile fizice, intelectuale, afective, jocul reprezentând astfel, un mijloc de realizare de sine (E. Claparede) și de formare a eu-lui (J. Chateau).

Dincolo de aceste caracteristici, jocul este o sursă de plăcere, deoarece el presupune eliberare de realitatea constrângătoare și libertate de reflectare și transformare în maniera personală a acesteia. Jocul începe și se încheie, el este limitat în timp și spațiu, ceea ce conferă celui implicat un sentiment de securitate. Jocul creează o ordine în realitatea dezordonată, are înclinația să fie frumos și presupune plăcerea dată de succes. (Huizinga, J., 1998, pag. 50-51).

Rezumând, putem spune că jocul devine la vârsta preșcolară o condiție importantă pentru evoluția sa ulterioară, iar lipsirea de joc, sau de resursele necesare desfășurării lui (timp, spațiu, oportunitatea de a repeta temele de joc, jucării, aprobarea și asistența adultului) determină apariția unor carențe în dezvoltarea personalității, chiar dacă lipsa jocului a fost compensată de abordarea altor forme de educație. Studiile asupra consecințelor depravării de joc a copiilor cu deficiențe oferă o serie de dovezi în acest sens (Lerner, J. W., Lowenthal, B., Egan, R., 1998, Cook, R.E., Tessier, A., Klein, D., 2000, Schiopu, U., 1970).

La vârsta preșcolară, jocul este *orealitatepermanentă*. Copilul de 3-6 ani se joacă cea mai mare parte a timpului și pe măsura creșterii și dezvoltării joaca

sa ia forme din ce în ce mai complexe și diverse, influențând și subordonând toate celelalte acțiuni de viață, interese și preocupări. Jocul preșcolarilor obține astfel un caracter *multiacțională*, activitatea practică, învățarea, hrănirea sau îmbrăcarea, luând forma unei conduite ludice. Manifestările de joc au acum un caracter *dinamic*, ele evoluând și obținând caracteristici noi și forme variate și interesante. Din perspectiva pedagogică, jocul este instruire, o forma de educație, o modalitate pedagogica-terapeutica, având astfel *ovarietate de semnificații* de natură constructivă.

Prezentate sintetic, acestea subsumează o serie de funcții care sunt complementare și consistente cu cele ale fenomenului educațional în ansamblu (după Stan, C., 2000) :

✓ *Funcția adaptivă*, ce se manifestă prin asimilarea realității fizice și sociale și prin acomodarea eu-lui la realitate. În joc, copilul preșcolar transpune impresii dobândite în mediul extern, fizic și social, reușind astfel să interiorizeze realitatea și să se adapteze la un nivel primar cerințelor acesteia. Pe parcursul vârstei copilăriei mijlocii se poate observa o creștere a capacității copilului de a transpune rapid și coerent în joc elemente ale realității: roluri, conduite, atitudini, obiecte, și de a prelucra și reflecta cu o mai mare profunzime și în contexte ludice diverse (jocuri cu subiect și roluri) aspecte mai ample ale mediului înconjurător. Dacă la începutul vârstei preșcolare, trăirea realității prin joc este totală, în sensul în care copilul nu distinge între situația reală și cea imaginară, pe măsură ce copilul devine conștient de propria lui persoană și de modelul pe care îl imită, el cele două planuri al realității și al ficțiunii se delimitează, aceasta neînsemnând că implicarea în jocul ce transpune impresii reale este mai superficială. Dimpotrivă, jucându-se copilul experimentează roluri ce se suprapun cu propriul eu și se exersează pe el însuși ca agent activ și nu doar reactiv al mediului, fapt ce îi va asigura treptat adaptarea și înțelegerea lumii reale și premisele pentru trecerea firească de la copilărie la adolescență și maturitate.

Aceasta funcție a jocului este larg recunoscută. Astfel, Freud și colaboratorii săi considera că repetarea experiențelor reale în joc, este o modalitate de obținere a controlului asupra unor evenimente dureroase, Erikson considera jocul drept o metodă prin care copiii își organizează și integrează experiențele de viață, iar Piaget și reprezentanții școlii piagetiene arată că jocul este mijlocul esențial al copiilor de stăpânire a realității.

✓ *Funcția formativă.* Jocul este un mobil al dezvoltării cognitive, afectiv-emoționale, psihomotorii și de modelare a personalității. Cunoașterea prin experiența directă, pe care o asigură jocul, presupune implicarea capacităților perceptivă, a abilităților de reacție, a capacităților de raționare, și a posibilităților de comunicare, ce sunt exersate și îmbogățite în plan calitativ și cantitativ. În fața problemelor adesea reale pe care le impune jocul, copiii au ocazia de a-și exersa capacitatea de analiză a posibilităților de rezolvare și de punere în practică a soluțiilor optime, astfel încât jocul să poată continua.

✓ *Funcția informativă.* Prin intermediul jocului, copilul achiziționează informații, noțiuni, concepte necesare înțelegerii și integrării lumii reale. Investigând realități fizice diverse, copilul manipulează, alege, ordonează, clasifică, măsoară, se familiarizează cu proprietățile diverselor lucruri și dobândește cunoștințe despre greutate, duritate, înălțime volum, textură, categorii, serii și familii de obiecte, legile lumii fizice. În reflectarea realității sociale, el exersează stataturi, roluri, limbaje și reguli specifice, a căror învățare sistematică, necontextualizată ar fi în mare parte imposibilă la această vârstă.

✓ *Funcția de socializare* este concretizată în exersarea prin joc și asimilarea în plan comportamentală a exigențelor vieții sociale. Majoritatea tipurilor de joc și în special cele de cooperare, de competiție sau de rol presupun relaționare, adaptare a acțiunilor proprii la acelea ale unui partener de joc, asumare a responsabilității propriului comportament și respectarea convențiilor comportamentale impuse de situație. Jocul îi oferă copilului ocazii numeroase de explorare a unor concepte precum cel de libertate, implicat în multe din

activitățile ludice. Copiii au ocazia să experimenteze implicațiile pe care libertățile personale le au în sfera responsabilităților.

Un aspect important al socializării prin activitatea ludică este tendința copilului de a-și apăra și a-și afirma individualitatea, alături de nevoia sa de a se integra social. Obligat de contextul ludic să se dedubleze și să interpreteze roluri diverse, preșcolarul mare ajunge să-și formeze un sens al identității proprii și să acumuleze elemente ale imaginii de sine, lucru facilitat tocmai de ocaziile, oferite de joc, de analiză a sinelui din perspective variate.

✓ *Funcția de relevare a psihicului.* Copilul transpune în joc trăiri, sentimente, intenții neîmplinite în real, impresii, temeri, gânduri, atitudini, conflicte intrapsihice sau interrelaționale. Ele sunt astfel accesibile părinților și educatoarei care observă jocul copilului, felul în care acesta își alege subiectul, resursele materiale, partenerii, felul în care se implică în roluri și conținutul pe care îl dă acestora, și au astfel ocazia să constate atât manifestările incipiente ale intereselor, aptitudinilor acestuia, cât și nivelul dezvoltării psihofizice și eventualele tulburări sau disfuncții survenite în dezvoltarea personalității sale. Jocul este un generator excelent de autocunoașterea capacităților proprii și de construire a încrederii în sine și forțele proprii.

Evoluția jocului la vârsta preșcolară

Vârsta preșcolară este o perioadă de evoluție dramatică a conduitei ludice, deoarece acum are loc o diversificare și o aprofundare a categoriilor de joc abordate, care nu se mai regăsește în nici o altă perioadă de vârstă. Noile valențe pe care jocul le primește sunt datorate, dincolo de factorul dezvoltării și maturizării psihofizice, de posibilitățile sporite de relaționare, de noile experiențe acumulate, de stimulii suplimentari pentru joc, toate oferite odată cu intrarea copilului în grădiniță.

Direcțiile de evoluție a activităților ludice la preșcolari sunt:

- ✓ diversificarea formelor de joc;

✓ evoluția elementelor structurale ale jocului și modificarea structurii jocului în ansamblu prin apariția de noi elemente: subiectul, evoluția comportamentului de relaționare pe parcursul activității ludice;

✓ evoluția capacității copilului de a disocia între planul real și cel imaginar pe parcursul jocului.

Vom analiza în continuare evoluția jocului în perioada copilăriei mijlocii, luând drept criteriu natura principalelor elemente ale jocului: relaționarea, scopul, subiectul, regulile, rolurile și atitudinea față de jucărie.

Repere importante cu privire la *gradul de implicare socială* a copilului în activitatea de joc oferă un studiu, devenit clasic în domeniu, al lui M. Parten (1932), care identificăse tipuri de joc, din analiza cărora se poate deduce o tendință evolutivă naturii și amplitudinii relaționării copiilor, deși fiecare din tipurile de joc descrise poate fi întâlnit și în paralel cu oricare din celelalte, și chiar poate deveni o constantă în conduita ludică a unor copii. Acestea sunt:

✓ *jocul fără implicare* (unoccupied play) – copilul nu se angajează în relații interpersonale, își petrece timpul privindu-i pe ceilalți sau urmărind orice stimul îi atrage atenția la un moment dat, desfășoară activități fără un scop bine determinat (mutarea unor obiecte, plimbarea dintr-un punct spre altul). Unii dintre copii se angajează în comportamente de auto-stimulare (legănarea pe scaun);

✓ *jocul solitar* (solitary independent play) – copilul se joacă singur, cu jucării de cele mai multe ori altele decât cele utilizate de copiii din apropiere. Deși se află în proximitatea altor copii, nu face nici un demers de interacțiune cu aceștia. Uneori pare că nici nu conștientizează prezența unui alt copil ce se joacă în apropiere;

✓ *jocul observativ* (outlooker play) – copilul observă jocul altor copii, ocazional le vorbește sau le pune o întrebare, însă nu se implică efectiv în joc;

✓ *jocul paralel*(parallel play) – copilul se joacă singur, în apropierea altor copii, dar nu cu ei; deși jucăriile sale sunt identice sau asemănătoare cu a celor din apropiere, copiii nu interacționează în joc. Uneori se privesc reciproc pentru momente scurte, însă nu cooperează, iar dacă unul din copii abandonează jocul, altul (alții) îl privește cum se îndepărtează sau chiar abandonează și el activitatea;

✓ *jocul asociativ*(associative play) – copiii se joacă unii cu alții, schimbă jucării, se angajează în activități similare, dar nu par a se juca același joc. Preocupările lor sunt mai degrabă legate de interacțiune, decât de activitatea comună: copiii nu își împart roluri, iar activitățile lor nu sunt coordonate și nu au finalitate comună;

✓ *jocul cooperativ*(cooperative play) – copiii se angajează într-o formă organizată de joc, în care rolurile sunt clar stabilite, membrii grupului sunt conștienți de apartenența lor la grupul de joacăși cooperează pentru îndeplinirea anumitor sarcini stabilite de comun acord. Acum apar și relațiile între grupele de joc, pentru procurarea unor materiale necesare, sau pentru fuzionarea grupelor, când unul din jocuri se destrăma. Relațiile care apar între copii în acest tip de joc depind de subiectul, regulile și rolurile jocului, de poziția copilului în joc (lider sau subordonat) și sunt de două categorii:*relații funcționale*, nemijlocite, cerute de organizarea jocului și de coordonarea lui pe parcurs și *relații de joc*, mijlocite de rolul sau tema activității ludice.

Deși în legătură cu această clasificare a lui Parten se pot stabili relaționări între vârsta copilului și comportamentul de joc predominant (copiii de 2-3 ani se angajează mai des în jocul solitar și observativ, în timp ce copiii mai mari prefera jocurile asociative și cooperative), este cert faptul că primele categorii de joc continuă să aparăși la preșcolarii mari, de cele mai multe ori cu alte semnificații decât cele legate de lipsa de socializare (ex.: jocul observativ a noului venit înainte de intrarea efectivă în joc, jocul solitar pentru un copil

concentrat pe un lucru de mare interes pentru el) și, de asemenea, forme ale jocului ce presupune interacțiune pot apărea la antepreșcolari și preșcolarii mici, cu stimulare adecvată din partea adultului. Totuși, utilizată nuanțat, această scală a evoluției comportamentului interactiv în joc constituie pentru practica educațională un reper pentru identificarea eventualelor probleme de relaționare ale copiilor.

Conturarea *scopului* în cadrul jocului este una din trăsăturile specifice vârstei preșcolare (Șchiopu, U., 1970), care cunoaște și ea o evoluție pe parcursul acestei perioade. Astfel, copiii de 3-4 ani nu își propun un scop al jocului. Conduitele de joc își găsesc împlinire în ele însele. Ulterior scopurile sunt implicite, latente sau se conturează pe parcursul jocului. Așa se explică în acest interval de vârstă instabilitatea asupra unui subiect de joc și lipsa de coordonare a acțiunilor de joc în vederea atingerii unei finalități. Copiii de 5-6 ani devin treptat capabili să prefigureze o finalitate a jocului și chiar să stabilească un plan în vederea atingerii acesteia, ceea ce implică stabilirea anumitor convenții de joc, a unui demers coerent al activității ludice. Interesul pentru rezultatul final al jocului crește treptat și de aceea, punerea de acord a acțiunilor și adaptarea convențiilor prestabilite se face și pe parcursul activității, în vederea finalizării temei propuse.

Tema și subiectul sunt componente principale ale jocului, a căror caracteristici evoluează pe parcursul preșcolarității. *Tema* este ideea centrală a jocului, preluată din sfera realului, în jurul căreia se organizează *subiectul*, adică o anumită ordine a acțiunilor ludice. În analiza evoluției temei jocului la preșcolari, sunt de interes următoarele variabile: sfera de proveniență a temei, frecvența temei în raport cu vârsta, sexul, mediul cultural și diversitatea temelor abordate. În plus față de acești factori, în evoluția subiectului variază calitatea integrării acțiunilor izolate într-o succesiune coerentă.

Astfel, în jocurile copiilor de 3-4 ani se reflectă impresii puternice din viața cotidiană, sursă predilectă de selecție a temelor fiind mediul familial și al

grădiniței. Temele reflectă acțiuni izolate (ex.: merg cu mașina), subiectul prezentând în general acțiuni între care nu se creează o legătură firească.

Acțiunile de joc redau cu relativă acuratețe situații reale, contribuția copilului la nuanțarea situației de joc fiind minimă. În acest interval de vârstă, diferențierea pe sexe a preocupărilor de joc este încă puțin ilustrată.

În partea a doua a perioadei preșcolare, pe măsura dezvoltării psihofizice generale, a creșterii preocupării pentru scopul și rezultatul final al jocului, și a dezvoltării capacității de relaționare, temele de joc reflecta acțiuni complexe și de mai mare întindere în timp, ce nu țin doar de experiența directă trăită, ci și de impresii și sugestii oferite de programele TV, relatările celorlalți sau lecturile ascultate. Desfășurarea jocului poate integra mai multe lărgirea și sporirea complexității jocului. În plus, este evidentă creșterea capacității copilului preșcolar de a alimenta jocul pe parcurs prin suplimentarea sau ajustarea rolurilor sau propunerea schimbării succesiunii acțiunilor.

Specificul și frecvența temelor reflectă acum caracteristicile experiențelor de viață specifice unui mediu socio-cultural delimitat (ex.: mediu urban/rural).

Interesantă este evoluția privind conștientizarea temei jocului de către copilul preșcolar, care integrează următoarele etape (Popescu, E., 1982): denumirea jocului după numele jucăriei (cu păpușa), denumirea jocului prin acțiunile propriu-zise (îmbrac păpușa), denumirea jocului prin rolul pe care copilul îl joacă (de-a mama); în grupele mari este evidentă detașarea rolului de tema, aceasta din urmă fiind indicată prin locul în care este plasată acțiunea (de-a școala) sau prin finalitatea jocului (construim o cetate). O astfel de denumire a jocului indică evoluția spre activități ludice care integrează mai multe roluri cu atribuții sincronizate în vederea atingerii finalității propuse.

Rolul este, deci, un element important în construirea subiectului jocului. În joc, rolul reprezintă un ansamblu structurat de conduite ludice, care redau: un status-rol social sau profesional (de-a medicul), un set de acțiuni ce contribuie la

realizarea finalității jocului sau, mai rar, caracteristicile unui obiect important în economia jocului (fântâna, ușa).

Evoluția jocului preșcolarilor în privința rolurilor pe care le integrează, se reflectă atât în planul calitativ, al numărului de roluri în cadrul jocului și al creșterii stabilității copilului în preformarea unui anumit rol, cât și în planul calitativ, al îmbogățirii conținutului rolului, al transformării unor roluri mai puțin atrăgătoare în roluri mai interesante prin asumarea din proprie inițiativă de către copil a unor atribuții sau conduite suplimentare (Șchiopu, U., 1970, 1997). Astfel, pentru copiii de grupa mică jocul cu roluri nu este o dominantă. Rolurile sunt puține, de cele mai multe ori singulare într-o activitate ludică. Sunt preferate rolurile active, principale, bogate în conținut și atribute, însă treptat copiii de 4-5 ani acceptă și roluri cu sarcini mai monotone, pe care uneori reușesc prin inițiative personale, să le facă mai interesante. În jocul preșcolarilor mari, alegerea rolurilor nu se mai face în mod individual, ci ea este subordonată finalității jocului sau unor convenții stabilite de comun acord. Dată fiind manifestarea în continuare a preferințelor mai sus descrise, uneori este nevoie de intervenția cadrului didactic pentru stabilirea consensului în distribuția rolurilor. Acțiunile pe care le presupune rolul dobândesc treptat un caracter convențional. Se produce acum fenomenul de transfer al acțiunii materiale din exterior spre interior, așa că unele acțiuni sunt înlocuite cu denumirea lor sau cu gestul prescurtat, însă nu sunt anulate, copiii fiind preocupați de coerența subiectului și respectarea regulilor aferente rolurilor.

În perioada finală a preșcolarității, odată cu evoluția generală a jocului, un fapt interesant este distribuția de roluri și responsabilități în grupul de joacă, nu doar la începerea sau pe parcursul jocului, ci și în perioada de pregătire a sa, care uneori presupune adaptarea sau confecționarea de jucării sau amenajarea spațiului de joacă.

În evoluția jocului la preșcolari, un element specific este și apariția **regulilor** și evoluția manierei de raportare a preșcolarului la

reglementările interne sau externe care organizează și delimitează activitățile de joc. Preocuparea pentru regulile jocului și pentru stabilirea de noi reguli pentru activitățile ludice în desfășurare este una ce apare pe parcursul preșcolarității, după 4 ani, când copiii devin preocupați pentru concordanța cu realitatea transpusă în joc a acțiunilor ludice și a succesiunii acestora și pentru desfășurarea jocului în ordine, fără manifestări precum: acapararea jucăriilor sau rolurilor de către un singur participant sau nerespectarea convențiilor de joc („ziceam ca”). Regulile externe sunt acceptate treptat ca necesare pentru asigurarea respectării responsabilităților repartizate și a conduitelor civilizate în joc, iar regulile interne devin din ce în ce mai des o inițiativă a copiilor (5-6 ani). Pe măsura conștientizării sensului regulilor, respectarea acestora este percepută drept obligatorie, lucru ce determină sancționarea sau eliminarea din joc a celor care le încalcă.

Un ultim domeniu de evoluție a jocului în perioada preșcolară, pe care îl analizăm aici este acela al evoluției *manierei de raportare a copilului la jucărie*, pentru care am luat ca reper studiul lui S. Hupp (1989) privind nivelele de dezvoltare a conduitei ludice. Conform acestui studiu, prima etapă de raportare a copilului la obiectele de joc ține de antepreșcolaritate și este caracterizată printr-o interacțiune cu obiectele și o acțiune nediferențiată asupra lor (copilul bate în toate jucăriile, le aruncă sau le scutură). Criteriile de alegere a jucăriilor țin de colorit, formă, sunetul emis. Al doilea nivel, ce începe în perioada antepreșcolară, dar devine caracteristic și copiilor preșcolari mici, este caracterizat prin interacțiunea cu obiectele de joc într-o manieră funcțională, în sensul în care copilul alege jocul potrivit cu funcțiunile jucăriei. În fapt, jocul este determinat acum de jucăriile pe care copilul le are la îndemână. Un pas înainte în evoluția raportării la jucărie este făcut odată cu achiziția de către copii a deprinderii de a se juca organizat și de a stabili un curs și o finalitate a jocului. După 5-6 ani, în general, jucăria nu mai constituie singurul mobil în stabilirea temei jocului, ea fiind subordonată acesteia și finalității jocului. Mai mult,

procurarea jucăriilor și confecționarea lor se face în funcție de jocul ales. Criteriile de alegere a jucăriilor țin acum de utilizarea acestora, dar și de posibilitățile de acțiune ulterioară asupra lor (finisare, asamblare etc.). Adesea copiii recurg la substitute evocatoare ale jucăriilor necesare jocului. Preșcolarii mari sunt capabili să renunțe la o jucărie în favoarea altor copii sau să folosească o jucărie pe rând într-un grup de joacă.

Analiza realizată mai sus asupra evoluției jocului în elementele sale principale releva faptul ca acumulările în privința unui aspect al jocului au implicații pentru celelalte elemente și pentru configurarea jocului în ansamblu. Am preferat aceasta abordare doar din motive didactice, fiind conștienți de determinările reciproce existente între diversele elemente structurale ale conduitei ludice.

Jocul la vârsta preșcolară este o activitate de complexitate crescândă, cu valențe formative incontestabile. Cunoașterea de către adultul, educator sau părinte a reperelor de evoluție a jocului în această perioadă de creștere și acumulări fundamentale îi asigură acestuia un plus de competență în acțiunea de organizare și mediere a jocului preșcolarilor.

Jocul de creație

Această categorie de activități ludice include jocurile în care tema, subiectul și regulile jocului sunt alese de copii. Ele redau aspecte ale realității fizice și sociale, impresii acumulate de copii în urma unor experiențe directe sau imaginare ale acestora. Transpunerea realității va fi făcută cu mai multă sau mai puțină acuratețe, în funcție de calitatea reprezentărilor de care dispune copilul și de resursele materiale disponibile.

Jocurile de creație pot fi exprimate atât ca *ocreație cu obiecte și materiale*, categorie ce integrează *jocurile de construcție* cât și ca *ocreație prin rol*, în această subgrupă putând fi identificate două variante de joc: *jocuri cu subiecte alese din viața cotidiană* (jocurile de conviețuire socială: de-a mama și de-a tata, de-a doctorul, de-a magazinul) și *jocuri cu subiecte din basme și povești* (de-a Scufița Roșie).

Jocul de construcții

Atitudinea creatoare în jocul de construcții se manifestă în activitatea de utilizare a unei varietăți de materiale pentru configurarea unor reproduceri bidimensionale sau tridimensionale, aproximative sau fidele ale unor obiecte reale. În activitățile organizate sau libere, jocul de construcții poate lua forma elaborării unei construcții originale, a reconstituirii unui model prezentat anterior sau a construcției după model. În primii ani ai preșcolarității copilul se concentrează asupra obiectului construit căruia îi acordă o semnificație pe parcursul construcției sau ulterior. Activitățile de construcție nu au unitate, elementele construite fiind adesea prezentate separat, copilul nefiind preocupat pentru crearea unor relaționări între acestea. Pe măsura înaintării în vârstă, preșcolarul tinde să acorde importanța sporită semnificației construcției, care este stabilită la începutul acțiunii și este considerată treptat mai importantă decât aceasta. De aici și preocuparea preșcolarului mare pentru rezolvarea cu acuratețe și originalitate a sarcinilor de construcție. Evoluția este evidentă și în ceea ce privește alegerea temei jocului, care devine mai complexă, dar și în atenția acordată detaliilor.

Prin caracterul său mai puternic finalist, jocul de construcții îi oferă copilului satisfacția îndeplinirii unei sarcini și a aprecierii produsului obținut. Adesea acest produs devine un stimul pentru continuarea activității de joc; jocul de construcție poate pregăti cadrul pentru un joc de creație cu roluri.

În formele mai complexe, prin rigurozitatea pe care o impun și prin centrarea pe produs, jocurile de construcții contribuie la familiarizarea copilului cu specificul activității de muncă.

Jocurile de creație prin rol

Sursele de preluarea temelor și rolurilor în jurul cărora se țese subiectul jocului sunt realitatea înconjurătoare și mediul ficțional al poveștilor. *Jocurile cu subiecte din viața cotidiană* reflectă prin conținut experiențele directe trăite de copil, dar și cele dobândite prin observație sau relatare. Jocurile cu subiecte din povești sunt mai pretențioase, ele implicând adesea crearea unei atmosfere

speciale sau redarea trăsăturilor unor personaje cu care copiii sunt puțin familiarizați (lupul, vrăjitoarea). Ca atare, aceste jocuri impun reproducerea creatoare a imaginilor artistice și a acțiunii personajelor.

Jocurile inspirate de textul poveștilor pot lua forma unor jocuri dramatizări în care rolurile sunt interpretate fie de copii, fie de păpușile de teatru. Organizarea unui teatru de păpuși îi permite copilului detașarea de un rol anume și asumarea responsabilității de organizator, regizor al punerii în scenă a povestii.

Așa după cum am arătat anterior, jocul de creație înregistrează o evoluție și o îmbogățire de la un an la altul. Dacă la începutul vârstei preșcolare copilul redă acțiuni izolate, își asumă roluri fără să le dea o semnificație socială sau fără o motivație internă, treptat copilul va trece spre jocuri cu roluri care presupun redarea unor aspecte mai complexe, legate de caracteristicile personajelor interpretate (acțiuni analoge, atitudini, exprimări verbale și nonverbale, folosirea unor instrumente specifice etc.) și care sunt integrate în activități ce presupun interacțiune și cooperare și converg către o finalitate prestabilă.

Pe tot parcursul jocurilor de creație, comportamentul copilului, de simbolizare conștientă și inconștientă a realității este larg ilustrat. Prin jocul de creație se stabilește o relație specifică între copil și realitate, pe care copilul nu o copiază mecanic.

Jocurile de mișcare

Acest tip de jocuri corespund dinamismului specific copilăriei și satisfac în cea mai mare măsură nevoia de mișcare a preșcolarilor. În general, aceste jocuri se bazează pe respectarea unui set de reguli prestabilite și pe preformarea unor mișcări specifice. Spre deosebire de etapa anterioară de vârstă, în perioada preșcolară, aceste mișcări sunt încadrate într-un context, în jocuri de mișcare ce reflectă fragmente din viața reală, presupunând cel mai adesea imitarea unor mișcări, atitudini și relații din viața oamenilor și animalelor (ex.: „Lupul și oile”, „Hoții și vardiștii”, „Rațele și vânătorii”)-*jocuri de mișcare cu*

subiect. Contextualizarea mișcărilor are loc și în *jocurile cu text și cântec*, în care copiii se organizează în cerc sau horă, iar existența textului sau a cântecului asigură interpretare mai expresivă a rolului impus de text și executarea mai corectă a mișcărilor (ex.: jocuri cu degetele). În aceeași categorie a jocurilor de mișcare se integrează și *jocurile fără subiecta* căror scop principal este exersarea îndemnării și agilității motrice. De cele mai multe ori acestea primesc un caracter competitiv, desfășurându-se sub forma întrecerilor.

Indiferent de forma pe care o iau, jocurile de mișcare exercită un important rol formativ în planul dezvoltării psihofizice a preșcolarilor. Impunând respectarea unor reguli de mișcare, ele contribuie la sporirea preciziei și coordonării mișcărilor generale și fine. Integrând valențele formative în plan intelectual ale jocurilor care presupun prelucrarea datelor unei situații sau sarcini de lucru, jocurile de mișcare contribuie în plus la conturarea unui comportament de joc bazat pe corectitudine și perseverență. Copilul învață să își subordoneze tendințele, interesele și trăirile proprii intereselor de grup, fixate prin regulile jocului, ceea ce implică exersarea stăpânirii de sine, a altruismului și spiritului de echipă.

Jocurile didactice

Jocul didactic este o formă de activitate accesibilă copilului, prin care se realizează o parte din sarcinile instructiv-formative ale activităților obligatorii, dar și a celor alese, într-o atmosferă distractivă, antrenantă și motivantă.

Valoarea practică a jocului didactic constă în faptul că în procesul desfășurării lui, copilul are ocazia să-și aplice cunoștințele dobândite în diverse tipuri de activități, să își exerseze priceperile și deprinderile în cadrul unei activități plăcute, în care sarcina și condițiile de învățare sunt stabilite de cadrul didactic, dar elementul ludic este prezent prin integrarea unor momente de surpriză, așteptare, încercare a capacităților personale și întrecere între copii.

Jocurile didactice pot îmbrăca forma unor jocuri de mișcare; parcurgerea de către copii a unor trasee identice, într-o întrecere, sau a unor jocuri sportive

combinate cu jocul de creație: jocuri concurs în care copiii îndeplinesc rolul unor personaje („Dacii și romanii”).

Jocurile didactice care urmăresc explicit dezvoltarea psihică pot fi și acestea foarte variate. Trebuințele de cunoaștere și acțiune ale preșcolarilor se pot manifesta în direcții variate:

- ✓ nevoia de a exersa, persevera, imita, controla, a obține încredere în forțele proprii;
- ✓ nevoia de a achiziționa noi cunoștințe în domenii de interes, de a exersa deprinderi fizice și intelectuale și de a obține competențe specifice;
- ✓ nevoia de a gândi și crea original;
- ✓ nevoia de a investiga, căuta, explora neîngrădit;
- ✓ nevoia de a comunica, a pune întrebări, a interacționa cu ceilalți, a avea momente de reculegere și reflecție;
- ✓ nevoia de a se prezenta pe sine și de a-și evalua posibilitățile și limitările;
- ✓ nevoia de a se angaja în activitate în ritmul propriu.

Principiile care trebuie să ghideze atitudinea cadrului didactic și a părinților față de jocul preșcolarilor:

- ✓ Jocul trebuie acceptat și considerat important ca proces, și nu doar pentru eventualele sale produse (achiziții intelectuale, produse materiale);
- ✓ Jocul nu este opus muncii;
- ✓ Caracteristicile și calitatea jocului depinde întotdeauna de mediul, resursele și în contextul social în care acesta are loc;
- ✓ Jocul este un prilej excepțional pentru învățare;
- ✓ Jocul direcționat de către adult sau educator determină dezvoltarea copilului în zona proxima de competență;

- ✓ Părintele are dreptul să ceară instituției educaționale organizarea unor activități ludice care să se detașeze calitativ și ca organizare de cele realizate acasă și are obligația de a încuraja continuarea jocului constructiv al copilului și în mediul familial.

Caracterul și conținutul jocului la vârsta preșcolară este dat de o serie de factori de influență, dintre care, cei mai importanți sunt:

- ✓ *nivelul dezvoltării* intelectuale, sociale, și de conturare a conștiinței de sine și de altul. Aceste variabile influențează modul de alegere a principalelor elemente ale jocului: subiectul, scopul, rolurile și regulile, modul de prezentare de sine ca individ aparținător al unui sex și a unui mediu cultural, gradul de interacțiune cu ceilalți în timpul jocului, natura și amploarea implicării în activitatea ludică, măsura în care copilul face diferență dintre ficțiune și realitate în joc.
- ✓ *experiența de viață* a copilului și impresiile oferite de mediul ambiant.
- ✓ *modelul relațiilor sociale* dintre adulți, care este preluat și ilustrat în joc, atât din perspectiva comportamentului de rol, cât și al atitudinilor particulare ale adulților semnificativi.
- ✓ *mediul*, echipamentele și contextul în care are loc jocul. Așa cum am arătat deja, pentru a se angaja în joc, copilul are nevoie de asigurarea de către adult a câtorva condiții legate de timpul pentru activitatea ludică, spațiul și echipamentele necesare, un mediu stimulant, atât din punctul de vedere al oportunităților și sugestiilor de joc oferite, cât și din perspectiva atitudinii pozitive și suportive a adulților față de activitatea de joc.

