LAVINIA PRUTEANU
(coordonatoare)

SINTEZE DE PSIHOLOGIE

STUDII TEMATICE PENTRU EXAMENUL DE LICENȚĂ



POLIS BOOKS

COLECȚIA ACADEMICA

Lector: Sorin Bocancea

© 2026 Polis Books pentru prezenta ediție
Reproducerea parțială sau totală a prezentei cărți fără acordul Editurii constituie infracțiune și se pedepsește în conformitate cu Legea nr. 8/1996.

Editura Polis Books
Iași, str. Codrescu, nr. 6, jud. Iași
polisbook@revistapolis.ro

Lavinia Pruteanu (coordonatoare), *Sinteze de psihologie. Studii tematice pentru examenul de licență,* 314 p., 2026

ISBN: 978-630-95154-9-0

Lavinia Pruteanu
(coordonatoare)

Sinteze de psihologie

Studii tematice
pentru examenul de licență

2026
POLIS BOOKS Iași
COLECȚIA ACADEMICA

Cuprins

Introducere (*Lavinia Pruteanu*) 13

Partea I
Fundamentele psihologiei
Constantin Nechifor

Capitolul 1. Gândirea 19
1. Caracterisitcile gândirii umane 21
2. Operațiile gândirii 25
2.1. Operațiile fundamentale 26
2.2. Operațiile instrumentale 28
3. Rezultatele gândirii: noțiunile 30
4. Înțelegerea și rezolvarea de probleme 35
4.1. Înțelegerea 35
4.2 Rezolvarea de probleme 37

Capitolul 2. Memoria 43
1. Definiții ale memoriei 43
2. Caracteristicile memoriei umane 45
3. Procesele memoriei 48
3.1. Memorarea informațiilor 48
3.2. Stocarea, păstrarea informațiilor
și fenomenul uitării 50
3.3. Reactualizarea 53

4. Formele memoriei 54
4.1. Memoria în funcție de durata stocajului 54
4.2. Memoria autobiografică sau memoria vieții trăite 59

Capitolul 3. Afectivitatea 62
1. Coordonate definitorii 62
2. Caracteristicile fenomentului afectiv 65
3. Clasificarea formelor afective 71
4. Conceptul de inteligență emoțională 79

Bibliografie 82

Partea a II-a
Psihologia dezvoltării
Lavinia Pruteanu

Introducere 85

Capitolul 4. Perioada intrauterină și nașterea 89
1. Etapele dezvoltării prenatale 90
1.1. Perioada germinală (0-2 săptămâni) 90
1.2. Perioada embrionară (2-8 săptămâni) 90
1.3. Perioada fetală (9 săptămâni – naștere) 90
2. Dezvoltarea senzorială și comportamentală prenatală 91
3. Mediul intrauterin și dezvoltarea fetală 91
4. Sarcina și adaptarea psihologică parentală 92
5. Nașterea și adaptarea la viața extrauterină 93
6. Scorul Apgar 93
7. Concluzii 94

Capitolul 5. Dezvoltarea copilului în primul an de viață
(0-12 luni) 95
1. Particularități generale ale dezvoltării
în perioada de sugar 96
2. Dezvoltarea fizică și motrică 97
3. Dezvoltarea cognitivă și începuturile conștiinței de sine 98
4. Dezvoltarea limbajului și a comunicării 99

5. Dezvoltarea afectivă și atașamentul 99
6. Factori de risc și factori protectivi în dezvoltarea sugarului 100

Capitolul 6. Antepreșcolaritatea 102
1. Particularități generale ale dezvoltării în antepreșcolaritate 104
2. Dezvoltarea fizică și psihomotorie 105
3. Dezvoltarea cognitivă și începuturile autoreglării 105
4. Dezvoltarea limbajului 106
5. Dezvoltarea afectivă, atașamentul și autonomia 107
6. Dezvoltarea socială și rolul jocului 108
7. Perspective contemporane și provocări actuale 108

Capitolul 7. Vârsta preșcolarității (3-6/7 ani) 110
1. Particularități generale ale dezvoltării în preșcolaritate 112
2. Substadiile preșcolarității 113
3. Dezvoltarea fizică și psihomotorie 114
4. Dezvoltarea cognitivă și funcțiile executive 114
5. Dezvoltarea limbajului și a comunicării 116
6. Dezvoltarea afectivă, conștiința de sine și personalitatea ... 117
7. Dezvoltarea socială și morală 118
8. Jocul – activitatea fundamentală a preșcolarului 119
9. Pregătirea pentru școlaritate și perspective contemporane 120

Capitolul 8. Vârsta școlară mică (6/7-10/11 ani) 122
1. Particularități generale ale dezvoltării în școlaritatea mică 123
2. Dezvoltarea fizică și neuropsihologică 123
3. Dezvoltarea cognitivă și funcțiile executive 124
4. Dezvoltarea limbajului și a competențelor academice 125
5. Dezvoltarea afectivă, imaginea de sine și personalitatea ... 125
6. Dezvoltarea socială și relațiile cu grupul de egali 126
7. Adaptarea școlară și perspective contemporane 127

Capitolul 9. Pubertatea și preadolescența (10-15 ani) 129
1. Particularități generale ale dezvoltării în pubertate și preadolescență 131

2. Dezvoltarea biologică și neuropsihologică 131
3. Dezvoltarea cognitivă și funcțiile executive 132
4. Dezvoltarea limbajului și a comunicării 133
5. Dezvoltarea emoțională, identitatea și imaginea de sine 134
6. Dezvoltarea socială și morală 134
7. Educația sexuală și dezvoltarea identității sexuale 135
8. Sănătatea mintală, riscuri și factori protectivi 135
9. Tehnologia digitală și provocările contemporane 136
10. Implicații educaționale și psihologice 137

Capitolul 10. Adolescența (15-19/20 ani) 139
1. Particularități generale ale dezvoltării în adolescență 141
2. Dezvoltarea fizică și neuropsihologică 142
3. Dezvoltarea cognitivă și funcțiile executive 143
4. Dezvoltarea emoțională și inteligența emoțională 144
5. Dezvoltarea identității, a imaginii de sine
și a personalității 145
6. Dezvoltarea socială și morală 146
7. Relațiile romantice, sexualitatea și dezvoltarea
intimității 146
8. Sănătatea mintală, riscuri și reziliență 147
9. Adolescenții și lumea digitală 148
10. Implicații educaționale și psihologice 149

Capitolul 11. Dezvoltarea psihologică la vârsta adultă 150
1. Particularități generale ale dezvoltării la vârsta adultă 152
2. Tranziția către viața adultă (18-29 ani) 153
2.1. Delimitări conceptuale și context sociocultural 153
2.2. Explorarea identității și dezvoltarea personalității ... 154
2.3. Dezvoltarea cognitivă și gândirea postformală 155
2.4. Relațiile intime și dezvoltarea atașamentului 155
2.5. Dezvoltarea vocațională și integrarea profesională ... 156
2.6. Sănătatea mintală și provocările generației actuale... 157
2.7. Reziliența și dezvoltarea pozitivă 158
3. Vârsta adultă tânără (30-45 ani) 159
3.1. Particularități generale ale dezvoltării 159
3.2. Dezvoltarea cognitivă și expertiza 160
3.3. Dezvoltarea socioemoțională și relațiile intime 160

3.4. Familia și parentalitatea 161
3.5. Dezvoltarea profesională
și echilibrul muncă – viață personală 162
4. Vârsta adultă mijlocie (45-65 ani) 163
4.1. Particularități generale ale dezvoltării 163
4.2. Dezvoltarea fizică și sănătatea 163
4.3. Dezvoltarea cognitivă, expertiza și înțelepciunea..... 164
4.4. Generativitate versus stagnare 164
4.5. Familia, relațiile intergeneraționale
și sindromul „cuibului gol” 165
4.6. Leadership, mentorat și dezvoltare profesională 166
4.7. Burnout, stres și sănătate mintală 167
4.8. Bunăstarea psihologică și sensul vieții 168
5. Dezvoltarea psihologică la vârste înaintate (65+ ani) 169
5.1. Particularități generale
și perspective contemporane asupra îmbătrânirii.... 169
5.2. Modificări fizice, sănătate și funcționalitate 170
5.3. Dezvoltarea cognitivă, rezerva cognitivă
și înțelepciunea 171
5.4. Personalitatea, adaptarea psihosocială
și relațiile sociale 172
5.5. Sănătatea mintală și vulnerabilitățile psihologice..... 173
5.6. Pierdere, doliu și adaptare la vârste foarte înaintate..... 174
5.7. Îmbătrânirea de succes, reziliența și sensul vieții..... 174
6. Concluzii 176

Capitolul 12. Moartea și doliul în perspectiva
dezvoltării umane 177
1. Moartea ca etapă a dezvoltării umane 179
2. Moartea ca fenomen bio-psiho-social și cultural 180
3. Înțelegerea și atitudinea față de moarte
pe parcursul dezvoltării 180
3.1. Copilăria 181
3.2. Adolescența 181
3.3. Maturitatea 181
3.4. Vârstele înaintate 182
4. Adaptarea psihologică la moartea iminentă 182
5. Doliul și adaptarea la pierdere 183

6. Moartea, sensul vieții și dezvoltarea umană 184

Bibliografie 188

Partea a III-a
Psihologie socială
Georgiana Corcaci

Introducere 195

Capitolul 13. Imaginea de sine și eul social 197
1. Conceptualizarea eului în psihologie 198
2. Dimensiunile structurale ale eului 200
2.1. Eul material 200
2.2. Eul social 201
2.3. Eul spiritual 201
3. Imaginea de sine. Definiție și funcții 202
4. Componentele imaginii de sine 205
4.1. Conceptul de sine 205
4.2. Stima de sine 207
4.3. Autoprezentarea 208
5. Procesele de formare a eului 209
5.1. Socializarea 210
5.2. Eul în oglindă 211
5.3. Compararea socială 211
5.4. Percepția de sine 213
6. Identitatea psihosocială 214

Capitolul 14. Reprezentările sociale 219
1. Geneza teoriei reprezentărilor sociale și fundamentele sale epistemologice 221
2. Definirea și caracteristicile reprezentărilor sociale 223
3. Structura și organizarea internă ale reprezentărilor sociale..... 226
4. Procesele psihosociale implicate în formarea și funcționarea reprezentărilor sociale 229
5. Stabilitate, schimbare și transformare în dinamica reprezentărilor sociale 231

Capitolul 15. Atitudinile 235
1. Conceptualizarea atitudinilor: definiții, proprietăți și funcții 235
2. Măsurarea atitudinilor 239
3. Relația dintre atitudini și comportament 239
4. Schimbarea atitudinilor: persuasiune și autopersuasiune 242
5. Influența socială și conformarea 244
6. Complianța și strategiile de influență 247

Capitolul 16. Teorii relevante în psihologia socială 251
1. Teorii clasice din psihologia socială 252
2. Perspective contemporane – sinele digital și identitatea online 258

Bibliografie 262

Partea a IV-a
Psihodiagnostic.
Fundamente psihometrice și domenii de evaluare
Constantin Bere

Introducere 273

Capitolul 17. Testele psihologice. Caracteristici psihometrice..... 275
1. Standardizarea 276
2. Obiectivitatea 278
3. Sensibilitatea 278
4. Economicitatea 279
5. Aplicabilitatea 279
6. Fidelitatea testelor și metode de estimare 280
7. Validitatea testelor 283

Capitolul 18. Etalonarea testelor psihologice 289
1. Etalonarea. Definiție și categorii 290
2. Analiza distribuției scorurilor brute 291
3. Alegerea sistemului de etalonare 292

Capitolul 19. Teste pentru evaluarea inteligenței
și a aptitudinilor 293
1. Evaluarea inteligenței generale prin testele lui Raven.
Obiective, conținut, caracteristici 294
2. Baterii de teste pentru „aptitudini diferențiale" (DAT)
și „aptitudini mentale primare" (PMA).
Obiective, conținut, caracteristici 296
2.1. Bateria de Teste pentru Aptitudini
Diferențiale (DAT) 296
2.2. Bateria Factorială de Teste de Aptitudini Mentale
Primare (PMA) 298

Capitolul 20. Chestionare pentru evaluarea personalității 300
1. Instrumentele EPI și EPQ 301
1.1. EPI – Eysenck Personality Inventory 301
1.2. EPQ – Eysenck Personality Questionnaire 302
2. Inventarul de Personalitate California (CPI).
Domenii și dimensiuni psihologice 303
3. Chestionarul/inventarul NEO PI-R. Cei cinci superfactori
ai personalității și fațetele acestora 305
3.1. Structura inventarului 305
3.2. Domenii și fațete ale personalității 306

Bibliografie 309

Date despre autori 311

Introducere

În primele decenii ale secolului XXI, psihologia își reafirmă statutul de știință esențială pentru înțelegerea ființei umane, într-un context marcat de transformări sociale, culturale și tehnologice de o amploare fără precedent. Progresele din domeniul neuroștiințelor, al științelor cognitive și al tehnologiilor digitale, dezvoltarea inteligenței artificiale, schimbările demografice, noile provocări ale sănătății mintale și redefinirea continuă a relației dintre individ și societate au extins considerabil orizontul cercetării psihologice. În acest peisaj aflat într-o permanentă evoluție, psihologia este chemată nu doar să explice comportamentul și experiența umană, ci și să ofere repere pentru adaptare, dezvoltare, responsabilitate și sens.

Volumul de față a fost conceput ca un instrument de sinteză destinat studenților din domeniul psihologiei aflați în etapa finală a formării universitare. Mai mult decât un suport pentru pregătirea examenului de licență, lucrarea își propune să faciliteze integrarea cunoștințelor dobândite pe parcursul studiilor și să ofere o perspectivă coerentă asupra principalelor domenii ale psihologiei. Într-o disciplină caracterizată prin diversitate conceptuală și metodologică, capacitatea de a construi conexiuni între diferite niveluri de analiză – de la procesele cognitive și afective până la dezvoltarea personalității, relațiile sociale și evaluarea psihologică – reprezintă una dintre competențele fundamentale ale viitorului specialist.

Structura volumului reflectă această viziune integratoare. Prima parte este dedicată fundamentelor psihologiei și abordează procesele psihice esențiale – gândirea, memoria și afectivitatea –, care constituie baza funcționării cognitive și emoționale a individului. Înțelegerea lor oferă cadrul necesar explicării comportamentului uman și reprezintă punctul de plecare pentru explorarea celorlalte domenii ale psihologiei.

Cea de-a doua parte urmărește dezvoltarea umană din perspectiva paradigmei contemporane a dezvoltării pe durata întregii vieți (*life-span development*), una dintre cele mai influente orientări ale psihologiei actuale. De la începuturile existenței, în perioada prenatală, până la vârstele înaintate și confruntarea cu tema universală a morții și a sensului vieții, dezvoltarea este prezentată ca un proces continuu, dinamic și multidimensional, rezultat al interacțiunii permanente dintre factorii biologici, psihologici, sociali și culturali. În spațiul academic românesc, reflecția asupra devenirii umane a fost profund influențată de contribuțiile unor personalități precum Stela Teodorescu, Emil Verza și Ursula Șchiopu, ale căror lucrări au reprezentat repere importante în consolidarea psihologiei dezvoltării. În același timp, perspectiva adoptată în acest volum privește dezvoltarea prin prisma provocărilor contemporane: sănătatea mintală, reziliența, diversitatea experiențelor de viață, impactul tehnologiilor digitale și noile forme de adaptare ale individului într-o societate aflată într-o schimbare accelerată.

Partea a treia este consacrată psihologiei sociale și analizează procesele prin care individul își construiește identitatea, își formează reprezentări despre lume și dezvoltă atitudini și comportamente în raport cu ceilalți. Într-o epocă în care relațiile sociale se desfășoară simultan în spații fizice și virtuale, iar identitatea personală se negociază permanent între experiența directă și cea mediată digital, înțelegerea mecanismelor psihosociale devine indispensabilă pentru explicarea comportamentului uman contemporan.

Ultima parte a volumului este dedicată psihodiagnosticului și fundamentelor psihometrice ale evaluării psihologice. În contextul dezvoltării accelerate a cunoașterii și al multiplicării instrumentelor de evaluare, competența profesională nu mai poate fi redusă exclusiv la aplicarea unor proceduri standardizate, ci presupune discernământ, responsabilitate și respectarea principiilor etice care guvernează profesia de psiholog. Evaluarea psihologică reprezintă astăzi nu doar un proces de cunoaștere, ci și un act profesional cu implicații semnificative asupra vieții oamenilor, motiv pentru care rigoarea științifică trebuie să fie însoțită permanent de reflecție critică și responsabilitate morală.

Dincolo de conținuturile specifice fiecărui domeniu, volumul promovează o idee fundamentală: psihologia este, înainte de toate, o disciplină a înțelegerii umane. Într-o lume în care dezvoltarea inteligenței artificiale transformă modul în care producem, accesăm și utilizăm informația, dimensiunile profund umane ale existenței – conștiința, relațiile interpersonale, empatia, creativitatea, inteligența emoțională, capacitatea de a atribui sens experiențelor și de a construi relații autentice – dobândesc o importanță tot mai mare. Tocmai aceste dimensiuni definesc specificul contribuției psihologiei și justifică relevanța sa crescândă în societatea contemporană.

În aceeași măsură, formarea psihologului viitorului presupune cultivarea unei atitudini reflexive și critice față de cunoaștere. Complexitatea fenomenelor umane solicită depășirea explicațiilor simplificatoare și asumarea unei perspective deschise către dialogul dintre teorii, metode și domenii de cercetare. În acest sens, educația universitară nu se reduce la acumularea de informații, ci urmărește dezvoltarea capacității de analiză, integrare și evaluare critică a cunoștințelor, precum și formarea unui angajament autentic față de valorile profesiei.

Volumul de față se adresează unor generații de studenți care vor practica psihologia într-o lume diferită de cea în care s-au format modelele clasice ale disciplinei. Tocmai de aceea,

între paginile sale se întâlnesc tradiția și inovația, fundamentele consacrate ale psihologiei și întrebările emergente ale viitorului.