Activitățile plastice - evoluția desenului infantil

Desenul este activitatea grafică ce debutează realmente atunci când copilul, care percepe forma traseului său grafic, se străduiește să reproducă forma unei imagini perceptive sau a unei reprezentări figurale. Desenând, copilul percepe

forma care este în același timp nouă în întregime - căci ea ține de hazard și de imperfecțiunile mișcării grafice - și, totodată, este o amintire - reproducere - în măsura în care această mișcare grafică a redat o formă interiorizată (Rey, 1962). Deci, *adesena* înseamnă a încerca să se traducă ajustarea motorie la o imagine, cu ajutorul mișcărilor speciale care introduc factori noi în producția grafică.

Capacitatea de a desena și aptitudinile pentru desen sunt analizate de A. Rey prin prisma următorilor parametri:

- ✓ capacitatea, mai ales motorie, de a reproduce un traseu regulat și ferm;
- ✓ capacitatea intelectuală de a analiza și reproducere geometrică a spațiului;
- ✓ capacitatea de a produce desene care dau impresia de realitate a obiectului.

Sistematizarea stadiilor desenului infantil, devenită clasică, îi aparține lui G.H. Luquet (1927). Conform acestei sistematizări, evoluția desenului infantil se caracterizează printr-un efort relativ îndelungat și constant al copilului de a reda cât mai realist obiectele din lumea înconjurătoare. Luquet indica următoarele stadii în evoluția desenului infantil:

- a) *Stadiul realismului fortuitsau faza mâzgăliturilor* - de la 2 la 3 ani. Este un stadiu de „joc-exercițiu grafic”. Copilul efectuează trasee grafice la întâmplare găsind „a posteori” o asemănare cu un obiect, traseul grafic devenind o reprezentare pe care copilul o verbalizează, o afirmă cu tărie, manifestând tendința de a o controla.
- b) *Stadiul realismului neizbutit sau stadiul de incapacitate sintetică* - între 3 și 4 ani. Copilul își controlează mâzgăliturile, desfășurând o activitate imaginativă de tipul jocului. Este stadiul în care neîndemânarea motorie manuală și neatenția îl împiedică pe micul copil

să-și atingă scopul de a reproduce prin desen obiectele pe care le percepe.

c) *Stadiul realismului intelectual* sau *stadiul desenului ideo-plastic* se manifestă la circa 5-6 ani, fiind caracterizat printr-o aglutinare în desene, a ceea ce copilul vede și ceea ce cunoaște despre diferite obiecte. După expresia cunoscutului poet-pictor și desenator Michaux (1984), se manifesta o „coexistență a ceea ce se vede și a ceea ce se cunoaște”. Este o etapă fluctuantă, cu dezvoltări rapide, dar și cu unele regresii. Este considerată cea mai propice perioadă pentru dezvoltarea capacității de a desena. Copilul își exprimă prin desen propriile trăiri și idei despre un obiect; desenează ceea ce crede despre un obiect, ceea ce știe despre el și nu atât ceea ce percepe. Sunt realizate desene „radiografice” , „transparente” (de exemplu, prin zidul casei desenate se văd diferite obiecte). Copilul folosește desenul și ca un mijloc de comunicare cu cei din jur sau unor atitudini și trăiri afective referitoare la membrii familiei, la cei din anturajul său (a se vedea testul familiei).

d) *Stadiul realismului vizual* - între 7-9 ani. Copilul articulează elementele obiectului desenat, unele în raport cu altele, tinzând spre atingerea unei existente coerente vizuale. La 7-8 ani apar „intuiții proiective” în desen. La 8-9 ani, desenele cuprind doar ceea ce se vede dintr-o perspectivă vizuală particulară. Apar elemente de perspectivă liniară, de poziție spațială. Copiii țin seama de așezarea obiectelor în spațiu, pe un plan de ansamblu-utilizând axe de coordonare- precum și de proporții metrice ale obiectelor desenate.

P. Osterrieth (1976) a propus o nouă schemă de analiză a evoluției desenului infantil, pe baza propriilor observații sistematice și a reperelor propuse de Luquet. Astfel, după Osterrieth, evoluția desenului se realizează pe patru niveluri, pe care lădăm în cele ce urmează, completând remarcile pedagogului

belgian cu ideile expuse de alți cercetători, precum L. Lurcat, H. Wallon, J. Piaget, A. Rey, J. Bideaud, O.Houde, J.L. Pedinelli.

În literatura de specialitate sunt descrise 3 niveluri în ontogeneza desenului la copii:

- **Nivelul 1** -*Stadiul „mâzgăliturii”*- de la doi ani la trei ani.
- **Nivelul 2** - *Stadiul schematismului* – între *trei și noua ani*
- **Nivelul 3**- *stadiul realismului convențional*–între noua și treisprezeceani.

Nivelul 1-*Stadiul „mâzgăliturii”* -de la doi ani la trei ani. Copilul produce trasee grafice prin activitatea motorie manuală a, fără intenție figurativă. Apar unele elemente de reprezentare, relevate mai ales prin verbalizări, intrând în joc și funcția simbolică. Începând de la aproximativ doi ani, în cursul evoluției activității grafice infantile, intră în joc și evoluția activității perceptive: copilul conștientizează faptul că există o relație între gestul său grafic și traseul grafic. Ochiul - care până la această vârstă urma mișcările mâinii-începe să ghideze aceste mișcări. Gesturile grafice produc o intensă plăcere, astfel încât asistăm, adesea, la o adevărată frenezie gestuală, care se traduce printr-o modulare foarte bogată a acestor trasee. În acest context ludic, grafismul va primi valoare de simbol sau de semn. Ceea ce Luquet (1967), numește la această vârstă „*realism fortuit*” este interpretat și în alte moduri. Astfel, după Osterrieth, nu ar fi vorba de descoperirea unei asemănări vizuale întâmplătoare, caz relativ rar, ci de emergența funcției simbolice-așa cum a fost studiată de Piaget(1971) și Wallon (1984). De altfel, în majoritatea cazurilor, activitatea de desenare a copilului este însoțită de denumiri și de interpretări. La acest nivel, bucuria ludică sporește. Luarea în gestiune a actului grafic de către funcția simbolică se va însoți de o ameliorare a traseului grafic și, mai ales, de realizarea unor forme desenate ferm, tot mai precis, ceea ce implica, în fapt, controlul vizual. De asemenea, traseul grafic va fi însoțit de denumirea a ceea ce se desenează. Aceasta conferă o anumită semnificație, pe care desenul ca atare este departe de

a o induce. Este frapant sa găsim aici aceeași *structura fictiva* – „*a-l face sa semene*” - care este o caracteristică a *jocului simbolic*.

Deci, desenul nu vizează de la început o copie a realului. Desenul simulează, la fel cum face și jocul simbolic la această vârstă. În ambele cazuri, *limbajul verbal denota simbolul*, comunicând altuia sensul. Totuși, desenul progresează rapid către reproducerea realului, ca și jocul. Tocmai de aceea, J. Piaget situează *desenul intrinsec și imaginea mintală*, arătând că asimilarea și acomodarea tind să se echilibreze. În schimb, în opinia lui Wallon (1984), simularea introduce reprezentarea în desen, adăugând abordării grafo-motorii o abordare imagistică.

Nivelul 2-Stadiul schematismului – *intre trei și nouă ani*. Apare și se dezvoltă intenția figurativă manifestă, desenul fiind bazat pe imagini mintale. Este „vârsta de aur” a desenului infantil. Copiii abstractizează imaginativ. Necunoscând toate laturile fenomenelor vieții, ei simplifică, elimină, au un limbaj „concret-abstract”. Copilul uzează de desen, dar nu reține în desen, în pictură, decât schema abstractă, delimitarea „rațională” a formelor.

Abstractizând imaginativ, copiii renunță la modurile cunoscute firesc, organic, sau le depășesc fiindcă nu le cunosc. Apare un fel de „vocabular grafic”, cu scheme individuale produse prin juxtapunerea și combinarea elementelor grafice simple (la circa trei ani). La patru ani, copilul realizează o combinație de scheme grafice în scene elementare. La vârsta de cinci-șase ani, este capabil de combinarea schemelor în scene complexe și peisaje; apar, primele tentative de reprezentare a mișcării și spațiului. Între trei și șapte ani, în desenele copiilor se manifestă în chip pregnant *schematismul*. Copilul își construiește un repertoriu de *structuri grafice* pe care unii cercetători le numesc *scheme* (Osterrieth), iar alții le numesc *ideograme* (Lurcat, 1965, 1970). Este perioada de vârstă în care se manifestă – după Luquet (1967) – *realismul neizbutit*, apoi, realismul intelectual. În cadrul acestor faze de evoluție a desenului, copilul caută să reprezinte grafic în mod obiectiv ceea ce

vede, dar eșuează în diferite moduri datorită incapacității de a observa corect, precum și a unor inabilități grafo-motorii și a insuficienței dezvoltării a capacității de sinteză. Gradul de asemănare vizuală dintre desen și obiect nu pare a fi pentru copil ceva atât de important. Esențialul pentru copil este ceea ce semnifică desenul pentru el, pornind de la propria experiență. Copilul tinde să reprezinte grafic tocmai această experiență cu diferite obiecte și evenimente și nu numai ceea ce percepe când desenează sau ceea ce a perceput în trecut, la un moment dat. După cum susține Wallon (1984), copilul nu încearcă atât de mult să „copieze” obiectul, ci el desenează din memorie sau după unele scheme foarte simplificate și, mai mult sau mai puțin, stereotipe. Copilul povestește adesea nesistematic, pe măsura ce evocă detaliile. Observate de adult, desenele copilului de trei-patru ani prezintă mai ales un caracter enumerativ, cu o asamblare de obiecte heteroclite, fără legătura aparentă. Începând cu vârsta de patru ani, în desene apar scene rudimentare, în care juxtapunerile grafice nu mai sunt aleatorii, ci indica o legătura (de exemplu, o mașină pe șosea, copilul și jucăria sa preferată etc.). De asemenea, la această vârstă se poate remarca în desenele copilului cum redarea mai multor personaje evoluează spre reprezentarea grupului familial (deci, începând de la această vârstă se poate apela și la aplicarea „*Testului familiei*”, alături de „*Testul omulețului*”). Spre vârsta de cinci ani, copilul „*povestește grafic*”, desenând scene veritabile, cu personaje care joacă diferite roluri. Aceste scene redau evenimente trăite, mai ales familiale, sau observate la televizor, pe strada, în instituții școlare sau de ocrotire etc. *La sfârșitul celui de al cincilea an* sunt realizate desene cu peisaje – cuflori, arbori, case etc. Casa este redată, adesea, „radiografic”, ca un suport transparent al unor scene familiale. Aceasta, reflectă faptul că micul desenator introduce, în producțiile, sale grafice, puncte de vedere ireconciliabile: el reprezintă grafic, în același timp, ceea ce este în exterior, vizibil, și ceea ce este în interior, invizibil. Copilul știe foarte bine că el nu poate, să vadă din exterior, cu ochii, interiorul casei, dar ceea ce este, important pentru el este redarea a ceea ce știe, a ceea ce

sesizează pe plan mintal. Această atitudine se manifestă și în desenele în care sunt redată toate evenimentele: vizibile și invizibile ale unor obiecte. Mișcările și acțiunile sunt redată-pe de o parte - prin alterarea reprezentărilor grafice (lungimea exagerată a brațului, unui personaj care prinde un obiect, desenarea mai multor picioare pentru a reda un personaj alergând), iar pe de alta parte prin, desenarea profilului personajelor, pentru a figura o deplasare. Aceasta figurare a deplasării este, în general, orientată spre stânga foii de hârtie pentru dreptaci. Copilul introduce în unele desene litere mari, cifre sau elemente ale unor litere și cifre, și acestea pot avea o funcție ludică sau/și simbolică. Schemele grafice, scenariile sau scrierile simplificate prezintă caracteristici tipice desenului infantil. Copilul are încă mari dificultăți în coordonarea sub-ansamblelor desenului. De exemplu, șapca este desenată prea sus sau prea jos în raport cu capul omulețului, ceea ce se explică prin faptul că la aceastăvârstă copilul a realizat separat cele doua schemografie (privind capul și șapca).

Îndesenul liber, la copilul preșcolar apar incoerente și juxtapuneri. În momentul în care desenează un detaliu, copilul uită, adesea, alte detalii și raporturile dintre ele. *Îndesenul după natură*, descentrările succesive ale percepției determină dificultăți grafice și împiedicăpreșcolarul să atingă realismul vizual. Voind să reproducă un detaliu perceput dintr-un anumit unghi, micul desenator modifică traseul exterior pentru a sesiza mai bine detaliul întrevăzut. De altfel, detaliul nu poate fi redat în desen, sub unghiul ales la plecare. Aceasta se întâmplă pentru fiecare detaliu sau aspect al obiectului, chiar dacă ansamblul realizat releva aspectul unei juxtapuneri a elementelor izolate arbitrar sau formând un tot recognoscibil, dar cu distorsiuni și rabaturi mai mult sau mai puțin marcante. A. Rey invoca și centrările grafo-motorii sau de execuție pentru a explica dificultățile întâmpinate de copil. Astfel, copilul se pierde în traseul său, deoarece punctările succesive ale creionului, respectiv opririle în trasarea grafică, antrenează de fiecare dată o nouă centrare grafo-motorie.

Întreșaptesși nouă anise produce trecerea schemelor spre o reprezentare grafică mai suplă, mai realistă, uneori anecdotică. Putem spune că la copilul preșcolar funcția imaginativă manifestată pe plan verbal prin fabulație poate să se exprime și grafic. *Schematismul atinge punctul culminant între șapte și nouă ani*. De la această vârstă se manifestă o evoluție foarte netă spre atenția acordată în desene datelor vizuale. Începând de laopt ani apare preocuparea pentru detalii, copilul stăpânește formele grafice, precizia sporește. În ciclul primar, din cauza unor constrângeri legate de principalele activități școlare, precum și a cerințelor impuse copilului în sensul de a desena „mai realist”, asistăm la un declin treptat al desenului spontan. Desenul pierde, puțin câte puțin, toate caracteristicile tipice fazei precedente: transparentă, confuzia punctelor de vedere, reducăiile, schematismul. Reprezentarea grafică a spațiului tridimensional se apropie de cea a adultului. Perspectiva liniara corectă se instalează o dată cu introducerea în desen a raporturilor euclidiene (măsură, coordonate, proporții). Deci, în desene se instalează și se manifestă *realismul vizual*.

Nivelul 3-*stadiul realismului convențional*– între nouă și treisprezece ani, se caracterizează prin: reprezentarea mai fidelă a aparențelor vizuale, abandonarea schematismului, acordarea unei atenții crescute formelor, detaliilor, atitudinilor posturale ale personajelor, raporturilor topologice și proporțiilor. Subiectele reprezentate grafic se particularizează, apare tendința spre o figurare obiectivă și convențională. Între desenele copilului de nouă ani și desenele copiilor mai mici se observă o diferență frapantă.

Nivelul 4 se manifestă în *adolescența*. Se caracterizează prin reducerea activității grafice, printr-o oarecare secătuire a interesului pentru desen, dar și prin diferențierea atitudinilor pentru desen.

Elemente ale activității de învățare la vârsta preșcolară

Alături de joc, la vârsta preșcolarității, o altă formă de activitate care contribuie la dezvoltarea psihică a copilului fie prin ea însăși, fie combinată cu jocul, este învățarea. Bazată pe asimilarea și sedimentarea conștiințelor,

învățarea conduce la elaborarea unor comportamente noi care satisfac mai bine necesitățile adaptative ale copilului. La această vârstă sunt întâlnite **două tipuri de învățare**, și anume:

- ✓ învățarea socială, realizată ca urmare a contactelor interpersonale ale copiilor cu adulții sau cu cei de o seamă cu ei în contexte situaționale de viață;

- ✓ învățarea didactică, ce presupune organizarea, conducerea și dirijarea ei sistematică de către personalul special pregătit în acest scop, desfășurată în cadrul instituționalizat al grădiniței de copii.

- ✓ **Învățarea socială** oferă copiilor prilejul de a asimila o serie de experiențe socioumane, semnificații și valori sociale, stiluri comportamentale, roluri și componente interpersonale, modalități de acomodare, adaptare și armonizare interpersonală. Multe dintre jocurile copiilor presupun cooperarea lor. Or, pentru ca aceste jocuri să poată fi desfășurate este necesar ca preșcolarul să învețe a coopera cu alții, adică: să stabilească ușor contactele interpersonale, să se acomodeze rapid la noile situații, să-și coordoneze eforturile cu ale celorlalți, în vederea atingerii scopurilor fixate, să-și aducă aportul constructiv la desfășurarea activității, să-i respecte pe alții, să-și inhibe anumite comportamente agresive, să țină seama de părerea altora, să convingă, să-și susțină și să-și argumenteze părerile. Însușirea tuturor acestor comportamente este posibilă deoarece preșcolarul, cu precădere cel mare, este stimulat de o serie de nevoi, de trebuințe psihosociale (nevoie de acceptare și apreciere a lui de către grup, cea de statut, de reciprocitate relațională, de participare și integrare în grup, de intercunoaștere, de sociabilitate și comunicativitate). Acest sistem de nevoi sociale și psihosociale nu poate fi satisfăcut de preșcolarul decât recurgând la învățarea socială. Căile prin intermediul cărora aceasta poate fi realizată sunt numeroase. De pildă, calea observării comportamentelor altuia, a învățării acestuia sau pe cea a

implicării și participării directe a copiilor în diferite tipuri de activități sociale. Este suficient ca un preșcolar să vadă, să perceapă un anumit comportament practicat de o persoană, pentru ca, în urma rezonanței sale afective, să și-l apropie, să-l asimileze și să-l transforme în comportament propriu. Dacă comportamentul observat este și întărit, atunci el va fi asimilat cu și mai mare ușurință. De exemplu, dacă un preșcolar a observat că fratele lui mai mare care a dat dovadă de curaj, de spirit de răspundere sau de inițiativă este lăudat, recompensat, atunci el va prelua comportamentul respectiv și-l va converti în comportament propriu. Dacă, dimpotrivă, fratele manifestă un comportament dezaprobat și respins, criticat de grupul familial, atunci un asemenea comportament fie că nu va fi preluat și asimilat, fie că va fi inhibat și evitat, în cazul în care copilul îl deține deja.

Ca factori întăritori ai comportamentelor pot fi folosiți:

- ✓ aprobarea sau dezaprobarea grupului,
- ✓ recompense sau sancțiuni morale (recunoașterea, acceptarea, promovarea în grup sau, din contră, blamarea, criticarea, marginalizarea, respingerea de către grup).

Doi psihologi sociali, Miller și Dollard, arătau că dacă răspunsul inițial nu este recompensat (întărit), legătura dintre el și stimul scade, și crește, dacă această legătură este gratificată.

Învățarea didactică presupune organizarea activității copiilor, desfășurarea lor după programe obligatorii și riguroase. Caracterul spontan, neorganizat și nesistematizat al învățării sociale este înlocuit cu caracterul dirijat, organizat și sistematic al acestui nou tip de învățare. Deși transmiterea de cunoștințe, formarea deprinderilor și dezvoltarea intereselor ce au loc cel mai adeseori prin intermediul jocului, chiar acesta suferă transformări și restructurări convertindu-se în joc didactic, cu conținut și finalitate instructiv – educativă. De data aceasta experiența nemijlocită a copilului începe să fie reglată și organizată treptat de

către adult pe cale verbală. Explicațiile educatoarei îl obligă pe copil să fie atent, să rețină și apoi să reactualizeze, să înțeleagă, fapt care impulsionează dezvoltarea capacităților sale mnezice, raționale, verbale. *Există o mare dependență a caracteristicilor învățării, de particularitățile de vârstă ale preșcolarilor.*

Astfel, *preșcolarii mici* au tendința de a transforma orice joc în activitate obligatorie pregătită de educatoare. Asimilarea cunoștințelor nu reprezintă pentru ei încă un scop distinct; nu sunt preocupați de rezultatul activității desfășurate; nu-și planifică mental activitățile, dimpotrivă, se avântă impetuos în ele pentru ca mai târziu să-și dea seama că nu știu cum să procedeze. Toate acestea sunt expresia insuficienței dezvoltării a unora dintre capacitățile psihice ale preșcolarului, care vor trebui formate, tocmai prin intermediul activității de învățare. Totodată, particularitățile de vârstă ale copiilor ne atrag atenția asupra necesității de a diversifica activitățile obligatorii ale preșcolarilor mici, de a le apropia cât mai mult de joc.

La *preșcolarii mijlocii*, activitatea de învățare se detașează oarecum de acțiunile implicate în joc. Datorită intensificării funcției reglatoare a sistemului verbal, copilului i se dezvoltă interesul pentru cunoștințele comunicate verbal. Înainte de a începe activitatea, preșcolarul mijlociu pune multe întrebări, se interesează de procedeele pe care le poate folosi, ceea ce demonstrează că el își planifică mai întâi mental activitatea și abia apoi trece la executarea ei. La *preșcolarii mari*, datorită însușirii în cadrul activităților obligatorii a unor procedee de muncă intelectuală, ca și datorită dezvoltării capacității de autoevaluare critică a posibilităților și rezultatelor obținute, învățarea capătă un caracter mult mai organizat și devine mult mai eficientă, anticipând astfel învățarea școlară.

7.7. Socializarea copilului de vârstă preșcolară

Spre deosebire de antepreșcolaritate care a fost perioada debutului personalității, a apariției unor elemente componente ale ei, fără ca între acestea să se stabilească încă relații, interdependențe, preșcolaritatea este perioada formării inițiale a personalității, perioada apariției primelor relații și atitudini ce constituie un nivel superior de organizare a vieții psihice a copilului. În locul dependenței copilului de impresiile externe, dominării lui de „câmpul său perceptiv”, în locul instabilității și fluctuației emoționale, în preșcolaritate vom întâlni detașarea, desprinderea copilului de câmpul perceptiv, o mai mare organizare și stabilizare a comportamentelor.

Lucrul acesta este posibil, după cum arăta A. N. Leontiev, datorită modificărilor esențiale care se produc în structura activității psihice. Elementele cele mai semnificative ale activității, care suferă modificări importante la această vârstă, le constituie motivele – ca factori stimulatori ai activității. La antepreșcolar motivele sunt mai ales de natură biologică, legăturile dintre ele fiind stabilite din afară, de către adult în chiar cursul desfășurării comportamentului; ele nu sunt ierarhizate, copilul neștiind care sunt esențiale și care neesențiale. La vârsta preșcolarității „tabloul” copilului este total modificat față de antepreșcolar. Locul motivelor biologice este luat treptat de motivele și trebuințele sociale ale acestuia; legăturile dintre motive sunt generate nu de intervenția din afară a adultului, ci de propria interioritate a copilului; motivele se supun unui proces treptat de ierarhizare, subordonându-se unele altora. Ca urmare, comportamentele copilului încep să devină unitare, coerente. Preșcolarul devine capabil de a se întrista atunci când este recompensat pe nedrept, apariția conduitei „bomboanei amare”, la care ne-am referit mai înainte, fiind semnificativă în acest sens. De asemenea, el poate efectua o activitate neinteresantă prin sine însuși la gândul că după aceea i se va permite să folosească o jucărie nouă. Îndeplinirea unei acțiuni de dragul alteia se realizează însă nu oricum, nu în orice condiții. Cercetările experimentale au demonstrat că apariția unei asemenea conduite este posibilă numai atunci când elementul

pentru care se efectuează acțiunea neinteresantă, în cazul nostru jucăria nouă, nu se află în câmpul perceptiv al copilului. Un preșcolar va fi capabil să așeze niște cuburi, după mărime, culoare în cutia lor, la gândul că se va juca cu o mașinuță nouă doar atunci când mașinuța nu se află în fața sa. Prezența ei împiedică să facă abstracție de ea; absența ei îl face să acționeze pentru ea, de dragul ei. Dat fiind faptul că activitatea copilului este stimulată nu de motive izolate, care se înlocuiesc unele pe altele sau chiar se contrazic reciproc, ci de motive corelate, stabile, care se întăresc reciproc se pun bazele formării personalității – ca structură psihică relativ stabilă, invariabilă. Așadar, ierarhizarea și stabilizarea motivelor constituie condiția esențială a formării personalității preșcolarului, în lipsa lor, copilul regresând spre comportamentele reactive. De un real folos în formarea personalității este jocul, mai ales cel bazat pe roluri, în care copilul asimilându-și rolul își asimilează implicit și relațiile interioare de comportament incluse în rolul respectiv.

Cele mai importante achiziții la nivelul personalității preșcolarului sunt: existența „eului”; formarea conștiinței morale; socializarea conduitei.

Existența „eu-lui”. În preșcolaritate, procesele elaborării ontogenetice a „eului” continuă să se perfecționeze: simțul corporal devine mai fin (toate părțile corpului sunt personale și au importanță pentru copil); separarea de alții capătă consistență ca urmare a unor firave începuturi de reciprocitate care îi dau copilului posibilitatea să înțeleagă punctele de vedere ale celorlalți, etc. La această vârstă se adaugă încă două aspecte importante care sporesc individualitatea copilului. Este vorba de ceea ce Allport numește „existența eului” și „imaginea eului”. *Primul aspect* este legat de apariția simțului de proprietate. Copilul consideră multe bucurii ca fiind ale sale, aparținându-i. El vorbește despre tatăl meu, fratele meu, câinele meu, mingea mea, triciclete mea, etc. Existența eului echivalează cu lărgirea sferei sale de cuprindere și devine un criteriu important al determinării gradului de dezvoltare a personalității copilului. Cunoscând ce anume cuprinde eul extins, putem cunoaște mai bine

însăși personalitatea. Cel de-*al doilea aspect* se caracterizează printr-un început rudimentar de conștiință a copilului care începe să-și dea seama ce așteaptă părinții de la el. Copilul nu știe încă ce este, cum vrea să fie sau cum ar trebui să fie, dar faptul că aceste elemente sunt gemene, va facilita evoluția ulterioară.

Conștiința morală. Apariția conștiinței morale a copilului este strâns legată de imaginea de sine a acestuia. Copilul își formează imaginea de sine prin preluarea ei de la părinți așa încât în aceasta intră, de fapt, atitudinile, exigențele, interdicțiile și expectațiile părinților. Evident, este vorba despre toate acestea așa cum le înțelege copilul, cum le „traduce” el, de cele mai multe ori deformate de propriile sale sentimente. Dar chiar și așa, imaginile parentale interiorizate constituie pentru copil un mijloc de autocontrol care îi oferă siguranță și îi sporește independența. Se formează, totodată, încrederea copilului în sine și în alții. Acesta este procesul prin care se instalează conștiința morală a copilului, ca una dintre achizițiile importante ale acestei vârste, deoarece permite copilului să se conformeze exigențelor sociale ce-i sunt impuse.

Conștiința morală a preșcolarilor include unele elemente psihice relativ mai simple (reprezentări, noțiuni, judecăți morale), dar și altele ceva mai complexe (sentimente, atitudini, obișnuințe morale) care se formează treptat. Specific pentru conștiința morală a preșcolarului sunt următoarele particularități: judecățile lui morale au un caracter situativ („este curajos cel care nu se teme de întuneric”), fără a dispune încă de capacitatea generalizării faptelor social-morale dintre oameni; condițiile morale pozitive sunt mult mai apreciate decât cele morale negative; conduitele morale ale altora sunt apreciate mai bine decât cele proprii; aprecierile morale sunt organizate dihotomic într-o morală alb-negru, bun-rău; adeziunea la normele morale este mult mai afectivă decât rațională. Această ultimă caracteristică arată că una dintre căile formării conștiinței morale este cea a dezvoltării sentimentelor de dragoste, atașament, admirație față de adulți, pentru că astfel se ajunge implicit și la acceptarea unor cerințe interne.

Ca o caracterizare generală, putem spune că la preșcolari întâlnim o conștiință morală primitivă, controlată mai ales de sentimente și nu de rațiune, de sisteme de valori împrumutate de la adulți și nu de sisteme de valori personale și nici colective. Conștiința morală autentică va fi o achiziție morală mult mai târzie, a adolescentului.

Socializarea conduitei. Contextul în care are loc socializarea conduitei preșcolarului este contextul social, relațional. Preșcolarul din grădiniță, dar și cel rămas în familie, intră în contacte cu alții mai mari decât el, sau cu cei de o seamă cu el, trăiește noi experiențe sociale, experimentează direct un mare număr de conduite interrelaționare. În aceste condiții el este forțat să facă saltul de la existența solitară, la existența colectivă, de la atitudinea „fiecare pentru sine”, la atitudinea „fiecare și pentru alții”, deci la interacțiunile sociale active. La 3 ani se poate vorbi încă de o organizare comună a activității, care va opera la 5 ani când activitățile se vor desfășura pe bază de reguli, convenții, norme ce trebuie respectate.

La începutul preșcolarității adultul este perceput ca o amenințare, ca pe cineva care îl poate deranja, perturba, îi poate lua jucăriile, răsturna construcțiile. De aici certurile și conflictele între copii. Frecvența conflictelor scade o dată cu vârsta, în schimb durata se prelungește (copiii plâng, țipă, fac apel la adult mai mult timp); la băieți conflictele sunt mult mai dese decât la fete; conflictele cu partenerii obișnuiți sunt mai dese decât cele cu parteneri ocazionali; cu cât în joc sunt implicate obiecte personale, cu atât conflictele sunt mai violente. Puțin înainte de 4 ani, celălalt devine obiect de identificare, copilul dorind să fie și să acționeze așa cum este și așa cum acționează acesta. Se constată că el este uneori atât de absorbit de partener, încât uită de propriile sale activități. Începând cu vârsta de 4 ani, adultul este perceput ca rival, ca o persoană care stimulează dorința de a fi întrecut. Competiția poartă valoare motivațională la această vârstă și va fi mult mai exploatată la vârsta școlarității. Abia pe la 5 ani „altul” este perceput ca partener de activitate, dorințele acestuia

fiind luate în considerare. Cooperarea, ca un comportament interrelaționar evoluat, ce implică o accentuată maturitate intelectuală și socială, este însă slab prefigurată la preșcolar, confuză, abia în stadiul următor devenind mai clar constituită și nuanțată.

Pe acest fond interrelaționar încep să se formeze și unele trăsături caracteriale. Factorul care le generează îl constituie nu atât contradicțiile care se manifestă la această vârstă, ci modul lor de soluționare. De o mare importanță este intenția educativă încorporată în modalitățile de satisfacere a contradicțiilor. Nu trebuie pierdut din vedere nici faptul că dezvoltarea trăsăturilor caracteriale și a caracterului, ca structură psihică unitară, coerentă, este necesară și dintr-un alt considerent. Cu cât un copil va dispune de un caracter mai educat, mai puternic cu atât el va fi capabil să-și coordoneze mai bine trăsăturile comportamentale și să-și valorifice mai deplin aptitudinile care se dezvoltă la această vârstă.

Socializarea conduitelor copiilor, apariția unor trăsături caracteriale are loc în contextul jocului și al activităților obligatorii, când relațiile interpersonale și cele de grup sunt principalele modalități de relaționare.

7.8. Semnificația generală a vârstei preșcolare

- ✓ Se distinge printr-o *creștere semnificativă a capacităților fizice și psihice* ale copilului, făcând posibilă o *nouă echilibrare cu ambianța*.
- ✓ Dezvoltarea motorie și senzorială sunt deosebite în această perioadă.
- ✓ Dezvoltarea proceselor psihice complexe schimbă caracteristicile comportamentului copilului, lărgind *posibilitățile de anticipare și organizare*.

- ✓ Creșterea autonomiei în plan practic prin formarea a numeroase deprinderi de autoservire și de manipulare a obiectelor.
- ✓ Dezvoltarea *conștiinței morale* și *constituirea bazelor personalității*.

Formele de adaptare la mediu se diversifică, copiii putând avea:

- ✓ *adaptare foarte bună*, atunci când se despart ușor de părinți la grădiniță, când intră rapid în relații cu ceilalți copii, când manifestă inițiativă în joc
- ✓ copiii cu o *adaptare bună* sunt cei la care despărțirea de părinți este ușoară, relațiile cu ceilalți sunt rapide, dar nu au inițiativă în joc, așteaptă să fie invitați, atitudine care dispare în timp
- ✓ *adaptarea dificilă* este atunci când copilul ține strâns de mână persoana care îl aduce la grădiniță, care manifestă o stare tensionată, dar manifestă curiozitate față de ceea ce vede (specific preșcolarului mic)
- ✓ *adaptarea foarte tensionată* presupune că preșcolarul are o stare accentuată de neliniște, nu dă drumul mâinii mamei și refuză să stabilească relații cu ceilalți copii
- ✓ *neadaptarea* este specifică preșcolarului mic, copilul manifestând refuz pe toate planurile, situație care trebuie să fie tratată cu mult tact, pentru a nu fi transformată în negativism.

Se conturează și câteva diferențe între cele două sexe, sub raport comportamental: fetele sunt mai cooperante și mai vorbărețe, în timp ce băieții sunt mai rezervați și mai neliniștiți.

CAPITOLUL VIII

A TREIA COPILĂRIE (DE LA 7 LA 11 ANI)

- 8.1. Dezvoltarea fizică în perioada școlară mică
- 8.2. Dezvoltarea intelectuală la vârsta școlară mică
- 8.3. Particularitățile dezvoltării atenției și voinței la vârsta școlară mică.
- 8.4. Capacitatea de învățare a școlarului mic
- 8.5. Dezvoltarea afectivă la vârsta școlară mică.
- 8.6. Socializarea afectivității la vârsta școlară mică
- 8.7. Semnificația vârstei școlare mici

8.1. Dezvoltarea fizică în perioada școlară mică

Procesul *creșterii* se temperează ușor în această perioadă, dar se va accentua din nou către sfârșitul perioadei. Creșterea în *greutate* se face cu 3,5 kg/an, iar în *înălțime* cu 6 cm/an.

Creșterea *perimetrului cranian* este foarte lentă, iar la sfârșitul acestei perioade atât craniul cât și creierul ating dimensiunile adultului. La 7 ani, creierul cântărește ≈ 1.200 g, iar lobii frontali ajung la 27% din totalul substanței nervoase a creierului. După 6 ani, se organizează legăturile funcționale implicate în lectură și scriere, având loc și o lărgire mozaicală a zonelor limbajelor.

La 6 ani, copilul nu mai este robust ca la 5 ani, dimpotrivă, este *sensibil, dificil, obosește ușor, este susceptibil la boli*. *Dentiția* provizorie începe să fie înlocuită cu cea permanentă. Dezvoltarea dentiției permanente necesită intensificări ale metabolismului Ca, care stimulează în același timp și procesul de osificare. *Osificarea* este mai intensă la nivelul toracelui, al claviculelor și al coloanei vertebrale. După 7 ani, este intensă osificarea la nivelul bazinului la

fetițe, precum și procesul de calcifiere la nivelul oaselor mâinii. Articulațiile devin și ele mai solide, crește volumul muscular, se dezvoltă musculatura fină a mâinii, care este importantă pentru achizițiile din planul dezvoltării motorii, mai precis în motricitatea fină. În această perioadă, toate pozițiile incorecte în bancă pot duce la deformări persistente. Ghiozdanele prea grele pot determina deformări ale coloanei.

8.2. Dezvoltarea intelectuală la vârsta școlară mică

Dezvoltarea intelectuală a elevului este antrenată permanent în activitatea școlară și se resimte în mod pregnant după vârsta de 6 ani. Primul aspect al modificărilor în plan intelectual se exprimă în schimbări ale *caracterului investigativ al percepției și observației*, ca instrumente ale cunoașterii

Dezvoltarea percepției

Capacitățile senzoriale perceptivă și interpretative devin mai eficiente. *Vederea și auzul* ating performanțe către 9-10 ani. Acestea sunt foarte bine utilizate în activitatea școlară, unde scrisul, desenatul și cititul solicită perceperea fină și interpretarea rapidă.

În ce privește *auzul*, se dezvoltă o *sensibilitate discriminativă formativă* în identificarea fenomenelor încorporate în cuvinte, în fluxul vorbirii, dar și pe linia convertirii acestora în litere scrise. Atât scrierea, cât și cititul pun probleme de logică spațială, de percepere a mărimii și proporțiilor literelor. În această perioadă, programele școlare antrenează dezvoltarea *percepției*, în special pe linia stabilirii mărimilor, a proporțiilor, a mărimilor la scară, de asemenea pe identificarea liniilor orizontale, verticale și oblice (ceea ce stă la baza identificării semnelor convenționale folosite la hărți), se identifică principalele unități de măsură (m, cm, kg) plecând de la unitățile accesibile copiilor: degetul, cotul, piciorul. Se insistă pe perceperea structurii materialelor: piatră, lemn,

sticlă, plastic, ca și pe raporturile spațiale dintre obiecte: mai aproape, mai departe, deasupra, în, pe etc.

În acest sens, valoarea mărimilor rămâne deficitară, copiii de 6-7 ani supraestimează mărimile și distanțele, pe când cei de 8-9 ani le subestimează.

Procesul de alfabetizare se realizează treptat, implicând atât percepțiile vizuale, cât și pe cele auditive și kinestezice. Aceste procese se realizează în 3 etape:

Prima etapă: *identificarea sunetelor sau a literelor* ca elemente componente ale cuvintelor. Acest lucru se realizează prin despărțirea cuvintelor în silabe și prin citirea și scrierea silabelor. Concomitent, se realizează și pregătirea capacităților de scriere, prin efectuarea de bastonașe, cârligele, cerculețe etc.

A doua etapă: *diferențierea sunetelor și a corespondentelor grafice ale acestora*. Cu aceasta începe de fapt alfabetizarea activă, când copilul diferențiază literele mari de tipar și de mână, se literele mici de tipar și de mână

A treia etapă: cea mai lungă. Are loc *consolidarea scrisului și a cititului*. Etapa se prelungește în al doilea și al treilea an de școală și are ca și caracteristică creșterea eficienței expectației în citire, care devine treptat fluentă și expresivă.

Din punct de vedere al scrisului și cititului se diferențiază **4 categorii de copii:**

- ✓ copii care *citesc cu mari dificultăți și cu greșeli și rețin puțin* din ceea ce citesc
- ✓ copii care *citesc greoi, dar rețin bine sensul* celor citite. Probabil că percepția literelor este încă dificilă și este în decalaj cu dezvoltarea capacităților de înțelegere a sensului celor citite

- ✓ copii care *citesc ușor, dar nu rețin* ceea ce au citit. Este cazul în care componenta stereotipă de identificare a literelor devansează planul conștiinței, nepermițând înregistrarea concomitentă a sensurilor
- ✓ copii care *citesc ușor și rețin integral* ceea ce au citit. La aceștia capacitatea de identificare a semnelor grafice concordă cu capacitatea de înțelegere a sensurilor, ceea ce formează o capacitate de lectură foarte bună.

Există, de asemenea mai multe **tipuri de scriere**, care se diferențiază la această vârstă:

- ✓ **tipul înclinat**, pe care îl folosesc copiii care țin stiloul aplecat, prin apăsarea puternică a degetului mare, fapt care dă scrisului un caracter ușor ascuțit;
- ✓ **tipul îndoit, crispat**, cu scriere spasmodică, care duce mult mai târziu la definitivarea scrisului personal;
- ✓ **tipul flexibil**, în care indexul este activ, ceea ce dă stiloului o presar mai uniformă și rotunjește scrisul într-un mod plăcut și uniform;
- ✓ **tipul mixt**, în care cele trei tipuri de mai sus sunt combinate, ceea ce duce la un scris neuniform, impersonal, greu de recunoscut.

Memoria

Memoria, de asemenea foarte bună, a copilului de 7-8 ani îl ajută ca după 2-3 lecturi ale unui text să-l poată reproduce. Este situația în care un copil mai puțin supravegheat poate da impresia că știe să citească, de fapt el reproducând textul învățat prin citire repetată în clasă.

Predomină memoria mecanică, involuntară și cea de scurtă durată;

- ✓ Memoria este condiționată de încărcătura afectogenă (reține preponderent ceea ce l-a impresionat mai mult);
- ✓ Uitarea apare frecvent în jurul vârstei de 7 ani (el uită frecvent tema de pregătit, penarul, caietul etc.); La 9 ani școlarul face eforturi voluntare de a-și cultiva memoria (repetiții);

✓ Raportul dintre capacitatea de recunoaștere și de reproducere se modifică. La 6-7 ani procesul de recunoaștere este mai ușor de realizat, iar pe măsura înaintării sale în vârstă crește posibilitatea de reproducere. Deficitul din acest plan se datorează dificultății de a transpune limbajul interior (care a stat la baza înțelegerii) în limbaj exterior;

✓ Elevul de vârsta școlară mică este mare amator de basme și povestiri, trăindu-le cu mare intensitate;

Pe planul instrumentar al inteligenței se conturează ideea de **conținut al conceptelor** și în acest sens există 3 atribute ale conceptelor, care se modifică o dată cu vârsta: validitatea, statutul și accesibilitatea.

Validitatea conceptelor se referă la gradul în care înțelesul ce este acordat unui concept de către copil este acceptat ca adevărat, deci de nivelul statuat social, acceptat la un moment dat. Înțelesul acordat diferitelor cuvinte este foarte puțin asemănător de la un copil la altul. Abia la vârsta de 8-10 ani înțelesul cuvintelor devine relativ asemănător la toți copiii și acceptabil din punct de vedere social. Spre sfârșitul perioadei școlare mici, copilul dispune de mai mult de 300 de concepte, relativ valide, cu care el poate opera în planul gândirii.

Statutul conceptelor este cel mai important și se referă la claritatea, exactitatea și stabilitatea de folosire în planul gândirii a conceptului. Se constituie rețele empirice de concepte, cu ajutorul cărora se organizează așa-numita piramidă a cunoștințelor. Spre exemplu, dacă mărul are inițial pentru copil un sens alimentar, adică reprezintă un mijloc atrăgător de satisfacere a unei trebuințe, același măr va fi situat mai târziu într-un context de genul: fruct-pom-grădina, căpătând valoare de specie de plantă, de produs cu valoare comercială sau de obiect estetic.

Accesibilitatea conceptului – atribut independent de procesul de învățare a conceptelor. Accesibilitatea se referă la capacitatea de a înțelege conceptele și de a le comunica. Pentru acest lucru este necesară dezvoltarea capacităților de

relaționare a conceptelor la contextul dat. Așa de pildă, aceeași persoană care este mama cuiva, este concomitent soția altcuiva, sora cuiva și în toate cele 2 situații este femeie. Această cerință de relaționare a însușirilor conceptelor se dezvoltă abia către vârsta de 10 ani.

Gândirea la elevul de vârsta școlară mică.

Gândirea se dezvoltă și ea cu o operativitate ce avansează în plan figural, simbolic și acțional.

Operativitatea gândirii se conduce după anumite reguli, care reprezintă adevărați algoritmi ai activității intelectuale. Algoritmii pot fi grupați în 3 categorii:

- ✓ **algoritmi de lucru** sau de **aplicare și de rezolvare**, folosiți în operațiuni precum adunarea, scăderea, înmulțirea, împărțirea;
- ✓ **algoritmi de identificare** sau de **recunoaștere** a unor structuri, relații, tipuri de fenomene: identificarea datelor cunoscute și necunoscute dintr-o problemă, identificarea reperelor geografice, a formelor geometrice, a unităților de măsură corespunzătoare;
- ✓ **algoritmi de control**, care se utilizează în calculele aritmetice, precum și în unele activități intelectuale care se supun unor reguli implicite și ale căror rezultate provoacă relații controlabile.

Există copii care posedă algoritmi de lucru foarte bine consolidați, dar algoritmi de identificare încă slab dezvoltați. Acești copii dau rezultate foarte bune la exerciții, dar nu reușesc să se descurce în cazul problemelor, deoarece le este greu să identifice structurile operative solicitate.

Există și copii care posedă algoritmi de identificare dezvoltați și algoritmi de lucru mai puțin dezvoltați. Iar aceștia se remarcă în determinarea corectă a etapelor de calcul a problemei, dar se remarcă prin greșeli de calcul pe parcursul problemei, greșeli care alterează rezultatele și care sunt deseori puse pe seama neatenției copilului.

Aceste modalități de gândire pot perpetua până la vârsta școlara mare sau chiar mai încolo, punând amprenta și chiar influențând personalitatea copilului, în funcție de modul în care este apreciat din acest punct de vedere la școală.

Imaginația

Imaginația **reproductivă** permite micului școlar să înțelegă timpul istoric, raportul dintre evenimente și fenomene, poate călători în trecut pentru a reconstitui fapte și evenimente petrecute. Aceste incursiuni sunt deseori populate cu elemente fantastice, fabulatorii care evocă fragilitatea experienței.

Creativitatea la vârsta școlară mică

- ✓ Se dezvoltă în etape, concomitent cu creșterea în vârstă a copilului. La **8-9 ani** se formează **capacitatea de a compune**.
- ✓ Crește capacitatea copilului de a povesti, de a crea povestiri și capătă abilități în a folosi elementele descriptive literare.
- ✓ Ghicitorile, jocurile de istețime și construcțiile de probleme constituie terenul pe care se dezvoltă creativitatea.
- ✓ La acestea contribuie desenul, care devine mai încărcat de atmosferă și activități practice, în care copilul învață să construiască mici ambarcațiuni, coșulețe, căsuțe, animăluțe etc.
- ✓ Creativitatea se manifestă și în joc, care capătă noi valori și poartă, ca și gândirea, amprenta personalității copiilor.

8.3. Particularitățile dezvoltării atenției și voinței la vârsta școlară mică.

Atenția

- ✓ Crește capacitatea de mobilizare voluntară, dar sunt frecvente fluctuațiile de atenție;
- ✓ Neatenția fortuită - apariția neașteptată unui stimul oarecare spre care școlarul mic se orientează;

- ✓ Neatenția activă- agitație motrică care deranjează pe cei din jur;
- ✓ Neatenția pasivă- sub o mască de implicare aparentă deturneză traiectul intelectual în cu totul altă direcție;
- ✓ Neatenția activă și cea pasivă trebuie rezolvate prin cunoașterea cauzelor care le-au alimentat (biologice, psihologice, educaționale).

Voința

- ✓ Până la intrarea în școală, activitatea copilului se reduce numai la a face ceea ce îi procură plăcere. Școala determină copilul să se sacrifice diverselor tentații, interese, care îi ocupa majoritatea timpului diurn;
- ✓ Se exersează caracterul voluntar al conduitei și se pun bazele unor deprinderi, priceperi automatizate, ce vor fi active prin voință;
- ✓ Toate procesele psihice (percepție, memorie, gândire, atenție, afectivitate) se impregnează volitiv;
- ✓ Demararea unei activități este declanșată de forța autorității adultului;
- ✓ În desfășurarea acțiunii se lasă ușor perturbat și sustras, ceea ce demonstrează caracterul fragil al voinței.

8.4. Capacitatea de învățare la vârsta școlară mică

Învățarea se bazează pe *înțelegere* și se dezvoltă nu numai prin utilizarea intensivă a percepției observative și a memoriei, ci și a strategiilor diverse de învățare a acestora în situații foarte diverse, ceea ce dă consistență planului intelectual.

Memorarea cunoaște și ea o dezvoltare importantă, *repetiția* fiind suportul ei de bază. La 7 ani, copilul poate mai ușor să recunoască un material decât să îl reproducă, pentru că nu are încă bine dezvoltată capacitatea de organizare a materialului de memorat. La 8 ani, capacitățile mnemonice cresc,

copilul fiind capabil să reproducă, după numai câteva citiri, poezii sau proze scurte.

Procesul de învățare se bazează și pe *elemente motivaționale*, care pot fi *intrinseci* sau *extrinseci*.

La începutul școlii (clasa I) copilul învață mai mult sub influența *impulsurilor adulților*, a *dorinței sale de a se supune statutului de școlar*, care, în general, îl atrage, precum și sub influența *dorinței de a nu-și supăra părinții*. Treptat, în motivație intervine învățatoarea și modul în care ea știe să *valorizeze* eforturile copiilor, intervine **competiția** între copii.

Către vârsta de 9 ani apar *interesele cognitive*, care au rol în special în impulsivitatea *învățării preferențiale*.

Succesele obținute au, de asemenea, un rol important în învățare. Succesul repetat are rezonanțe psihologice importante, în sensul că *atrage atenția copilului asupra strategiilor* prin care a fost obținut, fapt care duce la refolosirea și dezvoltarea acestor strategii. De asemenea, contribuie la *dezvoltarea și expansiunea sinelui* prin crearea de satisfacții și încredere în sine, dezvoltă copilului *optimism și siguranță de sine și consolidează poziția de elev bun*, poziție care duce la ignorarea micilor greșeli și la ușurarea vieții școlarului. În acest fel, cu cât motivația învățării este mai puternică, iar activitatea de învățare este mai bine recompensată, cu atât învățarea se poate dovedi mai intensă.

8.5. Dezvoltarea afectivă la vârsta școlară mică.

Copilul este capabil în cele mai multe cazuri să depășească fixația afectivă asupra unuia dintre părinți datorită progreselor intelectuale și în planul socializării. În această perioadă este capabil de sentimente cu un grad de stabilitate mult mai mare, iubește și se atașează de alte persoane dând dovadă de echilibru în cele mai multe situații.

În debutul acestei perioade copilul este încă *ambivalent afectiv*, cu tendința spre extreme și acte excentrice, nepoliticos în unele situații sociale în care un anumit control ar fi de dorit. În jurul vârstei de 10 ani exprimarea stărilor afective are la bază în mod evident imitarea adultului fiind reținut, iar mimica câștigând în expresivitate.

Capacitatea de *simulare și empatia* tind să se evidențieze alături de mecanismele defensive. Sentimentele morale devin din ce în ce mai puternice influențând comportamentul școlarului. Sentimentul datoriei, al responsabilității, rușinea, facilitează reușita în activitatea școlară.

Dorința de reușită, de a fi lăudat sunt premise ale dezvoltării sentimentului mândriei precum și ale simțului critic și autocritic. Activitățile întreprinse în școală nu dezvoltă numai intelectul ci și sentimentele estetice ca etapă incipientă în apariția unor produse originale (Șchiopu și Verza, 1981; Anghelescu, 1989).

Insuccesele școlare repetate, dificultățile de adaptare și integrare în școală pot întreține stări de frustrare continuă sau de anxietate și negativism care vor avea consecințe negative asupra randamentului precum și asupra atitudinii copilului față de școală (Pavelcu, 1972).

Cele mai importante schimbări în sfera afectivă la copil în perioada 6-10 ani pot fi sumarizate astfel:

- ✓ creșterea capacității de înțelegere a emoțiilor complexe cum ar fi mândria și rușinea. Aceste emoții sunt internalizate și integrate dând un sens responsabilităților personale;
- ✓ crește capacitatea de a înțelege emoțiile experimentate în situații particulare;
- ✓ tendința de a judeca reacțiile emoționale ale altor persoane în funcție de evenimente;
- ✓ progresează capacitatea de a suprima sau de a tăinui propriile reacții emoționale negative;

- ✓ inițiază strategii pentru a redirecționa sentimentele.

În ultimii ani cele mai multe studii s-au focalizat asupra conceptului de inteligență emoțională la copii, care inițial a fost considerată ca parte componentă a inteligenței sociale aceasta sporind capacitatea de monitorizare a sentimentelor proprii și ale altora, discriminarea dintre acestea și utilizarea acestor informații ca model sau ghid pentru gândire și acțiune (Goleman, 1995).

Goleman descrie *patru dimensiuni ale inteligenței emoționale*:

1. *autocunoașterea* sau conștientizarea de sine;
2. *managementul emoțiilor*;
3. *empatia* – recunoașterea emoțiilor la alții, și
4. *abilitățile sociale*.

În această perioadă de dezvoltare copilul încearcă să se cunoască pe sine, devine conștient de ceea ce se petrece cu el la un moment dat, știe ce poate și ce nu poate să facă, înțelege ce simte față de un eveniment controversat sau banal, important sau nu. Această conștientizare presupune o îndreptare a resurselor atenționate spre propriile emoții pentru a putea spune ce simte sau ce gândește despre un anumit lucru (Canary și Stafford, 1994)

Mânia pare a fi cel mai greu de controlat, într-o anumită măsură ea este seducătoare întrucât oferă o senzație de energizare la nivel biologic și motive de a fi exprimată (monologul interior care o însoțește are rolul de a oferi aceste motive).

Rădăcinile mâniei pot fi găsite în reacția de fugă sau luptă. *Goleman* (1995) consideră că principalul factor care declanșează mânia este senzația de amenințare fizică sau simbolică (de pildă amenințarea stimei de sine sau a demnității personale în urma unui tratament nedrept sau nepolitic).

Empatia. La baza empatiei este autocunoașterea – cu cât copilul este mai experimentat în recunoașterea propriilor emoții, cu atât îi va fi mai ușor să recunoască emoțiile trăite de alții. Dacă pentru gândire principalul mod de

exprimare este cuvântul, pentru emoții acesta este reprezentat de aspectele nonverbale. Cu alte cuvinte dacă copilul dorește să sesizeze „adevărul emoțional” al altei persoane trebuie să fie atent mai degrabă la *felul* în care se exprimă acea persoană decât la conținutul celor spuse. Aceste aspecte ale mesajului – anxietatea din tonul vocii sau iritarea trădată de o mișcare prea bruscă – sunt sesizate adesea inconștient, fără să i se acorde atenție naturii mesajului, ci doar receptându-l implicit și tot astfel răspunzând la el. Abilitatea care îi ajută să fie eficienți sau ignoranți este și ea, de cele mai multe ori, învățată implicit.

Studiile psihogenetice efectuate de *Hoffman* (Goleman, 1995) demonstrează prezența primelor semne de empatie la vârsta de 14-18 luni: văzându-și mama plângând, copilul își șterge și el lacrimile pe care el nu le are. Mai târziu, la 3-4 ani, copiii devin *mai* empatici dacă în educația pe care o primesc li se atrage atenția la distresul pe care comportamentul lor greșit l-a produs asupra altor copii („fi atent cât de tristă este fetița datorită purtării tale”) mai degrabă decât dacă i s-ar spune: „nu este bine să faci asta !”

Din îmbinarea empatiei cu autocontrolul emoțiilor rezultă capacitatea de a influența starea emoțională a altora. Un element cheie al acestei competențe sociale este *exprimarea emoțiilor*. *Ekman* (1979) susținea existența anumitor *reguli sociale* prin care membrii unei comunități au stabilit de comun acord sentimentele care pot sau nu pot fi exprimate în anumite situații. Una dintre aceste reguli este substituirea – înlocuirea unui sentiment trăit real cu altul. De pildă imaginați-vă că de 1 Iunie bunicul aduce nepoțelului său de 5 ani un cadou total nepotrivit pentru vârsta lui. Copilul nu interpretează obiectul primit ca pe un cadou și continuă să se joace. La un moment dat mama îi spune „Mulțumește bunicului pentru cadou !” mai mult datorită insistenței mamei, copilul va „mulțumi” bunicului. Dacă această situație se repetă copilul va deduce o regulă – anume: „*Maschiază-ți sentimentele reale când ele jignesc pe cineva și înlocuiește-le cu altele, nereale, dar mai puțin vătămătoare.*” În concluzie

putem afirma că exprimarea emoțiilor depinde atât de regulile sociale din interiorul cadrului cultural cât și de capacitatea individului de a-și controla aspectele nonverbale ale exprimării sale.

8.6. Socializarea afectivității la vârsta școlară mică

Concepția de sine se formează odată cu intrarea copilului în școală, în special prin modul în care este tratat de către învățător și de către colegi. Copiii care au o estimatie de sine înaltă, consideră de regulă eșecul ca fiind accidental, chiar dacă acesta îi afectează, mai mult decât pe cei care au o estimatie de sine medie. Spre deosebire, cei cu estimatie joasă sunt lipsiți de încredere în sine, nu aderă la idei clare, nu vor să atragă atenția asupra lor și nu vor să supere pe nimeni.

De multe ori, estimatia de sine a copilului **nu coincide** cu estimatia învățătorului și a colegilor, ceea ce creează pentru copil un spațiu de trăiri complexe ale vieții și competiției școlare. În general, *copiii încearcă să corespundă estimatiei* precum și cerințelor părinților, pentru a evita răceala, reproșul, pedeapsa și decepția părinților în caz de eșec. Deseori recurge la *strategii de evitare* și, în extremis, la minciună. Este situația frecvent întâlnită a copilului care își uită carnetul de note acasă pentru a nu i se trece nota proastă, ori își uită caietul acasă, dacă nu și-a făcut tema.

Pe lângă acest tip de trăiri afective legate de școală, *reacțiile afective în general* devin mai *controlat voluntare* și crește capacitatea de *simulare și de ascundere* a reacțiilor afective.

Anxietatea care domină primele săptămâni sau luni de școală, în încercarea de a o camufla, se poate să se transforme în nervozitate, în tulburări de somn sau tulburări somatice generale, ticuri sau chiar fobia școlii.

În ce privește *morală școlară*, ea este legată în general de viața socială. Piaget diferențiază **2 tipuri de morală**:

- ✓ una în care domină raporturile de *constrângere*, de autoritate a adulților, precum și obligativitățile severe impuse din exterior;
- ✓ cealaltă fiind o *morală a cooperării*, în care regulile de conviețuire se constituie și se asimilează datorită respectului reciproc, a sentimentelor de datorie în formare, a necesităților de a răspunde cerințelor de cooperare.

Integrarea socială a micului școlar cunoaște **3 etape:**

- ✓ integrarea copilului în *colectivul colegilor de școală* și participarea lui la activități școlare, ceea ce facilitează deprinderea unor conduite sociale, precum și conturarea unui mod de a gândi și de a înțelege lumea și viața.
- ✓ adaptarea copilului la *dimensiunile economice ale vieții*. Se diversifică comportamentelor de cumpărător, dezvoltându-se în special în 2 direcții:
 - *cumpărător pentru familie* (atunci când este trimis de părinți să facă cumpărături pentru casă) și
 - *cumpărător pentru sine* (atunci când își cumpără singur dulciuri; mai târziu, după 9 ani, timbre, reviste, poze, pe care le colecționează). După 11 ani începe să *strângă* bani pentru cumpărarea unor obiecte mai consistente, pe care și le dorește (apare un mugur de organizare a bugetului). Către **12** ani apar *aspirațiile bănești*, ceea ce exprimă o expansiune a sinelui material. Aceasta este și vârsta la care apar și se manifestă unele mici *fraude* de bani sau obiecte din casă, atitudini care trebuie sancționate categoric, dar nu înainte de a fi explicate copilului.
- ✓ *orientarea școlară și profesională*. Copiii observă persoanele cu care vin în contact, profesiunile acestora, rolul social al respectivelor persoane și încep să aspire la diverse profesii.

O parte din conduitele acestei profesii au fost deja încorporate în timpul jocurilor cu rol din preșcolaritate. Totuși, orientarea profesională este greu de realizat pentru copii la această vârstă, rolul părinților și al școlii rămânând major.

Din punctul de vedere al psihologiei vârstelor, la 10 ani practic se încheie perioada copilăriei.

8.7. Semnificația vârstei școlare mici

Ca **elemente caracteristice** acestei perioade reținem că:

- ✓ se dezvoltă foarte bine **limbajul**
- ✓ se dezvoltă și se accentuează **dominanta emisferică**, respectiv caracterul de ambidextru, dar și extremele: de stângaci sau de dreptaci
- ✓ rămâne puternic **interesul pentru joc**, mai ales pentru jocul **colectiv**, dar apar și momente în care copilul preferă o activitate singulară, în genul cititului, al jocului pe computer sau a jocului de unul singur
- ✓ apare **interesul de colecționar** și acela de **jucător și câștigător**
- ✓ la 6 ani copilul este absolvit de problemele **adaptării lui la viața socială**. În acest sens este foarte important învățătorul, cel care face trecerea între copil și societate (colectivul școlar). Dacă învățătorul este centrat în special pe disciplină, copilul poate suferi o adaptare socială mai dificilă, manifestată prin creșterea nervozității și prin oboseală, însoțită adeseori de tulburări somatice
- ✓ **învățarea scrisului și a cititului, a calculelor elementare**, care, împreună, constituie achizițiile de bază ale stadiului
- ✓ imediat după vârsta de 7 ani are loc o oarecare **detașare psihologică** atât de mediul familial, cât și de cel școlar, copilul devenind expansiv, extravertit, chiar exaltat, semn că adaptarea școlară

a depășit faza tensională. Această fază coincide cu creșterea curiozității față de mediul extrașcolar, mediul de cartier și cel stradal

✓ are loc o **creștere ușoară a rapidității reacțiilor**, de parcă n-ar mia fi timp pentru tot ce și-a pus în minte, motiv pentru care copilul mănâncă în fugă, se spală sau se îmbracă neglijent, umblă cu ghiozdanul desfăcut, totul în favoarea timpului petrecut împreună cu alți copii și în defavoarea stabilizării deprinderilor legate de autoservire

✓ copilul **se supără repede, dar uită repede** și participă la dispute acerbe legate în general de regulile jocurilor, toate aceste dispute devenind în sine mici lecții privind îndatoririle și drepturile sale

✓ cam pe la vârsta de **8 ani**, adaptarea trece într-o **fază de echilibru**, copilul devine mai reflexiv, mai liniștit și preocupat de probleme serioase, precum proveniența copiilor, apartenența la neam, apartenența socială.

Acestea fac parte din *momentul identificării sociale și a constituirii sentimentelor de apartenență socială*.

✓ Apar **jocurile episodice**, cu subiect prelungit, care continuă săptămâni întregi, reluându-se de fiecare dată de unde au fost lăsate. Este perioada în care, în joc, copiii le place să își construiască un loc al lor: căsuțe, colibe etc., semn al dorinței de spațiu personal

✓ Mai târziu, la vârsta de 9 ani și mai mult, apare un element nou, **organizarea jocului pe sexe**. Băieții se joacă separat de fetețe, deși sunt curioși unii în legătură cu ceilalți și se supraveghează reciproc. Copiii au de asemenea tendința de **autoperfecționare**, devin mai ordonați, mai perseverenți, mai valoroși în a-și planifica timpul și activitățile

✓ Scrisul se îmbunătățește, căpătând note personale, desenele și lucrările scrise poartă, de asemenea, **amprenta personală** și se îmbunătățesc mult

- ✓ Copiii devin mai **sensibili la informațiile sociale**, la opiniile de clasă, la problemele mediului înconjurător și ale lumii
- ✓ Definitivându-se aproape ideea de socializare, ei devin **preocupați de colectiv**, își exprimă prietenia și se simt vulnerabili față de prieteni, față de relațiile familiale, motiv pentru care atracția pentru colectiv poate prezenta un pericol de asociere la tendințe delincvente.

CAPITOLUL IX

PERIOADA PUBERTĂȚII ȘI ADOLESCENȚA

9.1. Pubertatea

9.2. Adolescența

9.2.1. Dezvoltarea conștiinței de sine (a identității)

9.2.2. Caracteristici ale afectivității în adolescența

9.3. Reacții specifice ale vârstei

9.4. Metode de educație folosite la vârsta adolescenței

9.1. Pubertatea

Pubertatea reprezintă fenomenul de maturizare somatică, finalizarea sa fiind reprezentată de transformarea copilului în adult, din punct de vedere fizic.

Adolescența – termen utilizat adesea ca sinonim al pubertății, semnifică de fapt și ar trebui rezervat transformărilor psiho-afective și comportamentale care permit dobândirea identității și sex-rolului adult.

Pubertatea, dominată de procesele de creștere și maturizare sexuală intensă, cuprinde substadii care, deși sunt foarte diferite de la caz la caz ca moment al declanșării și ca durată, au aceeași linie de succesiune:

Etapa prepubertară (10-12 ani) – se exprimă printr-o *accelerare a creșterii* în special staturale, concomitent cu dezvoltarea pregnantă a *caracterelor sexuale secundare*, adică dezvoltarea organelor sexuale externe, apariția pilozității pubiene și axilare, creșterea sânilor la fete, îngroșarea vocii la băieți.

Creșterea în *înălțime* este aproape impetuoasă, în special la fete în această perioadă, ele putând câștiga până la 22 cm în înălțime. Băieții suportă această creștere în înălțime într-un interval de timp mai lung și începând cu 1-2

ani mai târziu decât fetele, respectiv între 12-16 ani. Câștigul în creștere însă la băieți este mai mare decât la fete. Creșterea în *greutate* are loc în medie cu 2 kg pe an.