Speranța autorilor este ca această lucrare să reprezinte nu doar o sinteză a unor conținuturi academice esențiale, ci și o invitație la explorare intelectuală, reflecție critică și dezvoltare profesională continuă, într-un domeniu a cărui misiune fundamentală rămâne aceea de a înțelege, susține și valorifica potențialul uman în întreaga sa complexitate.

Lavinia Pruteanu,
coordonatoare

Partea I

Fundamentele psihologiei

Constantin Nechifor

Capitolul 1
Gândirea

Deși semnificația mecanismelor de prelucrare primară a informațiilor este enormă, aceste mecanisme, singure, sunt limitate. Ele ne „leagă" de prezent, de aici și acum, de concret, de acțiunea materială. De aceea, apare necesitatea formării și intrării în funcțiune a unor noi mecanisme psihice superioare. O nouă categorie de mecanisme psihice se configurează, și anume mecanismele intelectuale, raționale, logice.

Intelectul reprezintă sistemul de procese, activități, relații superioare (gândire, limbaj, memorie, imaginație, inteligență) ce se constituie și funcționează plenar la nivel uman, ce depășește experiența senzorială, deși se bazează pe ea, ce uzează de proprietățile specifice creierului uman, dar se construiește numai prin modelare culturală și integrare socioculturală, afirma Paul Popescu-Neveanu.

În 1956, Guilford a elaborat s*tructura factorilor de creativitate și ansamblul teoretic tridimensional al inteligenței*. Autorul considera că exista două grupe de factori intelectuali pentru creativitate: gândirea și memoria. În 1959, el a prezentat „modelul teoretic al structurii intelectuale complete" afirmând totodată că *inteligența e greu de definit, e ceva pluridimensional, cu multe componente*. Guilford a concluzionat că nu se poate măsura

creativitatea pe baza testelor de inteligență. De aceea, el a elaborat baterii de teste cu ajutorul cărora se pot măsura *factori și aptitudini* caracteristice comportamentului creativ. A construit un *model tridimensional al structurii intelectului,* structurat pe următoarele criterii:

1. *factori operaționali ai intelectului* (cunoașterea sau recunoașterea, memoria, gândirea divergentă, gândirea convergentă, gândirea evaluativă);
2. *conținuturi* (figural, semantic, simbolic și comportamental);
3. *produse.*

La acest model inițial autorul a mai adăugat a patra dimensiune, *modalități senzoriale* (vizuală, acustică, chinestezică). Acest model prezintă o triplă semnificație:

– precizează componența intelectului (gândire, memorie, imaginație);
– stabilește locul central al gândirii în structura intelectului;
– sugerează o posibilă relaționare a componentelor.

Modelul lui Guilford poate fi comparat cu alte teorii. Astfel, H. Gardner conturează un cadru teoretic general de analiză a creativității pe mai multe niveluri:

1. *nivelul subpersonal* care vizează substratul biologic al creativității;
2. *nivelul personal* ce grupează factorii individuali ai personalității creatoare;
3. *nivelul intrapersonal* care se referă la domeniul în care lucrează și creează un individ;
4. *nivelul multipersonal* care se referă la contextul social în care trăește un individ creativ.

Pentru M. Csikszentmihalyi, creativitatea rezultă din interacțiunea a trei sisteme:

1. *setul instituțiilor sociale* care selectează creațiile ce merită a fi reținute;

2. *domeniul cultural stabil*, care conservă și transmite ideile selectate și, nu în ultimul rând;
3. *individul.*

Conform cu literatura de specialitate, potențialul creativ trebuie să îndeplinească anumiți parametri:

1. *fluiditatea* (cât mai multe soluții);
2. *flexibilitatea* (cât mai multe categorii de soluții, presupune *salturi* de la o categorie la alta);
3. *originalitatea* (un răspuns dat cu putere creativă, care modifică viziunea obișnuită, o idee este dezvoltată în mai multe direcții).

În opinia lui Torrance, originalitatea și elaborarea sunt parametrii-princeps ai creativității. El face distincția între:

1. *gândirea critică* – presupune analiză, evaluare, selecție, argumentare, este un tip de gândire verticală, rațională;
2. *gândirea creativă* – presupune explorare, experimentare, reflexie, intuiție, invenție, este un tip de gândire laterală (folosește analogia), suprarațională, de experimentare și risc.

Definiție: *Gândirea poate fi definită ca fiind o succesiune de operații care duc la dezvăluirea unor aspecte importante ale realității și la rezolvarea anumitor probleme* (problema poate fi definită ca un obstacol întâmpinat în calea atingerii unui scop propus sau impus).

1. Caracterisitcile gândirii umane

Gândirea este un mecanism psihic deosebit de complex comparativ cu celelalte procese psihice. Specificitatea ei psihologică rezidă într-un ansamblu de caracteristici formate de-a lungul dezvoltării filogenetice și ontogenetice a omului.

1. *Caracterul informațional–operațional*: gândirea este un proces de prelucrare, interpretare și evaluare a informațiilor. Ea

izolează generalul și necesarul, îl pune în raport cu singularul, diferențiază și corelează categoriile. Prin gândire, omul reproduce relațiile obiective, le contruiește mintal, introduce în realitate noi relații pe baza anticipării posibilului. Gândirea nu este o simplă operare cu informații , ci o conectare și o corelare a informațiilor prin categorizare și esențializare. Ea nu rămâne astfel la nivelul informării asupra informațiilor, ci operează și asupra operațiilor, ea fiind, după Neveanu, „procesul și produsul coodonărilor prin care invarianții obiectuali și relaționali sunt organizați, actualizați, corelați între ei și referiți la realitate".

2. *Caracterul mijlocit*: gândirea nu operează asupra realului, asupra obiectelor și fenomenelor, ci asupra informațiilor furnizate de senzații, percepții și reprezentări. În virtutea acestui fapt ea este o prelucrare secundară a informațiilor, având loc în lipsa actuală sau chiar totală a obiectului. Gândirea nu este mijlocită doar de experiența anterioară furnizată de senzații și percepții, ci și de multe alte mecanisme psihice. Ea este mediată de informațiile stocate în memorie. Dar, cel mai pregnant, gândirea este mijlocită de limbaj, care apare într-o dublă ipostază: ca instrument de exteriorizare a produselor gândirii și ca mijloc de asimilare, de preluare din afară a informațiilor ce urmează a fi prelucrate. Gâdirea omului este prin excelență verbală, ea uzează de modelele lingvistice, preia semnificații pentru a semnifica, iar în demersurile sale operaționale și constructiv –rezolutive își subordonează structurile lingvistice.

3. *Caracterul mijlocitor*: în raport cu celelalte procese pihice, gândirea este cea care le mijlocește și le influențează pe toate celelalte, contribuind astfel la accelerarea funcționalității și la sporirea eficienței lor. Ea atribuie un înțeles imaginilor perceptive, utilizează denumiri verbale, construește scheme mnezice, se implică activ în marea majoritate a procedeelor imaginației, direcționează fluxurile afectiv –motivaționale, contribuie la realizarea reglajului voluntar.

4. *Caracterul generalizat și abstractizat* constă în prelucrarea logică a informațiilor concret-senzoriale și evidențierea, prin

intermediul judecăților și raționamentelor, a însușirilor generale a obiectelor, precum și a relațiilor constante dintre acestea, adică a raporturilor cauzale dintre ele. Cunoașterea însușirilor esențiale ale obiectelor și fenomenelor este foarte importantă deoarece ea crează omului posibilitatea de a grupa obiectele și fenomenele, de a alcătui clase de entități și, în felul acesta, de a se ridica de la particular, individual la general, categorial. De asemenea, cunoașterea raporturilor dintre obiecte și fenomene este vitală, pentru că dă omului posibilitatea să cunoască domeniul larg al legilor naturii, să prevadă pe seama lor desfășurarea viitoare a fenomenelor și să intervină chiar asupra realității înconjurătoare, transformând-o în conformitate cu specificul acestor legi. Maniera cunoașterii în gândire se realizează prin limbaj și a unor serii de operații intelectuale sau scheme mentale formate, structurate de-a lungul dezvoltării filogenetice și ontogenetice a omului. Pe măsura dezvoltării limbajului în ontogeneză, activitatea gândirii se instrumentează cu noi mijloace de operare tot mai complexe care include cu precădere simboluri generalizate și abstractizate. Gândirea umană se distinge prin *generalizare intelectuală*, respectiv prin acea operație de extindere a esențialului din obiectele și fenomenele realității, desprins prin operația de abstractizare asupra tuturor obiectelor și fenomenelor particulare de același fel. Fenomenul generalizării îl întâlnim pe diferite trepte ale psihicului uman: îl întâlnim și în cadrul proceselor senzoriale, unde avem fenomenul structuralității perceptive sau pe cel al generalizării intuitive din reprezentare. Dar, generalizarea capătă un maxim de complexitate la nivelul gândirii, unde ea se produce obligatoriu prin **abstractizare intelectuală.** Trecerea de la obiectul concret la forma lui mental-generalizată în cadrul căreia se desprind trăsăturile sale esențiale, comune pentru o întreagă categorie de obiecte de același fel, nu se produce direct ci prin inducții logice, adică prin formularea obligatorie a unor propoziții, judecăți despre obiectul în cauză. La nivelul gândirii umane, generalizarea este una rațională, realizată prin intermediul noțiunilor (deci prin raporturi mentale abstracte).

5. *Caracterul procesual*: în comparație cu activitatea cognitivă de tip senzorial care este secvențială, activitatea gândirii are un caracter procesual, în sensul că activitatea rațională a omului porneşte întotdeauna de la ceva (premise necunoscute) şi este îndreptată spre realizarea unui oboiectiv. De regulă, acest obiectiv vizează prelevarea unor aspecte noi din realitate sau găsirea unei soluții corespunzătoare la problemele vieții sau ale activității. Această procesualitate a gândirii poate fi urmărită, de exemplu, în cadrul activității de rezolvare a unei probleme sau în cea de elaborare sau concretizare a unui proiect de cercetare, în care gândirea parcurge mai multe etape: formularea unei ipoteze, elaborarea unui plan de cercetare care să cuprindă metode și procedee adecvate de rezolvare, verificarea justeței ipotezei sau soluției prin recurgerea la loturi –martori sau prin confruntarea acestora cu cerințele, exigențele concrete ale activității.

6. *Caracterul pragmatic*: de obicei, angajarea persoanei într-un demers rațional profund se realizează ori de câte ori apar dificultăți de adaptare, ori de câte ori schemele explicative pe care și le-a elaborat se dovedesc a fi insuficiente sau nepotrivite pentru soluționarea noilor probleme apărute.

7. *Desfășurarea formal logică a activității gândirii*: gândirea înglobează o serie de algoritmi, de scheme și operații logice fără de care cunoașterea rațională nu ar fi posibilă. Cu ajutorul structurilor formal-logice, putem raționa într-un mod obiectiv, corect și sistemic. O noțiune sau o idee nouă nu pot fi înțelese fără a le raporta la un sistem de referințe, fără a le asocia inteligibil la ceva. *La nivelul gândirii umane, cadrele de referință sunt sistemele de noțini, categoriile, structurile verbale complexe.* Cînd noțiunile sunt folosite într-o corelație activă ele alcătuiesc *judecăți*. Judecata poate fi definită ca *o categorie a gândirii care exprimă enunțarea adevărului sau a falsului prin afirmarea sau negarea a ceva despre ceva.* Judecățile, la rândul lor, se leagă între ele formând *raționamente.* Pe bază de raționamente, prin confruntarea unor judecăți date și stabilirea relațiilor dintre ele, se obțin noi jedecăți. Dintre tipurile de raționamente care servesc realizării activității de analiză

și explicare logică a aspectelor realității mai cunoscute și mai riguroroase sub raport logic sunt: *deducția , inducția, analogia. Raționamentul inductiv ne ajută ca, din câteva judecăți particulare, să scoatem o concluzie sau o judecată generală.* El parcurge așadar drumul de la particular la general, fiind folosit în procesul de elaborare a noțiunilor, a principiilor sau a legilor științifice.*Raționamentul de tip deductiv desemnează o operație inversă: din anumite judecăți generale cunoscute se ajunge la formularea unui adevăr particular. Trecerea de la general la particular ia forma unor raționamente silogistice, a căror specificitate constă în faptul că operează cu premise majore și minore din care vom extrage apoi o concluzie valabilă pentru un caz particular. Analogia reprezintă asemănarea, potrivirea, sub anumite aspecte, a două sau mai multe obiecte, fenomene.*

8. *Caracterul multidirecțional*: spre deosebire de unele procese psihice orientate spre o singură dimensiune temporală (percepția spre prezent, memoria spre trecut, imaginația spre viitor), gândirea se întinde pe toate cele trei dimensiuni temporale. Prin aceasta, ea servește la permanenta ordonare și corelare a diferitelor stări ale obiectului cunoașterii. Datorită acestei caracteristici, gândirea are o orientare incursiv-recursivă: „De la oricare moment actual sau final, ea poate reveni la momentul inițial prin refacerea în ordine inversă a transformărilor, recursivitatea gândirii reprezentând un gen de conexiune inversă optimizatoare" (Golu, 1975).

9. *Caracterul sistemic*: gândirea conține elemente structurate, ierarhizate, între care sunt posibile o multitudine de combinații, fapt care îi asigură autoreglabilitatea.

2. Operațiile gândirii

Gândirea folosește două categorii de operații:

1. *fundamentale, de bază,* fiind prezente în orice act de gândire și constituie scheletul ei (analiza, sinteza, comparația, concretizarea, abstractizarea și generalizarea);

2. *instrumentale*, folosindu-se în anumite acte de gândire și particularizându-se în funcție de domeniul cunoașterii în care gândirea este implicată. În rândul acestora din urmă întâlnim mai multe modalități operaționale și procedee clasificate, de regulă, în perechi opuse (algoritmice și euristice, productive și reproductive, convergente și divergente etc.).

2.1. Operațiile fundamentale

1. **Analiza** – operația prin care putem stabili relațiile întregului față de părți pentru că specificul ei constă în procesul de desfacere, descompunere într-un plan concret, mental, ideal al unor obiecte, fenomene, procese în părțile sau fazele lor componente.

2. **Sinteza** este operația opusă analizei care realizează reunirea, în noi ansambluri, întreguri a părților obiectelor, fenomenelor. Analiza și sinteza sunt operații complementare, se întrepătrund atât de mult în activitatea curentă de gândire încât se afirmă că analiza se efectuează prin sinteză și sinteza prin analiză. Analiza se efectuează prin sinteză, pentru că comparațiile sunt gândite ca unități ale unui întreg.

3. **Comparația,** operație ce se presupune cu primele două. Pentru a stabili dacă, de exemplu, televizorul pe care-l avem acasă este asemănător cu cel pe care-l vedem în magazin, trebuie să desprindem o serie de caracteristici ale celui perceput, pe care le vom compara în plan mental cu cele păstrate în reprezentarea pe care o avem despre televizorul de acasă. Dacă vom găsi asemănări importante vom spune că este vorba de același tip de televizor, ceea ce presupune de fapt efectuarea unui act de sinteză. Atât comparația, cât și analiza și sinteza sunt operații care pot fi găsite frecvent în comportamentul unor animale situate pe o treaptă superioară de evoluție, care recurg la ele pentru a rezolva o serie de probleme ale existenței lor. Este cunoscut

în acest sens comportamentul inventiv al cimpanzeului care, pentru a prinde termitele cu care să-și satisfacă senzația de foame, rupe fire lungi de iarbă din preajma mușuroiului și le trece prin saliva lipicioasă din gură și le introduce în orificiile din mușuroi, de unde le va scoate încărcate de termite. Acestă performanță presupune efectuarea unor operații de diferențiere și stabilirea unor raporturi între stimuli diferiți. Astfel, cimpanzeul va face deosebirea între trei entități importante: mușuroi, termite, firul de iarbă, dar, în același timp, vede și legătura dintre ele, firul de iarbă ajungând să aibă valoare de unealtă, instrument cu care își pololește senzația de foame.

4. **Abstractizarea** este o operație complexă a gândirii prin care abstragem, relevăm dintr-un complex de însușiri, de trăsături ale unui obiect, fenomen, numai anumite însușiri , de obicei cele esențiale, caracteristice, definitorii pentru obiectul sau fenomenul respectiv, iar pe de altă parte facem abstarcția, adică omitem celelalte însușiri secundare, accidentale. Prin acestă alegere din întreg al unui aspect, element , abstractizarea se apropie de analiză cu care se înrudește și o depășește pentru că în abstractizare există conștiința relevării unui anumit aspect, și anume a unuia esențial care aparține mai multor obiecte sau fenomene, deci unei clase.

5. **Generalizarea** este o consecință logică a operației de abstractizare deoarece, conștiința esențialului este convingerea în caracterul său generalizat. De exemplu, sunt convins de faptul că toți oamenii, indiferent de sex, rasă, constituție dispun de limbaj articulat, gândire abstractizată, de capacitatea de a făuri unelte cu ajutorul cărora transformă realitatea înconjurătoare, de capacitatea de a deosebi binele de rău etc. Ceea ce este specific operației de generalizare este extinderea însușirilor desprinse prin operația de abstractizare la toate acele cazuri particulare care se caracterizează prin însușirile esențiale respective. Altfel spus, generalizarea rațională este operația de ridicare de la reflectarea unui obiect sau fenomen singular la o categorie, pe baza unor însușiri esențiale sau comune. Generalizarea se efectuează

la diferite niveluri; ea include grupuri mai mari sau mai mici de obiecte, fenomene ce au una sau mai multe trăsături esențiale comune.

Abstractzarea și generalizarea se găsesc doar la ființele umane deoarece ele presupun folosirea limbajului articulat. Prin intermediul celor două operații, omul are posibilitatea să alcătuiască clase sau categorii de obiecte, fenomene, adică să formeze noțiuni, concepte. De aceea și noțiunea este definită ca *acea formă de gândire prin care se reflectă, se evidențiază însușirile esențiale și comune unei clase sau categorii de obiecte, fenomene.*

6. **Concretizarea** este operația intelectuală opusă abstractizării, semnificând drumul invers de la abstract și general la concret. Concretizarea poate fi înțeleasă în trei sensuri :

– recunoașterea, identificarea a ceea ce este general într-un caz particular;
– ilustrarea, exemplificare ideilor și principiilor generale;
– ca o reconstituire dintr-o multitudine de elemente abstracte a obiectului concret.