Pubertatea propriu-zisă(12-14 ani) – este dominată în continuare de puseul de creștere, băieții cresc cu $\approx 4-5$ cm/an, fetele cu $\approx 2-3$ cm/an. Vârful de creștere la fete este mai precoce decât la băieți. Puseul de creștere durează, în medie, între 3-5 ani.

Procesul de creștere nu este proporțional și concomitent în toate segmentele corpului. Mai întâi se alungesc membrele inferioare și superioare, cresc apoi articulațiile, crește apoi trunchiul mai mult în lungime și abia apoi au loc creșterea umerilor și prelungirea taliei. La băieți este mai intensă și creșterea masei musculare, de asemenea ușor disproporționată. În același timp se manifestă o disproporție de creștere între întregul corp și organele interne aflate în torace (inima și plămâni). Datorită acestor disproporții, apare acea senzație de copil neglijent care nu face nimic cum trebuie și în același timp senzația de tânăr bolnăvicios. Inima și plămâni nu fac față suficient de bine necesităților întregului organism, motiv pentru care tinerii la această vârstă sunt mai anemici, oboresc repede și sunt mai mult susceptibili la boli grave de tipul tuberculozei sau altor boli infecțioase.

Masa musculară se aranjează diferit la fete față de băieți, ceea ce contribuie la diferențierea aspectului general. Se dezvoltă în continuare partea facială a craniului, dantura permanentă, și oasele mici ale mâinii. Puseul de creștere este secondat discret de *maturizarea organelor sexuale*, de dezvoltarea caracterelor sexuale secundare și a funcției de reproducere.

Etapa postpubertară – în care manifestările sunt în special la nivelul *conduitelor*, în care băieții adeseori traversează etape de exagerare și de impertinență cu substrat sexual, de agresivitate mascată în conduite și vocabular.

Fetele trec prin 2 faze: prima fiind faza de *femeie-copil*, cu conduite contrastante (timide sau exuberante), dar și afective de idealizare a unor

personaje inaccesibile, a unor eroi din cărți sau din filme. Această fază este marcată de trăiri complexe de inferioritate, de culpabilitate și de jenă. Dezvoltarea treptată a feminității, intuirea progresivă a efectelor acesteia face ca fetele să treacă în a doua fază – cea de *femeie-adolescent*, în care au o largă disponibilitate sentimentală și o mare curiozitate.

În planul dezvoltării fizice, această perioadă postpubertară continuă pubertatea propriu-zisă, cu creșteri mai puțin accentuate dar cu maturizări progresive, astfel încât la sfârșitul perioadei și fetele și băieții capătă aspectul adultului.

9.2. Adolescența

În dezvoltarea psihică a copilului de după 10 ani, se pot diferenția 3 stadii bine definite:

1. *stadiul preadolescenței* (10-14 ani), dominat de pusee de creștere, de apariția și accentuarea caracterelor sexuale secundare și de dezvoltare mare a sociabilității

2. *stadiul adolescenței propriu-zise* (14-18,20 ani), dominat de adaptarea la starea adultă, de procesul de câștigare a identității și de intelectualizarea pregnantă a conduitei.

3. *stadiul adolescenței prelungite* (18,20 ani – 24,25 ani) dominat de integrarea psihologică primară la cerințele unei profesii, la condiția de independență față de familie și de opțiune maritală.

Fiecare din aceste stadii cuprinde la rândul său substadii, cu probleme și caracteristici proprii.

1. Stadiul preadolescenței

Se caracterizează de *accelerarea creșterii* staturale, *dezvoltarea caracterelor sexuale secundare* (dezvoltarea gonadelor, apariția pilozității

pubiene și axilare, dezvoltarea sânilor la fete, repartizarea specifică a depozitelor adipoase).

Puseul de creștere se manifestă în această perioadă, în special la fete, care pot câștiga 22-30 cm în înălțime. Creșterea este însoțită de momente de *epuizare fizică și nervoasă*, iritabilitate, dureri de cap, ceea ce poate transforma copilul într-un nesuferit.

Conduita copilului, în această perioadă, *alternează* între momente de vioiciune, de copilărie exuberantă și momente de oboseală, de apatie, de lene. Copilul se încarcă atât în familie cât și în școală cu **stări conflictuale**, pe care nu le poate rezolva și cărora nu le poate face față. Statutul său de elev se modifică, încercându-l cu noi *responsabilități*: concursuri, olimpiade, care îi dezvoltă experiența competițiilor, dar îl și obosesc și îl anxietează.

Copilul începe să *conștientizeze valoarea activității școlare* și își poate da seama dacă acesta se încadrează la foarte bună, mediocră sau slabă. Statutul său de elev bun, slab sau mediocru contribuie la dezvoltarea conștiinței de sine și a imaginii de sine. Atitudinea familiei față de copil este duplicitară, uneori este considerat copil, alteori i se atribuie ieșirea din copilărie, fapt care îl determină să manifeste *incertitudine de statut și rol*. Cu toate acestea, el începe să aibă *inițiativă*, își lărgeste regimul de *independență* și integrează *diferențieri de conduită legată de sex*. Fetele se comportă mai docil, mai disciplinat, iar băieții încep să prefere reuniunile cu colegii, refuzând să mai participe alături de familie la evenimente încadrate de el în copilărie.

Continuă puseul de creștere, care are o perioadă de încetinire, către 14 ani, ca să continue ulterior lent, până la 24-25 de ani. Creșterea în înălțime este dizarmonică, întâi cresc membrele, apoi trunchiul. La băieți se dezvoltă masa musculară, mai întâi în lungime și apoi în volum. La fete se dezvoltă mai mult țesutul adipos (subțire, subcutanat, fapt care dă pielii un aspect marmorat) ce intensifică maturizarea sexuală și la fete și la băieți. Aceasta este vârsta la care la cele mai multe dintre fete apare menarha. La băieți apar primele ejaculări

spontane și modificările vocii (bitonală). Durerile osoase și musculare sunt frecvente în această perioadă (așa-zisele dureri de creștere). Un mare disconfort îl are puberul datorită apariției acneei și a transpirației. Apare acea stângăcie în mișcări și reacții, determinată de neajustarea mișcărilor la proporțiile modificate ale corpului aflat în creștere dizarmonică.

În această etapă domină *modificările de conduită*, cu acele faze de exagerare, de impertinență cu substrat sexual, de agresivitate în conduită și vocabular (specifice băieților), cu fazele de femeie-copil și femeie-adolescent.

Așadar preadolescența reprezintă perioada de stabilizare a maturizării biologice.

Din punct de vedere psihologic, în această perioadă de organizează *conștiința de sine*. Este o perioadă intensă de dezvoltare psihică, încărcată de *conflicte interioare*, de agitație și impulsivitate, de extravagante care sunt semne ale căutării identității, în care păreri personale încep să fie importante, dar nu e suficient, tinerii căutând argumente pentru a și le susține. Crește *interesul* pentru problemele abstracte și de sinteză, se rafinează *gustul* și interesul pentru filme, tehnică etc. Apare *dorința de afirmare personală* ca expresie a socializării.

2. Adolescența propriu-zisă

Reprezintă etapa de trecere de la pubertate la vârsta adultă.

Tânărul capătă *conduite adulte*, în care exprimarea *independenței* nu mai e agresivă, ci *expresivă și naturală*. Caută mijloace personale de a fi și de a apărea în ochii celorlalți, *gustul personal* se dezvoltă și apare *evaluarea critică* a diferitelor aspecte ale vieții. Toate aceste modificări psihice care umplu practic fiecare moment al vieții adolescentului se suprapun pe o structură biologică încă fragilă, ceea ce poate duce la contactarea unor boli grave și cronice (TBC), a unor forme de nevroze, debut al schizofreniei și autismului, de maximă manifestare a anxietății în fața vieții, în care *conflictele interioare se traduc prin tentative suicidare*.

3. Adolescența prelungită (până la 25 de ani)

Include tineretul implicat în forme de învățământ superior, precum și tineretul încadrat în muncă. *Independența* este dobândită sau este pe cale de a fi dobândită. De cele mai multe ori este dobândită doar din punct de vedere psihologic, nu și material. Acest fapt aduce un plus de energizare și de dilatare a personalității, dar aduce în același timp noi *conflicte* generate între dorințe și imposibilitatea de a le realiza. Acestea anxietează și mai mult tânărul, contribuind la slăbirea sa din punct de vedere biologic, dar și la creșterea incertitudinilor legate de evoluția vieții sale.

Viața sentimentală la această vârstă este intensă, pentru că este și etapa *învățării rolului sexual* și a eventualelor *angajări matrimoniale*. Se conturează aici 1-2 subidentități, respectiv cea *familială* și cea *profesională*, ceea ce va crea *condițiile intimității* ca formă nouă de trăire, pe de o parte, și a *responsabilității* ca formă de trăire profesională, pe de altă parte.

Din punct de vedere biosomatic, modificările sunt mai puțin spectaculoase, legate mai mult de accentuarea trăsăturilor faciale, de creșterea forței musculare, de completa feminizare a trăsăturilor la fete; și în această perioadă bolile care predomină sunt legate de astenie, de abuzuri de substanțe toxice (alcool, cafea, tutun) și frecvent de ulcerul gastro-duodenal.

9.2.1. Dezvoltarea conștiinței de sine (a identității)

Din punct de vedere psihologic, problema centrală a adolescenței este cea *a identificării de sine și cea a conștiinței de sine*. În această perioadă se intensifică *percepția de sine*, care cuprinde câteva aspecte particulare:

- ✓ propria imagine corporală
- ✓ identificarea și conștiința ego-ului
- ✓ identificarea sensului, rolului și statusului sexual
- ✓ identificarea stasului social

În ce privește *imaginea corporală*, aceasta este indispensabilă pentru realizarea identificării de sine. În această perioadă, atât fetele cât și băieții acordă mult mai mult timp imaginii lor corporale, în sensul că stau mai mult în baie, se privesc mai mult în oglindă, discută mai mult despre corp, despre imagine, despre igiena corporală și apare dorința de a efectua retușări ale aspectului și imaginii.

Toate acestea exprimă *dorința de ajustare a sinelui corporal*, precum și dorința de a crea o imagine de sine agreabilă, plăcută și de *a fi apreciat de ceilalți* din acest punct de vedere. Pe acest fond, apare de cele mai multe ori *nemulțumirea* declanșată de înfățișarea sa; adolescentul *se îndoiește* de sine și se crede mai puțin inteligent, arătos și respectat, pentru că se percepe pe sine cu nemulțumire.

În cazul *inadaptării școlare, sociale sau de grup*, atunci când adolescentul are o așteptare mai înaltă de la sine decât este evaluat de către ceilalți, percepția de sine se poate manifesta ca negativă și adolescentul se simte *izolat*, motiv pentru care poate deveni *depresiv* sau, dimpotrivă, *nesuferit și agresiv*.

Pe acest fond general apar *manifestările teribiliste*, creșterea la paroxism a *opozabilității, criza de originalitate*, toate culminând cu comiterea unor *acte delincvente* și toate realizându-se în special pentru atragerea atenției celor din jur și pentru a aduce evaluarea celorlalți cât mai aproape de pretențiile personale.

Există însă și adolescenți cu *estimații de sine înalte*, aceștia sunt mai *încrezători în sine*, își susțin cu încredere opiniile, sunt mai *comunicativi* și în consecință au mai puține probleme personale.

În toată această perioadă, *expectațiile părinților* au un rol deosebit de important în dezvoltarea conștiinței și imaginii de sine. Când părinții adolescentului au o bună expectație față de acesta, adolescentul se simte în siguranță, are rezultate școlare bune și probleme mai puține. Dacă părinții au o expectație joasă față de copil și au tendința de a subevalua sau subaprecia

capacitățile acestuia, ei contribuie din plin la erodarea conștiinței de sine și așa mai puțin bine dezvoltată.

Există, așadar, *forme subtile de feed-back* între adolescenți și familiile lor, forme care operează pe acest teren al autoevaluării, al expectației, în directă legătură cu dezvoltarea conștiinței de sine. Pe toată perioada adolescenței, percepția de sine se modifică și se corectează mereu, acest proces neîncheindu-se până la sfârșitul adolescenței târzii.

W. James a fost primul care a acordat atenție *dialecticii dezvoltării conștiinței de sine*, precum și a *distanței dintre sine și eu*. El afirmă că la adolescență personalitatea devine duală, ea constând din *Eu-l care cunoașteși* este conștient de *Sinele care este cunoscut*. *Sinele cuprinde 3 tipuri de elemente:*

- ✓ ***Sinele corporal (material)*** – se referă la corp, la vestimentație, la familie, prieteni și pasiuni (tipuri de cărți, filme agreate etc.);
- ✓ ***Sinele social*** – constă în reputația și recunoașterea unei identități anume, respectiv la considerația pe care o obține o persoană în mediul în care trăiește;
- ✓ ***Sinele spiritual*** – exprimat prin conștiința propriei identități, a propriei activități, a tendințelor, aptitudinilor și funcțiilor psihice.

Tot caracteristic adolescenței este *necesitatea tânărului de a deveni independent*. Din acest punct de vedere, se consideră că există 3 tipuri de dependență:

- ✓ dependența de mentalitate
- ✓ dependența material-economică
- ✓ dependența emoțională, adică de confort, idei și principii considerate.

În privința valorilor, deci a *mentalităților*, în adolescență se produce *devalorizarea masivă a unor obiceiuri, idei și principii* considerate valide în copilărie. Apar în acest fel *opozițiile* față de rutină, față de deprinderile

copilăriei, față de învățare, așa cum este ea înțeleasă în copilărie și în mod vizibil și conștient față de banalitate și mediocritate.

Apariția acestor opoziții nu trebuie interpretată neapărat ca un semn negativ al evoluției copilului, atât timp cât nu depășește anumite limite. În limite normale, opozițiile constituie un semn al începutului formării aspirațiilor.

Dependența afectivă este în continuare mai activă față de părinți. Adolescenții interpretează momentele în care părinții nu le dau aceeași atenție ca în copilărie, ca pe lipsă de afecțiune; în același timp interpretează momentele de grijă și interes ale părinților ca pe intruziuni în viața personală. De aici pot apărea conflicte, nemulțumiri și *dezorientarea* adolescentului în privința *locului și rolului său în familie* și chiar în privința *identității de sine*, în sensul nehotărârii a ceea ce este, copil sau adult.

Identitatea sexuală este un element important al identității de sine, care în această perioadă este influențată foarte mult de *modelele parentale* și de cele *materiale*. Astfel, un model parental cu masculinitate redusă poate determina dificultăți de identificare la băieți, iar un model parental puternic poate determina siguranță și încredere în sine. La fete, modelele feminine sunt diverse, tradiționale și moderne, iar fetele cu identificare feminină tradițională se pare că sunt mai încărcate de conflicte interioare, în timp ce fetele cu identificare feminină modernă sunt mai dezinhibate, mai pasionale, identificarea fiind mai facilă.

În ceea ce privește *activitatea intelectuală*, se poate spune că la adolescență se atinge *maturitatea intelectuală*, în cazul unei dezvoltări fizice și psihice normale și a unei alimentări culturale corespunzătoare. Memorarea și învățarea capătă dimensiuni noi. Memoria logică devine forma centrală de memorare. Se intensifică dorința de studiu și se identifică domeniile preferate. Toți adolescenții filosofează, tendința fiind atât de accentuată, încât deseori acaparează orice alte forme și teme de conversație.

Raționamentele și judecățile adolescentului devin tot mai complexe, ceea ce îi facilitează jocul gândirii. Expresia verbală devine fluentă și crește foarte mult capacitatea de creație.

9.2.2. Caracteristici ale afectivității în adolescență

Crește la adolescență *capacitatea de exprimare a sentimentelor* și crește foarte mult pe baza mobilității mimice.

Crește însă și *emotivitatea internă* (cu punct de plecare interior, de la sine către ceilalți), crește excitabilitatea la factori determinanți ai emotivității, externi. Acest fapt determină treceri rapide de la o stare afectivă la alta și e la o limită la alta. Pentru acest motiv, adolescentul dă impresia de *instabilitate emoțională* și de mare *vulnerabilitate*.

Solicitările școlare și sociale, care sunt din ce în ce mai mari pot provoca *anxietate, frustrări* diverse, sentimente de *culpabilitate*, cărora adolescentul le face față cu greutate și pe care cu mare dificultate le comunică, astfel încât să poată primi sprijin de la familie sau de la grup. Apare și se dezvoltă *simpatia și sentimentul de dragoste față de sexul opus*.

Criza de originalitate a adolescenței

Este specifică perioadei și apare, de regulă, pe fondul *nesiguranței* adolescentului față de noile și nenumăratele trebuințe care apar și față de cerințele sale interne și externe.

Este perioada în care tânărul nu suportă să fie la fel ca toți ceilalți, își dorește să nu fie nimeni ca el, să fie *unic și excepțional*. Are o mare oroare de banalitate și mediocritate, motiv pentru care caută să găsească formele cele mai indicate din punctul lui de vedere de a se face remarcant și de a fi excepțional. Se pare că din acest motiv criza de originalitate reprezintă unul din cele mai dificile momente din viața omului.

Criza poate traversa mai multe etape, care au și forme diferite.

Astfel, între 10-14 ani, în *preadolescență*, dominanta fiind maturizarea biologică, atitudinile și comportamentele curente ale tânărului se încarcă de stări conflictuale, se determină de o motivație legată în special de incertitudinea rolului și statutului social. Criza se manifestă în primul rând în *familie* și apoi la *școală* și în *grupul de joacă*.

În etapa *adolescenței* (14-18 ani), domină *conflictele de autoafirmare*, pentru că este etapa construcției intense, a concepției despre lume și viață și a concepției despre sine în această lume. Criza la aceeași vârstă este declanșată de regulă de unul sau mai multe *evenimente stresante*, o *decepție sau umilire* căreia adolescentul nu îi face față. Apare astfel *comportamentul agresiv*, evident căutat, care exprimă încercarea de a-și domina insecuritatea și neîncrederea în capacitățile sale de integrare în viață.

Manifestările crizei se referă la originalitatea vestimentară și a coafurii, la cultul muzicii, la așa-zisul cult al personalității și mai rar la originalitatea reală, alimentată de capacitatea creatoare, pozitivă.

Despre aceste exagerări, trebuie spus că ele nu trebuie să provoace îngrijorare, atât timp cât să exteriorizeze în forme acceptabile. Atitudinea față de adolescent nu trebuie să fie neapărat moralizatoare, ci mai degrabă este indicată *încurajarea confesiunii și comunicării, co-participarea* la activitățile adolescentului sau în cel mai rău caz o atitudine de *acceptarea* acestor comportamente. O astfel de atitudine permite o mai bună cunoaștere și înțelegere a nevoilor tânărului, a conflictelor pe care le trăiește, ceea ce permite și identificarea modalităților de reducere a tensiunilor.

Relația dintre părinte și adolescent este absolut specială. Cei mai mulți părinți au idei greșite despre ceea ce este adolescența și despre ceea ce ar trebui să aștepte din partea tinerilor. De asemenea, mulți adolescenți au sentimentul că odată cu creșterea în vârstă sunt abandonați de părinți într-o lume străină, au impresia că nimănui nu-i pasă de soarta lor, se simt neajutorați, inutili, disperați, se subapreciază și se autocompătimesc.

Din punct de vedere *emoțional*, *sunt încă copii*, au nevoie de o cantitate mare de hrană emoțională, pentru a putea funcționa și dacă nu o găsesc în familie, o caută în alte locuri. De cele mai multe ori, adolescenții reușesc să-și supere părinții în ideea lor de căutare a independenței, iar părinții reacționează exagerat, atât din punct de vedere emoțional, cât și practic, în atitudini.

Dacă părintele își va pierde stăpânirea de sine în fața adolescentului, acesta îl va respecta mai puțin și își va căuta *modelul parental* dorit la cei de vârsta sa sau de vârste puțin mai mari. Uneori, această situație poate deveni periculoasă și poate adânci și mai mult conflictul între adolescent și lume.

Desigur, carențele educaționale își pun amprenta asupra întregii evoluții al adolescenței, adăugând deseori elemente negative în întregul tablou.

Există în adolescență probleme de inadaptare, care se manifestă la nivel familial, școlar și social. Cele mai frecvente *probleme de comportament* se referă la:

- ✓ ***depresie***, ce poate merge de la forme ușoare, moderate, până la forme grave, exprimate prin tentative de suicid;
- ✓ ***frustrare***, care se manifestă ca o trăire a existenței unui obstacol în calea dorințelor, aspirațiilor și idealurilor adolescentului;
- ✓ ***sindromul de suprasolicitare***, oarecum aparte, care apare în general la adolescenții cu fragilitate afectivă și în care nivelul ridicat al solicitărilor poate duce la inhibiție, la comportament nevrotic, în care adolescentul își refuză orice șansă; în aceste condiții, ele vede idealurile veșnic irealizabile, nevrotismul se accentuează odată cu trecerea timpului și tânărul își găsește refugiul într-o lume ideală, în care stresul vieții cotidiene nu-l atinge.

Afirmarea de sine în adolescență

Forme ale afirmării în această perioadă ar fi: supraevaluarea, subevaluarea (atitudinea de inferioritate), vestimentația excentrică, limbajul – prea bogat sau foarte accesibil, corespondența, gesturile, îi place sădea tonul, are spirit de

contradicție sau evităunele situații pentru a nu fi penibil. Este evidentă tendința spre autonomie.

Nici un adolescent nu dorește să fie tratat ca un copil, așteaptă să i se acorde încredere. Adolescenții privesc viața cu seriozitate: „Mă gândesc cu plăcere la copilăria mea, dar acum mă preocupă viitorul, reușita mea în viață”.

Integrarea socială în adolescența

Se dezvoltă atașamentul la colectiv, în activitatea depusă, se realizează inserția individului în societatea adulților. În special pe la 17-18 ani, adolescentul este mai obiectiv în aprecieri; el nu se mai consideră factorul central ci recunoaște existența unei ierarhii care trebuie respectată. Sunt puternice: dorința de cunoaștere, interesul deosebit pentru știință, pregătirea pentru profesie; se constituie și consolidează concepția despre lume.

Adolescentul manifestă intens dorința de a trăi, de a învinge greutățile pe care le întâmpină. Este într-o continuă căutare de modele, doresc să semene cu părinții și în unele cazuri cu profesorii; mai des le rămân în minte învățătorii.

Băiat de 18 ani: „Aș vrea să am sufletul mamei și puterea de pătrundere a tatălui”.

Fată de 18 ani: „Doresc să seamăn cu mama pentru că-i foarte energică și hotărâtă în tot ceea ce face, cu tata pentru că-i o fire extrem de calmă, blândă, întotdeauna vesel”.

Caius Iacob mărturisește în „Amintiri despre anii de școală” că profesorul de matematică din liceu a avut o influență covârșitoare în devenirea profesională a colegilor săi prin dragostea care le-a insuflat-o față de acest obiect.

Maturizarea rațională și morală face ca adolescentul să devină critic și intransigent față de conduita adulților. El reclamă înlocuirea autorității „impuse”, coercitive cu autoritatea de valoare recunoscută.

Sentimentul demnității personale capătă o intensitate deosebită. Adolescentul este preocupat pentru a dobândi recunoașterea și respectul celor

din jur. Ignorarea de către părinți și cadre didactice a acestei particularități poate dăuna serios echilibrului psihic, integrării (socializării) optime a adolescentului.

Paralela calitativa între preadolescență și adolescență

În sinteză cele două perioade se disting prin următoarele caracteristici:

<i>Preadolescența este o perioadă:</i>	<i>Adolescența este o perioadă:</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ tumultuoasă ▪ cu manifestări excentrice ▪ comportament contradictoriu, șocant ▪ tendință la autorefecție ▪ spirit negativist ▪ teribilism 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mai liniștită ▪ sub semnul pudoarei ▪ sensibilitate excesivă ▪ autoanaliză – cine sunt eu? ▪ timiditate <p>(C. Rogers)</p>

9.3. Reacții specifice ale vârstei

În ansamblu, perioadele pubertății și adolescenței cuprind cel puțin trei categorii de reacții legate de modificările descrise mai sus.

a) Se dezvoltă preocupări ale conștiinței și conștiinței de sine (ca percepție de sine întâi, inclusiv schema corporală) ca expresie a identității ego-ului. Puberul și adolescentul sunt confrunțați cu schimbări multiple prin care trec, cu transformările obiective și subiective legate de maturizarea sexuală, de descoperirea dimensiunilor realității sociale precum și de descoperirea propriei identități.

b) Modificarea și transformările ce condiționează ieșirea din conformismul infantil au loc prin opoziție, încărcată de cerința de căutare a identității, ceea ce face ca să se treacă printr-o experiență personală densă, trecere impregnată de nesiguranță și de năzuințe puternice spre independență și libertate, demnitate și onoare. Nesiguranța are la bază spargerea sentimentului infantil de dependență. În același timp, libertatea și independența față de relațiile parentale sunt adesea frustrante și creează nu numai nesiguranța, ci și sentimente de culpabilitate.

Aceleași fenomene au loc și cu privire la grup. Apartenența la grup este competitivă și adesea tensională, ceea ce va genera sentimentul de dependență, dar concomitent și de independență și o oarecare nesiguranță.

c) În al treilea rând are loc găsirea unei identități vocaționale ce privește un fel de autocunoaștere și auto-descoperire de posibilități sau incapacități. Identitatea vocațională este axată mai ales pe trăsături de caracter și pe interese și abia în al doilea rând pe aptitudini – în perioada pubertății – pentru ca să se dezvolte apoi din ce în ce mai mult și identitatea aptitudinală. Foarte sinuos, acest aspect de identitate nu realizează întotdeauna concordanța între interese și aptitudini. Treptat, aspirațiile vor modela spectrul vocațional pe axa profesionalizării, fenomen mai pregnant în perioadele adolescenței (marea adolescență și după aceea).

9.4. Metode de educație folosite la vârsta adolescenței

„Educația este invenție împărtășită” (V. Prelici, A educa înseamnă iubi, 1997).

Metodele și strategiile de educație trebuie să fie adaptate particularităților de vârstă și individuale ale elevilor.

Metoda convingerii capătă semnificații noi. Dacă la școlara mica convingerea are forma convorbirii etice, care dezvăluie mai mult conținutul noțiunilor morale și oferă cadrul creării de emoții, la adolescent convingerea se adresează judecăților morale, bazate pe o motivație socială. *Adolescentul este de acord cu argumentele raționale, le înțelege și este capabil să se convingă de temeinicia lor.*

Preadolescentul și adolescentul este impresionat de faptul că adulții îi acordă încredere, adresându-se capacităților sale de judecată. „Așdori să-ți cunosc părerile, ești destul de mare ca să-ți dai seama că argumentele sunt juste”.

Un rol deosebit în modelarea și dezvoltarea personalității elevilor îl au expectanțele profesorilor. Predicția ce se autoîmplinește (selffulfilling prophecy)

se referă la situația de interacțiune în care așteptările credibile ale profesorului vor suscita un anumit comportament din partea elevului, acesta din urmă confirmând inconștient, obiectiv așteptările primului. Termenul a fost introdus în psihologie de către Merton (1948), acest concept avea inițial în vedere relația experimentator – subiect, observator – observat.

Studii ulterioare de psihologie socială-educatională (Rosenthal și Jacobson, 1968) au demonstrat că– la fel ca în cazul experimentatorilor – expectanțele profesorilor pot fi predicții ce se auto-împlinesc. Cercetări recente în domeniu evidențiază faptul că expectanțele, înalte sau scăzute ale profesorilor sunt provocate de atractivitatea fizică a elevilor, de notele anterioare, de durata relațiilor de cunoaștere reciprocă și de alți factori.

Profesorii abordează diferențiat elevii în raport cu care au expectanțe, așteptări înalte sau scăzute după următoarele dimensiuni:

- climatul – de pildă comportându-se într-o manieră apropiată, caldă cu elevii față de care manifestă expectații înalte;
 - feed-back-ul, de exemplu, laudându-i mai mult pe cei față de care manifestă expectații înalte;
 - intrări (input) – predând mai multe formații celor ce inspiră expectații înalte;
 - ieșiri (output) – furnizând mai multe ocazii de a răspunde elevilor față de care manifestă expectații înalte.

Profesorul (emitentul de expectații) care obține efecte interpersonale marise caracterizează prin: nevoia de influență socială, stil interactiv pozitiv (apreciat prin caracterul prietenos, onest, interesat și curtenitor al relațiilor interpersonale) și prin capacitatea de comunicare a informațiilor expectanțe (operaționalizată cel mai adesea prin expresivitatea nonverbală).

Este evident că, între anumite limite expectanțele profesorilor modelează comportamentul și performanțele elevilor și că aceștia devin ceea ce credem noi,

profesorii, căei pot deveni. Astfel înțelese lucrurile, optimismul pedagogic se instituie ca o condiție necesară a succesului.

Pe adolescenți îi supără moralizarea (greșeală frecventă a multor educatori, care încearcă să impună în mod categoric binele). Am constatat fiecare din noi că educația nu se realizează prin decrete, ci prin convingere; actele impuse creează rezistență pasivă sau deschisă.

Este foarte important să evităm greșelile în fața preadolescenților și adolescenților; dacă n-a putut fi evitată să fie recunoscută, nu justificată inutil (ne apreciază mai mult dacă suntem sinceri).

Stimularea inițiativei, a autonomiei este leagă firesc de nevoile spirituale ale elevilor de această vârstă și constituie o metodă de dezvoltare a personalității prin educație și autoeducație; eliberarea de tutelarea mărunții face coautorii propriei lor formări.

Aplicarea pedepselor și recompenselor trebuie făcută cu deosebit tact pedagogic.

Efectele aprobării și dezaprobării se întind pe un spațiu larg efectiv.

Laudele prea dese și fără merit generează îngâmfare; o pedeapsă dacă nu este întemeiată provoacă fie amărăciune, fie amărăciune, fie încăpățănare.

Dacă glumele/umorul au efect confortabil asupra stării psihice a tinerilor pe care îi educăm – elevi sau studenți, ironiile și jignirile au un efect distructiv, demobilizator, uneori devastator. „Jignirile, arată M. Malița în „Idei în mers” nu sunt numai elemente de anti-civilizație, ele vatămă încrederea în forța și chemarea proprie care este motorul de bază ce pune în mișcare, la cei tineri, căutarea, învățarea, asimilarea de cunoștințe și deprinderi. Încurajarea sau descurajarea al căror beneficiar sau victimă ai fost într-un moment de școală imprimă în ființa ta într-un mod binefăcător sau dezastruos, pentru existența întregă”.

O strategie psihopedagogică importantă care are valoare de principiu educațional se referă la necesitatea sprijinirii pe elementele/însușirile pozitive ale elevilor pentru înlăturarea celor negative.

În orice împrejurare trebuie să arătăm copilului, în primul rând, ceea ce poate face, nu ceea ce nu poate face.

Mustrarea să nu conțină deprecieri generale de felul: „nu ești bun de nimic, ești făcut numai pentru rele, de tine nu se prinde nimic”, care sugerează sentimentul de neîncredere și erodează stima de sine, o componentă evaluativă a eului, esențială în asigurarea echilibrului psihic. Mustrarea trebuie să cuprindă și îndemnul „mai încearcă o dată”, considerația pentru comportarea anterioară și regretul pentru greșeala săvârșită, „ora trecută ai lucrat bine, procedează la fel în continuare, precum și elemente de mobilizare, nu măașteptam la așa ceva de la tine” sau „îți șade mai bine comportându-te ca în excursie, decât ca acum”.

De mare importanță și utilitate în cunoașterea preocupărilor, intereselor și frământărilor elevilor – așa cum de altfel știm cu toții – este comunicarea eficientă cu aceștia.

În cartea *Dialogul în educație* Gilbert Leroy definește dialogul autentic astfel: „un dialog este autentic, dacă fiecare personalitate se angajează în întregime, se manifestă exprimându-și cu sinceritate – pentru că se simte aprobată – emoțiile, ideile, experiențele, acceptând în totul sentimentele, ideile și experiențele celorlalți, pentru că dorește să le înțeleagă, la nevoie să-și modifice atitudinile și intențiile, cooperând cu ceilalți într-o căutare comună”.

Psihologii educației cred că numai o asemenea angajare totală este capabilă să modifice personalitatea, făcând-o să se depășească, să realizeze schimbări profunde în gândire și atitudini. Comunicarea înseamnă și a ști să-i ascultăm pe tineri (nu este vorba de notare).

În această perioadă de constituire a unui nou nivel al conștiinței de sine, când încep să se contureze idealurile morale, rolul exemplului este foarte mare. Nu se poate să nu existe, la cine își propune să-i educe pe alții, conștiința că,

prin însuși locul pe care-l ocupăm în procesul pedagogic – el este implicat un model și că fiecare detaliu de conduită și de exprimare este, reproductibil pe scară socială de către generații întregi, averse de a prelua exemplul. Oricâtă punctualitate și precizie în informații am cere elevilor dacă noi înșine întârziem la ore sau ne prezentăm nepregătiți forța exemplului e mai mare decât puterea vorbelor, a cerințelor.

Este de remarcat faptul, de altfel cunoscut în psihologie, și anume că un educator exercită cea mai mare influență asupra discipolilor săi nu atât prin ceea ce susține (propune etc.) cât, mai ales, prin ceea ce face sau demonstrează prin propria sa conduită:

„Nu-i înveți pe alții ceea ce știi. Nu-i înveți ceea ce vrei, îi înveți ceea ce ești. Exemplul determină fapte de conduită și de conștiință” (J. Jaurés).

Comportamentul nostru pedagogic trebuie supus în permanență unei autoanalize cât se poate de realiste. Pentru un profesor echilibrat acest lucru nu este imposibil. Orice dascăl cu vocație este interesat de efectul strategiilor/metodelor educaționale pe care le aplică în situații conflictuale cu elevii (dacă acestea apar), caută cauza și în propriile manifestări.

A fi profesor nu înseamnă a decide singur. Scandalul, revolta, nesupunerea sistematică a unui elev (grup) evidențiază o deficiență a contactului uman, a relațiilor interpersonale. Sunt semnificative: lipsa de varietate a procedurilor, stilul, intensitatea vorbirii, chiar timbrul vocii, caracterul informațiilor – interesante sau nu, lipsa întăririlor pozitive și alte caracteristici ale credinței dascălului. Și mai convingătoare, poate, în acest sens, este reflecția următoare care se referă la vocația profesională: „Dacă nu ai, la vederea unui copil sau a unui tânăr, o tresărire emotivă și o înclinare de a-i îndruma oricând a-i veghea destinul, dacă nu poți să îmbraci într-o căldură emotivă, generoasă relațiile și dialogul cu un tânăr, nu ai de ce să te faci dascăl.

CAPITOLUL X

VÂRSTELE ADULTE ACTIVE (20-65 ANI)

10.1 Etapele vârstei adulte

10.2. Aspecte caracteristice ale cogniției și învățării în perioada adultă.

10.3. Caracteristicile personalității la vârstele adulte.

10.4. Dinamica și tranziția rolurilor în perioada adultă.cogniție

10.1 Etapele vârstei adulte

Tineretea 25-35 ani;

Aceasta perioadă se subîmparte în rândul său în mai multe etape.

1. Tranziția de la adolescența la vârsta adultă 20-22 ani

Caracteristici esențiale:

✓ Separarea de părinți și dobândirea independenței financiare și psihologice

- 18 % rămân în proximitatea fizică a părinților și păstrează relații apropiate cu aceștia
- 20 % intră în conflicte serioase cu părinții, care au ca rezultat separarea
- 62 % trec printr-o separare „geografică” și psihologică, fără a simți existența conflictului.

✓ Renunțarea la multe persoane semnificative (grupul de prieteni, profesorii, alte persoane de referință);

✓ Schimbări în viața socială (facultate, armata, întemeierea propriei familii) și în percepția propriei persoane;

Toate aceste solicitări pot duce la instalarea unor sentimente de pierdere, de frică, de insecuritate.

Levinson (1978) considera ca în această fază de „adult novice”(cum o numește el), la bărbați începe să ia naștere un „vis personal”, despre modul în care va arăta viața lor în termeni de cariera. La femei acest vis, spune Levinson, este absent, ele fiind focalizate pe viața de familie și existența în comunitate.

Gould(1978) afirma ca exista câteva *asumptii fundamentale* ale acestei vârste care trebuie depășite pentru a putea trece la fazele următoare ale vieții. Ele sunt rămășițe ale unor credințe din copilărie, care, deși obiectiv privite sunt evident false, afectează individul într-un mod subtil.

- „Totdeauna voi aparține părinților mei și voi crede în lumea lor”
- „Pot vedea lumea doar prin ochii părinților mei”
- „După ce voi deveni independent va fi un dezastru”
- „Nu dețin proprietatea asupra propriului meu corp”
- „Părinții sunt singura mea familie”

Aceste asumptii nu sunt explicite și nu trebuie să apară la toți indivizii; Gould sugerează aplicarea unei strategii de depășire a acestora:

- ✓ recunoașterea stării de tensiune și confuzie pe care o trăiește individul;
- ✓ acceptarea faptului ca oamenii nu au încotro și trebuie sa se confrunte cu o realitate contradictorie;
- ✓ acceptarea impactului pe care asumptiile de mai sus îl au asupra comportamentului propriu și asupra stării interne;
- ✓ sesizarea contradicției dintre aceste asumptii și un mod cu adevărat adult de a privi realitatea;
- ✓ „testarea realității” pentru a conștientiza care sunt de fapt expectanțele pe care persoana le are de la orice eveniment;
- ✓ lupta cu tendința puternică de respingere a oricăror dovezi care ar putea infirma respectivele asumptii;
- ✓ atingerea unei viziuni integrative a realității, cu contradicțiile ei inevitabile.

Direcții de dezvoltare – ideale - (White,1975)

- *Stabilizarea identității eu-lui:* sentimentele unui individ despre propria persoana sunt mai ferme decât în orice perioadă anterioară de dezvoltare, Eu-l nu poate fi serios afectat, cum era în timpul copilăriei sau adolescenței.
- *Independența relațiilor personale:* Sunt mai sensibili la nevoile celorlalți (depășirea egocentrismului din perioada adolescenței), își stabilesc prietenii și relațiile sociale după criterii proprii, manifestând selectivitate.
- *Manifestarea activă a intereselor:* pe măsura ce acestea se cristalizează, vor determina tot mai multe din opțiunile tinerilor.
- *Umanizarea valorilor:* tinerii sunt mai conștienți de aspectele umane ale valorilor, care sunt importante mai puțin la nivel teoretic cum se întâmplă anterior și mai mult ca efecte și acțiuni reale.
- *Extinderea ocrotirii:* interesul pentru bunăstarea generală a celorlalți, pentru asumarea de roluri active în scopul asigurării acesteia.

2. Adultul tânăr propriu-zis-22-28 ani

Ce se întâmplă la nivel fizic?

Înălțimea maximă a fost deja atinsă de femei cam la 18 ani, de bărbați la 20; apar modificări ne semnificative în acest compartiment; după 26 de ani, discurile vertebrale încep să se apropie, cauzând treptat scădere în înălțime.

Greutatea crește corespunzător cu scăderea ratei metabolismului bazal, adică a cantității minime de energie de care are nevoie un individ într-o stare de relaxare.

Personalitatea și dezvoltarea socială

Persoana este confruntată acum cu ***două impulsuri distincte:***

- ✓ datoria și dorința de a explora cât mai multe aspecte ale mediului atât de diversificat.

✓ impulsul lăuntric și datoria de a se dedica familiei și/sau profesiei.

În această perioadă, atât în cazul bărbaților cât și în cel al femeilor, se dezvoltă relații foarte speciale (Levinson, 1978):

La bărbați- relația cu un mentor: acesta îl ajută în realizarea visului personal, îl susține, îl ghidează. Relația poate să sufere o ruptură în momentul în care „ucenicul” ajunge la același nivel sau chiar își depășește mentorul; relația cu femeia specială (aceasta îl sprijină în realizarea visului personal și care îi oferă o relație „totală”).

La femei:- preocupare pentru găsirea bărbatului special.

Tipuri de relații matrimoniale în această perioadă

Sociologii John F. Cuber și Peggy B. Harroff au studiat diverse aspecte din cadrul căsătoriilor a 211 persoane, toate provenind din pătura medie sau superioară a societății, căsătoriți de cel puțin zece ani și fără nicio intenție de a divorța. Pe baza numeroaselor interviuri și chestionare completate, s-a ajuns la alcătuirea unei tipologii care ar reflecta tipuri diverse de interacțiune din cadrul căsătoriei

Obișnuit-conflictuală

Conflictul și tensiunea continuă ar caracteriza acest tip de căsătorie, deși cuplurile încearcă de obicei să ascundă intensitatea divergențelor față de copii, vecini sau rude. Incompatibilitatea e evidentă în acest tip de căsătorii și conflictul este, măcar ca potențialitate, mereu prezent. Cuber și Harroff speculează că la un nivel mai profund, cuplurile au oarecum nevoie de această tensiune, conflictul fiind un mod de coeziune. Una dintre femeile încadrate în acest tip de relație, întrebată de ce nu se gândește la divorț, exclamă: „La divorț? Niciodată! La crimă? În fiecare zi!”

Lipsită de viață

În acest tip de căsătorie, cuplurile descriu că au fost odinioară „extraordinar de îndrăgostiți” și foarte apropiați în primii ani ai relației. Cu

trecerea timpului însă, și-au pierdut pasiunea de odinioară, relația a devenit apatică și lipsită de viață. În ciuda faptului că locuiesc încă împreună, într-o stare de amuțire suspendată între două vorbe, continuitatea relației e asigurată de confortul și siguranța dobândite: ceea ce sociologii denumesc : „colivia obișnuinței”.

Pasivitate mutuală

Aceste căsătorii se aseamănă foarte mult cu cele lipsite de viață, deosebit fiind faptul ca ele au fost lipsite de pasiune încă de la început; unele cupluri văd în asta o chestiune de conveniență, un aranjament ce se conformează expectanțelor sociale și le asigură confortul dorit a crea noi probleme.

Vitală

În căsătoria de acest tip, cuplul este unit în principalele activități ale vieții, psihologic și afectiv vorbind; legătura maritală este de fapt esența acesteia pentru ambii parteneri. Un soț observă: „Lucrurile pe care le facem împreună nu sunt plăcute în sine, bucuria vine din faptul că le trăim împreună. Dacă nu ar fi ea, nu m-ar interesa de barcă, de lac sau de orice distracție s-ar întâmpla acolo”.

Fiecare dintre parteneri găsește că orice activitate e banală și neinteresantă dacă celalalt nu este prezent, relația le domină gândurile și acțiunile.

Totală

Căsătoria totală este la fel cu cea vitală, dar interconexiunile sunt mai numeroase, soții încearcă să rezolve cel mai mic conflict, pentru că nici o tensiune să nu le afecteze relația; individualizarea este evidentă, de fapt cei doi devin unul.

Aceste împărțiri nu corespund unei gradații a fericirii sau reușitei matrimoniale, reflectă doar diverse moduri de ajustare și diverse concepții referitoare la căsătorie.

3. Tranziția (criza) de la 30 ani-28-30 ani

✓ Această etapă are mai multe **caracteristici**:

- ✓ Apare dorința profundă de a-ți schimba viața, paternul de existență.
- ✓ Criza poate începe cu o depresie profundă, o realizare a tot ce nu ai făcut și un regret apăsător.
- ✓ Strategia de coping utilizată cu succes în această perioadă presupune o refocalizare, fie dinspre carieră înspre familie, fie invers.

4. Subetapa 32-35 ani aduce un nou nivel de integrare socio-profesională, **statutul socio-profesional** este într-un permanent progres. Se primesc responsabilități speciale, sarcinile profesionale devin mai dificile, dar și forța de îndeplinire este mai mare.

Dacă până acum în sistemul de relații dominau **relațiile pe orizontală** (de exemplu între colegi), acum încep să se extindă **relațiile pe verticală** (oficiale - ierarhice). **Viața de familie** se stabilizează. Aceste două laturi, socio-profesional și familial acționează asupra întregii capacități psihice a tânărului, inclusiv asupra capacităților senzoriale, perceptive, intelectuale și aptitudinale și mai ales asupra intereselor și aspirațiilor.

Sensibilitatea senzorială nu suferă transformări evolutive remarcabile față de adolescență, dar în unele profesii observația vizuală devine extrem de activă, dezvoltând caracteristici discriminative și contribuind la o mai bună adaptare la întuneric sau la o fină estimare vizuală. Auzul poate fi foarte solicitat în unele profesii (cele ce implică muzica); simțul echilibrului se dezvoltă la cei ce lucrează în domenii precum sport, gimnastică, construcții etc.

Planul mental complex cunoaște modificări importante. Câmpul de acțiune al memoriei se restructurează, încep să fie sesizate incidentele critice, problemele-cheie, are loc astfel un activ proces de adaptare / selectare din multitudinea de cunoștințe pe care le posedă omul – acelea care sunt necesare rezolvării unei probleme / situații.

Se dezvoltă necesitatea selectivă de a revedea și reactualiza unele informații. În ceea ce privește învățarea, se modifică raportul între **învățarea comandată social** și **învățarea auto-didactică** (cea din plăcere, interes).

Învățarea inserată și cea **incidentală** se dezvoltă concomitent și împreună cu învățarea **ocupatională** sau profesională. Există în această perioadă și **dificultăți de identificare** a tineretului, legate de evoluția situației economice și de circumstanțele sociale. În special în țările dezvoltate, cu o bună dezvoltare industrială, aceste dificultăți sunt legate de condițiile economice, de **stabilitatea / instabilitatea ocupatională**, de fapt, de necesitatea migrării profesionale, de continuitatea în muncă.

Dacă am face o comparație între sub-identitățile din adolescență, din adolescența prelungită și apoi din tinerețe am putea spune următoarele concluzii:

- la **adolescență**, subidentitatea **acțional-profesională** se află în expansiune, ca și cea **social-civică**; cea **familială** înseamnă autonomie filială, în roluri naturale de fiin, frate, nepot, dar și roluri potențiale, de logodnic / soț, chiar dacă nu include în discuție identificarea sexuală.

- în **adolescența prelungită**, subidentitatea **acțională** devine centrală, dominantă, ca și cea **social-civică**. Subidentitatea **familială** se axează pe rolul soț-soție, precum și pe rolul de mamă/tată în noua familie. Se stabilizează sau scad ca importanță rolurile de filiație.

- la **tinerețe**, subidentitatea **maritală și parentală** se divid oarecum, iar cea **profesională și socială** se încarcă de roluri ample și responsabile, toate aceste patru tipuri de sub-identitate fiind mult dezvoltate, extrem de complexe și interconectate.

Activitatea fundamentală este munca și unii autori vorbesc despre riscurile care pot apărea în această vârstă. Consumarea prin munca (Job Burnout)

Munca, ce odinioară a fost sursă de satisfacții, poate deveni în timp o cauză de neîmplinire, simptomele cele mai frecvente fiind plictiseala, apatia, eficiența redusă, deziluzia, frustrarea și chiar deznădejdea (Brody, 1982). Se disting de obicei trei stadii ale procesului: la început individul se simte obosit, stors, ca și cum nu ar mai avea nimic de oferit. Apoi, devine treptat din ce în ce

mai cinic, mai „de piatra” până ca în final să declare că toată cariera sa a fost un insucces și că eforturile sale au fost irosite.

Victimele acestui fenomen sunt de obicei persoane extrem de eficiente, competente și energice, care au avut tendința de a fi idealiste și dedicate, aspirând să schimbe ceva sau să „facă lumea mai bună” (interesant e că asistentele sunt îndeosebi predispuse acestor consecințe, urmate „in top” de avocații specializați în divorțuri, ofițerii de poliție, profesorii, cei ce lucrează în ospicii sau alte profesii ce au de-a face cu sănătatea mentală a oamenilor). Alte victime sunt persoanele foarte ambițioase ale căror impulsuri creative sau de obținere a puterii au fost mereu amânate de diverse evenimente.

Insight-ul constantșiconștientizarea propriilor nevoi sunt probabil cel mai bun mod de a preveni acest punct de cotitură, dar din păcate persoanele prinse în muncă au rareori timpul suficient să se oprească și să-și analizeze rezultatele efortului neîntrerupt; se pare că un alt mod de contracarare ar fi dezvoltarea din timp a unor ocupații alternative ce ar provoca satisfacții și ar întări respectul de sine al acestor persoane. De asemenea, ele trebuie să învețe să spună „nu” când e cazul, să-și fixeze standarde realiste și să savureze micile bucurii de zi cu zi. Se recomandă luarea forțată a unei perioade de relaxare sau de activitate – dar alta decât ocupația principală a individului; dacă problema se agravează, se poate ajunge la nevoia unui ajutor de specialitate. (Farber, 1983).

Din nou adultul trebuie să depășească unele *asumpții disfuncționale* (Gould, 1978):

- ✓ „Viața este simplă și controlabilă”.
- ✓ „Nu sunt ca părinții mei”.
- ✓ „Pot vedea și înțelege clar ce se întâmplă celor apropiați mie”.

Vârsta adultă precoce 35-44 ani;

Aceasta este perioada unor alegeri majore în jurul cărora se vor construi noile structuri ale vieții individului.

- ✓ Doar acum se considera ca persoana devine un adult veritabil.

- ✓ Acum se manifesta seriozitate in luarea deciziilor.
- ✓ Datorita liniștii interioare dobândite, performanțele sunt net superioare.

Intrarea în stadiul de adult este marcată de anumite *diminuări* ce apar, ale capacităților fiziologice în general. De aici încolo (deci după 35 de ani), se înregistrează atât scăderi cât și stabilizări sau chiar creșteri într-un joc *caracteristic fiecărei persoane* și fără corelație între cele 4 subidentități.

Freud afirma că acest stadiu se diferențiază de toate celelalte pentru că omul este mai capabil să muncească și să iubească. În acest stadiu, omul înregistrează o *culme a eficienței activității*, dar înregistrează în același timp o *diminuare a capacităților fizice*. Aici intră circulația, respirația, activitatea nervoasă, în care memoria este cea care suferă cel mai vizibil și se înregistrează scăderi ale capacităților senzoriale.

Alura generală a corpului se modifică, căpătând trăsături mai solide, mai puțin flexibile sau plăcute.

Vârsta adultă mijlocie 45-55 ani;

Particularitățile acestei vârste:

- ✓ Tonusul muscular și flexibilitatea musculară scad.
- ✓ Adaptarea ochilor la lumină intensă e mai înceată, la fel scade capacitatea de focalizare pe obiecte foarte apropiate, persoanelor le e mai greu să distingă între tonuri de albastru și verde
- ✓ După vârsta de 40 de ani scade capacitatea de a detecta unele sunete de frecvențe mai înalte, la fel de a distinge între unele consoane, în special *f, g, s, t, z, s* (Marshall, 1981)

Totuși, la această vârstă, deși simțurile nu sunt la fel de acute ca înainte, varietatea de stimulări posibile compensează relativul deficit.

Până la vârsta de 40 de ani, persoanele reușesc să-și păstreze, față de sine în primul rând, o imagine tânără (sau cel puțin evenimentele care se succedă continuu nu le-au lăsat timpul necesar meditației asupra trecerii și

transformărilor inevitabile). La această vârstă, individul e confruntat cu acumularea de dovezi privind declinul sau în ce privește capacitățile fizice, mnezice sau entuziasmul implicării într-o sarcina.

Alte aspecte tipice ale acestui interval :

- ✓ Apare conștientizarea morții
- ✓ Încep să dispară mulți dintre oamenii importanți din viața adultului.
- ✓ Are loc o reevaluare a propriei vieți și o conștientizare mai ales a ceea ce persoana a realizat.
- ✓ Copiii săi devin adolescenți, ceea ce duce adesea la conflicte între generații (adultii au fost numiți în această fază „generația sandwich”, prinși pe de o parte între părinții lor din ce în ce mai slabi și neputincioși și pe de altă parte între copiii ce au nevoie de tot sprijinul și grija lor).
- ✓ Încep să fie conștienți de sexualitatea în curs de maturizare a copiilor lor în paralel cu semnele „stingerii” propriei vieți reproductive.

Modificări de ordin fizic: la această vârstă începe declinul senzorial și motor. De exemplu la ambele sexe se constată o scădere a acuității vizuale, alterarea sensibilității gustative. De asemenea, sunt din ce în ce mai prezente minusuri în forța musculară sau încoordonarea motorie. Timpul de reacție scade per ansamblu cu 20%. Aceste deficite fizice pot fi compensate prin baza de cunoștințe de care dispune individul și prin modalități de stimulare lărgită.

Din punct de vedere **sexual**, se înregistrează modificări ale capacității reproductive.

La femei menopauza are ca și consecință apariția osteoporozei și creșterea riscului de boli cardiovasculare, datorita nivelului redus de estrogeni. Menopauza are însă și un impact psihologic masiv, care poate să ducă la depresie; dar ca și în cazul adolescenților, nu este vorba neapărat de modificări

anatomice, cât de atitudinea față de schimbările corporale – atât cea a propriei persoane, cât și a celor din jur.

La bărbați apar de asemenea modificări hormonale, fluctuații ciclice care determină o alterare a fertilității.

Se vorbește în general despre **dublu standard** al vârstei de mijloc, deoarece semnele îmbătrânirii sunt valorizate diferit la cele două sexe. De exemplu, parul care începe să încărunțească face ca bărbații să fie cotați drept și mai atractivi, în vreme ce la femei este semn ca „au trecut pragul” vârstei a treia. Acest dublu standard afectează relațiile de cuplu.

Maximum-ul de expectanțe realizabile referitoare la carieră se definitivează; de asemenea, e tot mai greu să se păstreze „a zi” cu ritmul schimbărilor din propria profesie

Interesantă e poziția relativ diferită a unor cercetători cum ar fi Farrell & Rosenberg(1981), care contestă existența unei crize a vârstei de mijloc, considerând în schimb ca individul, confruntat cu stresori inevitabili oricărei perioade de dezvoltare, poate dezvolta un mod specific de a le face față, ce determină o așa-numită „auto-izolare”, căreia îi corespunde o negare a sentimentelor de slăbiciune ce se ascunde sub diverse măști. Totuși, nu poate fi ignorată și categoria de persoane care, printr-o confruntare activă cu stresul, îl depășesc și se simt în deplin control asupra propriei vieți. O tipologie posibilă *arăspunșurilor la stresul vârstei de mijloc* prezentată în tabelul ce urmează (după Farrell & Rosenberg, 1981):

	<i>Negarea stresului</i>	<i>Confruntare activa cu stresul</i>
<i>Nesatisfăcut</i>	Punitiv-Realist 1) Creșterea autoritarismului 2) Insatisfacția asociată cu cele mai mici confruntări externe 3) Conflictul cu copiii	Anti- Erou 1) Izolare accentuata 2) Lupta pentru definirea unei identități de sine 3) Interiorizare 4) Neimplicare interpersonală 5) Autoritarism scăzut
<i>Satisfăcut</i>	Pseudo-Dezvoltat 1) Se arată mereu satisfăcut 2) Atitudini rigide 3) Își neaga sentimentele 4) Scoruri înalte la anxietate și depresie ne-manifeste 5) Predispus la apariția unor simptome organice	Transcendent-Generativ 1) Evaluează trecutul și prezentul cu un simț rezonabil de satisfacție 2) Simptome reduse de insatisfacție 3) Nu îi e frica de sentimentele proprii 4) Acceptă out-grupurile 5) Simte că are control asupra destinului propriu

Reorientare (ieșirea din criză) - (45-55ani)

Acesta este un interval fructuos al maturității depline, în care individul poate ajunge la apogeul în cariera, în succesul financiar, în poziția socială.

- femeile devin mai masculine, se concentrează mai mult asupra vieții lor profesionale, se implică mai mult în viața socială (organizații, partide), devin asertive, impunătoare

- bărbații încep să fie mult mai orientați spre viața de familie, devin mai calzi, tandri

- și adulții de 45-55 de ani pot să-și însușească noi abilități.

Din punctul de vedere al rezolvării problemelor practice, persoanele de această vârstă au performanțe mult superioare celor tinere.

Vârsta adultă tardivă(55-65 ani)

- ✓ Această etapă se caracterizează prin :
- ✓ Diminuarea forțelor fizice
- ✓ Este perioadă critică pentru femei fragilizarea lor fizică

fiind mai evidentă

- ✓ Este momentul diminuării acelor 4 subidentități într-un mod variat și inegal.
- ✓ Are loc denuclearizarea familiei
- ✓ Se produce diminuarea până la anulare a subidentității profesionale (momentul retragerii din viața profesională).
- ✓ Rămâne activă subidentitatea maritală și cea social-culturală.
- ✓ Are loc tranziția către vârstele de regresie.

10.2. Aspecte caracteristice ale cogniției și învățării în perioada adultă

Aspecte caracteristice ale gândirii

Ideea piagetiană conform căreia dezvoltarea se încheie cu atingerea stadiului de operare formală pe de o parte și că aceasta se petrece în adolescență, pe de altă parte este pusă în discuție de cercetări recente care prezintă al cincilea stadiu cel al operațiilor post-formale.

Concluziile studiilor au arătat că operațiile post-formale includ ***trei tipuri de raționamente:***

- ✓ gândirea relativistă – care presupune înțelegerea cunoașterii ca fiind dependentă de perspectiva subiectivă a celui care cunoaște;
- ✓ gândirea dualistă – abilitatea de a releva și rezolva contradicții survenite din viziuni/părerii contrare;
- ✓ gândirea sistematică – capacitatea de a gândi sau de a reflecta la toate sistemele de cunoaștere sau de idei.

Cercetătorii subliniază faptul că dezvoltarea adultului se situează pe un nou nivel care a primit diferite denumiri: post-formal, multi-liniar (Chandler), pragmatic (Lahouvie-Vief) metacognitiv (Broughton, Gruber, Voneche), stadiul dialectic (Riege) și stadiul formulării de probleme (Arlin). Comparând aceste

denumiri cu caracteristicile gândirii post-formale pot fi evidențiate *caracteristicile majore ale gândirii adultului: metacognitivă, dialectică și pragmatică.*

Deosebit de importantă pentru dezvoltarea adultului este evoluția capacităților intelectuale, stadiul în care se află aceste capacități.

Deși nu se știe încă suficient despre aceasta, cert este că devenirea adultă nu duce la o degradare sau o deteriorare a acestor capacități decât foarte târziu.

Memoria este un proces care suferă modificări intense și din acest punct de vedere există critici aduse testelor de memorie și metodologiei de aplicare a lor, deoarece ele se aplică la fel la adult ca și la adolescent. Acest lucru nu este normal, pentru că scade în timp viteza de acumulare a informației și se face abstracție în aceste metodologii de unele posibilități compensatorii ce se pot dezvolta de-a lungul stadiului. Se mai aduc critici pentru că cercetările sunt mai mult longitudinale și mai puțin transversale și nu se iau în considerație factori ce pot acționa de-a lungul vieții, ce pot menține un nivel ridicat de performanță a memoriei (ex. timpul liber și modalitățile de a-l petrece, stereotipiile profesionale etc.).

Memoria se restructurează prin maxim de eficientizare la 25 de ani (Lowe), iar dintre componentele memoriei fixarea și păstrarea au o foarte mare longevitate. Recunoașterea și reproducerea devin mai puțin prompte după 55 de ani, dar memorarea logică este mai rezistentă, iar memorarea mecanică scade între 40 și 45 de ani.

În ce privește **percepția vizuala**, se păstrează mobilitatea globilor oculari, scade capacitatea de adaptare a cristalinului, crește pragul de luminozitate și sunt extrase mai lent informațiile din imaginile complexe. Se conservă vederea cromatică, ce capătă finețe.

În privința **percepțiilor auditive**, au loc scăderi ale capacității de diferențiere a sunetelor muzicale, care se vor accentua tot mai mult, iar în cadrul percepțiilor tactile, acestea își pierd finețea după 40 de ani, scad viteza

mişcărilor, forța acestora, dar se păstrează percepția corectă a direcției și preciziei mișcării.

În ce privește **atenția**, particularitățile sale la stadiul de adult se abordează în mod diferențiat cu privire la *atenția generală* vis-à-vis de *atenția profesională*. Atenția generală tinde să scadă și duce până la alterarea imaginii, iar cea profesională crește în prima parte a stadiului (mobilitatea, concentrarea, stabilitatea ei cresc) și apar scăderi ale atenției profesionale spre 60-65 de ani.

Scăderea **imaginației** începe mai înainte de stadiul de adult, respectiv la 25-28 de ani. Scăderile imaginației depind de acțiunea unor factori care pot întreține un nivel performant al imaginației, dar pot să nu stimuleze deloc imaginația și creativitatea.

Învățarea ca achiziție de cunoștințe atinge maximum la 40/50 de ani și rămâne stabilă și deschisă ca posibilitate până la 58/60 de ani. Viteza și randamentul învățării se dezvoltă până la 21 de ani după care se stabilizează și scade lent după 30 (Thorndike).

Comparând învățarea la adulți cu învățarea la adolescenți, U. Șchiopu și E. Verza (1997) arată că față de perioada anterioară ***învățarea câștigă în perioada adultă***:

- ✓ coeziune, capacitate de îmbinare a formelor de analiză concret/abstract;
- ✓ extragerea ideilor esențiale, sesizarea mai rapidă a semnificativului;
- ✓ critica pragmatică a noului;
- ✓ atitudine clară de refuz a neclarităților, nevoia de precizie;
- ✓ evaluarea independentă a surselor de informare;
- ✓ cerință de aplicare și practică;
- ✓ necesitatea de a completa informația cu deprinderile, tehnicile, procedeele necesare domeniului.

Conform teoriei piagetiene multitudinea de situații la care adultul trebuie

să facă față sunt rezolvate sau pot fi rezolvate cu ajutorul operațiunilor logice formale, prin raționamente ipotetice deductive. Experiențele recente relevă însă că nu toți adulții sunt capabili de operații logice formale. N. Vințanu (1998) citează un studiu realizat în Franța pe 488 de adulți studiați unde s-a constatat că de fapt 14% din subiecți au o structură intelectuală operatorie încheiată și că 23 % au un nivel foarte apropiat de aceasta, ceea ce înseamnă că aproapejumătate nu au probleme majore de raționament logic de un nivel corespunzător. Aceleași experimente pun în evidență că nivelul intelectual nu este omogen. El este concret într-un domeniu și operațional formal în altul și că nu există o corelație directă între nivelul de școlarizare și nivelul de dezvoltare a operațiunilor logice, deși o școlarizare mai redusă poate implica un nivel logic mai deteriorat.

Plecând de la aceste date putem confirma *unele tendințe în caracteristicile principale ale cunoașterii la adulți:*

- ✓ Fixarea asupra concretului;
- ✓ Generalizarea, extrapolarea abuzivă;
- ✓ Regruparea incorectă a noțiunilor;
- ✓ Explicații tautologice;
- ✓ Interpretare antropomorfică;
- ✓ Confuzia între calități sau attribute ale fenomenelor și relațiilor acestora.

Ceea ce se desprinde cert din studiile prezentate, apreciază N. Vințanu din perspectiva educației adulților, este că „adultul nu se situează totdeauna la nivelul logic pe care l-ar putea atinge. Mai mult un număr destul de mare de adulți se situează la un nivel intermediar între stadiul concret și cel logic, ceea ce duce la fixație și percepție a imediatului, la caracterul de tatonare al cunoașterii (încercare și eroare)” (N. Vințanu, 1998). Învățarea permanentă atenuează diferențele în pregătire, prelungește durata participării la vârsta activă, lărgeste adaptarea la schimbare și crește randamentul, iar viața activă favorizează menținerea unei bune condiții a învățării.