Clasificarea mentală a obiectelor, fenomenelor în grupe și subgrupe în funcție de însușirile lor comune și de cele diferențiatoare, permite ierarhizarea și sistematizarea logică a acestora.

2.2. Operațiile instrumentale

Operațiile instrumentale (procedeele algoritmice și strategiile euristice) sunt modalități curente de activitate intelectuală în orice domeniu de activitate, servind unor obiective de cercetare sau de soluționare a unor probleme noi apărute. În mod curent *algoritmul este definit ca o structură operațională standardizată ce se exprimă printr-o regulă precisă; algortmiii nu sunt decât deprinderi complexe, serii strict ordonate de operații ce intervin succesiv până se ajunge la îndeplinirea sarcinii.* Astfel, operația de calcul matematic se bazează pe diferite reguli sau algoritmi.

S-a constatat că nu există domeniu de activitate în care să nu se descopere un ansamblu de algoritmi spercifici, a căror exersare este necesară pentru optimizarea învățării și facilitării rezolvării de probleme. Totuși, s-a observat că nu toate compartimentele unei științe sau domenii de activitate sunt susceptibile de a fi algorimtizate și deci nu toate aspectele pot fi în aceeași măsură automatizate și înscrise într-un program definitiv. Faptele de viață arată în fiecare domeniu de activitate existența a numeroase situații ambigue, problematice, cu numeroase date necunoscute sau greu de definit care nu pot fi soluționate pe cale algoritmică. Astfel, gândirea trebuie să se lanseze într-un proces euristic, imaginativ, de căutare a diferitelor strategii rezolutive.

Ceea ce este caracteristic strategiilor euristice este faptul că ele încorporează modalități flexibile de operare care suscită productivitatea intelectuală divergentă. Dacă în cazul algoritmicii fiecare pas parcurs, fiecare regulă aplicată ne apropie în mod necesar de rezultatul final, în cazul euristicii acest lucru nu este obligatoriu. Este posibil, astfel, ca alegând o anumită variantă sau modalitate de rezolvare, realizarea ei să ne îndepărteze pe moment de soluția optimă sau să ne ducă la impas, gândirea trebuind în acest caz să revină și să reia seria căutărilor .

Psihologii atrag atenția asupra faptului că dacă operațiile și activitățile gândirii ajung la stadiul maturizării și consolidării lor în planul limbajului simbolizat, abstractizat al persoanei, atunci ele pot dobândi o serie de **proprietăți esențiale** cum ar fi:

– *autoreglabilitatea*: în virtutea acestei proprietăți, rezultatul operației anterior folosite se include ca informație de comandă pentru operația următoare, iar desfășurarea întregii serii de operații folosite este controlată prin rezultatul sau scopul final urmărit;
– *reversibilitatea*: pentru fiecare operație folosită există o alta opusă a cărei efectuare duce la restabilirea rezultatului inițial obținut;
– *generalitatea*: una și aceeași operație mentală ajunge să fie aplicată unei game largi de probleme sau situații particulare;

– *capacitatea de combinare*: orice operație poate intra în diferite combinații cu toate celelalte operații, activități ale gândirii, în funcție de specificul situațiilor în care este solicitată gândirea.

3. Rezultatele gândirii: noțiunile

Procesul de formare a noțiunilor este specific gândirii umane. Acest proces nu s-ar putea realiza fără ajutorul cuvintelor care au particularitatea de a concentra infomațiile cu privire la însușirile esențiale ale obiectelor și fenomenelor realității într-o structură generală, abstractă, adică într-un **concept.** De exemplu, când folosim noțiunea de copac nu avem în vedere aspectele particulare ale acestei plante, ci trăsăturile esențiale specifice: rădăcină, tulpină, coroană.

Noțiunile exprimă, în formă esențializată, rezultatul generalizării în gândire a însușirilor comune unor serii întregi de obiecte, fenomene de același fel. Ele redau trăsăturile esențiale, definitorii, proprii întregii categorii a cazurilor particulare date sau, altfel spus, ele stabilesc echivalențe între obiecte, fenomene, pe baza unor însușiri și criterii esențiale. Astfel, noțiunea de plantă stabilește asemănări între ființe ce diferă foarte mult în plan perceptiv (grâu, mușețel, trandafir) dar care se aseamănă prin câteva trăsături comune: rădăcina pentru hrană, membrana celulei este formată din celuloză etc. Stabilind echivalențe esențiale, cunoașterea umană face saltul de la particular, la general, fapt important pentru introducerea unor clasificări și, implicit, a unor ordonări ierarhice în lumea obiectelor, fenomenelor, evenimentelor realității.

Noțiunile nu numai că esențializează, ci ele oferă în același timp posibilitatea formulării a numeroase judecăți cu privire la o clasă de obiecte și fenomene: „Pentru a înțelege în ce constă o noțiune ne putem servi de o comparație tehnică modernă. Un

concept este un fel de centrală telefonică, dar în loc de numere avem cuvinte."[1]

O noțiune este un mijloc de a stabili enorm de multe legături cu alte noțiuni, impresii, amintiri, privind tot felul de obiecte, fenomene, însușiri ale lor, relalații în care există conștiința a ceea ce este particular și ceea ce este general. Noțiunile intră în numeroase raporturi reciproce de subordonare, coordonare, supraordonare, prin intermediul cărora ele își precizează tot mai bine conținutul și se asigură aspectul logic, intelgibil al lucrării.

Deși noțiunea este legată indisolubil de cuvânt, aceasta nu înseamnă că aceste două aspecte psihologice se identifică; dovadă este faptul că aceeași noțiune, adică același înțeles abstractizat, poate fi exprimat foarte diferit. Este cazul cuvintelor sinonime sau cazul traducerii unei noțiuni în limbi diferite.

Sunt cunoscute mai multe **criterii de calsificare a noțiunilor**.

A. Cel mai frecvent criteriu utilizat este *gradul sau nivelul de abstractizare*. În funcție de acesta, avem:

1. *noțiunile concrete* – care se pot ilustra printr-o imagine, dar care nu se reduc niciodată la un concret singular;
2. *noțiunile abstracte* – care reflectă însușirile generale desprinse din obiectele sau fenomenele concrete și care sunt greu reprezentabile (infinit, absolut, libertate etc.)

B. După *calea sau modul de formare*, noțiunile pot fi: (a) empirice și (b)științifice.

1. *noțiuni empirice* – sunt cele care se formează spontan prin contactele noastre mai mult senzoriale cu datele realității, în cuprinsul lor nerealizându-se o separare clară între esențial/secundar, între permanent/accidental.
2. *noțiunile științifice* – exprimă esențialul și generalul din obiectele și fenomenele realității. Ele sunt rezultatul experimentării, al investigației științifice, fapt care le face să angajeze un limbaj specializat, riguros.

1. Andrei Cosmovici, *Psihologie generală*, Editura Polirom, Iași, 1996.

Căile prin care se ajunge la elaborarea noțiunilor științifice au fost sistematizate astfel[1]: calea *preponderent inductivă*; calea *preponderent deductivă*; *formarea în etape succesive a noțiunilor*, prin interiorizarea treptată a acțiunilor concrete cu obiectele, fenomenele și transformarea lor în acțiuni interne (mentale).

1. **Calea preponderent inductivă** ceea ce este caracteristic în acest caz în conceptualizarea informațiilor este cerința de a se pleca de la *cunoașterea mai multor cazuri particulare, de la parcurgerea mai multor situații concrete ce includ aspecte esențiale, comune.* Pe baza acestei cunoașteri active a respectivelor situații și cazuri particulare, este necesar apoi să se treacă la efectuarea unui proces de abstractizare și generalizare, adică la formularea unor judecăți care să cuprindă aspectele esențiale și comune care caracterizează situațiile concrete respective.

Realitatea vieții arată că desprinderea esențialului și a generalului din faptele particulare nu se realizează ușor. Adesea, în conținutul noțiunilor nou formate pătrund și unele aspecte și informații secundare; este posibil chiar ca noțiunea în cauză să fie generalizată după însușirile secundare ale obiectelor și fenomenelor reflectate. Această situație se ivește mai ales atunci când se pleacă în formarea noțiunii respective de la un singur caz particular, de la o singură situație concretă. De exemplu, elevii care au învățat anumite date geografice exclusiv pe una și aceeași hartă, nu se mai pot orienta corespunzător pe o altă hartă cu o scară diferită sau cu o altă colorație.

Una din condițiile formării și însușirii corecte este *varietatea* materialului intuitiv folosit la orele de predare, ilustrarea noțiunilor nou predate printr-un material didactic bogat, variat care să faciliteze desprinderea însușirilor esențiale și diferențierea clară a acestora de însușirile secundare, accidentale, fortuite.

1. M. Zlate, *op. cit*; Mircea Miclea, *Psihologie cognitivă. Metode teoretico-experimentale*, Editura Polirom, Iași, 1999; Joița, 2002.

În practica școlară se recomandă ca în procesul de formare a unei noțiuni să se recurgă la *compararea* acesteia cu alte noțiuni, mai mult sau mai puțin diferite. De exemplu, pentru însușirea noțiunii de „insulă" este de dorit prezentarea nu numai a unui material intuitiv variat, cum ar fi insule diferite ca formă, mărime, dispuse singure sau sub formă de arhipelag, dar și prezentarea unui material intuitiv care ilustrează o noțiune diferită, cum ar fi peninsula.

Sintetizând, raționamentul inductiv, poate lua trei forme[1]:

a) inducerea unei proprietăți, prin generalizarea unei caracteristici comune la elementele unei clase supuse categorizării. Are loc atribuirea acestui obiect la categoria specifică, datorită similarității, permițând găsirea și a altor obiecte ce aparțin respectivei categorii, cu aceeași însușire.

b) inducerea unei reguli se bazează pe analiza caracteristicilor de construire, de operare a unei serii, pe extragerea elementelor comune, pe analiza modului în care se desfășoară seria de acțiuni, pe analiza utilizării corecte / incorecte a regulilor cunoscute anterior, pe analiza efectelor acestora;

c) inducerea unei structuri se bazează pe descoperirea rețelei constante de conexiuni între elementele clasei de obiecte de contextul dat. Raționamentul inductiv reprezintă

> „cea mai dificilă formă, pentru că recurge la găsirea relațiilor între elemente, ceea ce înseamnă numeroase încercări, comparații, eliminări, moduri de codificare pe criterii, punerea în corespondență, verificarea structurilor ipotetice, argumentarea, decizia. Astfel intră în acțiune nu numai cunoștințele anterioare, gradul de stăpânire a categoriilor, dar și imaginile mentale formate, schemele mentale anterioare, nivelul abilităților de operare, harta cognitivă asupra problemei" (Joița, 2002).

1. Mircea Miclea, *op. cit.*

2. **Calea preponderent deductivă** – multe din noțiunile științifice se formează pe calea preponderent deductivă, adică plecându-se de la definiții, reguli și legi generale spre analiza și înțelegerea unor cazuri particulare din care se va reține, în final, ceea ce este esențial sau specific cazurilor particulare respective. În planul operațiilor logice ale gândirii, aceasta trecere de la general la particular ia forma unor raționamente silogistice, adică a unor raționamente care au premise majore și premise minore, din care vom extrage apoi o concluzie valabilă pentru un caz particular.

Dacă calea inductivă este anevoioasă, ducând adeseori la generalizări unilaterale, la confuzii între esențial și secundar, la fel și calea deductivă poate crea unele neajunsuri, mai ales atunci când principiile, definițiile, teoriile de la care se pleacă în stabilirea esențialului pentru un caz particular sunt prea abstracte prea generale sau ambigue, ceea ce le face neaplicabile, neoperaționale la unele cazuri sau situații particulare.

3. **Formarea în etape succesive a noțiunilor** – această cale are proprietatea de a îmbina, printr-un proces rațional armonios, cele două căi expuse (calea inductivă și calea deductivă), cu acțiunea practică cu obictele și fenomenele realității. Numeroase cercetări efectuate de psihologi de renume (P. Janet, H. Wallon, J. Piaget etc.) au arătat că gândirea verbal-logică a persoanei (în speță noțiunile și judecățile) se dezvoltă din acțiuni, operații intelectuale practice, respectiv pe *calea trecerii de la acțiunea inițial exterioară cu obiectele, la acțiunile interne, mentale.*

Acțiunile mentale, operațiile specifice gândirii verbal-abstracte, provin din interiorizarea treptată a unor acțiuni pe care copilul le face în mod real în cadrul activității de joc sau în cea de învățare. Pe baza acestei teorii, unii psihologi au elaborat principii metodice de formare la elevi a noțiunilor științifice.

Astfel, este cunoscută metodica oferită de P. Galperin, care a descris următoarele **etape ale formării operațiilor mentale de abstractizare și generalizare** care stau la baza formării noțiunilor:

1. *etapa de operare materială*, de acțiune practică, nemijlocită, directă cu însușirile, trăsăturile, caracteristicile esențiale, definitorii ale noțiunii pe care trebuie să și-o însușească elevii;
2. *etapa acțiunii pe planul verbal*, cu voce tare, adică se trece la verbalizarea orală a acțiunilor practice, la reproducerea operațiilor concrete respective în limbaj oral;
3. *etapa operării în plan mental*, în care se produce interiorizarea acțiunilor realizate inițial în plan concret.

4. Înțelegerea și rezolvarea de probleme

4.1. Înțelegerea

Înțelegerea reprezintă o activitate analitico –*sintetică complexă implicată în procesul de relevare a esențialului din obiectele și fenomenele realității și a legăturilor ce există între acestea.*

Înțelegerea se bazează pe experiența anterioară a persoanei şi utilizarea adecvată a acestei experiențe în situații noi. Ea nu poate interveni decât din momentul în care legăm într-un mod coerent noile informații de generalizările noastre anterioare.

Esențial pentru înțelegere este modul în care se conjugă informația stocată în memorie, cu informația nouă, prima îndeplinind, după Paul Popescu Neveanu, rolul de cod față de cea de-a doua. Acest mod de interrelaționare corespunde unei specializări a gândirii. Pentru ca înțelegerea să se realizeze adecvat este necesar să intervină o selecție atât în ceea ce privește activarea vechilor informații cât și din punctul de vedere al trierii noilor informații. Această selecție pregătește realizarea unor sinteze noi, corelații noi între noțiuni, idei, principii care până atunci erau gândite izolat, fragmentat. Înțelegerea se poate interpreta ca o nouă sinteză, ca o nouă conectare de noi legături și

dependențe intre sistemele de noțiuni, idei, teorii pe care le deținem. În alți termeni putem spune că înțelegerea este trăită de individ ca un moment de maximă luciditate, ca o stare de iluminare, edificare „da, am înțeles!".

Modul în care se realizează înțelegerea poate fi *spontan* sau *discursiv, mediat***.**

1. **Înțelegerea spontană** este întâlnită în situațiile obișnuite de viață cum ar fi înțelegerea unui gest schițat de un om, a unei stări emoționale, fie în activitatea de cercetare științifică sau de rezolvare a unei probleme complexe. Unii psihologi, reprezentanți ai așa-numitei *teorii construcționiste* (*gestaltiste*) au făcut din fenomenul *instantaneității* o însușire a gândirii, susținând că cea mai bună soluție apărută la un moment dat la o problemă dată se bazează pe intuiția spontană, și nu pe analiza logică a datelor problemei și a informațiilor stocate în memoria noastră. În realitate, fenomenul instantaneității înțelegerii nu reprezintă decât *momentul care desăvârșește procesul înțelegerii,* el constând într-un act de sinteză ideatică superioară, de ridicare de la un nivel al analizei concrete, la nivelul unei concluzii sau al unei idei generale.

2. **Înțelegerea discursivă** se bazează pe ample analize, comparații și confruntări. Ea este o înțelegere desfășurată în etape logice fiind specifică cunoașterii unor situații mai complexe cum sunt cele de cercetare și proiectare, de stabilire a unor principii sau legi științifice. În practica școlară, procesul înțelegerii dobândește adesea aspectul rezolvării de probleme deoarece înțelegerea de către elevi a principiilor, legilor prezentate de către profesori la ore, pretinde depășirea unor obstacole cognitive.

3. Există și **alte forme de înțelegere**, cum ar fi:

1. înțelegerea empatică – necesară în înțelegerea comportamentelor și trăirilor psihice ale altor persoane, prin transpunerea în ele;
2. înțelegerea contextuală – contextul în care figurează cuvintele determină înțelegerea cuvintelor și a contextului ca atare;

3. înțelegerea socială – utilă deslușirii relațiilor interindividuale, a statutelor persoanelor, pentru a desprinde tendințele conduitelor semenilor și motivele acestora.

În procesul desfășurării înțelegerii intervin o serie de **factori** care pot facilita, bruia sau pur și simplu bloca:

1. *particularitățile structurilor cognitive ale subiectului* (dacă ele există sau nu, dacă sunt corect sau incorect elaborate, bine articulate sau nu) – după cum arată Ausubel și Robinson (1981);
2. *particularitățile noului material ce urmează a fi înțeles*. Din acest punct de vedere, cel puțin trei caracteristici ale noului material rețin atenția:

   2.1. *asociativitatea* – capacitatea acestuia de a se lega la materialul vechi; se asociază mai ușor și mai rapid materialul nou care este asemănător sau apropiat de cel vechi, și mai greu și mai încet materialul deosebit sau distanțat de cel vechi.

   2.2. *substanțialitatea* – capacitatea noului material de a rămâne constant chiar și atunci când se folosește un alt termen verbal echivalent, înlocuitor.

   2.3. *structurarea logică* – caracterul logic și nu arbitrar al relației dintre cele două categorii de materiale, claritatea, esențializarea, flexibilitatea noului material facilitează înțelegerea.

Prezența intenției individului de a raporta noile informații la cele însușite deja. În acest sens, un rol important îl joacă limbajul, cu ajutorul căruia se formulează intenția, fapt care i-a și determinat pe unii autori să definească înțelegerea ca proces de integrare și corelare verbală.