Concluzionând, învățarea are noi funcții în perioada adultă, așa cum afirma Bogdan Suchodolscki (1974), învățarea la vârsta adultă este nu numai necesitate socială, ci și mijloc de învingere a alienării. *Învățarea* – cercetările arată diferențe mari între *capacitatea de învățare* și *înțelegere* a materialului învățat, diferențe ce depind de aspectele *motivaționale ale învățării*, motivațiile putând deveni la un moment dat factor de compensare a reducerii capacității de învățare. Se înregistrează diferențe mari între adulți, în funcție de studii. Majoritatea persoanelor cu studii medii refuză actul învățării, spre deosebire de cei cu studii superioare, care sunt motivați în a deveni adepții educației permanente.

Afectivitatea – perioada de adult înregistrează *maximum de complexitate* a trăirilor afective. Există o serie de sentimente ce capătă profunzime, stabilitate și în general cele legate de viața de familie și de viața profesională.

Se înregistrează un *echilibru afectiv* și un nivel ridicat de stăpânire a emoțiilor. În stabilirea relațiilor personale, se are în vedere deteriorarea afectivă și tendința adultului de a uita de propria persoană și de a se dărui celorlalți.

10.3. Caracteristicile personalității la vârstele adulte

Personalitatea sănătoasă la vârsta maturității, spune Allport (1991), își stăpânește în mod activ mediul, manifestă o anu-mită unitate a personalității și este capabilă să perceapă în mod corect lumea și pe ea însăși. Maturitatea personalității nu are o relație necesară cu vârsta cronologică (Allport, 1991), dar expectanța socială aliniază vârsta adultă cu maturitatea.

După Allport ***criteriile de maturitate ale personalității*** sunt șase la număr și anume:

- ✓ Extensiunea simțului eului;
- ✓ Raportarea caldă a eului la ceilalți;
- ✓ Securitatea emoțională (autoacceptarea);
- ✓ Percepție realistă, abilități și sarcini;

- ✓ Obiectivarea eului: intuiție și umor;
- ✓ Filosofia unificatoare a vieții.

Extensiunea simțului eului presupune dezvoltarea intereselor puternice în afara eului. Aceste interese se referă la participarea autentică a persoanei în câteva sfere semnificative ale efortului uman. A participa nu este același lucru cu a fi activ, spune Allport, iar domeniile sunt: economic, educațional, recreațional, politic, domestic și religios. „Dacă nu s-au dezvoltat interese autonome în unele din aceste domenii – dacă munca noastră, studiul nostru, familia noastră, ocupația favorită din timpul liber, politica sau aspirația religioasă, nu au devenit personale în mod semnificativ – nu putem fi calificați ca personalități mature” (Gordon Allport, 1991).

În virtutea extensiunii eului persoana matură este capabilă de o mare intimitate în capacitatea sa de a iubi. Alături de intimitate se află compasiunea respectiv înțelegerea condiției umane a tuturor oamenilor. Raportarea caldă la ceilalți presupune, deci, din perspectiva lui, intimitate, compasiune, dar și toleranță și „structura de caracter democratică”. În contrast, exemplifică Allport, persoana imatură dorește mai mult să fie iubită decât să dăruiască iubire.

Autoacceptarea, toleranța la frustrație, sentimentul securității, autocontrolul caracterizează achiziția securității emoționale.

Persoanele mature sunt centrate pe probleme. Ceea ce este obiectiv este demn de făcut. Acest fapt înseamnă că imboldurile egoiste ale satisfacției impulsului, plăcerea, mândria, starea de defensivă pot fi toate uitate pentru lungi intervale de timp deoarece implicarea într-o sarcină le preia. Acest criteriu special poate fi pus în legătură cu scopul „responsabilității” care este subliniat de gânditorii existențialiști. Sintetizând, Allport arată că o persoană matură va fi în contact strâns cu ceea ce numim „lumea reală”. Va vedea obiectele, oamenii și situațiile așa cum sunt și va fi implicat într-o activitate (muncă) relevantă pentru sine. Prezența umorului ca și caracteristică a personalității mature face individul capabil să perceapă dezacordurile și absurditățile prezente înlăuntru,

propriile calități și valori. Allport mai adaugă și faptul că personalitatea matură reclamă o înțelegere clară a scopului vieții în termenii unei teorii inteligibile.

Pe toată perioada continuă *modelarea personalității* și este legată de adaptarea profesională și socială. În a doua perioadă a vârstei adulte se conștientizează simțul reușitei și al împlinirii sau al nereușitei și al neîmplinirii. O dată cu apropierea retragerii din viața activă adultul se pregătește pentru dezangajare profesională cu tot ce implică aceasta.

Problematika privind adaptarea profesională și socială pentru perioada adultului tânăr este abordată după U. Șchiopu,

E. Verza (1997) în consecința *a trei tipuri de situații*:

- disconfortul „șocului realității”, inadaptarea profesională, investiții mari de aspirații și responsabilități neadaptate profesiei exercitate;
- adaptare restrânsă, fără investiții de aspirații, dar cu efort de realizare profesională și a aptitudinilor;
- adaptare gradată, investiție de aspirații crescătoare, flexibilitatea acestora, posibilități multiple de dezvoltare;
 - Perioada adultă de stabilizare 34-45 de ani este caracterizată de faptul că pot interveni modificări ale proporțiilor celor trei categorii de relații.
 - Perioada adultă II – 45-55 de ani se petrece conștientizarea reușitei/nereușitei; împlinirii/neîmplinirii, simț al ratării latente/active.
 - Perioada adultă III are loc dezangajarea profesională și un nou „șoc al realității”.

Activitatea profesională constituie aspectul cel mai reprezentativ pentru persoana adultă. Persoanele de 35-40 de ani care ajung la funcții medii în ierarhia profesională sesizează diferența față de generația mai tânără; acest fapt se conștientizează ca un plus de experiență practică și ca o cerință de

perfecționare teoretică. Viața profesională și integrarea în comunitate devin mai intense și mai pline de responsabilități.

Atât sfera profesiei, cât și cea familială sunt presionate de noi adaptări de rol, iar pentru că și în viața de familie apar noi probleme, de multe ori se ivesc conflicte de rol și se impun decizii privind prioritățile în viața individului. Creșterea copiilor și intrarea acestora în școală implică aspecte noi mai complexe, legate de educație și instruire. Aceasta este perioada în care pot apărea tensiuni mari în familie și cele mai multe divorțuri. Între 40 și 45 de ani experiența profesională devine tot mai bogată, iar pe prim plan se află capacitatea de muncă și randamentul. În familie se reinstalează echilibrul și un stil adecvat de interrelaționare. Între 45 și 55 de ani cresc responsabilitățile atât pe plan profesional cât și marital.

*În aceasta perioadă se realizează un echilibru între cele 3 dimensiuni temporale (**trecut/prezent/viitor**), în sensul că la adolescență trecutul este scurt, viitorul este lung. La bătrânețe este invers, iar în stadiul de adult trecutul și viitorul sunt aproximativ egale, motiv pentru care omul se simte în relativă siguranță, putând să facă eforturi de îndeplinire a proiectelor, chiar dacă manifestă o relativă anxietate față de proiectele de viitor îndepărtat, mai ales față de cele care ar implica eventuale confruntări afective/profesionale/materiale.*

10.4 Dinamica și tranziția rolurilor în perioada adultă

Femeile și bărbații trec prin perioada adultă și bătrânețe în maniere personale și complexe implicând numeroase procese sociale, psihologice și biologice. Comportamentul de rol, identitatea de rol și transformarea rolurilor de-a lungul vieții sunt componente majore ale acestor procese complexe. În mod tradițional schimbările și transformările rolurilor au fost prezentate mai ales în lipsa contextualizării, dar realitatea arată că rolurile sunt dependente de contextul social și de caracteristicile psihologice ale individului. Adultul este implicat într-o serie de roluri printre care cele din viața profesională, viața

familială și cea socială.

Dinamica rolurilor parentale este și ea importantă în perioada adultă. White R.W. (1975) a considerat că ciclurile vieții se centrează pe modificarea de pondere a unor subidentități ce coexistă în structura personalității și se organizează în jurul rolurilor și statutului social (cuprinde activități și aptitudini, creativitate, interese, cunoștințe). White se referă la subidentitatea de carieră – profesională, cea de părinte, și de soț sau soție analizând dezvoltarea lor în fazele adulte. Se poate observa că există o mare fluctuație și diversitate referitoare la limitele inferioare (adolescența) și superioare ale stadiilor adulte și mai ales ale primului dintre ele (tinerețea). U. Șchiopu, E. Verza (1997) propun următoarele ***elemente caracteristice ale perioadei adulte din perspectiva subidentităților maritale și parentale:***

- ✓ adult tânăr – are loc consolidarea căsniciei, un proces de adaptare activ, libidoul foarte activ, crescător, crește intimitatea, familia este dominată de dorința întreținerii confortului afectiv, se realizează diferențierea rolurilor în familie, se constituie gradele de dependență și autonomie între soți, iar creșterea copiilor mici lărgeste sfera intimității;

- ✓ adult 34/45 de ani – perioada este caracterizată de un rol parental mai încărcat, rolurile profesionale sunt absorbante, apare erodarea intimității, libidoul este în continuare activ, se consolidează identitatea familiei, tendința este spre confort afectiv – pot interveni unele crize maritale;

- ✓ adult 45/55 de ani – apar unele tensiuni pe dimensiunea rolului parental, are loc fragilizarea sănătății mamei, temperarea discretă a libidoului, anularea capacității de procreare a femeii;

- ✓ adult 55/65 de ani – rolul parental este solicitat de denuclearizarea familiei, are loc dezangajarea profesională și în consecință se produce o criză de identitate profesională, legătura

matrimonială devine una de securizare, poate interveni pierderea partenerului și apariția nepoților.

Ca și în cazul stabilirii stadiilor perioadei de vârstă adultă trebuie precizat faptul că societatea contemporană relevă noi tendințe cum ar fi cele de amânarea căsătoriei pentru perioade de vârstă mai înaintate, amânarea momentului când adultul tânăr devine părinte, restrângerea numărului de copii etc. Ca urmare, chiar dacă stadiile propuse sunt încă relevante, intervalele de vârstă pentru aceste stadii se corelează cu tendințele menționate.

Apar de asemenea numeroase modificări în interiorul rolurilor maritale și parentale. Procesul de bază în perioada adultă este câștigarea independenței, respectiv adultul tânăr părăsește familia de proveniență și își întemeiază propria familie. Aceste *schimbări de rol de la rolul de copil la cel de părinte* este dificil și cere reevaluarea unor probleme din istoria devenirii adultului. Rolurile pe care individul le poate trăi în viața de familie sunt cele de soț și de părinte. Chiar dacă tendința actuală este aceea de a întârzia căsătoria, cuplurile, căsătorite sau nu, sunt susceptibile de a fi mai mult sau mai puțin trainice, în consecința ***a trei componente*** (Lloyd Saxton, 1980) ***legate de funcționalitatea rolurilor în cuplu:***

- congruența percepției rolurilor;
- reciprocitatea performanței de rol;
- echivalența funcționării rolului.

Congruența percepției rolurilor presupune că fiecare persoană percepe rolul ei sau rolul lui aproape la fel cum este perceput de celălalt. Dificultatea în perceperea congruentă a rolurilor este aceea că individul în mod frecvent privește atitudinile și așteptările sale ca fiind corecte și le menține fără a încerca să vadă sau să înțeleagă atitudinea și așteptarea celeilalte persoane. Când fiecare ia o poziție fermă în felul său – dificultatea de a vedea, înțelege și accepta punctul de vedere al celuilalt devine din ce în ce mai dificilă. Congruența de percepție a rolurilor este esențială pentru stabilitatea cuplului (Lloyd Saxton, 1980). Performanța de rol se referă la felul în care individul intră în rolul său și

îi dă viață.

Reciprocitatea performanței de rol presupune implicarea în rol și folosirea lui pentru a întâmpina solicitările rolului celuilalt. Performanța de rol și congruența percepției rolurilor sunt interdependente.

Echivalența funcționării rolului se referă la principiul conform căruia gradul de satisfacție al fiecăruia primit din partea celuilalt trebuie să aibă același grad ca și satisfacția oferită celuilalt. Nevoile ce sunt împlinite în interiorul cuplului sunt: materiale, sexuale și psihologice (Lloyd Saxton, 1980, p. 247).

Rolurile parentale sunt conform celor mai mulți autori într-o mare proporție o repetare a rolurilor la care indivizii au fost expuși în copilărie. Părinții tindă să repete atmosfera din propria familie. Mecanismul psihosocial care generează disfuncții maritale exprimă de fapt jocul încrucișat al proiecțiilor și expectațiilor de rol mutual (Iolanda Mitrofan, Nicolae Mitrofan, 1991, p. 299). Rolurile parentale funcționale prezintă o clară exprimare a limitelor. Insuficiența limitelor condiționează independența și autonomia copiilor. Limitele slabe caracterizează părinți supraprotectori sau dimpotrivă părinți indiferenți (slab implicați în rol). Într-un studiu efectuat de Rose Vincent (1972) pe o populație de aproape 100 de copii au fost puse în evidență mai multe tipuri de părinți (mame și tați) și frecvența alegerii de către copii a unui tip sau altul. Aceste tipuri pentru tați au fost: tatăl important, seducător, autoritar, meșter la toate, vedetă, om de interior, tatăl „bomboană”, și tatăl sportiv. Pentru mame au fost identificate următoarele tipuri: mama „bomboană”, „mondenă”, calmă, energetică, mama copilăroasă și mama „cloșcă”.

Concluziile autoarei sunt acelea că tatăl autoritar este cel mai frecvent ales de copii; de asemenea, cel care seamănă în cele mai multe cazuri cu tatăl adevărat, dintre copiii care au un tată autoritar, doar 1 din 4 crede că acesta este cel ideal, cei care și-l doresc sunt cei care nu au un astfel de tată. Concluzia privind autoritatea paternă manifestată față de copii este: afirmarea brutală a unei supremații și autoritatea de tip epistemic. Doar 20% dintre copii l-au

identificat pe tatăl lor cu tatăl ideal (Rose Vincent, 1972, p. 12). Privind alegerea tipurilor de mame s-a constatat că există un nivel mai ridicat al așteptărilor și implicit al criticilor față de mamă decât față de tată. În timp ce tatăl ideal și tatăl real au același profil din punctul de vedere al copiilor, mama ideală diferă aproape întotdeauna de cea adevărată. Copiii nu aleg mama în funcție de gradul de răsfăț oferit, ci dimpotrivă, în timp ce copilul crește, începând cu vârsta școlară, orice atitudine excesiv de protectoare este respinsă ca posesivă, invadatoare, ea pare uneori o mască ipocrită a unei voințe de dominare (Rose Vincent, 1972, p. 18).

Rolurile conjugale și cele parentale pot fi privite izolat, dar manifestarea lor este interdependentă și disfuncționalitățile într-un sector antrenează disfuncționalități și în celelalte. Mulți autori tratează de aceea rolurile parentale și maritale în complexul rolurilor familiale, aici enumerând: rolurile sexual-afectiv și procreativ, rolurile parental-educațional, rolul organizatoric administrativ (Iolanda Mitrofan, Cristian Ciupercă 1998, p. 330). Cercetările autorilor citați au reliefat mai multe tipuri de disfuncționalități de rol: adoptarea și exercitarea inadecvată a rolului specific sexului, adoptarea și exercitarea incompletă a rolului familial, adoptarea și exercitarea inautentică a rolului familial. Rolurile conjugale sunt serios modificate de apariția copiilor și deci de extinderea pentru un noul rol, cel parental.

Deci, adultul își *maturizează identitatea generală și consolidează subidentitățile familială, profesională, socio-culturală.*

Adultul manifestă interes pentru menținerea **competenței profesionale** și **stabilitatea familială**. După 45 de ani, se ajunge în general în vârful ierarhiei profesionale, în funcție de competență și apare și recunoașterea ei.

La adultul tardiv nu ar trebui să mai apară schimbări în ierarhia profesională, ci ar trebui să se manifeste doar **rutina profesională**, orientarea spre aspectele **practice** ale profesiei, **scăderea inițiativei și reținerea față de**

nou. După această vârstă, interesele profesionale se limitează și se trăiește **tensionarea legată de ieșirea la pensie.**

Subidentitatea familială se situează în raport cu statutul de **soț și părinte**. Adultul tânăr este orientat spre un stil de viață familială în care se limitează clar rolurile. Libidoul continuă să fie activ, dar după 40 de ani apare sentimentul că s-a parcurs o jumătate din viață, ceea ce poate favoriza acea **criză-familială a vârstei**, ce poate avea ca și consecințe schimbări în structura familiei (divorț, schimbarea locului de muncă). În statutul de părinte apar tensiunile legate de faptul că copiii ating vârsta adolescenței.

La adultul mijlociu, statutul de soț înregistrează rutină. Femeile sunt agitate datorită intrării în menopauză, libidoul este în scădere, dar poate fi compensat printr-un echilibru și o experiență de viață de cuplu. Soțul/soția pot fi sprijiniți de copii, dacă sunt mari.

La adultul tardiv, cuplul nu se bazează pe viața sexuală, dar există **susținerea între soți**, care vine din rolul de partener de cuplu, din resursele afective reciproce din bilanțul pozitiv al vieții. Un rol important în această perioadă îl are apariția nepoților.

CAPITOLUL XI

VÂRSTELE DE INVOLUȚIE (65-90 ANI)

- 11.1. Aspecte demografice legate de bătrânețe
- 11.2 Teoriile îmbătrânirii
- 11.2. Aspecte biologice, patologice și psihosociale ale îmbătrânirii
- 11.3. Pensionarea. Teoria dezangajării sociale
- 11.4 Vârstnicul și familia
- 11.5 Aspecte legate de moarte
- 11.6 Evenimente de viață la vârsta adultă
- 11.7 Ajustări majore la vârsta a treia.

11.1. Aspecte demografice legate de bătrânețe

Problemele bătrâneții sunt studiate de numeroase științe: medicină, psihologie, sociologie, demografie etc. În limba greacă cuvântul bătrân se traduce prin termenul geron. De aici provin termeni ca gerontologie – disciplina care studiază aspectele sociale, biologice și medicale ale îmbătrânirii sau geriatrie – ramură a medicinei care se ocupă de bolile bătrâneții.

În cursul dezvoltării istorice a omenirii durata medie de viață a crescut continuu. În epoca de piatră era de 19 ani, în antichitatea europeană 25 - 30 de ani, în secolele XVI-XVIII 30 - 35 de ani, la sfârșitul secolului al XIX-lea 40 de ani. În țara noastră, în 1932, durata medie de viață era de 42 de ani, iar în prezent este de 70 de ani. În diferite zone ale lumii există variații destul de mari ale duratei medii de viață: în Europa occidentală este de 75-78 de ani, în Etiopia sau Somalia 46 de ani.

Odată cu creșterea duratei medii de viață s-a produs și creșterea procentajului persoanelor vârstnice în populație. Acest fapt se datorează scăderii natalității și mortalității la copii și la tineri, astfel încât tot mai multe persoane

ajung la vârsta bătrâneții. Îmbătrânirea demografică are unele consecințe negative. Una dintre consecințe este modificarea raportului dintre populația activă și pasivă. Un număr tot mai mic de adulți activi profesional întrețin un număr tot mai ridicat de pensionari. Alte consecințe sunt legate de faptul că bătrânii se îmbolnăvesc frecvent, suferă de boli cronice și, de multe ori, devin dependenți de familie. Toate acestea creează probleme familiale, medicale, economice și sociale tot mai grave.

Un fenomen observat în întreaga lume este așa numita „supra-mortalitate masculină”. Durata vieții este mai scăzută la bărbați. La populația în vârstă de peste 85 de ani numărul femeilor este aproape de două ori mai mare decât numărul bărbaților. Se pare că femeile au o mai mare vitalitate biologică formată de-a lungul evoluției istorice și motivată de necesitatea de a avea și a îngriji urmașii. O altă explicație ar fi aceea că bărbații sunt mai afectați de accidente demuncă, fumează mai mult, consumă mai mult alcool.

Cei care depășesc cu mult durata medie de viață și ajung la 85-90 de ani se numesc longevivi, iar cei care ating sau depășesc 100 de ani centenari sau supra-centenari. Se apreciază că limita maximă a vieții este de 110-120 de ani. Pe glob există câteva zone geografice cu proporție ridicată de longevivi cum ar fi Transcaucazia (Georgia, Azerbaidjan) sau unele părți din munții Anzi.

Longevitatea pare a fi influențată de numeroși factori:

- ✓ factori genetici: în familiile longevivilor au existat mai mulți longevivi decât în familiile altor persoane;
- ✓ factori geografici: regiunile deluroase, clima blândă, numărul mare de zile însorite pe an, puritatea apei și aerului sunt factori care favorizează longevitatea;
- ✓ alimentația rațională: consumul de proteine de origine animală (în special peste), produse lactate, legume, fructe, consumul moderat de vin, prezența iodului în alimentație;

- ✓ exercitarea unei munci care dă satisfacții. Mulți longevivi au efectuat munci fizice în aer liber, fără un program sau ritm de muncă impus (agricultori, pescari, ciobani). În aceste cazuri încetarea activității se produce târziu, lent, în funcție de dorința persoanei;
- ✓ factori psihologici și sociali: longevitatea este favorizată de viața calmă, fără probleme deosebite, toleranța ridicată față de situațiile stresante;
- ✓ dispoziția afectivă pozitivă, optimismul, activitatea intelectuală exercitată rațional relațiile familiale și sociale securizate, sentimentul utilității;
- ✓ absența impresiei de a fi o povară pentru cei din jur.

11.2. Teorii ale îmbătrânirii

Teorii ale îmbătrânirii programate

Acest grup de teorii sugerează faptul că îmbătrânirea este inevitabilă, întrucât ea este „înscrisă” în genele noastre.

1. Printre primele teorii din aceasta categorie se numără cea a lui Leonard Hayflick (1974), care considera că există un **număr limitat de diviziuni celulare** pe care le poate suporta corpul nostru – maxim de 50-70 ori. Dacă celulele ar respecta acest număr maxim de diviziuni, se pare ca am fi „programați” să trăim aproximativ 120 de ani. Acest fenomen, numit **senescența replicativă** este caracteristic și pentru celulele altor mamifere studiate în laborator.

2. Mai recent s-a stabilit faptul că celulele umane folosesc *scurtarea telomerelor*(capetele cromozomilor) ca indicator al acestei senescențe replicative: cu fiecare diviziune celulara acestea se scurtează, și opresc procesul după 50-90 diviziuni. Ca urmare a acestui fapt, se produce fuziunea capetelor cromozomilor și apoptoza celulara. Doar o celulă din 10 milioane poate trece

peste acest „blocaj”. Se considera ca aceste mecanisme intrinseci ar avea rolul de a regla proliferarea celulară, intervenind în controlul cancerului – mai precis al mutațiilor progresive ce îl pot provoca. Dar aceste mecanisme au și o a doua rezultată, ducând la aglomerarea de celule, la capătul vieții proliferative, ce pot fi responsabile de diferite aspecte ale îmbătrânirii.

3. O altă direcție de cercetare este aceea care caută **genele îmbătrânirii**. În anii 90 cercetările au arătat că, de exemplu, cromozomul 1 ar avea un rol în îmbătrânire, deoarece transferul acestui cromozom uman la hamsteri duce la instalarea semnelor tipice ale îmbătrânirii. Mai recent se vorbește despre așa-numita genă klotho, care ar avea o variantă a cărei prezență duce la creșterea de 2,6 ori a mortalității înainte de 65 ani.

Lerner (2000) sugerează ca îmbătrânirea e dată de schimbări dramatice ce au loc la nivelul genelor de control al calității celulei („gene Cerber”). Există aproximativ 60 de astfel de gene, care nu mai funcționează corect în cazul persoanelor de 70-90 de ani. Genele de control al calității sunt cele care decid, după ce a avut loc diviziunea celulară, dacă o nouă celulă este suficient de bună pentru a continua să trăiască. Dacă acest mecanism de control nu mai funcționează, genele greșite se multiplică, cauzând deficite funcționale și, în cele din urmă, problemele tipice ale îmbătrânirii.

Detectarea acestor gene s-a făcut pe baza analizei probelor de țesut provenind de la indivizi între 9 și 90 ani și de la pacienți suferind de progeria (boala ce determină îmbătrânirea și moartea prematură). S-a constatat că în cazul celor din urmă, celulele sunt similare celulelor din corpul bătrânilor.

Îmbătrânirea ar consta deci: în transferul greșit de gene de la o celulă mamă la celulele fiice, în erori ale genelor de control al calității privind corectarea acestor greșeli sau în eșecul eliminării celulelor „greșite”. Celulele osoase suferă modificări ale genomului care pot să meargă până la absența totală a cromozomilor, ceea ce duce la fragilitate osoasă. La nivelul epidermei

proliferează sub-seturi celulare, care sunt deficitare, dând aspectul de piele flasca.

Deci și îmbătrânirea este dată de alterarea funcției genice și producerea de celule cu funcție diminuată.

4. Alte teorii sugerează că administrarea hormonului de creștere poate inversa efectele îmbătrânirii. De aici, ideea că o serie de efecte ale îmbătrânirii, cum ar fi aglomerarea grăsimilor, degenerarea mușchilor și atrofierea organelor sunt provocate *descăderea nivelului hormonului de creștere*.

5. Există și puncte de vedere care sugerează că ar rămâne aceeași cantitate de proteine în corpul persoanelor în vârstă, dar ele nu mai pot fi descompuse ca în anii tinereții.

6. Alman (1993, 1996) sugerează că această programare biologică a îmbătrânirii se reflectă în *volumul creierului*. Speciile cu creierul mai mare au o longevitate mai mare – probabil acesta funcționează ca element de protecție împotriva variațiilor de mediu. Animalele cu o viață mai lungă sunt mai expuse de-a lungul vieții unor perioade critice severe mai frecvente. Mai ales dimensiunile *cerebelului, amigdalei, hipotalamusului și neocortexului corelează cu durata vieții*.

Teorii ale deteriorării

Îmbătrânirea e consecința utilizării continue a organismului, a acumulării factorilor stresori și a consecințelor acestora. Există celule care, din punctul de vedere tradițional, nu se înlocuiesc, în creier și inimă. Restul celulelor se pot tot mai greu repara sau înlocui. Stresorii interni și externi acumulați, inclusiv substanțele nocive, produși critici ai metabolismului, agravează acest proces.

11.3. Aspecte biologice, patologice și psihosociale ale îmbătrânirii

Termenul de senescență înseamnă atât „bătrânețe” ca stare, cât și „îmbătrânire” ca proces. Termenul de senilitate are două sensuri. Unii îl folosesc

pentru a desemna ultima fază a senescenței sau bătrâneții (după 85 - 90 de ani), alții pentru a desemna bătrânețea patologică, însoțită de boli fizice sau/și psihice (Enăchescu, 1996).

Procesul de îmbătrânire nu se produce în același ritm din punct de vedere biologic, psihologic și social. Unii oameni din punct de vedere biologic sunt deja bătrâni, dar social sunt „tineri”, adică sunt sociabili, au mulți prieteni, sunt interesați de ceea ce se întâmplă în jur, sau invers. *Caracterizarea ființei umane se poate realiza în funcție de numeroși factori, însă din punct de vedere al vârstei regăsim:*

- ✓ Vârsta cronologică - timpul scurs de la naștere până în prezent.
- ✓ Vârsta biologică depinde de modul de funcționare a componentelor organismului.

Procesul biologic de îmbătrânire se desfășoară cu viteză diferită de la un individ la altul. Pe de altă parte, în cadrul aceluiași organism celulele, țesuturile, organele nu îmbătrânesc în același ritm. În general funcțiile solicitate rațional îmbătrânesc mai târziu.

Un aspect important în studiile științifice este cel legat de deosebirea dintre îmbătrânirea normală sau fiziologică și îmbătrânirea precoce sau patologică.

Îmbătrânirea fiziologică este un proces natural care se produce treptat, prin diminuarea lentă a funcțiilor diferitelor organe și sisteme.

Îmbătrânirea precoce sau patologică este rezultatul acțiunii unor factori interni sau externi nefavorabili: factori genetici, alimentația nerațională, sedentarismul, fumatul, alcoolismul, poluarea mediului, stresul, bolile etc. Un factor stresant foarte important este tocmai bătrânețea: dificultatea de a accepta modificările fizice și psihice, ideea de a deveni dependent, necesitatea morții. Incapacitatea de a accepta acestea poate contribui la apariția nevrozelor de involuție sau a tendințelor spre suicid. Cele mai frecvente boli ale bătrâneții sunt

bolile cardiovasculare, cancerul și bolile neuropsihice (20% dintre persoanele care au peste 85 de ani suferă de demență).

Vârsta psihologică și socială se apreciază prin modul de funcționare al proceselor psihice (procesele intelectuale, afectiv-motivaționale etc.), prin calitatea relațiilor sociale, receptivitatea față de nou, varietatea intereselor. Toate acestea sunt în legătură cu starea fiziologică a organismului în general și a sistemului nervos central, în particular. De asemenea, depind de experiența de viață, situația materială, relațiile familiale ale bătrânului.

Din punct de vedere psihomotor mișcările devin greoaie, mai puțin precise, timpul de reacție scade. Activitatea devine mai lentă, se fac mai multe greșeli, sunt necesare mai multe pauze. La mulți bătrâni se modifică scrisul.

Pe plan senzorial, scade sensibilitatea vizuală și auditivă ceea ce poate determina dificultăți în relațiile interpersonale și eventual reacții atitudinale (accentuarea neîncrederii în alții).

Îmbătrânirea biologică este însoțită de îmbătrânirea creierului (apar plăci senile, diferite modificări biochimice) ceea ce are consecințe asupra funcțiilor intelectuale și a capacității de adaptare la mediu.

Gândirea și vorbirea devin mai lente. Fluența și cantitatea ideilor scade, se revine frecvent la aceeași idee. Opiniile privind evenimentele de viață devin mai subiective, atitudinile sunt mai rigide. Scade capacitatea de argumentare. Cei în vârstă devin mai egocentriți, sunt preocupați cu precădere de problemele personale. Discuțiile nu au caracter general; bătrânii vorbesc mai ales despre probleme personale (sănătate, nemulțumiri create de copii, nepoți).

Deteriorarea inteligenței este mai gravă la persoanele care nu sunt obișnuite cu munca intelectuală. Cu cât creierul este menținut mai activ, cu atât există șanse mai mari să rămână în bună stare de funcționare până la vârste înaintate.

Degradarea memoriei este mai pregnantă pentru memoria de scurtă durată decât pentru cea de lungă durată. Deși memoria de lungă durată este mai

rezistentă, totuși se fac unele confuzii. Capacitatea de concentrare a atenției scade. Orientarea în timp și spațiu devine mai greoaie.

Mulți bătrâni prezintă probleme de natură emoțională. Dintre ***tulburările emoționale*** mai frecvente menționăm hiperemotivitatea, labilitatea afectivă, depresia, apatia, anxietatea. Unii au impresia că nu sunt luați în seamă de cei din jur sau au idei de inutilitate. Sunt frecvente teama de moarte, regretul pentru anii care au trecut, frustrările generate de ideea că au fost pierdute multe ocazii importante. Aceste stări se accentuează după pierderea soțului sau acunoștințelor de vârstă apropiată.

Integrarea socială devine dificilă din cauză că mulți bătrâni sunt irascibili, nervoși, capricioși, încăpățânați, negativiști în conversații. Cu toate acestea există și persoane în vârstă care rămân active, cooperante, bine adaptate social.

Am arătat că la femei, la sfârșitul perioadei adulte, menopauza produce modificări organice și psihice.

La bărbați andropauza poate fi însoțită de modificări psihocomportamentale. Aceasta are loc între 55-65 de ani, uneori chiar după 70 de ani. Instalarea andropauzei se produce mai lent și mai puțin dramatic decât la femei. În această perioadă începe involuția activității sexuale care poate fi acompaniată de intensificarea dorinței sexuale, tulburări psihice cum ar fi cefaleea, astenia, insomnia, modificări emoționale, reducerea randamentului intelectual, modificarea intereselor și a relațiilor interpersonale (Enăchescu, 1996).

11.4. Pensionarea. Teoria dezangajării sociale

Dacă adulții tineri nu se gândesc la problema pensionării, preocupări legate de acest eveniment apar în perioada premergătoare pensionării. Sunt întâlnite ***trei atitudini mai frecvente față de pensionare:***

- ✓ atitudine optimistă: pensionarea va aduce repausul meritat, posibilități de distracție, de realizare a unor proiecte amânate etc.;
- ✓ atitudine pesimistă: pensionarea e privită ca o „catastrofă” care aduce devalorizarea, plictiseala, bolile etc.;
- ✓ atitudine senină, calmă, de acceptare a aspectelor pozitive și negative ale vieții care va urma.

În perioada imediat următoare pensionării se produc modificări importante în modul de viață, fiind descrise **trei etape prin care trece persoana pensionată:**

- ✓ perioada care urmează imediat după pensionare subiectul are un sentiment de frustrare și o stare de insecuritate. Este o perioadă de stres care favorizează apariția tulburărilor nevrotice și psihosomatice;
- ✓ urmează faza de neliniște și căutare a unui nou rol psihologic și social. Această fază durează aproximativ 6-12 luni;
- ✓ individul acceptă rolul de pensionar (faza de stabilizare).

Atitudinea față de pensionare și eventualele reacții psihosomatice care pot urma depind de personalitatea individului, de sexul său, cultura zonei în care se află, profesia pe care a avut-o și mediul urban sau rural în care locuiește. bărbații suportă mai greu pensionarea. În cazul lor se produce o mai accentuată schimbare a poziției sociale, diminuarea prestigiului este suportată greu, mai ales de cei care au ocupat funcții de conducere. Cei care sunt sănătoșifizic și ar fi dorit să își continue activitatea se simt frustrați, inutili, respinși de societate. Nu știu cu ce să își umple timpul liber, nu își găsesc locul acasă, ceea ce poate să creeze și conflicte familiale. Mulți bărbați reacționează prin stări de depresie, apatie, sau anxietate, iritabilitate, ceea ce afectează starea lor de sănătate și determină o mortalitate mai mare în primii 5 ani după pensionare.

Femeile își continuă activitatea casnică și după pensionare. La ele sentimentul inutilității și cel al frustrării este mult mai redus, mai ales dacă se implică și în îngrijirea nepoților. La femei tulburările psihosomatice de după pensionare sunt mult mai reduse.

În ceea ce privește profesia:

- Muncitorii necalificați și cei cu o calificare inferioară acceptă mai ușor pensionarea.
- Personalul cu studii medii se adaptează mai greu.
- Personalul cu o calificare superioară are cele mai mari greutăți de adaptare.

Dar și la acest nivel se pot face diferențieri. Cei care au avut o activitate limitată numai la obligațiile profesionale se adaptează mai greu la întreruperea activității profesionale decât cei care au avut și preocupări extraprofesionale (creație științifică, artistică etc.).

Aceste diferențe legate de profesie se pot explica probabil și prin reducerea/menținerea capacității de muncă în funcție de tipul muncii. În cazul muncii fizice capacitatea de muncă începe să scadă în jurul vârstei de 40 de ani, capacitatea de a asuma responsabilități sociale începe să regreseze în jurul vârstei de 60 de ani, abilitatea de a efectua munci intelectuale se menține până la 70 de ani sau și mai mult.

În mediul rural șocul pensionării se resimte mai puțin decât în mediul urban pentru că cei care se pensionează au posibilitatea să lucreze în continuare în gospodărie, dacă le permite sănătatea.

Mulți psihologi consideră că vârsta cronologică fixă utilizată drept criteriu de pensionare este necorespunzătoare, mulți vârstnici fiind capabili de muncă și după 65-70 de ani.

Este adevărat că mulți vârstnici prezintă particularități fizice, intelectuale, afectiv motivaționale care aparent îi defavorizează în raport cu cei tineri, dar în același timp au numeroase însușiri care compensează aceste deficiențe. Dintre

acestea amintim experiența acumulată de-a lungul anilor, seriozitatea, sentimentul responsabilității pentru ceea ce fac.

Modificările psihice și somatice de după pensionare sunt mai accentuate la cei care nu au dorit să se pensioneze. La aceștia pensionarea accelerează procesul de îmbătrânire.

Teoria dezangajării sociale a fost propusă în anii 60 (Cumming și Henry) și încearcă să explice cauzele scăderii treptate a gradului de implicare socială a persoanelor vârstnice. În primul rând autorii constată că există o serie de factori care nu se află sub controlul individului, cum ar fi pensionarea obligatorie, dispariția partenerului de viață, a rudelor și prietenilor etc. În alte situații, chiar persoana în vârstă este cea care decide asupra unei reduceri treptate a implicării în viața socială, petrecând tot mai mult timp singură sau într-un grup social restrâns, cel mai adesea cu membrii apropiați ai familiei. Cărmăre, în opinia autorilor citați mai sus, o dezangajare progresivă ar reprezenta modalitatea optimă de adaptare la caracteristicile vârstei a treia.

11.5 Vârstnicul și familia

Poziția vârstnicului în familie diferă de la o societate la alta, de la o etapă istorică la alta. În unele societăți bătrânii erau considerați o povară pentru familie și societate. Astfel eschimoșii păraseau bătrânii printre ghețuri și zăpezi unde erau omorâți de fiarele sălbatice. Unele popoare războinice disprețuiau moartea prin bătrânețe și de aceea îi lăsau pe bătrâni considerați inutili să moară sau să se sinucidă. În multe societăți antice (ex. Grecia) bătrânii erau respectați și sfatul bătrânilor avea un rol important în conducerea comunității (Schiopu, Verza, 1995).

În ceea ce privește modul în care locuiesc vârstnicii întâlnim următoarele situații:

- ✓ vârstnici care locuiesc cu soțul/soția;

- ✓ vârstnici care locuiesc cu copiii sau alte rude;
- ✓ vârstnici care locuiesc singuri;
- ✓ vârstnici instituționalizați.

Aceste situații creează probleme psihosociale diferite.

Vârstnicii care locuiesc cu soțul/soția

În multe familii relațiile dintre soții în vârstă sunt foarte strânse. Ei au atitudini, păreri aproape identice în majoritatea problemelor. În aceste familii decesul unuia dintre soți afectează foarte grav echilibrul psihic și fizic al celuilalt ducând de multe ori la decesul acestuia în primii doi ani de la decesul partenerului de viață. În aproximativ 67% din cazuri soțul moare primul. Femeile suportă ceva mai bine decesul partenerului decât bărbații. Există însăși familii în vârstă în care conflictele dintre soți sunt frecvente. Acestea pot fi conflicte vechi sau conflicte apărute în anii bătrâneții datorită modificărilor care s-au produs în situația familială: plecarea copiilor, probleme materiale, creșterea timpului petrecut împreună, modificările de personalitate datorate vârstei.

Vârstnicii care locuiesc cu copiii sau cu alte rude.

Această situație poate să fie în favoarea familiei și a vârstnicului. Vârstnicii, dacă sunt destul de sănătoși, pot îndeplini anumite activități casnice, pot supraveghea nepoții sau strănepoții. În acest fel îi ajută pe cei mai tineri și se simt și ei utili, sentiment care are un rol foarte important în menținerea echilibrului psihic.

Totuși, în familiile în care locuiesc mai multe generații pot să apară probleme grave care trebuie să fie privite atât din punctul de vedere al bătrânilor, cât și din cel al persoanelor care îi îngrijesc.

După o anumită vârstă adaptabilitatea socială diminuează. Deși cei în vârstă doresc să fie împreună cu familia, simt nevoia afecțiunii, îngrijirii, compasiunii, comunicării cu cei din jur, prin comportamentul lor ei creează situații tensionate sau conflictuale (sunt irascibili, încăpățânați, rigizi). Adulții

de multe ori sunt suprasolicitați și nu au energia psihică necesară pentru a face față acestor conflicte.

Vârstnicii, chiar dacă sunt relativ sănătoși, pot avea probleme legate de deplasare, autoservire și trebuie să fie ajutați (sau chiar supravegheați) de cineva. Bolile cronice pot crea probleme materiale (costul consultațiilor, medicamentelor) și probleme privind îngrijirea. Din aceste cauze adulții pot avea greutăți în îndeplinirea obligațiilor de la serviciu cât și în activitățile de îngrijire, educare a copiilor. Uneori relațiile dintre vârstnic și familie devin deosebit de tensionate ajungându-se la neglijarea sau chiar maltratarea acestuia.

Noi roluri în familie

Copiii adulți ai persoanelor în vârstă continuă în linii mari relațiile stabilite până în această perioadă în aproape aceeași manieră ca în anii precedenți. Problemele pot să înceapă atunci când bătrânii experimentează primele serioase limitări fizice. Foarte adesea copiii persoanelor în vârstă, în intenția lor de a fi de ajutor și de a purta de grijă părinților bătrâni, încearcă să ia decizii în locul părinților lor când în fapt bătrânii sunt foarte capabili încă să decidă pentru ei înșiși. Această problemă se accentuează din ce în ce mai mult pe parcursul anilor bătrâneții.

Apariția nepoților este o altă mare schimbare în configurația familiei pentru persoanele vârstnice. Conform U.S. Census Bureau, în 1997 foarte mulți bunici aveau în îngrijire nepoți. Fenomenul tinde să fie unul în creștere, căci în 1970 numărul de copii crescuți de bunici depășea cu puțin 2 milioane pe când în 1997 el atingea aproape 4 milioane. Rolul bunicilor în creșterea nepoților a fost extins și în România și tinde să se mențină la același nivel. Crește de asemenea și perioada pentru care bunicii sunt investiți cu acest rol. Conform aceluiași statistici, bunicii care au în îngrijire nepoți au mai puțin de 65 de ani, jumătate din bunici au vârste cuprinse între 50 și 64 de ani și doar 19% au peste 65 de ani. Statisticile prezintă motivele pentru care bunicii americani au în îngrijire nepoți

printre care: moartea părinților, șomajul acestora, abuzul de droguri sau medicamente, copiii născuți de mame adolescente, violența familială, SIDA. În Moldova principalul motiv pare să fie situația economică și predominanța familiilor în care unul / ambii părinți sunt angajați, sau au migrat din cauza situației economice precare.

Bunicii care au în îngrijire nepoți fac față unei multitudini de provocări pe toate palierele propriei vieți atunci când își asumă acest rol. Ei sunt expuși la probleme de natură psihologică și emoțională. Bunicii care au în grijă nepoți tind să negligeze problemele lor psihice și de sănătate deoarece ei acordă prioritate nevoilor nepoților lor. Autorii vorbesc chiar de stiluri de interacțiune bunici – nepoți; Neugarten and Weinstein identifică cinci maniere de interacțiune: *formal, căutător de distracție, substitut parental, rezervor de înțelepciune, și bunicul distant*; Weibel-Orlando au identificat, de asemenea, cinci stiluri de interacțiune: distant, ritual, fictiv, de supraveghere și de conservare a culturii. Majoritatea autorilor acceptă ideea conform căreia bunicii au un rol important în creșterea, îngrijirea și educație nepoților fie că aceștia sunt sau nu în îngrijirea lor. Bunicii își influențează nepoții atât direct, cât și indirect. Influențele directe sunt cele față în față, iar influențele indirecte sunt cele printr-o terță parte a interacțiunii. Alte surse acordă bunicilor roluri similare ca cele amintite cu mici diferențe: tampon în reducerea stresului în interacțiunea cu familia, cei care stau de pază, cei care arbitrează și participă la verdict asupra situațiilor, cei care păstrează tradițiile familiei, cei care acordă suport, fie emoțional, fie material (Sanders, G. & Trygstad, D., 1989). Un sondaj american arată care sunt interacțiunile predominante între bunici și nepoții lor: jocuri și glume, banii de buzunar, discuții asupra momentului când nepoții vor crește mari, sfaturi, discuții legate de problemele întâmpinate de nepoți, activități legate de religie, disciplină, activități de învățare, mai ales a unor jocuri sau dezvoltarea unor deprinderi, privitul împreună la televizor, discuții asupra divergențelor pe care nepoții le au cu părinții. Toate acestea arată că legătura

intergenerațională reflectă o înaltă valoare a gradului de coeziune familială.

Vârstnici care locuiesc singuri.

Situația lor devine deosebit de grea mai ales după ce apar probleme legate de sănătatea fizică sau psihică, și implicit probleme de autoservire. În țările occidentale se consideră că și în aceste situații este în interesul vârstnicului să fie îngrijit la domiciliu, până când este posibil. Vârstnicii care se pot deplasa pot fi îngrijiți în timpul zilei la centre de zi, cluburi sociale unde se pune accent pe terapia socială și ocupațională. Autoritățile locale, asistenții sociali și organizațiile de voluntari asigură vârstnicilor care locuiesc singuri unele servicii la domiciliu: efectuarea cumpărăturilor, spălat, curățenie, îngrijiri medicale etc.

Vârstnici instituționalizați.

Dacă vârstnicul care locuiește singur nu mai poate fi îngrijit la domiciliu sau dacă familia este depășită de problemele pe care le ridică acesta, bătrânul poate fi internat într-o instituție. Soluția este acceptabilă în țările în care aceste instituții oferă condiții bune de îngrijire. Ea este preferată de multe familii din SUA, deoarece permite adulților să își îndeplinească obligațiile profesionale, sociale, educative (în Europa occidentală este mai puțin agreată).

Unii bătrâni mai sănătoși, activi, energici, se implică în activitățile gospodărești ale instituției, stabilesc relații sociale cu ceilalți instituționalizați, cu personalul de îngrijire sau chiar cu cei din exteriorul instituției și se adaptează destul de bine noilor condiții de viață.

Pentru alții instituționalizarea are multe consecințe negative ca de exemplu restrângerea sferei preocupărilor și responsabilităților, slăbirea relațiilor interpersonale. Bătrânii devin pasivi, dezinteresați, apatoabulici (lipsa voinței, inițiativei), *fenomen care se numește hospitalism*: ei stau mult în pat, nu fac nimic, nu se mai interesează de nimic – ca și copiii mici din orfelinate. În aceste condiții deteriorarea mintală se accelerează.

11.6 Aspecte legate de moarte

Dacă tinerii se gândesc rar la moarte, cei în vârstă, chiar și cei sănătoși, se gândesc mai frecvent la această problemă. Ideea morții, dificultatea de a accepta necesitatea morții este un factor psiho-traumatizant important. Moartea naturală, prin epuizarea totală a organismului foarte înaintat în vârstă, survine rar, pentru că în timpul vieții, mai repede sau mai târziu, intervin bolile care provoacă decesul.

Boala despre care bolnavul știe că este incurabilă este însoțită de o suferință psiho-afectivă intensă, resimțită nu numai de bolnav ci și de anturajul acestuia. Bolnavul își pune întrebări privind cauzele bolii, caută vinovații pentru îmbolnăvire, își pune problema „de ce tocmai eu m-am îmbolnăvit?”.

Medicul psihiatru Elizabeth Kübler Ross a intervievat aproximativ 200 persoane dintr-un spital din Chicago, care știau că vor muri în curând. Ea a ajuns la concluzia că acești bolnavi trec prin 5 faze:

- ✓ Prima reacție, după ce pacientul află că boala este fatală, este negarea (refuzul realității) – care este un mecanism de apărare al Eului în fața anxietății. Pacientul (inconștient) refuză să accepte perspectiva morții, adică a dispariției și un timp se comportă ca și cum nu și-ar da seama de gravitatea bolii.
- ✓ După un timp pacientul, sub presiunea realității, conștientizează gravitatea bolii. El este cuprins de agitație, furie care poate fi exteriorizată sau ascunsă. Furia nu poate fi orientată spre cauza bolii, care rămâne necunoscută de ele mai multe ori. Agresivitatea va fi orientată spre cei din anturajul bolnavului (medici, asistente, rude) și va fi motivată de diferite pretexte (ex. nu a fost îngrijit sau ajutat corespunzător). Pentru menținerea echilibrului psihic este importantă

exprimarea acestor stări afective. În această fază bolnavul *utilizează un alt mecanism de apărare al Eului: deplasarea.*

- ✓ În a treia fază ideea de a fi bolnav este acceptată, dar este negată apropierea morții. Începe negocierea cu medicul, cu sine însuși, cu soarta. Bolnavul încearcă să se convingă că poate s-a făcut o greșeală, poate s-a înșelat medicul, poate mai există o soluție, poate se va inventa în curând un nou medicament. El apelează la tratamente alternative, face încercări disperate de a găsi alte soluții.
- ✓ După pierderea acestor speranțe bolnavul devine depresiv. Depresia se datorează pierderii iminente a familiei, prietenilor, viitorului propriu.
- ✓ În ultima fază bolnavul acceptă situația, se resemnează, are loc o „împăcare” cu soarta.

Aceasta este o schemă generală, în realitate fazele nu au loc întotdeauna în aceeași ordine și unele pot să nu fie trăite de loc.

În afara depresiei menționate anterior, o altă reacție foarte frecventă este anxietatea. Anxietatea poate fi în legătură cu teama de a deveni dependent de cei din jur, de a fi o povară pentru ceilalți, grija pentru cei care rămân după decesul tău, teama de suferință și de moarte. Anxietatea poate fi însoțită de sentimente de culpabilitate față de cei cărora bolnavul le va produce greutăți și de regrete pentru ocaziile, posibilitățile pierdute în timpul vieții.

11.7 Evenimente de viață la vârsta adultă

Un eveniment de viață reprezintă o întâmplare sau un moment din viața unei persoane care o determină să își schimbe modelul de viață. Teoria evenimentului de viață sugerează că toate evenimentele de viață, bune sau rele, pot induce stres și, prin urmare, impun o ajustare psihologică. Uneori evenimentele de viață serioase sunt urmate de probleme de sănătate, boli fizice

sau psihice. Este adesea foarte dificil să determinăm direcția cauzalității, mai ales că există diferențe individuale importante în ceea ce privește semnificația acordată aceluiași eveniment. Impactul unui eveniment de viață asupra persoanei nu este determinat pur și simplu de apariția reală a evenimentului, ci de modul în care persoana percepe evenimentul în cauză.

Ca urmare pentru o persoană un eveniment poate avea o conotație negativă, în timp ce pentru alta, același eveniment are o conotație pozitivă.

Astfel poate apărea una dintre cele două forme de stres, sau tensiune internă: distres (stresul negativ) sau eustres (stresul pozitiv).

În studiul psihologic al vârstelor se iau în considerare, în general, schimbările fizice și culturale, ca și cele psihologice. Trebuie însă să ținem seama și de componente antropologice cum ar fi cea biologică dar și influențele genetice și influențele mediului asupra omului. În mod particular trebuie subliniat faptul că, asupra modului în care se petrece evoluția în vârstă, o influență fundamentală o are psihismul unei persoane, modul în care un individ se vede pe sine, modul în care vede lumea și modul în care sunt percepute acțiunile mediului (fie el social sau fizic) asupra propriului organism. Din acest punct de vedere o persoană își poate „programa” într-o măsură importantă cum anume să fie la o anumită vârstă, sau într-o anumită perioadă din propria viață prin identificarea cu anumite modele culturale preluate în special în perioada copilăriei și cea a adolescenței și grefarea acestora pe propriul sistem al personalității. În această viziune tulburările de stres joacă un rol substanțial prin faptul că ele influențează puternic modul în care un individ se percepe pe sine și percepe lumea înconjurătoare, ca și mecanismele de adaptare psihologice.

Totodată, tulburările de tip afectiv se află într-o strânsă relație cu sentimentul realizării sau al împlinirii sinelui, persoanele care suferă de acest tip de tulburări resimțind un acut sentiment al neîmplinirii de sine și, implicit, un înalt nivel de frustrare, nivelul acestui sentiment fiind direct proporțional cu nivelul tulburărilor de tip afectiv-emoțional.

11.8. Ajustări majore la vârsta a treia

Din punctul de vedere al lui Erikson, vârsta a treia aduce cu sine un nou conflict care se cere soluționat—*integritate versus disperare*. Pentru a-și putea accepta propria moarte, persoanele în vârstă trebuie să-și accepte viața așa cum au trăit-o. Aceste persoane se luptă să dobândească un sentiment de integritate, de coerență și de completitudine a propriei vieți. Cele care reușesc să găsească o ordine și un sens în ceea ce au trăit ating mult dorita *înțelepciune*. După Erikson, aceasta presupune a nu avea regrete majore în legătură cu ceea ce ai făcut sau ceea ce ai fi putut să faci. În al doilea rând, a accepta ca părinții tăi au făcut tot ce au putut pentru tine, și te-au iubit, cu toate imperfecțiunile lor. În plus, presupune a-ți accepta moartea ca sfârșit inevitabil. Cu alte cuvinte, a accepta imperfecțiunea ta, a părinților tăi și a vieții.

Înțelepciunea în accepțiunea lui Erikson – adică *acceptarea propriei vieți și a propriei morți iminente*– diferă **de accepțiunea lui Baltes** –*expertiza cognitivă în domenii precum planificarea propriei vieți*.

Cei care nu ating aceasta stare de acceptare sunt copleșiți de disperare, deoarece realizează că le-a mai rămas foarte puțin timp de trăit.

Dar, deși integritatea trebuie să fie mai „puternică” decât disperarea, Erikson crede că o anumită doză din această din urmă este inevitabilă. Oamenii au nevoie să „jelească”, să trăiască o stare depresivă, legată nu doar propria lor nenorocire și șansele pe care le-au pierdut, ci și de vulnerabilitatea și caracterul tranzitoriu al vieții umane.

Dar vârsta înaintată este și un timp al jocului, al recâștigării copilăriei, în care creația, chiar dacă nu biologică, ci doar mentală și imaginativă și găsește loc.

O perspectivă oarecum apropiată este cea a lui Robert Peck (1955), care a atras atenția asupra celor *trei ajustări majore pe care trebuie să le facă persoanele de vârstă a treia*.

1. *O definiție mai largă a propriei persoane versus preocuparea (exclusivă) pentru rolurile profesionale.*

Cu alte cuvinte, presupune depășirea concepției „Sunt o persoană valoroasă atâta timp cât lucrez” înlocuind-o cu „Pot fi valoros în multe alte feluri; pentru că pot să îndeplinesc mai multe roluri, înafara celor profesionale, și pentru că sunt ceea ce sunt!”

Cei care au ieșit la pensie au nevoie să se auto-exploreze și să înlocuiască orientarea către muncă, substituindu-i alte activități. Sunt șanse mult mai mari ca ei să se păstreze activi, dacă pot fi mândri de propria persoană, dincolo de muncă.

2. *Transcendența corpului versus preocuparea pentru corp.*

Declinul fizic creează această nevoie de depășire a preocupărilor legate de propriul corp și găsirea altor surse de satisfacție. De exemplu, focalizarea pe relații sau pe activități care nu cer o sănătate perfectă ajută la o mai bună ajustare.

3. *Transcendența propriului ego versus preocuparea pentru ego*

Probabil cea mai dificilă dar poate ajustarea crucială pentru individ, este cea de a trece dincolo de preocuparea pentru sine și pentru propria viață, și de a accepta certitudinea morții.

Cum poate fi posibil ca cineva să își accepte cu seninătate propria moarte?

Prin recunoașterea faptului că a realizat ceva până acum, ceva ce va rămâne în urma sa – proprii copii, relațiile personale, contribuția față de societate. Această transcendență a egoului este posibilă deci atunci când faci ceva pentru binele celorlalți.

Modalități de optimizare a calității vieții

<p><i>Pentru persoanele cu probleme de auz</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • vorbiți mai tare decât în mod normal, fără a striga • exprimați-va clar • vorbiți mai rar decât o faceți de obicei • stați la aproximativ 1m –1,5m de persoana în vârstă, în lumina bună – astfel ea poate folosi mișcările buzelor și gesturile dumneavoastră drept „cheie” de descifrare a cuvintelor • nu mâncați, nu mestecați și nu vă acoperiți gura în timp ce vorbiți • nu lăsați să meargă simultan radioul sau televizorul • dacă cel care vă ascultă nu înțelege, reformulați simplu și scurt ceea ce doriți să spuneți
<p><i>Pentru persoanele cu probleme vizuale</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • luminați puternic, mai ales scările sau colțurile coridoarelor • încercați să vedeți cum se poate face ca de exemplu cartea sau ziarul să fie luminate optim • nu acoperiți podeaua • nu rearanjați mobila sau obiectele din încăperea • renunțați la obiectele care nu sunt absolut necesare • marcați cu culori vii obiectele care sunt utilizate des • puneți la îndemână celor vârstnici o lupă sau o lanternă mică
<p><i>Pentru menținerea condiției fizice</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • încurajați exercițiul fizic regulat
<p><i>Pentru persoanele cu deficiente mnemice</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • oferiți informațiile în mai multe modalități (de exemplu, vizual și auditiv) • aveți răbdare, oferiți suport și susținere în fața tulburărilor de memorie • lăsați la îndemână un carnetel (de exemplu lângă telefon) • folosiți calendare, biletele pentru mesaje, etc.
<p><i>Pentru încurajarea activității mentale</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • folosiți jocuri de cuvinte • vizionați filme • citiți împreună cărți, ziare

	<ul style="list-style-type: none"> • puneți întrebări legate de subiecte familiare pentru persoana în vârstă • realizați împreună albume foto, aranjamente florale, ornamente de Crăciun, croșetați, coaseți sau faceți un puzzle
<i>Pentru încurajarea luării de decizii</i>	<ul style="list-style-type: none"> • oferiți persoanelor în vârstă posibilitatea de a opta singure pentru un anumit fel de mâncare, o anume îmbrăcăminte, pentru cadoul pe care să îl ofere cuiva din familie, pentru faptul de a ieși sau nu la plimbare
<i>Pentru menținerea unei dispoziții afective pozitive</i>	<ul style="list-style-type: none"> • încurajați contactele și jocul cu copiii – nepoți, strănepoți • accentuați / apelați la punctele tari ale persoanei • cereți sfatul în domeniile sale de expertiză • nu faceți economie de gesturi tandre, îmbrățișări, atingeri plăcute, strângeri ale mâinilor
<i>Pentru dumneavoastră</i>	<ul style="list-style-type: none"> • puteți să vă îmbogățiți cu experiența persoanelor în vârstă, ascultând și înregistrând de exemplu pe o casetă amintiri din copilăria lor, experiențe de viață, puncte de cotitura, realizări, opinii despre viață

Si, în general, încercați să fiți un bun ascultător. Dacă o persoană în vârstă dorește să vorbească, urmăriți-l cu atenție mare, chiar dacă ați mai auzit povestea (chiar cu 5 minute înainte). Ascultați „dincolo de cuvinte”, inclusiv lamentările. Și nu vă simțiți dator neapărat să „faceți ceva”.

BIBLIOGRAFIE

1. Abric, J.-Cl. Psihologia comunicării : teorii și metode. Iași : Ed. Polirom, 2002. 208 p.
2. Banciu, Dan; Rădulescu, Sorin M.; Adolescenții și familia. București: Ed. Șt. și Encicl., 1987.
3. Banciu, Dan; Rădulescu, Sorin M. Introducere în sociologia delincvenței juvenile. București: Ed. Medicală, 1990. 163 p.
4. Basiliade, G. (coord.). Reeducare și integrare socială. București: Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, 1997.
5. Băncila, Gabriela; Zamfir, Gheorghe. Algoritmul succesului: repere actuale în învățământul preuniversitar. București, 1999. 167 p.
6. Berge, Andre. Defectele copilului. București: EDP, 1998.
7. Binet, Alfred. Ideile moderne despre copii. București: EDP, 1975. 259 p.
8. Bogdan, Tiberiu. Probleme de psihologie judiciară. București: Ed. Șt, 1973. 222 p.
9. Bolboceanu, A.; Briceag, S.; Tomac, A. Cercetarea experimentală a aptitudinilor față de limbile străine În *Investigații pedagogice și psihologice* : Culeg. de art. șt. ale tinerilor savanți. Cimișlia, 1997, p. 88-90.
10. Bolboceanu, Aglaida. Comunicarea cu adultul și dezvoltare cognitivă: aspecte etative. Ch., 2003. 118 p.
11. Bolboceanu, Aglaida. Comunicarea elevilor de vîrstă mică cu adulții. În: *Univers pedagogic*, 2004, nr.4, p.20-25.
12. Briceag, Silvia. Aspecte ale pregătirii psiho-pedagogului social în cadrul cursului de psihologie medicală În: *Materialele conferinței de totalizare a Proiectului "Tempus-Tacis"*. Bălți, 1998, p. 35-36.
13. Briceag, Silvia. Aspecte noi în contextul investigației aptitudinilor. În: *Clasic și modern în psihopedagogia socială*. Ch., 1996, p. 205-208.
14. Briceag, Silvia. Deficite de climat familial și insucces școlar. În: *Aspecte psihosociale ale procesului educațional* : Materialele conf. int. (Chișinău, 28-29 oct. 2005). Ch., 2006, p. 71-74.
15. Briceag, Silvia. Dinamica corelației aptitudinilor generale și a aptitudinilor spre o limbă străină în ontogeneză. Seminar special la psihologie. Recomandări metodice. Bălți, 1996. 23 p.
16. Briceag, Silvia. Dinamismul corelației aptitudinilor generale și speciale în contextul instruirii diferențiate. În: *Investigații pedagogice și psihologice* : Culeg. de art. Ale tinerilor savanți. Cimișlia, 1997, p. 168-171.

17. Briceag, Silvia. Dinamismul corelației aptitudinilor generale și speciale în contextul instruirii diferențiate. În:*Experiențe și perspective în dezvoltarea învățământului primar și preșcolar din Republica Moldova*. Bălți, 1996, p.25-26.

18. Briceag, Silvia. Experiențe de implementare a investigațiilor experimentale în predarea psihologiei în școala superioară. În:*Calitatea formării specialiștilor în învățământul superior : strategii, forme, metode* : Materialele conf. șt. Int. consacrate aniversării a 60-a de la fundarea Univ. de Stat "Alecu Russo", Bălți, 5-7 oct. 2005. Bălți, 2005, Vol. 2, p. 58-61.

19. Briceag, Silvia. Homeostazia organismului în spirala sănătate-stres-boală. În:*Anale științifice ale Universității de Stat "A. Russo" din Bălți* : Ser. nouă. Bălți, 2001, T.19, fasc. c.: Pedagogie și Psihologie. Muzică și Pedagogie muzicală. p. 44-47.

20. Briceag, Silvia. Impactul social asupra homeostaziei familiale. În:*Probleme actuale medico-sociale, psihologice și demografice ale familiei* : Materialele conf. șt. (6 noiembrie 1998). – Ch., 1998, p. 222-223.

21. Briceag, Silvia. Învățătorul contemporan și reprezentarea lui socială. În:*Reforma învățământului* : teorie și practică : conf. int. șt.-practică (Bălți, 20-21 apr. 2002). Bălți, 2002, p. 8-11.

22. Briceag, Silvia. Libertatea: specificul conceperii și manifestării ei la tineretul de astăzi. În:*Anatomia societății posttotalitare*. Ch., 2002, p. 259-269.

23. Briceag, Silvia. Orizontul referințelor valorice la adolescenții din mediu urban și rural. În:*Anale științifice ale Universității de Stat "A. Russo" din Bălți* : Ser. nouă. Bălți, 2001, T.19, fasc. c.: Pedagogie și Psihologie. Muzică și Pedagogie muzicală, p. 48-52.

24. Briceag, Silvia. Patopsihologie : curs de prelegeri / Univ. de Stat "A. Russo", Fac. Pedagogie și Psihologie, Cat. Pedagogie și Psihologie socială și generală. Bălți, 2001. 108 p.

25. Briceag, Silvia. Perspective psihologice de optimizare a randamentului școlar. În:*Tradiționalism și modernism în educație : realitate și deziderate* : materialele conf. șt. int. (Chișinău, 28-29 mart. 2003). Ch., 2003, p. 288-291.

26. Briceag, Silvia. Problema dinamicii coraportului dintre aptitudinile generale și speciale la diferite vârste. În:*Știința psihologică: progres, probleme și perspective*. - Chișinău, 1996. - P. 59-60.

27. Briceag, Silvia. Referințe valorice, modele și idealuri de viață la adolescenții din mediul rural și urban. În: *Elevul contemporan* : Schițe de portret psihologic : culeg. de art. șt. Ch., 1999, p. 40-60.