4.2 Rezolvarea de probleme

Rezolvarea de probleme este activitatea gândirii se manifestă în raport cu sarcina rezolvării unor probleme mai mult sau

mai puțin complexe. Rezolvarea de probleme reprezintă funcția rezolutivă a gândirii în găsirea unui răspuns, a unei soluții la o sarcină, prin utilizarea unor instrumente cognitive (reguli, metode, materiale etc.) O problemă de gândire apare atunci când „subiectul intenționează să-și realizeze un scop sau să reacționeze la o situație- stimul, pentru că nu are un răspuns adecvat, stocat în memorie, în experiența anterioară. Ea apare când există o stare inițială, o stare-scop (dezirabilă de atins, diferită de cea inițială) și un set de acțiuni, operații care fac posibilă atingerea scopului”[1].

Sub aspect structural, problema reprezintă un grup de date cunoscute și date necunoscute dispuse într-un sistem de relații și o concluzie care impune o anumită întrebare și, implicit, o anumită soluție. Este evident că o problemă este cu atât mai dificilă cu cât ea cuprinde mai multe necunoscute, ceea ce o face să se diferențieze esențial de acelea pe care le-am rezolvat și să ceară o restructurare profundă a informațiilor și a experienței noatre trecute de rezolvare.

Gradul de dificultate a unei probleme depinde nu numai de situația pregătirii în sine, ci și de specificul persoanei. Astfel, ceea ce pentru un individ reprezintă efectiv o problemă, solicitându-i la maxim activitatea de gândire, pentru un altul poate fi o simplă rutină.

Traseul de rezolvare poate să implice mai multe sau mai puține etape sau activitate intelectuală, în funcție de specificul situației problematice apărute. Problemele bine definite și algoritmizabile vor avea o desfășurare precis orientată și o succesiune perfect determinată a operațiilor. În cazul problemelor ambigue, slab definite, care sunt greu algoritmizabile vom avea o desfășurare cu numeroase secvențe, cu încercări și erori.

În general, rezolvarea unei probleme ia forma unei activități intelectuale complexe în care întâlnim următoarele **etape**:

1. Mircea Miclea, *op. cit*.

1. Sesizarea și formularea precisă a problemei – în această etapă se identifică tipul, specificul problemei, se examinează datele ei pentru a ne da seama în mod clar ce ni se cere și pe ce date ne putem baza pentru a ajunge la cea mai bună soluție de rezolvare. Fără o separație clară între ceea ce știm și ceea ce nu știm, problema nu poate fi rezolvată. De fapt, de calitatea acestei activități de discriminare depinde o justă formulare sau punere a problemei.
2. Emiterea unei serii de judecăți-ipoteze, respectiv ipoteze preliminarii sau strategii de rezolvare pe baza cărora se vor alege în final cele mai eficiente metode de rezolvare a problemei în cauză.
3. Aplicarea metodei sau strategiei alese și efectuarea operațiilor necesare în vederea obținerii rezultatului.
4. Verificarea rezultatului și validarea/infirmarea acestuia.

J.F. Richard corelează etapele rezolvării de probleme cu mecanismele de prelucrare, procesare, astfel:

– *interpretarea primară a problemei, reprezentarea ei mentală* (interpretarea enunțului, a elementelor, compararea posibilităților de rezolvare);
– *elaborarea scopurilor și a planificării* (evocarea procedurilor cunoscute, utilizarea regulilor de construire, efectuarea raționamentelor necesare);
– *memorarea evenimentelor critice*, reținerea și actualizarea stărilor anterioare, a altor moduri de rezolvare verificate;
– *evaluarea rezultatelor*, mai ales la nivel metacognitiv (distanța de scop, recunoașterea situației critice, reflecția asupra strategiei proiectate și folosite);
– *evaluarea mecanismelor utilizate*: activarea semnificației problemei și a cunoștințelor procedurale, a producerii raționamentelor, a modului de întipărire, a deciziei de rezolvare.

Cea mai complexă activitate intelectuală este stabilirea strategiei rezolutive, a liniei de rezolvare și apoi punerea la punct a

unui plan concret de rezolvare care va cuprinde operații, algoritmii necesari prin intermediul cărora se va realiza aplicarea stategiei propuse.

În rezolvarea de probleme, arată Joița, luarea de decizii se caracterizează prin:

– conceptualizarea unei opțiuni de rezolvare a problemei, cu direcționarea conștientă către un anumit scop;
– trecerea de la intuirea empirică a unei soluții la analiza situației, și apoi la conturarea de alternative, analiza alternativelor și exprimarea conștientă, rațională asupra uneia dintre ele pentru rezolvarea sarcinii în fapt;
– luarea în considerare a faptului că luarea unei decizii rezolutive nu reprezintă un proces unidirecțional, definitiv, ci comportă reanalizări, redimensionări în funcție de noile variabile descoperite pe parcursul procesului „intern" de procesare informațională a deciziei luate în etapa precedentă;
– deciziile luate depind de operațiile cognitive implicate în sistemul informațional de tipul analiză, identificare, percepere-reprezentare, tipul de raționament activat, tipul de ipoteze, modul de formulare a ipotezelor, construirea de alternative, situația problematică etc;
– conștientizarea obstacolelor, dificultăților prezente sau presupuse, identificarea soluțiilor de respingere, eliminare a situațiilor problematice specifice;
– situarea într-o perspectivă interdisciplinară în rezolvarea unei probleme date.

În perspectiva analizei comportamentului decizional de rezolvare a unei probleme se postulează două modele explicative:

1. *Modelele normative* se bazează pe raționalitatea subiectului în luarea deciziei optime, pe cunoașterea tuturor alternativelor de soluționare. În contextul normativ de rezolvare a problemelor, valoarea supremă o deține scopul, finalitatea, expectanțele subiectului. „Procesarea informațiilor aici constă tocmai în analiza

fiecărei alternative găsite, din perspectiva acestor valori finale (scopuri) și apoi raportarea la gradul de certitudine în obținerea rezultatului așteptat. Astfel, se ia hotărârea asupra variantei cu gradul cel mai mare de cerectitudine, cu cele mai puține restricții, dificultăți în aplicare, față de normele date, posibil de corectat"[1].

2. *Modelele descriptive* se bazează pe explicarea și precizarea comportamentului decizional. Aici subiectul recurge nu la norme, reguli, ci la modalități euristice, la creativitate-descoperire, la formularea și analiza variantelor posibile, eligibile în situația problematică dată.

Pe baza modelelor comportamentului decizional, o *stategie de rezolvare a unei probleme este eficientă* cînd îndeplinește următoarele **calități**:

– *economicitate* – faptul de a recurge, pe de o parte, la un număr mic de încercări, iar pe de altă parte, folosirea de stategii cu un consum mic de timp și energie;
– *asigură posibilitatea încercărilor clar diferite*;
– *conduce la obținerea unor rezultate inteligibile*, care nu pot fi interpretate în mai multe feluri.

În rezolvarea unei probleme intervin două situații diferite care impun modalități diferite de activitate intelectuală:

1. **problemele bine-definite** – în cazul acestora, care se pretează la o descriere operațională precisă sub forma unui program determinat de pași, recurgem la rezolvări algoritmice care formează esența, specificul așa-numitei *gândiri convergente*.
2. **problemele slab-definite** – în cazul acestora, al situațiilor dificile care sunt slab definite sau în care intervin numeroși factori aleatorii, persoana nu dispune de algoritmi de rezolvare. În fața unei asemenea situații., intră în acțiune *gândirea divergentă* care utilizează o serie de procedee euristice în

1. Joița, 2002, p. 62.

vederea elaborării unei orientări de perspectivă, adică a unei strategii sau linii directoare de rezolvare. După ce această linie directoare a fost stabilită, urmează rezolvarea riguroasă a problemei, respectiv, pe baza gândirii convergente, adică a unor structuri algoritmice însușite anterior și care pot fi transferate și aplicate în soluționarea situațiilor noi apărute. Comparativ cu gândirea convergentă care nu se abate de la anumite scheme algoritmice și se orientează după normele logice stabilite, gândirea divergentă este creatoare pentru că ea nu pleacă de la premise date spre concluzii stabilite, ci examinează mai multe concluzii și răspunsuri posibile, caută explicații, emite judecăți.

Capitolul 2
Memoria

1. Definiții ale memoriei

Impresiile, imaginile și gândurile elaborate, emoțiile trăite, mișcările executate în prezent nu se pierd, nu se volatilizează, nu dispar fără a lăsa vreo urmă, ci, dimpotrivă, se sedimentează, se cristalizează luând forma experienței anterioare. În concepția psihologiei clasice, amintirile erau considerate a fi acumulate în anumite zone ale creierului.

Într-o perspectivă neuropsihologică, Simon vorbește de „urme" ale experiențelor trecute, pe care le denumește *engrame*, pentru a susține că evocarea amintirilor este un proces complex de resintetizare, legat de prezența acestor engrame. În cercetările moderne asupra memoriei, procesul mnezic este o succesiune de operații de engramare (schimbare de cod, cod-imagine, coduri simbolic-conceptuale, coduri ale tensiunii sau relaxării variabilelor motivațional-afective), codificare pentru facilitarea accesului la informație și obținerea informațiilor, în funcție de necesități. Reflectând în mod selectiv, activ și inteligibil trecutul

experiențial, memoria individului, un produs al dezvoltării social-istorice umane, în strânsă relație cu toate celealte componente ale psihicului, este o „piatră unghiulară a edificiului psihicului uman" (Secenov).

Prin memorie omul întipăreşte, conservă şi **reactualizează** atât propria sa experiență de viață, cât și experiența întregii omeniri. Memoria apare ca fiind o formă de cunoaștere și anume *cunoașterea trecutului*. Cele trei procese de bază ale memoriei (memorarea, stocarea, reactualizarea) se regăsesc menționate în aproape toate definițiile date memoriei.

„Conceptul de memorie se referă la relațiile funcționale existente între două grupe de conduite observabile separate printr-un interval de durată variabilă, primele conduite aparținând fazei de achiziție, conduitele ulterioare aparținând fazei de actualizare".

Cercetând dinamica memoriei umane și pornind spre o definiție a acesteia, Reuchlin mută accentul pe mecanismele care fac posibilă reactualizarea informațiilor stocate. Memoria cuprinde „mecanismele prin care o achiziție oarecare rămâne disponibilă, putând fi reamintită și utilizată". Prin această definiție operațională autorul delimitează procesul memoriei de activitatea de învățare.

Cercetările recente în studiul memoriei umane accentuează importanța procesualității în surprinderea specificității. O definiție de dată recentă ne spune că „Memoria este capacitatea unui sistem natural sau artificial, de a encoda informația extrasă din experiența sa cu mediul, de a stoca într-o formă apropiată și apoi de a o recupera și utiliza în acțiunile sau operațiile pe care le efectuează".

Alan Baddeley, întrebându-se cu ce poate fi asemănată memoria, optează pentru asemănarea cu biblioteca. Informațiile care sosesc trebuie să fie convenabil stocate, bine protejate de efectele timpului și ușor accesibile. Acestea sunt, după opinia psihologului englez, „trei operații vitale pe care psihologii le cercetează pentru a le înțelege mai bine…"

Alfred Binet folosea aceeași metaforă a bibliotecii atunci când se referea la memorie, numai că, el identifica memoria nu cu biblioteca, ci cu o carte aflată în ea. Memoria, spunea el, ușurează activitatea gândirii mai bine decât ar putea-o face o bibliotecă imensă. Dar, pentru a te servi de bibliotecă, trebuie să cunoști titlurile și autorii cărților, să le deschizi la pagina dorită, să știi exact locul unde se află cele căutate; memoria este ca „o mare carte însuflețită și inteligentă, care-și deschide singură paginile la locul necesar".

2. Caracteristicile memoriei umane

Memoria apare ca fiind o proprietate generală a întregii materii, organice și anorganice. Dar, între memoria materiei anorganice și cea a unor forme inferioare de organizare a materiei organice, pe de o parte, și memoria umană, pe de altă parte, diferența este enormă. În evoluția sa istorică și filogenetică, memoria s-a diferențiat, organizat și ierarhizat, elaborându-și forme și structuri specifice. Memoria umană capătă forma unui mecanism psihic complex ce apare ca o verigă de legătură între situații, evenimente separate în timp, contribuind prin aceasta la reglarea și autoreglarea comportamentului uman.

Iată care sunt caracteristicile memoriei:

1. *Memoria umană este mijlocită,* ceea ce înseamnă că pentru a ține minte mai bine și pentru a reproduce mai ușor, omul se servește de o serie de instrumente care au rol de autentice mijloace de memorare.

„Primele memorări constau în memorarea lucrurilor cu ajutorul lucrurilor", spunea Pierre Janet.

Studiind modul în care celelalte procese psihice mijlocesc memoria pentru a deveni eficientă, Vîgotski spunea: „Dacă pentru copilul de vârstă mică a gândi înseamnă a-și aminti, pentru adolescent a-și aminti înseamnă a gândi. Memoria sa devine

într-atât de logicizată, încât memoria înseamnă de fapt stabilirea și descoperirea raporturilor logice, în timp ce aducerea aminte înseamnă căutarea punctului care trebuie sădit". Cu ajutorul mijloacelor inițial externe, materiale și apoi interne, psihice, omul pune stăpânire pe propria sa conduită mnezică, în sensul că organizându-și stimulii-mijloace, el își poate organiza și dirija memoria. Știind, de exemplu, că întâmpină dificultăți în reproducerea cunoștințelor, omul își poate fixa o serie de puncte de reper – idei principale, fișe de lucru – care îi vor facilita reproducerea.

2. *Memoria umană are un caracter inteligibil,* deoarece presupune înțelegerea celor memorate și reactualizate, organizarea materialului memorat după criterii de semnificație. Unele laturi ale ei implică judecata, sistematizarea, clasificarea, fapt care asigură nu doar legătura memoriei cu gândirea, ci și caracterul ei logic, rațional, conștient, inteligibil. Omul apelează la o serie de procedee logice, scheme raționale, planuri mnezice (împărțirea unui material în fragmente, extragerea ideilor principale, realizarea asociațiilor) care pun în evidență prezența unei conduite inteligente. Rareori memoria umană este pur mecanică, ilogică; dar și atunci când materialul de memorat nu conține relații logice, acestea sunt introduse de subiect care îl raportează și îl leagă de experiența sa.

3. *Selectivitatea memoriei umane* trimite la faptul că oamenii memorează mai ușor, stochează mai temeinic, reactualizează mai fidel acele informații, conținuturi care prezintă o anumită semnificație, corespund sistemului motivațional-afectiv. La nivel general, selectivitatea memoriei umane este condiționată, pe de o parte de *particularitățile obiective ale stimulului***,** pe de altă parte, de *particularitățile psihologice ale celui care memorează* (se reține ceea ce corespunde vârstei, sexului, gradului de cultură, structurii motivaționale, afective etc.).

4. *Memoria umană este în strânsă legătură cu toate celelalte procese psihice*: materialul care se stochează în memorie provine

din contactul organelor de simț cu realitatea, evidențiind relația memoriei cu procesele senzoriale; memoria nu înseamnă doar acumularea și stocarea informațiilor, ci și prelucrarea și interpretarea lor ceea ce înseamnă că ea face apel la gândire, la operațiile ei specifice. Nu se reține și nu se reactualizează orice, ci ceea ce produce plăcere, corespunde unor dorințe, aspirații, fapt care evidențiază relația dintre memorie și mecanismele afectiv-motivaționale.

Memoria implică și prezența unui efort voluntar, fiind legată de voință. Trăsăturile temperamental-caracteriale influențează procesul memoriei, aceasta legându-se de personalitatea integrală a omului, fapt care permite ca ea să joace roluri distincte în diferite etape ale evoluției personalității umane. În concluzie, după cum arată Popescu-Neveanu (1977), „*memoria nu este o funcție lineară, izolată de celelalte, ci apare în primul rând ca o implicație, o resursă și ca efect al tuturor celorlalte procese psihice, de la cele mai simple până la cele mai complexe*".

Prin faptul că memoria umană întipărește, stochează și reactualizează mijlocit, inteligibil, selectiv experiența anterioară a omului și a societății în care acesta trăiește, ea asigură *continuitatea, consistența, stabilitatea și finalitatea vieții psihice a individului. Ea este cea care sudează elementele anterioare de cele care vor urma, dă posibilitatea reactualizării unor date anterioare ale cunoașterii, supunerii acestora unui examen critic, decelării a ceea ce este nou de ceea ce este perimat, împingând cunoașterea mai departe.*

Omul ar trăi într-un continuu prezent, numai sub influența datelor nemijlocite ale realității, comportamentul său fiind haotic, spontan, fără stabilitate și finalitate, fără durabilitate în timp. Toate obiectele care ar acționa din nou asupra lui i s-ar părea absolut noi, necunoscute, el n-ar avea posibilitatea de a folosi rezultatele cunoașterii, dimpotrivă, aceasta ar trebui luată de fiecare dată de la început; gândurile și acțiunile lui n-ar putea fi asociate unele cu altele, viața sa psihică ar fi constituită din elemente disparate.

3. Procesele memoriei

Memoria este unitatea dinamică a trei acțiuni sau procese:

1. *memorarea* informațiilor (întipărirea, fixarea, engramarea sau encodarea);
2. *păstrarea* lor în timp (reținerea, conservarea, stocarea);
3. *reactualizarea* informațiilor (reactivarea)[1].

Le vom analiza pe fiecare în parte.

3.1. Memorarea informațiilor

Acest proces poate lua aspectul unei engramări intenționate, voluntare, cu scop a informațiilor, sau din contra, aspectul unei înregistrări spontane. De asemenea, el poate lua forma unei întipăriri mecanice a informațiilor sau a unei reținere logice a informațiilor.

Nu toate aceste forme de memorare sunt la fel de productive. Iată de ce.