28. Briceag, Silvia. Reflecții asupra unor dimensiuni de perfecționare a cadrelor didactice. În:*Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice în domeniul învățământului preșcolar și primar*: realizări, probleme,

perspective: Materialele Conf. șt. Int. Ed. I, 30 sept. - 1 oct. 1999. Ch., 1999, p. 54.

29. Briceag, Silvia. Specificul sferei afective la copiii din familiile (mono) parentale. În: *Aspecte psihosociale ale procesului educațional* : Materialele conf. int. (Chișinău, 28-29 oct. 2005). Ch., 2006, p. 90-92.

30. Briceag, Silvia. Strategii teoretice și aplicative de asistență psihosocială în sfera medicală. Bălți, 1999. 25 p.

31. Briceag, Silvia. Studiu experimental al aptitudinilor spre o limbă străină în ontogeneză. Bălți, 1996. 25 p.

32. Bruner, Jerome S. Pentru o teorie a instruirii. București: Ed. D.P., 1970. 205 p.

33. Calancea, Angela; Bucun, Nicolae. Emoționalitatea – o calitate substanțială a personalității. În: *Simposia Professorum. Seria Psihologie și Științe ale Educației*: Materialele ses. șt. din 26-27 apr. 2002. Ch., 2002, p.22-24.

34. Carrol, John B. Limbaj și gândire. București: EDP, 1979. 156 p.

35. Competența didactică. Coord. Stroe Marcus. București: All Educațională, 1999. 174 p.

36. Comunicare și educație. Coord. L. Șoitu. Iași: Ed. „Spiru Haret, 1996. 205 p.

37. Cozărescu, Mihaela; Ștefan, Laura. Psihologia educației: Teorie și aplicații. București: Ed. ASE, 2004. 298 p.

38. Crețu, Elvira. Psihopedagogia școlară pentru învățământul primar. București: Aramis, 1999. 192 p.

39. Creți, Tinca. Valorizarea ca atitudine și act educațional. În: *Rev. învățământului preșcolar*, 2004, nr.1-2, p.5-11.

40. Cristea, Gabriela. Psihologia educației. București: Coresi, s.a. 180 p.

41. Cristea, Sorin. Modelul condiționării operante a instruirii: (Burnus F. Skinner). În: *Tribuna învățământului*, 2003, nr.696, p.7; nr.697, p.7.

42. Cristescu, M. Testul T.A.T. și tulburările de comportament. În: *Cosmovici, A. (coord.). Metode pentru cunoașterea personalității cu privire specială la elevi*. București, 1972.

43. Dimitriu, Cornelia. Constelația familială și deformările ei. Elemente de propedeutică a unei pedagogii familiale. București: EDP, 1973. 283 p.

44. Dragomirescu, Virgil. Psihologia comportamentului deviant. București: Ed. St., 1976.

45. Drăgan, Ion; Partenie, Anuța. Psihologie învățării. Timișoara: Ed. Excelsior, 1997. 162 p.

46. Drăgan, Ioan; Petroman, Pavel. Psihologia educațională. Timișoara: Mirton, 1998. 511 p.

47. Druță, Florin. Psihologie și educație. București: EDP, 1997. 175 p.
48. Dumitru, Constanța; Dumitriu Gheorghe. Psihologia procesului de învățămînt. București, 1997. 180 p.
49. Experițe și perspective în dezvoltarea învățămîntului primar și preșcolar din Republica Moldova. Bălți, 1996. 104 p.
50. Gagne, Robert M. Condițiile învățării. București: EDP, 1975. 336 p.
51. Galperin, P.I.; Talîzina, N.F.; Salmina, L.G. et. al. Studii de psihologia învățării: (teorie și metodă în elaborarea acțiunilor mintale. București: EDP, 1975. 267 p.
52. Golu, Mihai. Variabile psihologice ale învățării și implicațiilor pedagogice. În: *Învățămîntul primar*, 2000, nr.1, p.9-12.
53. Iacob, Luminița. Comunicarea în contextul educativ și didactic. În: *Didactica Pro*, 2004, nr.2, p.32-38.
54. Ionel, Gabriel-Adrian. Motivarea elevului pentru învățare. În: *Tribuna învățămîntului*, 2002, nr.665, p.14.
55. Ionescu, Miron. Strategii de predare și învățare. București: Ed. Șt., 1992. 262 p.
56. Lagache, L. Nomenclature et daaificafion desjeunes inadaptes, "Sauvdagre de l'Enfance". Paris, 1964.
57. Lopez,E. Mira. Manuel de psychologie juridiaue. Paris: P.U.F., 1959.
58. Maciuc, I. Puncte de reper în pregătirea pentru profesiunea didactică. Craiova, 1998. 381 p.
59. Marcus, Stroe.; Preducu, A.; David, T. Empatia și relația profesor-elev. București: Ed. Acad. R.S.R., 1987. 146 p.
60. MiKchielli, R. Comment ils.deviennent deluiquants. Paris: Ed. sociale francaises, 1965.
61. Mihalașcu, Doina. Anticiparea operațională în învățare și stilul didactic eficient. Constanța: Ex Ponto, 2003. 250 p.
62. Mitrofan, N. Conducerea clasei de către cadrele didactice – între obligații și satisfacții. În: *Rev. de pedagogie*, 1992, nr.1-2, p.19-22.
63. Mitrofan, Nicolae. Promovarea rezilienței la copii – sarcină prioritară a consilierii și psihoterapiei. În: *Rev. învățămîntului preșcolar*, 2002, nr.3-4, p.36-41.
64. Mureșan, Pavel. Învățarea eficientă și rapidă. București: Ed. Ceres, 1990. 275 p.
65. Mucchielli, R. Metode active în pedagogia adulților. București: Ed. D.P., 1982. 182 p.
66. Năstășel, D.; Ursu, I. Argumentul sau despre cuvânt bine gîndit. București: Ed. Șt. și Encicl., 1980, 281 p.
67. Neacșu, Ioan. Instruire și învățare: Teorii. Modele. Strategii. București: Ed. Șt., 1990. 342 p.

68. Neculau, Adrian. Grupurile de adolescenți. București: Ed. D.P., 1977. 95 p.
69. Negreț-Dobridor, Ion.; Pănișoară, Ion-Ovidiu. Știința învățării: de la teorie la practică. Iași: Polirom, 2005. 255 p.
70. Nicola, Ioan. Tratat de pedagogie școlară. București: Aramis, 2003. 575 p.
71. Patrașcu, Dumitru; Patrașcu Ludmila; Mocrac, Anatol. Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice. Ch.: Șt., 2003. 251 p.
72. Pavelcu, V. Profesorul și grupul școlar. În:*Educația: ieri-astăzi-mâine*, 1988, nr.4, p.138-140.
73. Pavelcu, Vasile. Psihologie pedagogică. Studii. București, Ed. D.P., 1962. 163 p.
74. Păun, E. Educația și rolul ei în dezvoltarea social-economică. București: EDP, 1974. 220 p.
75. Pedagogie și elemente de psihologie școlară: pentru examenele de definitivare și obținerea gradului didactic II. Elena Joiță, et. al. S.L.: Arves, 2003. 450 p.
76. Piaget, Jean. Construirea realului la copil. București: Ed. D.P., 1976. 321 p.
77. Piaget, Jean.; Inhelder, Barbel. Psihologia copilului. Ch.: Ed. Cartier, 2005. 160 p.
78. Piaget, Jean. Psihologia inteligenței. Ed. a 2-a. București: Ed. Șt., 1998. 154 p.
79. Popescu-Neveanu, Paul.; Zlate, Mielu; Crețu, Tinca. Psihologie. București: Ed. D.P., 1996, 222 p.
80. Preda, Vasile. Profilaxia delincvenței și reintegrarea socială. București: Ed. Șt. și Encicl., 1981.
81. Prițcan, Valentina. Creativitatea - orizont fără limite. Chișinău, 1997. 52 p.
82. Prițcan, Valentina. Dezvoltarea personală și profesională prin creativitate. În:*Tradiționalism și modernism în educație : realitate și deziderate* : materialele conf. șt. int. (Chișinău, 28-29 mart. 2003). Chișinău, 2003, p. 284-288.
83. Prițcan, Valentina. Nevoia de creativitate ca expresie a școlii contemporane. În:*Reforma învățământului : teorie și practică* : conf. int. șt.-practică (Bălți, 20-21 apr. 2002). Bălți, 2002, . 112-115.
84. Probleme actuale ale psihologiei pedagogice: Culeg. de art. șt. ale tinerilor savanți. Ch., 1999. 100 p.
85. Psihologia la răspântia mileniilor. Coord. Mielu Zlate. Iași: Polirom, 2001. 432 p.
86. Psihologie școlară. Coord. A. Cosmovici, L. Iacob. Iași: Polirom, 1998. 304 p.

87. Psihopedagogie: pentru examenul de definitivat și gradul didactic II. Coord. A. Cosmovici. Iași, 1994. 318 p.
88. Racu, Igor. Ontogeneza și formarea personalității. În: *Familia. Școala. Societatea*, 1992, nr.2, p.28-29.
89. Radu, Nicolae; et. al. Psihologia educației. București: Fundația „România de mâine”, 2002. 128 p.
90. Roșca, Al.; Zorgo, beniamin. Aptitudinile. București, 1972. 150 p.
91. Rudica, Tiberiu. Eu și celălalt. De la poziția egocentrică la poziția altruista. Iași: Ed. Junimea, 1979.
92. Sălăvăstru, Dorina.; Cucuș, Constantin. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004. 288 p.
93. Sima, Ioan.; Petruțu, R.; Sima, Mihai. Psihopedagogie: St. și cercetări. București: Ed. D.P., 1998. 124 p.
94. Slama-Cazacu, T. Psiholingvistica – o știință a comunicării. București: ED. ALL Educațional, 1999. 825 p.
95. Stoica, M. Învățarea – proces individual. În *Tribuna învățământului*, 1000, nr.563, p.5.
96. Stoica, Marin. Psihopedagogia personalității. București: EDP, 1996. 292 p.
97. Șincan, Eugenia; Enciu Eugenia; Topală, Minadora. Organizarea învățării științelor. În: *Tribuna învățământului*, 2005, nr.783, p.12.
98. Ștefanovici, Jozef. Psihologia tactului pedagogic al profesorului. București: Ed. D.P., 1979. 408 p.
99. Temple, Charles; Steele Jeannie L.; Meredith, Kurtis S. Învățarea prin coordonare. Ch.: Pro Didactica, 2002. 56 p.
100. Toader, Alexandru Dan. Psihologia schimbării și educația: Polarități și accente ale procesului educațional. București: Ed. D.P., 1995. 164 p.
101. Turcu, F. Psihologie școlară. Ed. a 2-a. București: Ed. ASE, 2005. 187 p.
102. Vincent, Rose Cunoașterea copilului. București: EDP, 1972.
103. Vrânceanu, Carmen-Elena. Școlarul și motivația pentru învățare. În: *Tribuna învățământului*, 2006, nr.837, p.13.
104. Алферов, А.Д. Психология развития школьников. Ростов н/Д, 2000. 380 p.
105. Аминов, Н.А. Природные предпосылки возможности самореализации учителей начальной школы. В: *Психологическая наука и образование*, 1998, №2, p.68-77.
106. Анаьев, Б.Г. Избранные психологические труды. В 2-х т. М.: Педагогика, 1980.
107. Антипова, С. Уютно ли учителю в школе? В: *Школьный психолог*, 2003, №41; p.12-13; №43, p.12-13.

108. Балл, Г.А.; Бургин, М.С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение. В: *Вопросы психологии*, 1994, №4, р.56-66.
109. Вачков, И. Уровни профессионального самосознания учителя. В: *Школьный психолог*, 2000, №5, р.12-13.
110. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991. 92 р.
111. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии. СПб: Союз, 1997. 222 р.
112. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 р.
113. Гальперин, П. Введение в психологию. М.: Кн. Дом «Университет», 2000. 330р.
114. Гамезо, М.В.; Петрова, Е.А.; Орлова, Л. М. Возрастная и педагогическая психология. М., 2004. 512 р.
115. Генинг, Г.И.; Прохоров, А.О. Особенности психических состояний младших школьников в учебной деятельности. В: *Вопросы психологии*, 1998, №4, р.42-53.
116. Гоноболин, Ф.Н. Психология. М.: Просвещение, 1973. 240 р.
117. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении. Логико-психол. проблемы построения учеб. Предметов. 2-е изд. М.: Пед. об-во России, 2000. 479 р.
118. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теорет. И эксперим. Исслед. М.: Педагогика, 1986. 239 р.
119. Добрович, А.Б. Общение: наука и искусство. М.: Знание, 1978. 143 р.
120. Иващенко, Ф.И. Особенности установления психологического контакта с учащимися. В: *Педагогика*, 1999, №2, р.36-38.
121. Ительсон, Л.Б. Психология обучения. В: *Школа и пр-во*, 2001, №4, р.10-21; №5, р.14-23.
122. Кан-Калич, Виктор. Учителю о педагогическом общении. М., 1987. 190 р.
123. Климов, Е.А. Введение в психологию труда. М.: Изд-во МГУ, 1988. 197 р.
124. Климов, Е.А. Психология в XXI веке. В: *Вопросы психологии*, 2003, №5, р.135-141.
125. Коптерев, П.Ф. Детская и педагогическая психология. М.; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. 331р.
126. Крутецкий, В.А. Психология обучения и воспитания школьников. М.: Просвещение, 1976. 303 р.
127. Левин, В.А. Психологическое моделирование образовательных сред. В: *Психол. журн.*, 2000, т. 21, №4, р.79-88.

128. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М.: МГУ, 1981. 584 р.
129. Маркова, А.А. Развитие внимания и снятие умственного напряжения в процессе обучения младших школьников. В:*Нач. шк.*, 2001, №2, р.89-90.
130. Миронов, Н.П. Способность и одаренность в младшем школьном возрасте. В:*Нач. шк.*, 2004, №6, р.33-41.
131. Пантина, Н.С. Методологические принципы в психологии образования. В:*Вопросы психологии*, 2005, №4, р.125-131.
132. Реан, Артур А.; Коломинский, Яков Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 2000. 414 р.
133. Рогов, Е.И. Психология общения. М., 2005. 335 р.
134. Самоукина, Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. 2-е изд., доп. М.: Тандем, 2000. 381 р.
135. Тазызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. М., 1988. 175 р.
136. Учителю о педагогической технике. Под ред. Л.И.Рувинского. М.: Педагогика, 1987. 157 р.
137. Хрусталева, Т.М.; Доманова, Е.Е. Специальные способности в структуре деятельности учителей-предметников. В:*Вопросы психологии*, 2003, №3, р.53-65.
138. Цукерман, Т.А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности. В:*Вопросы психологии*, 1999, №6, р.3-18.
139. Шикун, А.Ф.; Федоров, В.В.; Жалашина, Т.А. Психология понимания и преодоления профессиональной деформации. В:*Мир образования - образование в мире*, 2004, №1, р.101-115.
140. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 554 р.

Them Brain A. Neuroscience Primer, ed. A li-a, de Richard F. Thompson. New Yorc: W.H. Freman and Co., 1993. P. 397.

ANEXE

Cunoașterea individualității elevilor

- 1.** Necesitatea cunoașterii personalității elevilor
- 2.** Principii de organizare a activității de cunoaștere
- 3.** Metode și mijloace de cunoaștere a elevilor
- 4.** Fișa de caracterizare psihopedagogică
- 5.** Fișa psihopedagogică și valoarea ei pentru procesul de învățământ
- 6.** Caracteristicile fișei psihopedagogică
- 7.** Întocmirea fișei de caracterizare psihopedagogică

1. Necesitatea cunoașterii personalității elevilor

Pentru societatea de astăzi, multe din problemele individului tind să devină din ce în ce mai mult probleme ale societății. Efectele extinse ale transformărilor care au loc în dinamica socială determinând această schimbare de atitudine. În același timp, problemele majore ale societății, în special problemele cu caracter prospectiv, se înscriu ca probleme ale formării personalității individului.

Respectarea individualității elevului, formarea și dezvoltarea în concordanță cu liniile proprii de dezvoltare ale acestuia devin deziderate cu tendință de accentuare permanentă. Se are în vedere faptul că fiecare copil are un fond propriu ereditar și că dezvoltarea lui are loc în condițiile specifice de mediu, față de care acesta depune efort continuu de adaptare.

Afirmația conform căreia trecutul condiționează viitorul iar viitorul organizează prezentul, se conturează ca valabila în liniile largi de desfășurare a fenomenelor sociale, dar și în condițiile de dezvoltare individuală a persoanei.

Preocupările de identificare și cultivare a specificului individual al copilului sunt justificate și de prezența științei în acțiunea de orientare școlară și profesională care contribuie la înlăturarea întâmplării, neinformării sau a capriciilor în alegerea profesiei, înlesnește, în același timp trecerea de la un criteriu constatativ, dogmatic și statistic la unul formativ dinamic și interpretativ.

2. Principii de organizare a activității de cunoaștere

O cunoaștere corectă a copilului în vederea înțelegerii lui și a organizării unei acțiuni de conducere, implică o prelucrare, în ansamblu, a datelor obținute prin investigații profunde și formularea unor concluzii fundamentale pe aprecierea obiectivă a tuturor factorilor implicați în dezvoltarea copilului.

Elevul este considerat sub aspectul caracteristicilor sale de personalitate, ea fiind rezultatul interacțiunii dintre fondul său ereditar, condițiile de mediu în care se dezvoltă și acțiunile educative exercitate asupra sa. Cercetările psihologice evidențiază necesitatea de a cerceta copilul în dependentă cu condițiile în interiorul cărora se desăvârșește procesul de maturizare. Copilul și mediul său alcătuiesc o unitate dinamică în interiorul căreia se desăvârșește procesul de maturizare, pe 2 linii de evoluție:

- a procesului de socializare prin care mica ființă asimilează experiența social-istorică;

- a procesului de individualizare de structurare specifică a caracteristicilor de personalitate.

Necesitatea de a înțelege copilul în ansamblul personalității sale impune în investigație adoptarea unui punct de vedere funcțional ca o consecință a dependenței individului de mediul în care se dezvoltă precum și a metodei longitudinale, conform căreia evoluția copilului este urmărită în succesiunea anilor. Se adoptă astfel un punct de vedere dinamic, copilul fiind privit în

interdependența factorilor care alcătuiesc personalitatea sau prin caracteristicile vieții sale de relații sociale.

Paralel cu metoda longitudinală se poate folosi și metoda investigației transversale, prin care se pot face sondaje asupra aspectelor caracteristice ale anumitor categorii de copii sau cu privire la anumite procese psihice. Studiile transversale permit aprecierea gradului de dezvoltare prezent la anumiți copii prin raportarea la dezvoltarea copiilor cu care se găsește în situații identice.

3. Metode si mijloace de cunoaștere a elevilor

Caracterizările formulate cu privire la copil în urma experienței zilnice, dar întâmplătoare trebuie considerate simple ipoteze care urmează a fi supuse acțiunii de verificare. Observațiile profesorului trebuie confruntate cu părerile celorlalți profesori, cu familia, cu elevii clasei. Aceste informații urmează a fi prelucrate, comparate, analizate, supuse unor deducții, confruntări, indicații.

Cu valoare deosebită în diagnosticul nivelului de dezvoltare a aptitudinilor unui elev, al nivelului de realizare atins sub diverse aspecte, al intereselor este metoda analizei lucrărilor pe care le realizează elevul în cadrul activității școlare sau extrașcolare. Produsul activității exprimă prin funcțiile implicate o sinteză între fondul nativ și cel formativ, între îndemânare și interes sau pasiune, între posibilități și voință.

Conversația reprezintă un mijloc de a cunoaște motivația intimă a actelor săvârșite de elevi, a preferințelor stărilor emoționale, a nivelului său de informație. Corecta desfășurare a conversației presupune o anumită legătură între elev și profesor: încredere, apreciere, intimitate, după cum necesită și un anumit cadru în care să se desfășoare.

Chestionarul ca metodă de investigație solicită subiectul să dezvăluie modurile sale constante de conduită, interese, forme de reacțiune, aspirații, aspecte structurale ale personalității.

Autobiografia este o metodă simplă la îndemâna oricărui cadru didactic, care oferă posibilitatea de a cunoaște evenimentele mai importante din viața elevilor.

Cu o valoare echivalentă pot fi folosite *autocaracterizările*. Ele permit distingerea atitudinii elevului față de el însuși, trăsăturile sale de personalitate, modul de apreciere a capacităților sale, a felului propriu de conduită în relațiile sociale.

Ancheta permite obținerea de la colegi, părinți, profesori, date importante despre elevi fie cu referire la modurile de conduită ale acestuia fie aprecieri asupra anumitor caracteristici de personalitate.

Testul sociometric de personalitate își propune să realizeze investigații asupra caracteristicilor de personalitate ale elevilor prin intermediul tehnicilor sociometrice care permit relevarea dominantelor psihice.

Utilizate cu discernământ, testele sunt considerate instrumente ale metodei experimentale, necesare stabilirii unui diagnostic psihologic.

Dintre categoriile de teste existente menționăm:

- ✓ teste de inteligență, (verbal sau neverbal) oferă posibilitatea de a stabili nivelul capacităților intelectuale ale elevilor. Apreciind că inteligența constituie factorul principal care decide accesul copilului în diferite forme de instruire (fără a subaprecia rolul caracterului, instruirii, etc.) se impune acordarea unei atenții deosebite diagnosticului acestei variante.
- ✓ teste analitice de diagnostic al unor aptitudini sau posibilități.
- ✓ teste de alegere care diagnostică varietatea intereselor.
- ✓ teste de cunoștințe care fără posibilitatea de a aprecia nivelul de pregătire al unui elev prin raportarea la nivelul de pregătire al tuturor elevilor care se găsesc pe același plan de școlarizare.

4. Fișa psihopedagogică și valoarea ei pentru procesul instructiv-educativ

Se atribuie denumirea de fișă acelu instrument de lucru care servește organizării și prezentării informațiilor referitoare la o persoană, privită în totalitatea sa, sau mai frecvent la anumite aspecte ale acesteia.

Printr-o bună organizare a informației, fișa prezintă un avantaj deosebit pentru cunoaștere și în același timp îndeplinește un rol de direcționare a activității de cunoaștere a persoanei.

Alături de noțiunea de fișă se folosește și noțiunea de diagnostic pedagogic, care se poate defini ca fiind forme de organizare a activității de cunoaștere a elevului, destinată necesităților acțiunii pedagogice, adică obiectivelor de formare a personalității copilului, sub multitudinea aspectelor sale: dezvoltarea fizică, dezvoltarea psihică, fond informațional, integrarea socială.

Fișa destinată studiului individualității elevului privită în interdependența factorilor în care se integrează poate fi definită ca un document cu valente practice care permite desfășurarea unei acțiuni programate, în scopul desăvârșirii personalității elevului prin intermediul procesului de învățământ. Eficienta nu trebuie căutată în valoarea analizei psihologice sau pedagogice efectuate, ci în rolul ei de factor dinamizant al procesului de învățământ.

5. Caracteristicile fișei psihopedagogice

Alcătuirea fișei se sprijină pe câteva principii, dintre care menționăm: considerarea unitară a personalității copilului, cercetarea variabilelor de personalitate în interdependența lor, distingerea caracteristicilor dominante de personalitate, de mediu și de educație, abandonarea unui punct de vedere dinamic și funcțional în explicare a procesului de formare a elevului.

Aceste principii, precum și metodele de studiere a trăsăturilor de personalitate ale elevilor au impus unele caracteristici fișei psihopedagogice:

-**caracteristica de fisă de concluzii**, deoarece conține rezultatele prelucrării informației, realizează cunoașterea prin trierea și ordonarea datelor, exprimă generalul și caracteristicul din fapte;

-**caracterul sintetic**, privește copilul multilateral: fiziologic, psihologic, pedagogic și social;

-**evidențiază elementul caracteristic**: scoate în relief ceea ce este diferențiat de ceea ce este comun, ceea ce este permanent de ceea ce este accidental, explică persoana prin dominantele sale psihologice, pedagogice, sociologice;

-**permite o prezentare dinamică**, conține date din analiza procesului de adaptare, integrare, familie, școală, societate, urmărește copilul în procesul de formare, sesizând modul de cristalizare a anumitor trăsături, explică structura psihologică prin interrelația dintre dominante și realizarea copilului, prin factorii care intervin (de sănătate, de mediu, de școlaritate);

-**are un caracter direcțional**: permite o acțiune programată în formarea copilului, conține indicații asupra direcțiilor de intervenție prin procesul instructiv, educativ cât și datele referitoare la orientarea școlară și profesională;

-**are un caracter explicativ**; este rezultatul acțiunii de înțelegere a copilului, conține motivații pentru anumite situații sau conduite;

-**are un caracter de continuitate**: oglindește permanent situația copilului, urmărește elevul în toate etapele de învățământ, se definește pe parcurs;

-are un caracter de accesibilitate, poate fi completată și utilizată de orice cadru didactic;

-**prezintă ușurință în parcurgere**: conține numai informații utile, evidențiază elementele caracteristice, prezintă o anumită sistematizare a datelor;

-**constituie un document secret**, comunicarea datelor se face cu grija de a nu crea elevilor condiții de stres.

5. Întocmirea fișei de caracterizare psihopedagogică

O privire de ansamblu asupra capitolelor fișei ne oferă posibilitatea de orientare asupra tematicii de investigație a individualității elevului:

I. Date personale:

1. Date despre starea civilă;
2. Școlile frecventate de elev și localitățile în care a avut domiciliul

II. Date asupra stării de sănătate

1. accidente ereditare și condiții de mediu nocive,
2. antecedente personale, defecte fizice, deficiențe senzoriale.
3. starea generală a sănătății;
4. mențiuni medicale cu importanță pentru procesul de învățământ

III. Date asupra mediului familial

1. Familia (tabel sintetic)
2. Caracteristicile vieții de familie
3. Gradul de integrare a elevului în familie
4. Atenție acordată formării copilului
5. Influențe extrafamiliale
6. Acțiuni de colaborare a școlii cu familia

IV. Date asupra școlarității

1. Situația școlară (tabel sintetic)
2. Gradul de integrare a elevului în școală
3. Locul și rolul în organizația de tineret
4. Succese deosebite în competiții
5. Activitate în cercurile de elevi
6. Preocupări în afara școlii
7. Factorii explicativi ai reușitei sau nereușitei școlare
8. Recomandări pentru ameliorarea nivelului de pregătire și educație

V. Date asupra structurii psihologice

1. Caracteristicile proceselor intelectuale
2. Afectivitate, temperament, caracter
3. Aptitudini, interese
4. Aspecte în care este necesar să se intervină

VI. *Aprecieri sintetice*

1. Biogramă (prin aprecieri în raport cu totalitatea elevilor)
2. Profil psihopedagogic

VII. *Date referitoare la orientarea școlară și profesională.*

1. Aspirațiile elevului
2. Dorințele părinților
3. Aprecierea profesorului diriginte
4. Acțiuni formative direcționale

6. FIȘA PSIHO-PEDAGOGICĂ

Numele si prenumele elevului:

Născut în anul _____ luna _____ ziua _____

în localitatea _____

Domiciliul părinților: _____

Apartține scolii noastre din clasa _____

A absolvit clasele anterioare la școlile _____

Nr. _____ Data: _____

I. Date asupra mediului familiei

1. Familia

	Numele	Data nașterii	Pregătire a școlară	Profesiunea	Venituri lunare	Obs.
Tata Mama Copii						

2. Atmosfera în familie (relații în familie, regim și climat educativ etc.): _____

3. Condițiile de muncă ale elevului: _____

4. Proiectele părinților, privind viitorul copilului: _____

II. Date medicale semnificative

1. Antecedente personale: _____

2. Starea generală a sănătății: _____

III. Date asupra școlarității

1. Situația școlară

Clasa	Secția	Media anuală	OBIECTE CU REZULTATE		Repetenție corijente
			mai bune	mai slabe	

2. Succese deosebite la concursuri: _____

3. Manifestări în timpul lecției (atenție, receptivitate, participare la discuții, frecvența și valoarea intervenției): _____

4. Modul de pregătire a lecțiilor (cu regularitate, din proprie inițiativă, prin efort propriu, etc.): _____

5. Factori explicativi ai succesului sau insuccesului: (aptitudini, sîrguință, interes, deprinderi de muncă, lacune în pregătirea școlară, aspirații profesionale, starea de sănătate, condiții de mediu etc.): ____

IV. Integrarea socială a elevului

1. Conduita în familie:

a) față de părinți (ascultare, atașament, independentă, nesupunere);

b) relațiile cu frații (ocrotire, înțelegere, dominare, etc.)

c) participare la activitatea familiei (autoservire, ajutorare, etc.)

2. Conduita în școală

a) relațiile elev-profesor (disciplinat, politicos, docil, rezervat, impertinent); _____

b) relațiile cu colegii (solidaritate, colegialitate, prietenie, rezervă, tendință de dominare sau supunere, egoism, apreciere, influența lui asupra colectivului);

3. Conduita în organizația de tineret (rol în organizație, acceptă și îndeplinește sarcinile) _____

4. Conduita între prieteni (natura prietenilor, influența asupra elevului)

V. Caracteristicile personalității

1. Procese intelectuale (nivel de dezvoltare intelectuală, atenție, memorie, gândire, imaginație, limbaj); _____

2. Trăsături de afectivitate (sentimente legate de personalitate, reacții față de succes și insucces, sensibilitate, timiditate, echilibru emotiv); _____

3. Aptitudini, interese, aspirații, evidențiate prin:

a) activități școlare; _____

b) preocupările din timpul liber; _____

4. Trăsături de temperament:

a) energie (capacitate de efort, rezistență la oboseală), mobilitate, ritm de activitate, adaptare la situații noi și echilibru psihic (stăpânire de sine, impulsivitate); _____

b) introversiune, extraversiune _____

5. Trăsături de voință și caracter:

a) atitudine față de muncă (conștiinciozitate, sârguință, disciplină, inițiativă, perseverență) _____

b) atitudine față de societate și oameni (comportare civilizată, sollicitudine, onestitate)

c) atitudine față de sine (demnitate, modestie, spirit autocritic)

VI. *Aprecieri de ansamblu*

1. Pregătirea elevului raportată la aptitudini, starea de sănătate și condiții de muncă;

2. Gradul de maturizare psihică (intelectuală, afectivă, temperamentală)

VII. *Recomandări psihopedagogice*

1. Acțiuni în școală pentru corectarea unor aspecte deficitare (disciplinarea gândirii, echilibrarea emotivă, corectarea unor aspecte de caracter, etc.)

2. Acțiuni în colaborare cu familia (îndrumări speciale date părinților, reglementarea regimului de viață al elevului, plasarea elevului în internat, etc.).
 3. Acțiuni pregătitoare în vederea orientării spre cercuri de elevi, cultivarea talentelor deosebite, orientarea lecturii, cultivarea anumitor deprinderi, atenție deosebită la unele materii, etc.).
 4. Recomandări pentru orientarea școlară și profesională în funcție de aspirațiile și posibilitățile elevului și de dorințele părinților_____
- _____
- _____

ANEXA

Sarcini de dezvoltare ale adulților (după Chickering & Havighurst):

16-23 ani adolescența târzie	<ul style="list-style-type: none"> - Obținerea independenței emoționale -Pregătirea pentru căsătorieși viața de familie -Alegerea și pregătirea unei cariere -Dezvoltarea unui sistem etic.
23-35 ani adult tânăr	<ul style="list-style-type: none"> - Alegerea unui partener - Întemeierea unei familii - Obținerea unei slujbe -Asumarea de responsabilități civice
35-45 ani tranziția vârstei de mijloc	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptarea la schimbările în cerințele locului de muncă - Revizuirea planurilor de cariera - Redefinirea relațiilor de familie
45-57 ani adult propriu-zis	<ul style="list-style-type: none"> - Menținerea carierei sau redirecționarea profesională -Stabilizarea relațiilor de familie -Ajustarea la schimbările biologice

57-65 ani adult târziu	- pregătirea pentru pensionare
65 ani vârsta a treia	<ul style="list-style-type: none"> - Ajustarea la pensionare - Ajustarea la declinul sănătății și forței - Afilierea la grupuri în vârstă - Menținerea integrității personale -Suportarea pierderii celor dragi