1. *Memorarea mecanică* se bazează pe asociațiile binare, respectiv pe asociațiile de contiguitate, de alăturare în timp și spațiu. Persoana care a devenit dependentă de un astfel de tip de momorare, respectă într-atât succesiunea elementelor informaționale dintr-un text, încât memorarea sa se va realiza în mod unilateral, univoc, respectiv, un element informațional după altul în stricta lor succesiune fără preocuparea de a surprinde corelațiile logice, semnificative dintre concepte și idei. Așa se explică, de exemplu, comportamentul unor elevi, studenți care atunci când sunt opriți în relatarea lor prin întrebări suplimentare, nu pot continua reproducerea materialului. Este evident că un astfel de tip de memorare este neproductiv, pentru că el asigură o memorare a formelor verbale, nu și a conținutului logic.

1. Mielu Zlate, *op. cit*.

Totuși, sunt situații în care memorarea mecanică se impune, când materialul de memorat nu dispune de o structură logică (numerele de telefon, numele persoanelor, datele istorice etc). Dar, chiar și în aceste situații, pentru a-și ușura memorarea, persoana face efortul de a acorda anumite semnificații faptelor memorate sau le leagă de anumite puncte referențiale din experiența sa de viață.

2. *Memorarea logică*, aflată la cealaltă extremă, se desfășoară pe un teren intelectual, specificul ei constând în sesizarea înțelesurilor logice și valorice ale conceptelor, în organizarea materialului de memorat în unități logice, în elaborarea unor raporturi explicative, de tip inductiv, deductiv, analogic. Prin faptul că asigură însușirea materialului de memorat într-un mod explicit, demonstrativ, memorarea logică este eficientă, adică creează mari posibilități operaționale și de transfer a informațiilor în cele mai diverse situații și, totodată este economică pentru că pretinde un efort de memorare mai redus comparativ cu memorarea mecanică care se bazează pe un număr mult mai mare de repetiții, în aceeași formă statică.

După prezența sau absența efortului voluntar, putem distinge în cadrul memorării alte două forme și anume: memorarea involuntară și memorarea voluntară.

1. *Memorarea involuntară* se caracterizează prin faptul că întipărirea informațiilor se realizează neintenționat, în absența unui scop mnezic fixat în prealabil și fără utilizarea unor procedee speciale de memorare. De obicei, această formă a memorării este determinată de însușirile obiectelor, fenomenelor etc. care se impun atenției prin caracterul lor nou, inedit sau imprevizibil (culori deosebite, contraste de forme sau dimensiuni, ritmuri alerte etc). Dar cel mai mult este determinată de acele evenimente sau situații de viață care au proprietatea de a ne satisface optimal anumite trebuințe sau interese de cunoaștere.

Deși neintenționată, memorarea involuntară este activă, selectivă – nu se reține „fotografic" tot ceea ce s-a memorat.

Cercetând fenomenul *memorării involuntare,* Chircev a evidențiat un cumul de **factori** care pot optimiza rezultatele procesării informaționale:

– se stochează mai ușor acel material care a făcut obiectul prelucrării active prin orientarea energiei conștiinței (raportul memorare-implicarea operațiilor gândirii);
– se memorează mai ușor conținutul direct al materialului care vizează îndeplinirea scopului, decât condițiile de realizare a scopului (paralelă obiect-fond perceptiv);
– materialul nou se memorează mai ușor dacă are semnificație subiectivă prin raportare la experiența anterioră a subiectului care memorează;
– și în cadrul memorării involuntare, *factorii motivaționali* ocupă un loc central: se memorează mai ușor, mai trainic și mai eficient acel material informațional care corespunde intereselor individului.

2. *Memorarea voluntară* – în comparație cu cea involuntară, se bazează pe formularea în prealabil a unui *scop mnezic*, ceea ce presupune mobilizarea tuturor resurselor persoanei pentru îndeplinirea scopului și recurgerea *conștientă*, activă la o serie de procedee speciale care să faciliteze memorarea.

3.2. Stocarea, păstrarea informațiilor și fenomenul uitării

Păstrarea, conservarea materialului memorat constituie premisa reactualizării lui ulterioare, pentru că presupune reținerea pentru un anumit timp, mai scurt sau mai îndelungat a celor memorate. Ceea ce este important de semnalat este faptul că materialul engramat nu se păstrează în memorie în proporția și în forma în care el a fost memorat inițial. Are loc, de obicei, o *ordonare* şi o *restructurare* continuă a informațiilor memorate, o *ierarhizare valorică* și *includerea lor în sisteme de noi legături*

informaționale, respectiv în categorii logice aflate pe trepte tot mai ridicate de abstractizare și generalizare. Așa se explică de ce, pe măsură ce ne îndepărtăm de timpul, de data memorării unui material, restructurarea lui se face în alt fel, altă formă, structură, ordine decât acea în care a fost memorat inițial.

Acest fenomen al structurării informațiilor petrecut pe parcursul păstrării, sporește eficiența actului memorării, pentru că s-a constatat că, cu cât o unitate informațională este mai bine structurată, cu atât retenția este de mai lungă durată. Durata și calitatea păstrării sunt în strânsă dependență și de condițiile psihice în se realizează (condiții de stres, de boală, de confort psihic etc.) (vezi condițiile memorării). De asemenea, depinde de particularitățile materialului de memorat. Astfel, un material cu sens și de un volum mai restrâns este mai bine păstrat în memorie decât un material confuz și voluminos. Dar chiar și materialul cu sens și bine structurat se păstrează diferit în memorie, în funcție de procedeele utilizate în actul memorării.

Cercetările psihopedagogice au arătat că după 6 luni de la memorare, ideile principale ale unui text sunt reținute în proporție de 60%, unitățile logice, categoriile în proporție de 36%, în timp ce forma textuală în proporție de 21-22%.

Din persectiva psihologiei educației, a psihologiei învățării, o importanță majoră la nivelul stocării informaționale o reprezintă, potrivit lui Joița, următoarele elemente:

1. *durata păstrării informațiilor la nivelul memoriei de lungă durată,* corelată cu:

– adaptarea exersării după natura și semnificația cunoștințelor, experiențelor;
– apelul la ecoul afectivi și motivațional specific;
– prelucrarea și prezentarea accesibilă, bine structurată a datelor;
– structurarea cunoștințelor din punct de vedere semantic;
– efectuarea de exerciții de corelare, de reperate și fixare informațională;
– concretizarea experiențelor cognitive în situații cât mai variate.

2. *dinamica stocării informațiilor* reclamă necesitatea activării informaționale în situații repetitive, variate, la intervale variabile de timp, corelarea informațională, accesibilitatea utilizării câmpurilor informaționale în situații multiple și de complexitate variată.

Dacă fenomenul păstrării desemnează conservarea, transformare, restructurarea pe care materialul memorat le înregistrează în timp, **uitarea** se referă la *pierderile produse în păstrare și care fac imposibile procesele de reactualizare*. De obicei, uităm informațiile neesențiale (detalii, amănunte) sau acele date care își pierd actualitatea pentru că nu mai răspund nevoilor de cunoaștere. Din această ultimă perspectivă, uitarea se dovedește a fi un fenomen pozitiv, pentru că ferește memoria de o supraîncărcare, adică o scapă de informațiile de prisos și-i creează condițiile de a reține noi informații și experiențe de viață.

Deși natural și necesar, fenomenul uitării trebuie controlat pentru a fi păstrat în anumite limite, altfel el devine o povară pentru memorie care trebuie să reia de la început activitatea de întipărire și păstrare a informațiilor. Uitarea poate fi:

a) totală (situație mai rară care caracterizează anumite cazuri clinice de amnezii);
b) parțială, lacunară (când sunt uitate anumite fapte, situații, evenimente etc., ca expresie a asocierilor cu anumite trăiri afective negative – șocuri emoționale, decepții);
c) reproducerile eronate, inadecvate care au la bază greșeli de decodare informațională.

Curba sau ritmul uitării ia forme diferite în funcție de mai mulți factori:

1. *natura materialului de memorat* (inteligibil, cu sens, bine structurat sau din contra);
2. *volumul materialului*;
3. *importanța personală a materialului ce trebuie memorat*;
4. *potențialul mnezic individual determinat de caracteristici ereditare și de vârstă* – astfel, odată cu înaintarea în vârstă a omului,

uitarea se accentuează potrivit legii regresiunii memoriei formulată de Th. Ribot[1], conform căreia uitarea se manifestă progresiv de la prezent la trecut, se uită masiv prezentul, dar este bine conservat trecutul.

3.3. Reactualizarea

Fixarea și conservarea informațiilor, a experienței de viață, creează posibilitatea *recunoașterii* și a *reproducerii* lor ulterioare.

1. Procesul recunoașterii este considerat mai simplu și mai ușor de realizat pentru că reactualizarea experienței anterioare se realizează în prezența obiectului, a situației memorate. El se realizează pe baza suprapunerii modelului perceput actual peste cel aflat în memoria personală. De exemplu, revizitând un oraș, un parc recunoaștem o serie de edificii, specii de plante sau de animale.

Totuși, recunoașterea poate să se realizeze nu numai pe baza unor percepții anterioare, nemijlocite, ci și pe baza unor reprezentări pe care ni le-am format despre anumite lucruri, fenomene, prin intermediul unor descrieri, lecturi etc. De exemplu, putem să recunoaștem caracteristicile unor perioade istorice îndepărtate atunci când ni se prezintă diferite urme concrete ale acestora. Recunoașterea este în acest caz mai vagă, mai puțin precisă sau chiar eronată.

2. Reproducerea prezintă un grad mai mare de complexitate psihică pentru că ea se realizează în absența obiectului de referință. Acest fapt pretinde realizarea unui proces activ de reconstrucție, triere a informațiilor, de prelucrare, sintetizare a lor în plan verbal pentru a ajunge astfel la redarea cât mai adecvată a acelor informații de care avem nevoie la momentul respectiv.

1. Th. Ribot, *Memoria și patologia ei*, Editura Univers Enciclopedic, București, 2010.

Calitatea reproducerii se apreciază după următoarele **caracteristici**:

1. *promptitudinea* – a ne reaminti și de a utiliza la timp, la momentul oportun cunoștințele de care avem nevoie;
2. *exactitatea, fidelitatea* – indică gradul de precizie, corectitudine și acuratețe a reproducerii;
3. *volumul și suplețea* obiectivate, pe de o parte prin capacitatea de a opera la un moment dat cu o cantitate mare de informații importante, iar pe de altă parte prin capacitatea de a interconecta informațiile, de a le relua pe cele vechi în vederea eliminării datelor nesemnificative.

Obținerea acestor performanțe în actul reproducerii (proces specific uman, în care este activ implicată gândirea!) depinde de o serie de **factori**:

1. *procedeele folosite în memorare* – s-a constatat că reproducerea este mai productivă după o învățare eșalonată în timp decât după o învățare desfășurată în ritm comasat, pentru că în acel interval de timp se adâncesc diferențele dintre noțiuni, idei și se realizează o sistematizare, o ierarhizare valorică a informațiilor, evitându-se integrarea datelor recente cu acelea vechi;
2. *starea afectivă* sau gradul de motivare ale persoanei în procesul învățării;
3. *fenomenele de inducție, interferență* apărute în procesul memorării.

4. Formele memoriei

4.1. Memoria în funcție de durata stocajului

1. *Memoria de foarte scurtă durată* este un sistem neuronal care păstrează pentru câteva zecimi de secundă urma senzațiilor,

respectiv o imagine detalită a informației senzoriale ajunsă la un organ de simț. Acest tip de memorie, constă în fenomenul de *stocaj senzorial* care are la bază relativa inerție a câmpurilor receptoare. Se știe că exitația (influxul nervos) se menține la nivelul unor componente ale analizatorului un anumit timp (aproximativ 0,5 sec.) după ce stimulul a încetat să acționeze. Acest timp permite realizarea modelului nervos al stimulului și efectuarea unei codări care face posibilă realizarea unui *cod-imagine* al stimulului, pe baza cărora stimulul în cauză va fi deosebit de alți stimuli. Astfel, stocajul senzorial este necesar pentru desfășurarea normală a procesului perceptiv.

2. *Memoria de scurtă durată* (MSD) mai este numită și memoria operațională, de lucru, instrumentală, pentru că în cadrul ei informația este filtrată și folosită în sarcini concrete). Astfel rezolvarea unui exercițiu de tipul (17 – 8 + 33): 3 ar fi imposibilă fără a poseda o oarecare memorie privind cifrele conținute și ordinea în care ele se succed. Pentru rezolvarea unor sarcini concrete este nevoie de o reținere temporală a unei serii de informații conexe sau auxiliare care servesc desfășurării logice a tuturor etapelor implicate în rezolvarea sarcinilor respective. Îndată ce obiectivul a fost atins, informația legată de etapele acțiunii sau de succesiunea lor nu mai este necesară și astfel ea va fi uitată rapid.

S-a constatat o fluctuație destul de mare a performanțelor acestui tip de memorie. Astfel, s-a observat că dacă în timpul utilizării unei informații auxiliare (de context) acțiunii apare un factor perturbator, informația în cauză este ștearsă datorită fenomenului de interferență, iar dacă în cazul în care intră în memoria de scurtă durată o informație nouă, aceasta elimină o informație stocată anterior, eliminarea având loc pe baza principiului recenței și care explică de ce stimulii de la sfârșitul unei serii sunt mai bine reținuți, decât cei din mijlocul seriei. În cazul în care informația este exersată prin repetiție, acesta va fi transferată în rezervorul memoriei de lungă durată (sau atunci când intervin anumite condiții speciale, cum ar fi: declanșarea interesului, intensitatea fizică și psihică a stimulilor, noutatea etc).

3. *Memoria de lungă durată (MLD)* – trăsătura principală a acestei forme constă în păstrarea informațiilor pentru o lungă perioadă de timp: săptămâni, luni, ani. Acestei trăsături i se adaugă o alta la fel de importantă, cea referitoare la capacitatea MLD de a fixa și păstra informații foarte variate (sentimente, dorințe, gânduri, obiceiuri, atitudini, principii etc.).

Unii specialiști, precum Tulving, consideră că MLD este un sistem complex compus din două tipuri de memorie:

1. *memoria semantică* – include informații abstracte legate în esență de cunoașterea lumii exterioare și interioare;
2. *memoria episodică* – responsabilă cu explicarea senzațiilor concrete.

Această distincție este oportună pentru că sunt într-adevăr persoane care prezintă o mare ușurință în procesul de achiziționare a ideilor celor mai abstracte (din punct de vedere al gândirii, aceste persoane utilizează mai ales operațiile algoritmice) și persoane care excelează în realizarea combinărilor celor mai diverse de imagini, date senzoriale, fapte concrete, trăiri cu valoare afectivă (arhitecții, pictorii –aceștia se bazează mai ales pe procedeele euristice ale gândirii). Totuși, între aceste două tipuri de memorie există numeroase conexiuni pentru că în lumea umană codificarea este o operație predominant de tip semantic. Orice fapte concrete, imagini sau impresii senzoriale sunt purtătoarele unor sensuri și semnificații, respectiv a unor aprecieri valorice (vezi sentimentele) sau înțelesuri logice. De aceea, se afirmă că MLD are un caracter semantic, specifică ei fiind structurarea rezultatelor experienței și ale gândirii într-un vast sistem de scheme, operații logice și noțiuni. Acest fapt face ca MLD să obțină în cele mai multe situații caracterul unei *memorii procedurale*, respectiv a unei memorii în care datele conținute sunt însoțite de un mod de utilizare a lor în vederea dobândirii de noi informații și deprinderi.

Nu trebuie să vedem în MLD o modalitate pasivă de stocare a informațiilor, un fel de depozit inert; dimpotrivă, în cadrul ei se produce în orice moment un anumit nivel de activare a

informațiilor, de restructurare și de reordonare a lor în vederea unei mai bune operaționalizări a lor în sarcinile de activitate.

Cercetările din ultimii ani asupra MLD au realizat distincția între *memoria implicită (indirectă)* şi *memoria explicită (directă)*. Ceea ce este caracteristic memoriei sau învățării explicite este faptul că îndeplinirea sarcinii respective de memorare, pretinde din partea subiectului ca el să-și amintească informațiile într-o explicație precisă. Altfel spus, memoria explicită pretinde reactualizarea clară, voluntară a experienței sau a faptelor de viață anterioară. De exemplu, un student nu va putea încadra și descrie în mod corespunzător diferite personaje accentuate din opera lui Shakespeare dacă nu-și va reactualiza o serie de cunoștințe privind comportamentele obsesive, fobice sau delirante. În cazul memoriei implicite o sarcină de învățare poate să se efectueze fără a se face apel în mod explicit la o experiență anterioară; de exemplu a redacta un text la calculator nu presupune reactualizarea orelor, cursurilor în care ai dobândit abilitatea de a utiliza calculatorul.

În cadul memoriei de lungă durată putem delimita următoarele **subtipuri de memorie**:

1. *Memoria senzorială* sau registrul informațional senzorial (RIS) constituie acea parte a memoriei în care sunt stocate informațiile primite de la celulele receptoare în vederea procesării lor. Astfel, funcția esențială a acestei forme constă în păstrarea informației senzoriale până când alte procese cognitive sunt capabile s-o preia, s-o analizeze, s-o interpreteze și să-i dea un înțeles. Rolul ei apare în mod evident în situațiile în care asupra organelor noastre de simț acționează simultan mai multe însușiri. Astfel, în timp ce noi procesăm informații despre o însușire, informațiile despre alte însușiri nu se pierd, ci sunt stocate în memoria senzorială până când le vom putea procesa.

De exemplu, într-o conversație, dacă nu am dispune de memoria senzorială auditivă, multe dintre cuvintele care se rostesc succesiv ar fi pierdute. Sau, atunci când citim, dacă nu am

dispune de memoria senzorială vizuală, nu am mai fi capabili să desprindem înțelesul logic al propozițiilor, frazelor etc. Astfel, ori de câte o informație oarecare (auditivă, vizuală, tactilă, gustativă, olfactivă etc.) nu poate fi procesată imediat, ea este păstrată în memoria senzorială până când sistemul senzorial respectiv se eliberează și se poate preocupa de informția stocată. Există tot atâtea tipuri de memorii senzoriale câte tipuri de senzații cunoaștem, dar cele mai studiate sunt memoria vizuală (sau iconică) și memoria auditivă (sau ecoică).

2. *Memoria cognitivă, afectivă și motorie* – această împărțire a fost efectuată avându-se în vedere două criterii: *conținutul celor memorate* (imagini, idei, stări afective, mișcări) și *specializarea proceselor psihice implicate în procesarea informațiilor*.

În primul rând, unii oameni memorează şi reactualizează cu o mai mare uşurință imaginile, desenele, figurile, în timp ce alții – noțiunile, conceptele, judecățile, ideile abstracte. În ambele cazuri, vorbim de existența *memoriei cognitive, de cunoaștere*, care în funcție de conținutul ei poate lua forma *memoriei intuitiv-plastice sau forma memoriei verbal-abstracte.*

În al doilea rând, oamenii nu reține doar cunoştințe, ci şi propriile lor trăiri afective. Astfel, trăirile afective nu sunt doar aici și acum, nu se pierd o dată cu consumarea lor, ci lasă urme la nivelul psihicului, putând fi reamintite sau chiar retrăite la intensități diferite de cât cele din momentul consumării efective a stărilor afective. Existența memoriei afective poate fi argumentată şi experimental, observabil, ştiindu-se faptul că trăirile afective se exteriorizează prin intermediul expresiilor emoționale (mimica, postura, gesturile, modulațiile vocii etc.) iar la nivelul organelor interne se produc modificări fiziologice atât în momentul consumării trăirilor afective, cât şi în momentul evocării lor.

În al treilea rând, omul reține în memoria sa şi descrie mişcări, operații sau acțiuni efectuate în vederea bunei finalizări a activităților. Ea face posibilă formarea priceperilor şi deprinderilor, explicând astfel învățarea dansului, înotului, şofatului, scrisului etc.

3. *Memoria senzorio-motorie sau biologică* (reflexele), constă în capacitatea de a reține și de a reactualiza senzațiile și mișcările.

4. *Memoria socială* – este specific umană și corespunde așa numitei „conduite sociale" de care a vorbit P. Janet și care este logică, implică o ordine rațională, reprezentări colective, universale, fiind inseparabilă de recunoașterea sau de cunoașterea trecutului ca atare (reținem informații cu privite la evenimentele care s-au petrecut în jurul nostru fără să fim participanți direcți la acțiune etc.).

5. *Memoria autistică* – se manifestă în somn sau în unele afecțiuni sub forma visului și delirului. Este o memorie pur subictivă, subordonată mecanismelor inconștientului, debarasată de logică și cadrele sociale ale existenței.

2. Memoria autobiografică sau memoria vieții trăite

Linton și-a testat memoria pentru evenimentele care au avut loc în propria ei viață: și-a înregistrat în fiecare zi câte două evenimente care au avut loc și la sfârșitul lunii a încercat să și le reamintească. Era atentă la scurta descriere a fiecărui eveniment și încerca să stabilească cu exactitate despre ce eveniment era vorba, precum și data la care avusese loc. În șase ani a acumulat 5.500 de evenimente și a stabilit că memoria ei pentru evenimentele vieții trăite este de cca. 5% pe an. Evenimentele plăcute erau mai ușor de amintit, în procent de 50%, cele neplăcute – în procent de 30% și cele neutre, de doar 20%.

Aceste date au condus la ideea că posibilitatea activărilor mnezice depinde de un cumul de factori:

1. *timpul care a trecut de la eveniment* – Thompson constată că acuratețea datării evenimentelor descrește cu câte o zi pentru fiecare săptămână care trece – de exemplu, după ce au trecut

două săptămâni de la eveniment, aproximarea datării este de circa două zile, iar după 10 săptămâni aproximarea este de circa 12 zile;

2. *tipul evenimentului*: plăcut, neplăcut, neutru;
3. *persoana căreia i s-a întâmplat evenimentul*: evenimentele personale se reamintesc mult mai ușor decât cele care s-au întâmplat altei persoane.

În cadrul memoriei autobiografice se particularizează memoria de tip *flash*: memoria care stochează un eveniment nou, cotat cu o mare semnificație. Brown și Kulik, luând ca moment situațional asasinarea lui Kennedy și alte evenimente naționale importante, au încercat să cerceteze fenomenul memoriei de tip *flash* după criteriile: locul, evenimentul care a fost întrerupt de noua știre, persoana de la care provenea știrea, trăirile subiecților, trăirile celorlalți, consecințele evenimentului. Cercetătorii au ajuns la concluzia că ceea ce a determinat apariția memoriei *flash* a fost imensa surpriză, perceperea importanței evenimentului și izbucnirea emoțională declanșată de acesta.

Variabilele memoriei autobiografice sunt, după Malim:

1. *Caracterul schematic*: schemele acționale reprezintă generalizări extrase dintr-un număr mare de evenimente specifice de viață și servesc la însumarea atributelor importante ale acestor evenimente (de exemplu: schema acțională a prânzului va include locul spațial ocupat, persoanele prezente la masă, tabieturi specifice etc.). O astfel de schemă permite organizarea vieții și ancorarea evenimentelor de viață într-o perspectivă semnificativă.

2. *Caracterul prospectiv* sau *memoria acțiunilor viitoare*: o atenție deosebită a fost acordată cercetării fenomenului „uitării nejustificate viitoare". Reason constată că acest fenomen se poate întâmpla în următoarele situații:

– în situații familiare;
– când există o anumită preocupare, o concentrare pentru altceva;

– la oamenii distrați;
– când ne presează timpul;
– când un obicei standardizat se schimbă.

3. *Memoria autobiografică și recunoașterea chipurilor umane* – Shapiro și Penrod au sintetizat 128 de studii consacrate studiului recunoașterii fețelor umane, delimitând variabilele care ar putea altera recunoașterea acestora:

– oamenii reușesc să recunoască mai bine pe cei care fac parte din aceeași rasă, comparativ cu altă rasă;
– cu cât se privește mai mult timp și cu mai multă atenție o față cu atât acuratețea recunoașterii este mai mare;
– acuratețea recunoașterii este mai redusă în situația în care altceva în afară de chip distrage atenția;
– partea superioară a chipului are un rol mai important în recunoașterea unei persoane comparativ cu partea de jos;
– atunci când se fac aprecieri asupra chipului, recunoașterea este mai bună decât atunci când este pur și simplu privit;
– intervalul de timp care a trecut nu pare să influențeze în mod automat acuratețea recunoașterii, însă profunzimea procesării, prelucrării și distinctivitatea par să dețină un rol important în creșterea acesteia.

Capitolul 3
Afectivitatea

1. Coordonate definitorii

Starea afectivă se exprimă sub forma unei trăiri interioare specifice, a unei trăiri subiective în raport cu un anumit obiect, eveniment, cu o altă persoană sau cu propria persoană. Această trăire afectivă este mereu alta în funcție de natura sau specificul relației pe care persoana a stabilit-o la un moment dat cu un fapt exterior sau cu un interlocutor. Dacă, de exemplu, respectiva relație o percepem și o interpretăm ca o situație de confruntare sau de conflict între noi și evenimentele exterioare, deci ca o situație care blochează realizarea propriilor noastre dorințe sau scopuri, atunci apar trăiri afective negative, de genul insatisfacție, întristare, indignare care vor fi însoțite de impulsuri sau acțiuni de evitare. Dacă, dimpotrivă, situația sau evenimentele exterioare oferă în mod obiectiv condiții optime de realizare a trebuințelor și nevoilor noastre, sau le percepem și le apreciem subiectiv ca situații favorizante, atunci apar trăiri afective pozitive, de genul bucurie, plăcere, satisfacție, entuziasm etc.

Starea afectivă exprimă o relație dinamică și valorică între individ și un obiect, fenomen sau situație externă, respectiv acel raport care desemnează măsura în care obiectul sau evenimentul în cauză răspunde sau nu dorințelor și așteptărilor noastre. Putem spune că *procesele afective reflectă gradul de potrivire sau nepotrivire între trebuințele, aspirațiile personale și cerințele, exigențele lumii exterioare, de unde și tendința acestor trăiri de a se înscrie între extremele: satisfacție/insatisfacție, bucurie/tristețe, plăcere/neplăcere etc.*

Ceea ce se află în primul plan, în cadrul trăirilor afective, nu este atât obiectul sau evenimentul exterior în sine, cât mai ales valoarea, importanța pe care noi i-o acordăm în momentul respectiv. Așa ne explicăm faptul că nu este obligatoriu ca ceea ce este plăcut pentru o persoană să placă și alteia. Numai așa ne putem explica de ce unul și același obiect produce stări afective variate unor persoane diferite. La una și aceeași persoană, un același obiect sau eveniment produce stări afective diferite, în momente diferite pentru că într-o anume situație el a satisfăcut integral cerințele persoanei respective, iar în altă situație, doar parțial sau chiar deloc. Dacă o persoană repetă sau dezvoltă același tip de relație cu diverse obiecte, fenomene, persoane, atunci se ajunge la constituirea în plan subiectiv a unor atitudini față de acestea, atitudini ce pot fi oricând redeclanșate.

Deși se recunoaște faptul că omul simte altfel decât știe, cunoaște, totuși se apreciază că manifestările afective pure, lipsite de conținut cognitiv sunt rare la om. În lumea umană, trăirile afective apar și se dezvoltă în cadrul unui context cognitiv, adică în strânsă legătură cu informația obținută despre evenimentul sau situația respectivă de viață, și în raport cu interpretarea acordată evenimentului sau situației. Astfel, o situație de viață poate fi prin ea însăși frustrantă sau poate fi în mod subiectiv apreciată ca atare. În primul caz, ea exprimă o situație reală de contrariere, ca de exemplu în împrejurarea în care, prin decesul timpuriu al mamei sale, un copil este privat de dragostea maternă atât de necesară dezvoltării sale psihice ulterioare. În al

doilea caz, o situație existențială obișnuită cum ar fi cea de susținere a unui examen semestrial, poate fi percepută fie ca deosebit de stresantă – de exemplu, atunci când supraestimăm dificultatea examenului căruia credem că nu-i vom putea face față, fie ca frustrantă ca atunci când ne-am format convingerea subiectivă că răspunsurile noastre nu vor fi apreciate corect de profesor, datorită subiectivității sale.

Procesul cognitiv de percepere și evaluare a situațiilor și evenimentelor afectogene este la rândul său determinat de *factori generali de personalitate, cum ar fi:*

– *exactitatea imaginii* pe care ne-am format-o asupra propriilor resurse psihice (de acest factor depinde neîncrederea în capacitatea noastră de a depăși diferite obstacole și dificultăți apărute în mod inerent în calea atingerii scopurilor propuse);
– *gradul toleranței,* a rezistenței individului la situațiile stresante (această toleranță individală este dependentă atât de resursele noastre energetice, cât și de echilibrul nostru emoțional, care va determina măsura autucontrolului asupra trebuințelor noastre primare, biologice); structurile emotive caracterizate prin dezechilibrul emoțional, dezvoltă reacții afective mai puternice decât media populației din care fac parte, arătându-se incapabile de a se adapta situațiilor noi, neprevăzute, cărora le acordă o valență afectivă mai mare decât ar trebui să le acorde în mod normal.

Astfel, putem spune că procesele afective au un important rol *de a valoriza* orice activitate de cunoaștere, adică de a le aprecia ca fiind plăcute sau neplăcute nouă, favorabile sau nevaforabile, utile sau nefolositoare. Se pare că nu există aspect al vieții noastre psihice care să nu posede o dimensiune specială, o coloratură, tonalitate afectivă de intensitate și calitate variabilă, înscrisă între doi poli: satisfacție/insatisfacție, plăcere/neplăcere. Indiferența totală față de un obiect, fenomen, exprimă mai mult o realitate patologică, caracteristică strărilor de epuizare nervoase sau stărilor de oligofrenie, schizofrenie, în care, pe lângă defectele

intelectuale sunt prezente și cele de interrelaționare datorate foartei slabei capacități de rezonanță afectivă a persoanei în cauză.

Procesele afective capătă o tonalitate pozitivă/negativă, un caracter mai instictual (afectele) sau unul mai elaborat (sentimentele), în funcție de mai mulți **factori**:

– natura relației dintre individ și complexul de exigențe exterioare (existența unor obstrucționări sau frustrări majore) sau a unor condiții favorabile de împlinire a obiectivelor propuse;
– capacitatea afectivă care exprimă un anumit potențial de impresionare și sugestibilitate în raport cu factorii afectogeni;
– atitudinea persoanei în raport cu sine (încrederea în sine, în propriile posibilități va impune un anumit mod de apreciere a factorilor afectogeni comparativ cu atitudinile de abandon și neîncredere în sine);
– gradul toleranței individului la frustrare, măsura rezistenței noastre la situațiile de privare, neîndreptățire.

Trăirile afective nu trebuie considerate doar ca simple reflectări pasive în conștiință a stărilor de tensiune sau de destindere a trebuințelor, a aspirațiilor noastre. Este necesar să considerăm și posibilitatea trăirilor afective de a se constitui ca adevărate forțe de declanșare a acțiunilor, ca veritabile tendințe spre acțiune. În funcție de tonalitatea lor pozitivă sau negativă, de intensitatea cu care ele se desfășoară, *procesele afective pot avea un rol energizant și vectorial* asupra organismului, susținându-l în activitate și orientându-l spre un anumit gen de activitate, sau dimpotrivă, poate avea un rol inhibitor dezorganizat.

2. Caracteristicile fenomentului afectiv

Caracteristicile fenumenului afectiv sunt:

1. ***Funcția apreciativă*** se referă la faptul că procesele afective implică un moment relațional în cadrul căruia omul realizează

judecăți de valoare, de apreciere, de unde și atitudinea favorabilă sau nefavorabilă pe care acesta o are față de evenimentul sau situația în cauză. Fiecare dintre noi valorizează evenimentele și situațiile în mod diferit, în funcție de trebuințele și aspirațiile personale, de gradul de impresionabilitate, de mentalitățile care ne animă, de încrederea sau neîncrederea în forțele proprii. Uneori, dorințele personale sunt atât de puternice încât ele creează autoiluzionări sau aprecieri subiective care sfidează logica bunului simț. Se spune, astfel, că logica inimii înlocuiește logica rațională a gândirii.

Gândirea afectivă este prin natura ei o gândire impresionabilă, sugestibilă și de aceea, uneori contradictorie. Ea are un sporit caracter pragmatic, nefiind ghidată de exigențele de ordin logic, civic sau moral. Th. Ribot a descris mecanismele și specificul acestei logici speciale în care rațiunea parcurge un alt drum decât cel din logica intelectuală. Dacă în logica obișnuită, spune Ribot, premisele se dau și se caută concluzia, în logica sentimentelor este invers: se dă mai întâi concluzia și apoi se caută premisele care i se potrivesc. Logica afectivă denaturează adeseori adevărul în favoarea intereselor, dorințelor sau a dispozițiilor de moment a persoanelor (mamele sunt înclinate să creadă că nu sunt alți copii mai deștepți ca a lor, aducând argumente și impunându-le și celor din jur sau un îndrăgostit va vedea persoana iubită ca fiind întruchiparea celor mai deosebite calități estetice, morale și nu va admite reproșuri la adresa persoanei iubite etc).

2. ***Mobilitatea*** este rezultatul dinamicii relațiilor persoanei cu realitatea exterioară sau cu sine. Astfel, modificarea trebuințelor și intereselor personale, a obișnuințelor de viață sau a modului persoanei de a se privi și considera, antrenează automat schimbări în realțiile cu exteriorul, respectiv în modul acesteia de a evalua evenimentele și situațiile realității.

Mobilitatea proceselor afective exprimă, fie posibilitatea trecerii rapide de la o fază la alta în interiorul aceleași trăiri afective, fie trecerea ușoară de la o stare afectivă la alta. În prima situație, are loc trecerea de la un stadiu primar, care presupune

o trăire nespecifică, difuză, la un stadiu secundar care presupune o trăire specifică, adecvată scopului urmărit de persoană. A doua situație exprimă posibilitatea schimbării în funcție de necesități sau de schimbare a unei stări afective cu o alta, chiar de sens contrariu.

Sunt destule situații de viață în care dinamica vieții afective poate înregistra una din cele două extreme: instabilitatea sau rigiditatea afectivă. Aceste extreme sunt specifice copilului mic, omului necivilizat, psihopatului, nevropatului care prezintă fie o labilitate a vieții afective, o fluctuație deosebită a impulsurilor, fie o fixitate de ordin afectiv, situație în care persoana în cauză răspunde prin același fel de trăire afectivă la stimulările realității, fără a se întreba dacă trăirea respectivă este sau nu adecvată situației întâlnite la un moment dat.

3. ***Intensitatea*** indică tăria, forța, profunzimea de care dispun trăirile afective la un moment dat. Intensitatea trăirilor afective este dependentă de mai mulți factori:

– *valoarea sau importanța pe care evenimentul le are pentru individ* (se cunosc cazuri de persoane care după moartea partenerului de viață s-au îmbolnăvit psihic, dezvoltând grave depresii nervoase, ajungând chiar la sinucidere);
– *particularitățile psihoenergetice ale persoanei*, capacitatea sa afectivă exprimată în gradul sensibilității, al impresionabilității și sugestibilității sale – astfel, unii oameni vibrează puternic sub raport emoțional în fața unor evenimente cu caracter afectiv, pe când alții rămân reci, impasibili chiar și în fața evenimentelor dramatice (cazurile de glaciațiune afectivă sunt specifice bolnavilor psihici, psihopaților);
– *specificul situației în care este plasată persoana la un moment dat* – această situație exprimă conjuncturi de ordin profesional sau familial în care persoana trebuie să facă față unor severe evenimente frustrante sau, dimpotrivă poate exprima un context familial, profesional dominat de stări de calm.

4. *Durata* – psihopatologii atrag atenția asupra a două categorii de emoții diferite, sub raportul duratei, dar ambele cu implicații importante asupra stării de sănătate a organismului:

– *emoțiile acute* cu o desfășurare scurtă dar care au oscilații bruște ale tonusului afectiv. Impactul lor este evident în crizele isterice sau nervoase;
– *emoțiile cronice* care persistă un timp îndelungat și care au rolul cel mai însemnat în apariția afecțiunilor psihosomatice (ulcerul gastric apare pe un fond de stres prelungit etc.).

5. *Polaritatea* desemnează tendința trăirilor afective de a evolua prin contrast, de a forma cupluri opuse. De exemplu, iubirea este mai aproape de ură decât de indiferență, starea de oboseală atrage aspirația spre odihnă, excesul de râs ne apropie de tristețe. Această polaritate rezultă din corespondența, discordanța dintre dorințele, preferințele, convingerile persoanei, pe de o parte și exigențele situațiilor externe, pe de altă parte. Sunt frecvente situațiile în care un câmp afectiv este cu atât mai labil, susceptibil de a-și schimba tonalitatea afectivă în una contrarie, cu cât tensiunea lui este mai mare. Astfel, depășirea limitelor în exprimarea simpatiei noastre față de cineva creează la această persoană tendința de a ne răspunde printr-o reacție de indispoziție sau repulsie.

În situațiile clinice, polaritatea vieții afective ia aspectul ambivalenței afective, respectiv trăirea simultană de către o persoană a două stări sau sentimente contradictorii (atracție şi repulsie, admirație şi dispreț). În literatură, cazul tipic este cel al lui Othello care trăiește la un moment dat un sentiment de dragoste şi de ură față de soția sa Desdemona. Trăirile afective nu sunt în realitate absolut exclusiv polare, ci mai degrabă predominant plăcute sau neplăcute.

6. *Caracterul energetic și vectorial* – nu există stare afectivă care să nu posede un anumit grad energetic, adică o tensiune gata de descărcare, de convertire într-o anumită acțiune sau de fixare într-o anume atitudine. De altfel, așa cum arăta V. Pavelcu,

afectul se naște în momentul când dorința, trebuința este frânată, oprită în desfășurarea ei de către o altă forță externă sau internă. Astfel, se creează câmpul afectiv și dinamic, adică tensiunea afectivă. Dacă persoana ar răspunde automat ca o mașină la stimulările realității, nu ar exista tensiune și sentimente.

Reflexele simple și explozive sunt, spune V. Pavelcu, neafective. Această tensiune pe care o implică starea afectivă are importantul rol de a ne mobiliza și susține energetic în acțiunile noastre, dar concomitent trăirea afectivă mai exercită și un rol de vector motivațional. Astfel, trăirile afective, sentimentele și pasiunile implică un element de orientare a conduitei, deoarece ele se referă la anumite evenimente, persoane, idei.

Trăirile afective au proprietate motivațională: sentimentele, emoțiile, pasiunile pot reprezenta, în anumite împrejurări veritabile mobile ale unor acțiuni ale noastre. De exemplu, într-o situație de frustrare profesională, când persoana apreciază că a fost pe nedrept privată în planul aspirațiilor sale de a promova, ea poate întreprinde veritabile acțiuni de dobândire a drepturilor de care crede că a fost frustrată.

Se apreciază că stările afective plăcute sunt *stenice*, mobilizatoare pentru activitatea persoanei, pe când cele neplăcute sunt *astenice*. Această afirmație trebuie preluată cu precauție deoarece, nu în puține cazuri eșecul mobilizează resursele nebănuite ale persoanei, ajutând-o în obținerea ulterioară a performanțelor la care aspiră.

7. *Expresivitatea* se referă la varietatea comportamentelor motorii, fiziologice ce însoțesc procesele afective. Manifestările fiziologice privesc o serie de modificări organice apărute în cadrul procesului emoțional, cum ar fi:

– modificări în tabloul EEG (encefalogramă);
– activitatea cardiacă și a sistemului circulator;
– schimbări în respirație;
– schimbări în compoziția chimică a sângelui –adrenalină, zahăr, colesterol.

Întreaga gamă de reacții are loc datorită excitării în cadrul procesului emoțional al SNC cu cele două ramuri ale sale: simpatic şi parasimpatic, care se mai numesc şi reacții vegetative. În acest proces intervine şi sistemul endocrin care produce hormoni antrenați în fluxul sanguin.

Manifestările comportamentale sunt mai variate, ele vizând gesturi, mișcări sau imobilitatea corpului, expresii faciale, vocale etc. Omului îi sunt proprii foarte multe mijloace de expresie emoțională care sunt legate de existența socială. Uneori se poate dobândi chiar o artă în manevrarea expresiilor, ca în actorie, diplomație. Astfel la om predomină modalități superioare și subtile de expresie pe care le învățăm să le dirijăm voluntar, în funcție de momentul dat. Pe de altă parte, trebuie să avem în vedere semnificațiile pe care le poate avea același tip de expresie în lumea umană: surâsul poate fi binevoitor, aprobativ, indiferent, disprețuitor, vesel, trist etc.

Omul a creat în cursul dezvoltării sale istorice o gamă largă de mijloace rafinate de exprimare a stărilor afective, dintre care amintim: poezia, muzica, dansul, artele plastice. Cu toată acestă varietate pe care expresiile emoționale o dobândesc în lumea umană, cercetările au demostrat că, în cazul a 6 tipuri de emoții considerate de bază – mânia, dezgustul, bucuria, tristețea, teama, surpriza – expresiile emoționale par a fi universale. Astfel, doi cercetători au studiat expresiile faciale la popoarele din triburi izolate (Amazonia), la care intercondiționările erau absente, foarte sărace, constatând că:

– elementele verbale atribuite expresiilor emoționale sunt universale și nu depind de interpretarea culturală;
– cerința de a mima anumite expresii emoționale particulare duce la obținerea de expresii identice în culturi diferite;
– recunoașterea emoțiilor în grupuri culturale diferite pe bază de schițe, semne este destul de exactă, oferind etichete, denumiri verbale corecte.

Rezultă de aici că unele expresii emoționale se standardizează, generalizează, se asociază cu o serie de semne afectogene

dând naștere unui limbaj afectiv în care semnificațiile expresiilor emoționale sunt comune pentru toți membrii comunității și chiar pentru oameni aparținând unor culturi diferite. În același timp, trebuie observat faptul că viața în societate, educația au impus omului o puternică tendință de a ascunde expresiile emoțiilor. Autocontrolul afectiv este destinat să ne păstreze o bună imagine în colectivitatea din care facem parte. Totuși, expresivitatea mimică-gestuală și cea atitudinală sunt benefice de a se manifesta pentru că îi crează omului o serie de posibilități:

– de a comunica, de a face cunoscută în exterior starea afectivă trăită la un moment dat;
– de a influența într-un anumit fel conduita altuia;
– de a se detensiona, elibera de energiile negative.

3. Clasificarea formelor afective

Formele afective sunt următoarele:

1. ***Dispozițiile organice*** sunt componente însoțitoare ale unor stări fiziologice specifice –de sănătate, de boală, de oboseală. Ele contribuie la conștientizarea condițiilor mediul intern și la stimularea unor comportamente compensatorii. Este știut faptul că orice stare a organismului este acompaniată de o anumită tonalitate afectivă. Conștientizarea tabloului afectiv semnificativ pentru diverse stări ale organismului, reprezintă o modalitate eficientă de prevenție și diagnosticare precoce a tuturor maladiilor, contribuind în felul acesta la asigurarea sănătății fizice și psihice a omului.

2. ***Afectele*** sau ***emoțiile puternice*** sunt manifestări emoționale cu caracter exploziv, cu apariție bruscă și de scurtă durată, având o desfășurare unipolară, fiind însoțite de o expresivitate dezorganizată. Afectele pot fi plasate atât la polul pozitiv al vieții afective (bucuria, euforia), cât și la polul negativ (furia, teama, disperarea).

În domeniul cercetărilor ce au vizat studiul emoțiilor de bază, de notorietate sunt lucrările elaborate de Ekman şi Friesen.

> „Metoda lor, *Facial Action Coding System* (FACS), reprezintă un progres evident pentru cercetare, permițând depășirea evaluărilor intuitive de genul *acest subiect are o mimică tristă* sau *chipul lui exprimă furie*, printr-o formulă precisă care indică unitățile de acțiune folosite. Corelațiile între afectele trăite și unitățile de acțiune utilizate permit descrierea configurațiilor-tip, împreună cu caracteristicile lor fundamentale și variate. Astfel, pentru furie s-au evidențiat șaizeci de expresii care constituie o «familie», expresii ce sunt însă apropiate și au un nucleu comun care le diferențiază cu ușurință de frică și dezgust. În toate cazurile de furie, spâncenele sunt apropiate și coborâte, pleoapa superioară este înălțată, iar mușchiul labial se contractă".

Cercetările în domeniul emoțiilor de bază, așa cum le denumește Paul Ekman (2019), au permis delimitarea a nouă caracteristici (*semnale universale distincte*, *prezența la primate*, *fiziologie distinctă*, *evenimente activatoare universale*, *debut rapid*, *coerență în răspuns*, *durată scurtă*, *evaluare automată*, *apariție involuntară*) care asigură specificitatea acestora, și anume: furia, frica, tristețea, bucuria, dezgustul și surpriza.

3. *Emoțiile propriu-zise* *sunt stări afective de scurtă durată, care traduc un specific al relațiilor personale cu un obiect sau o situație, având un caracter situațional.* Emoțiile se integrază în tabloul activității și vieții cotidiene normale, desfășurându-se în limitele intensității moderate. Ele sunt rezultatul unei reflectări relativ adecvate a raportului dintre caracteristicile situației-stimul și stările interne de motivație ale subiectului. Conținutul lor este bine nuanțat și individualizat, neexistând fenomenul de iradiere nespecifică pe care-l întâlnim în cazul afectelor.

Paleta emoțiilor propriu-zise este foarte mare: dezgustul, rușinea, nemulțumirea, regretul, indignarea, simpatia, antipatia, speranța, mila, satisfacția, mulțumirea, nehotărârea, indignarea,

mirarea, nesiguranța, siguranța, certitudinea, îndoiala etc. Există, după Hayward, mai multe componente ale emoției:

– perceperea stimulilor care trezesc emoția;
– sentimentul subiectiv sau experiența emoției (plăcută sau neplăcută);
– modificările fiziologice involuntare ale echilibrului intern;
– modificările corporale externe (fizionomia, mimica, postura, gesturile);
– factorii cognitivi: conștiința situației, experiența anterioară;
– consecințele comportamentale voluntare (răspunsul la stimul).

4. ***Sentimentele*** sunt ample structuri de tendințe și aspirații, relativ stabile, care orientează, declanșează și reglează conduita umană. Spre deosebire de emoții, care se constituie și se manifestă în raport cu orice obiect sau situație ce posedă o anumită semnificație pentru subiect, sentimentele se structurează și reflectă doar situațiile sociale și, în primul rând, conținutul relațiilor interpersonale și sistemul de simboluri și valori. Sentimentele sunt expesii condensate și interiorizate ale dinamicii vieții sociale, ale semnificațiilor ce se acordă percepției, acțiunilor și comportamentelor celor din jurul nostru.

Superioritatea psihologică a sentimentelor în raport cu celelate procese psihice este dată și de implicarea proceselor cognitive în elaborarea lor. Astfel, în elaborarea sentimentelor participă în mod direct gândirea interpretativă și valorizatoare care oferă, pe de o parte, temeiul obiectiv al selecției însușirilor celorlalți semeni, iar pe de altă parte, justificarea opțiunilor făcute. Pe de altă parte, orice sentiment include o anumită reflexivitate, prin care se realizează modalitățile adecvate de relaționate cu „obiectul" sentimentului.

În apariția, constituirea şi manifestarea sentimentelor, un rol important îl are mediul social. Andrei Cosmovici sintetizează următoarele exmple pentru a susține această idee: în China, în Japonia dezlănțuirea neaşteptată a afectelor e considerată a fi o dovadă a lipsei de civilizație; în schimb, în Europa lucrurile stau

total altfel. A. Camus, în romanul *Străinul*, relatează că personajul său, acuzat de crimă, i se impută și faptul de a nu fi plâns la moartea mamei sale, ca dovadă a insensibilității sale.

Mediul social influențează și conținutul sentimentelor: dacă avem în vedere sentimentul de iubire dintre doi oameni, de sexe opuse, vom constată că putem identifica modalități diferite de materializare a acestora: astfel, se acceptă în mod aproape unanim că gelozia – cu toate manifestările care decurg de aici – vine în contradicție cu iubirea autentică. Dar mai ales în mediile cu violență domestică, a fi bătut reprezintă un argument puternic pentru a-i arăta celuilalt că îl iubești.

În evoluția lor, sentimentele (vom lua ca exemplu sentimentul de iubire dintre doi oameni) parcurg mai multe **etape** și anume:

1. *Cristalizarea* este echivalentă cu structurarea sentimentului favorizată de certitudinea unui răspuns sau, după cum observa V. Pavelcu, „cuplarea într-o diademă a tuturor cristalelor afective." Această etapă corespunde *cu starea de a fi îndrăgostit* (filosofii, poeții au asimilat acestă stare cu slăbiciunea ființei umane). În acestă etapă, cei doi parteneri tind să-l idealizeze pe celălalt, apare nevoia stringentă de a fi mereu cu celălalt. De obicei, în această periodă se periclitează rețeaua de relații interpersonale și chiar cariera școlară, profesională, ca urmare a indiferenței, neimplicării sau ignorării unor persoane sau probleme.

Psihosociologii explică starea de îndrăgostit astfel:

a) singurătatea ne face mai vulnerabili și favorizează dorința noastră de a intra în contact cu diverse persoane care se apropie de imaginea pe care o avem despre o posibilă iubire. Dacă intervine reciprocitatea, brusc ne îndrăgostim (*cf.* Glasser).
b) avem nevoie să găsim explicații pentru schimbările fiziologice pe care le trăim. Îndrădostirea este doar eticheta atașată sentimentelor asociate acestor schimbări (Schachter și Singer);
c) în situația de excitabilitate, dacă avem în preajmă persoane atractive, avem tendința de a interpreta această stare ca efect al „căderii în dragoste" (*cf.* Iluț);

d) cu cât ne gândim mai mult la dragoste, cu atât este mai posibil să ne îndrăgostim (Tesser și Paulhus).

După Harfield, starea de „a fi îndrăgostit" corelează cu:

a) prezența aproape permanentă a imaginii partenerului în gândurile îndrăgostitului;
b) idealizarea partenerului;
c) atracția fizică globală, dar orientată sexual;
d) dificultatea de a suporta conflictele sau despărțirile;
e) dorința ca sentimentele să fie reciproce.

2. *Maturizarea* apare ca proces de stabilitate emoțională, ca filtraj „realist" asupra eului propriu dar totdeauna în raport cu celălalt eu. Este perioada în care „apele tulburi" se liniștesc, cei doi luând în această perioadă hotărâri importante privind viitorul lor și viitorul realției. De obicei, în această perioadă îndrăgostiții se căsătoresc. Dar dacă tinerii „se acomodează" cu noul statut și nu mai fac gesturi semnificative pentru a întreține sentimentul de iubire, se poate ajunge, mai devreme sau mai târziu, la decristalizarea sentimentelor.

3. *Uzura* sau *dispariția* reprezintă procesul invers cristalizării și care poate avea la bază multiple cauze: nematerializarea expectanțelor în realția de cuplu, lipsa comunicării, obișnuința partenerilor, indiferența la noile nevoi apărute etc.

Sentimentele structurează dorințele, emoțiile, atitudinile personale, intră în relație unele cu altele, având un rol important în ordonarea vieții psihice umane. Astfel, faptele de viață arată că existența sentimentelor în viața psihică umană tind să impună prioritățile, să organizeze activitatea în așa fel încât ceea ce vizează sentimentul să fie întotdeauna îndeplinit (de exemplu, dragostea mamei fața de copil impune acesteia organizarea priorităților în funcție de necesitățile, dorințele, trebuințele copilului, indiferent de celelalte roluri pe care le are de îndeplinit).

Există și o tendință de generalizare a sentimentelor, unele dintre ele devenind temelia afectivă prin care individul prețuiește

valorile: „Valoarea este o relație socială în care se exprimă prețuirea acordată unor obiecte sau fapte… în virtutea unei corespondențe a însușirilor lor cu trebuințele sociale ale unei comunități umane și cu idealurile acesteia" (*cf. Dicționarului filosofic*, 1978). Astfel, sentimentele-valori joacă rolul unor axe principale ale comportării persoanelor cu un înalt nivel de moralitate.

Având în vedere acest lucru, Spranger propune următoarea **tipologie umană** (tipologie care are la bază valorile care domină viața oamenilor):

1. *Tipul teoretic* – interesul dominant al omului teoretic este descoperirea adevărului. În urmărirea acestui scop, el ia o atitudine cognitivă caracteristică – una care caută asemănări și diferențe, renunțând la judecățile care vizează frumusețea, sau utilitatea obictelor (tipul cercetătorului).
2. *Tipul economic* este interesat de ceea ce este util, profitabil. Având inițial la bază satisfacerea trebuințelor corporale, interesul pentru utilitate se dezvoltă pentru a cuprinde tot ceea ce vizează latura pragmatică a existenței – producție, comerț și consumul bunurilor (tipul afaceristului).
3. *Tipul estetic* are drept valoare supremă forma și armonia. Fiecare experiență singulară este judecată din punctul de vedere al grației, simetriei sau corespondenței. El privește viața ca o diversitate de evenimente, fiecare impresie singulară fiind savurată de dragul ei însăși (tipul artistului, creatorului de modă, pasionaților de natură etc).
4. *Tipul social* are ca valoare supremă dragostea de oameni. Omul social consideră pe ceilalți oameni ca scopuri și, de aceea, el însuși este bun, simpatetic și altruist. În contrast cu tipul politic, omul social privește dragostea ca atare drept singura formă potrivită de putere (tipul caritabilului).
5. *Tipul politic* – este interesat în primul rând de putere. În general, conducătorii din orice domeniu plasează foarte sus valoarea puterii. Întrucât competiția și lupta joacă un mare rol

în viață, mulți filosofi au considerat puterea drept cel mai universal și cel mai fundamental dintre motive.

6. *Tipul religios* are ca valoare supremă unitatea. El este mistic și caută să înțeleagă cosmosul ca întreg și să se raporteze pe sine la această totalitate cuprinzătoare. Spanger definește omul religios drept unul „a cărui structură mentală este permanent îndreptată spre crearea unei experiențe cu valoarea cea mai înaltă și absolut satisfăcătoare" (Allport).

Sentimentul intră ca o componentă dominantă în structura atitudinilor și, implicit, orice sentiment ia forma unei atitudini. Reactualizarea sentimentului prin contactul perceptiv cu obiectul sau prin reprezentarea lui ia forma emoției, a trăirii emoționale. După încetarea trăirii afective situaționale, sentimentul trece din nou în stare latentă, susținând din interior linia generală de conduită față de obiectul dat.

În plan relațional, interpersonal, un anumit sentiment poate avea următoarele caractere:

– de *reciprocitate* – persoanele relaționate nutresc una față de alta același tip de sentiment,
– de *contrarietate* – persoanele implicate nutresc una față de cealaltă sentimente contrarii,
– de *unilateralitate* – o persoană nutrește un sentiment puternic față de alta, pe când aceasta din urmă este dominată de indiferență.

Spre deosebire de emoții – care au un caracter „aici și acum" (neputându-se stabili o ierarhie a lor) –, sentimentele se sistematizează, formând o structură dinamică unitară, în care se instituie atât raporturi de succesiune, alternanță, cât și de subordonare, unul sau două sentimente devenind dominante și condiționând profilul de personalitate și linia generală de conduită. Determinarea structurii sentimentelor constituie, alături de determinarea structurii motivaționale, modalitatea cea mai eficientă de cunoaștere a profunzimii intime a personalității umane.

5. *Pasiunile* sunt forme complexe de manifestare a afectivității, care combină intensitatea emoției cu durabilitatea sentimentelor. Ceea ce caracterizează pasiunea este evidenta unilateralitate a vieții psihice: întregul univers este redus la obiectul sau domeniul pasiunii, iar dispariția acestuia provoacă un adevărat cataclism psihologic al personalității.

Pasiunile au fost împărțite în:

– *pasiuni pozitive*, care îmbogățesc viața psihică cel puțin într-un domeniu de activitate și permit realizări importante, mai ales atunci când se împletesc și cu un talent autentic (pasiunea-iubire, pasiunea socială, pasiunea artistică, pasiunea sportivă etc.);
– *pasiuni negative* care determină o sărăcire accentuată a vieții psihice, până la degradarea morală și fizică (zgârcenia, dependența de alcool, de droguri, de jocuri de noroc etc.).

6. *Dispozițiile integrate globale* reprezintă acel fond afectiv bazal pe care se evidențiază și se manifestă cotidian și situațional trăirile emoționale și actele comportamentale specifice. Ele reprezintă o sinteză a experienței de viață și a concepției de sine care se elaborează pe parcursul ontogenezei.

În cadrul dispozițiilor globale se diferențiază:

– *dispoziția globală homeostatică* – definită ca modalitate de raportare afectivă a omului la realitatea înconjurătoare, la semeni și la propria persoană (chiar și la nivelul simțului comun avem tendința de a apela la categorizări ale oamenilor după variabilele optimist / pesimist, încrezător /neîncrezător etc.);
– *dispozițiile de moment, situaționale* – determinate de complexitatea factorilor subiectivi sau obiectivi care pot să fie prezenți la un moment dat în activitatea subiectului.

Deși, în general, există o relație constantă între dispoziția homeostatică și dispozițiile situaționale, asta nu înseamnă că afectivitatea subiectului este centrată la un singur pol. Astfel, orice

personă, fie optimistă, fie pesimistă poate activa întreaga paletă a stărilor afective, dar cu tendința de a activa mai ales stările afective care corelează cu dispoziția generală.

4. Conceptul de *inteligență emoțională*

Inteligența emoțională este un concept psihologic de dată recentă, rezultatul cercetătorilor care au dorit să surprindă dinamica vieții psihice pe linia obținerii performanțelor superioare. Astfel, alături de latura cognitivă a vieții psihice, aspectele motivaționale, volitive, relaționale se dovedesc la fel de importante în ceea ce se numește *performanță în activitățile desfășurate.*

Inteligența emoțională, după Goleman, se referă la *abilitatea de a-ți identifica propriile emoții, capacitatea de a-ți dirija sentimentele, perseverența și optimismul în ciuda obstacolelor, empatia și abilitățile sociale.* Pentru „părintele" inteligenței emoționale aceasta comportă două laturi fundamentale:

– *intrapersonală* – vizând aspectele de conștientizare și dirijare a propriilor trăiri psihice;
– *interpersonală* – structurând și înglobând abilitățile sociale.

La nivelul **abilităților sociale,** se disting:

– *organizarea grupurilor* – presupune inițierea, proiectarea, dirijarea, evaluarea dinamicii grupurilor constituite în vederea atingerii anumitor obiective;
– *negocierea soluțiilor* – reprezintă abilitatea și competența mediatorului în prevenirea conflictelor sau în rezolvarea acestora;
– *stabilirea relațiilor* – presupune capacitatea persoanei de a intra în noi grupuri, de a deveni „lider", de a stabili relații cu sens cu toți partenerii, de a activa ceea ce se numește „arta relaționării";
– *analiza socială* – constă în capacitatea de a detecta și de a conștientiza sentimentele, motivațiile sau preocupările celorlalți din mediul social.

Raportându-se la coeficientul de inteligență (IQ), cercetătorii Peter Salovey și John Mayer au introdus termenul de „coeficient emoțional" (EQ) arătând prin studiile realizate că:

– persoanele cu EQ înalt sunt mai fericite, mai sănătoase și mai eficiente în relațiile pe care le stabilesc;
– cei cu EQ înalt prezintă echilibru între emoție și cogniție, își conștientizează clar propriile emoții, manifestă empatie și compasiune pentru alții și au un nivel ridicat de auto-stimă;
– spre deosebire de IQ, EQ poate fi educat, crescând pe măsura auto-monitorizării și auto-formării;
– dezvoltarea emoțională sănătoasă a copiilor este esențială atât pentru capacitatea lor de învățare, în prima parte a vieții, cât și pentru succes și fericire la vârstele adulte;
– consecințele practice ale nivelului EQ se concretizează în starea psihică generală. Astfel, gradul înalt de dezvoltare emoțională se traduce într-o stare psihologică pozitivă manifestată prin: motivație, concentrare, autocontrol, echilibru, satisfacție, sociabilitate, autonomie, autovalorizare etc. Nivelul scăzut al EQ se asociază cu: singurătate, frustrare, gol interior, depresie, letargie, victimizare, instabilitate, dezamăgire, resentiment, dependență, eșec;
– putem afirma că persoanele ce au o inteligență emoțională crescută au atins pragul metanevoilor de care vorbea Abraham Maslow în a sa teorie motivațională a personalității.

Pentru Daniel Goleman, *inteligența emoțională* implică abilitatea de auto-control la nivel emoțional, capacitatea de a înțelege propriile emoții și ale altora și utilizarea informațiilor de factură emoțională la nivel cognitiv și acțional. Înțelegând astfel inteligența emoțională, autorul propune următoarea dinamică internă ce trebuie avută în vedere:

– *conștiința propriilor emoții* – presupune capacitatea de identificare a principalelor emoții ce sunt trăite de o persoană, denumirea acestora și înțelegerea cauzelor care au stat la baza manifestării lor;

– *managementul emoțiilor* – constă în capacitatea de auto-control a emoțiilor cu încărcătură energetică negativă (frustrare, furie, antipatie etc.);
– *motivarea personală* – presupune utilizarea performantă a emoțiilor, capacitatea de concentrare pe sarcină, menținerea nivelului energetic optim în vederea finalizării acțiunilor demarate, auto-controlul la nivel impulsivității;
– *empatia* – desemnează capacitatea de detașare de propria personalitatea, privirea de sine ca și cum ai fi un altul, creșterea abilităților de ascultare, de înțelegere a psihismului celorlalți;
– *proiectarea și dirijarea relațiilor interpersonale* – dezvoltarea abilităților de a analiza și înțelege relațiile interpersonale, capacitatea de a negocia neânțelegerile și de a rezolva conflictele, activarea comportamentului prosocial, capacitatea de a fi cooperant, participativ, democratic în raporturile sociale.

Având în vedere aceste componente, persoana cu inteligență emoțională ridicată prezintă toleranță crescută la frustrare, capacitatea de a amâna satisfacerea dorințelor și obținerea recompenselor, abilitatea de autoreglare a dispozițiilor și o atitudine optimistă. Cu alte cuvinte, un nivel crescut al EQ conferă persoanei un autocontrol optimal (asupra emoțiilor, dispozițiilor și sentimentelor, dar și asupra gândurilor și acțiunilor), o imagine de sine pozitivă, capacitatea de a face față stresului și de adaptare la schimbare, capacitate empatică și de relaționare eficientă cu ceilalți, perspectivă realistă în proiectarea, monitorizarea și îndeplinirea obiectivelor personale și cu impact social.

Bibliografie

Baddeley, A. (1998). *Memoria umană*, Editura Teora, București.

Bergson, H. (1996). *Materie și memorie*, Editura Polirom, Iași.

Cosmovici, A. (1996). *Psihologie Generală*, Editura Polirom, Iași.

Cosnier, J. (2002). *Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor*, Editura Polirom, Iași.

Goleman, D. (2001). *Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche, București.

Golu, M. (2002). *Fundamentele psihologiei*, Editura Fundației România de Mâine, București.

Hayes, N., Orrell, S. (1997). *Introducere în psihologie*, Editura ALL, București.

Malim, T. (1999). *Procese cognitive*, Editura Tehnică, București.

Miclea, M. (1999). *Psihologie cognitivă. Metode teoretico-experimentale*, Editura Polirom, Iași.

Sandovici, A. (2010). *Fundamentele psihologiei. Curs universitar*, Editura Performantica, Iași.

Zlate, M., (1999). *Psihologia mecanismelor cognitive*, Editura Polirom, Iași.

Partea a II-a

Psihologia dezvoltării

Lavinia Pruteanu

Introducere

Psihologia dezvoltării reprezintă unul dintre domeniile fundamentale ale psihologiei, având ca obiect de studiu **schimbările sistematice ale individului pe parcursul întregului ciclu de viață**, de la concepție până la vârsta a treia. Aceste schimbări privesc dimensiuni multiple ale funcționării umane – biologică, cognitivă, emoțională, socială și morală – și sunt rezultatul interacțiunii dinamice dintre factorii genetici, contextul sociocultural și experiența individuală[1].

În ultimele decenii, psihologia dezvoltării a cunoscut o **extindere conceptuală și metodologică semnificativă**, depășind paradigma clasică centrată exclusiv pe copilărie și adolescență. Abordările contemporane susțin perspectiva dezvoltării pe durata întregii vieți (*life-span development*), subliniind faptul că procesele de creștere, adaptare și reorganizare psihologică continuă și la vârsta adultă și în perioada senescenței[2]. Această schimbare de paradigmă a permis o mai bună înțelegere a relației

1. Richard M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (ed. a VI-a, vol. 1, Wiley, 2006, pp. 793-828; Papalia, D. E., & Martorell, G., *Experience human development* (15th ed.), McGraw-Hill Education, 2023.
2. Paul B. Baltes, Ulman Lindenberger și Ursula M. Staudinger, „Life Span Theory in Developmental Psychology", în William Damon și Richard M. Lerner (coord.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 1: *Theoretical Models of Human Development*, ediția a VI-a, Hoboken,

dintre dezvoltarea tipică și cea atipică, precum și a mecanismelor de adaptare în contexte de vulnerabilitate.

Din punct de vedere istoric, domeniul psihologiei dezvoltării s-a constituit prin contribuțiile unor teorii majore care au marcat evoluția gândirii psihologice. Modelele psihodinamice, cognitive, comportamentale și socioculturale au oferit cadre explicative diferite asupra modului în care individul se dezvoltă și se adaptează mediului[1]. Ulterior, aceste perspective au fost completate de modele integrative, precum teoria atașamentului, modelul bioecologic al dezvoltării sau teoriile sistemelor dinamice, care accentuează caracterul contextualizat, probabilistic și non-liniar al dezvoltării umane[2].

În prezent, psihologia dezvoltării se află într-un proces de **convergență interdisciplinară**, integrând date și metode provenite din neuroștiințe, genetică comportamentală, psihologia sănătății și științele educației. Cercetările recente evidențiază rolul plasticității neuronale, al epigeneticii și al factorilor de mediu în configurarea traiectoriilor de dezvoltare, subliniind importanța intervențiilor timpurii și a contextelor de susținere pe parcursul vieții. Astfel, **dezvoltarea nu mai este privită ca un proces rigid, determinat exclusiv biologic, ci ca un fenomen dinamic, deschis schimbării și optimizării.**

NJ, John Wiley & Sons, 2006; John W. Santrock, *Life-Span Development*, ediția a XIX-a, New York, McGraw Hill, 2023

1. Erik H. Erikson, Identity: Youth and crisis, Norton, 1968; Jean Piaget, *The Origins of Intelligence in Children*, New York, International Universities Press, 1952; Lev S. Vygotsky, Mind in society: The development of higher psychological processes, Harvard University Press, 1978.
2. John Bowlby, *Attachment and loss*, vol. 3: *Loss, sadness and depression*, Basic Books, 1980; U. Bronfenbrenner & P. A. Morris, „The bioecological model of human development", în R. M. Lerner (ed.), *op. cit.*, pp. 793-828; Esther Thelen și Linda B. Smith, „Dynamic Systems Theories", în Richard M. Lerner și William Damon (coord.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 1: *Theoretical Models of Human Development*, ediția a VI-a, Hoboken, NJ, John Wiley & Sons, 2006.

Un aspect central al psihologiei dezvoltării contemporane îl constituie analiza relației dintre **dezvoltarea tipică și dezvoltarea atipică**. Înțelegerea mecanismelor care stau la baza întârzierilor, tulburărilor sau deviațiilor de dezvoltare oferă premisele necesare pentru elaborarea unor strategii eficiente de prevenție, intervenție și incluziune[1]. Din această perspectivă, psihologia dezvoltării nu are doar o funcție descriptivă și explicativă, ci și una profund aplicativă, cu implicații directe în educație, sănătate mintală și politici sociale.

În concordanță cu perspectiva dezvoltării pe durata întregii vieți (*life-span development*), am ordonat prezentul text în nouă capitole care urmăresc principalele etape ale ontogenezei umane. Primul capitol l-am dedicat perioadei prenatale și nașterii, fiind analizate procesele dezvoltării intrauterine și factorii care influențează evoluția fătului; în al doilea capitol abordez dezvoltarea copilului în primul an de viață, cu accent pe achizițiile motorii, cognitive și socio-emoționale timpurii; al treilea capitol l-am consacrat antepreșcolarității (1-3 ani), etapă caracterizată prin dezvoltarea autonomiei, a limbajului și a conștiinței de sine; în al patrulea, analizez particularitățile vârstei preșcolare, evidențiind rolul jocului, al dezvoltării cognitive și al socializării timpurii; în al cincilea tratez dezvoltarea copilului în perioada școlarității mici, cu accent pe învățare, adaptarea școlară și dezvoltarea competențelor cognitive și sociale; am dedicat capitolele 6 și 7 pubertății**,** preadolescenței **și** adolescenței**,** perioade marcate de transformări biologice, emoționale și identitare profunde, precum și de consolidarea autonomiei și a relațiilor sociale; în al optulea capitolul abordez dezvoltarea psihologică la vârsta adultă, analizând principalele etape ale maturității, rolurile sociale și profesionale, relațiile intime și procesele de adaptare specifice acestei perioade; în final, în al nouălea capitolul abordez moartea

1. American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders,* Fifth Edition, Text Revision (DSM-5-TR), Washington, DC, American Psychiatric Publishing, 2022.

și doliul din perspectiva dezvoltării umane, evidențiind modul în care înțelegerea morții, confruntarea cu pierderea și căutarea sensului existenței influențează individul pe parcursul întregului ciclu de viață.

Prin această structurare urmăresc prezentarea dezvoltării umane ca proces continuu, multidimensional și dinamic, aflat sub influența permanentă a interacțiunii dintre factorii biologici, psihologici și socioculturali.

Capitolul 4
Perioada intrauterină și nașterea

Perioada prenatală reprezintă prima etapă a dezvoltării umane și constituie fundamentul dezvoltării biologice, cognitive și emoționale ulterioare. Dezvoltarea începe odată cu concepția și continuă printr-o serie de procese complexe de diferențiere celulară, organizare neurologică și maturizare funcțională, care conduc la formarea unui organism capabil de viață independentă. Cercetările contemporane din domeniul neuroștiințelor și al psihologiei dezvoltării evidențiază faptul că mediul intrauterin influențează nu doar dezvoltarea fizică, ci și vulnerabilitatea sau reziliența față de diferite condiții psihologice și medicale de-a lungul vieții[1].

În continuare, vom analiza stadiile dezvoltării umane în perioada prenatală.

1. Papalia, D. E., & Martorell, G., *Experience human development* (15th ed.), McGraw-Hill Education, 2023; Berk, L.E., *Development through the lifespan* (8th ed.), Pearson, 2023.

1. Etapele dezvoltării prenatale

1.1. Perioada germinală (0-2 săptămâni)

Debutează prin fecundație și se încheie odată cu implantarea zigotului în peretele uterin. În această etapă au loc diviziuni celulare rapide și se stabilește patrimoniul genetic al viitorului individ. Deși durata este redusă, importanța acestei perioade este majoră, deoarece succesul implantării condiționează evoluția ulterioară a sarcinii.

1.2. Perioada embrionară (2-8 săptămâni)

Este caracterizată prin organogeneză, respectiv formarea principalelor organe și sisteme ale organismului. În această perioadă, se dezvoltă sistemul nervos, inima, membrele și structurile faciale. Aceasta reprezintă etapa cu cea mai mare vulnerabilitate la influențele teratogene precum: consumul de alcool, droguri, anumite medicamente, infecțiile materne sau expunerea la radiații.

Din perspectivă psihologică, organizarea timpurie a sistemului nervos constituie baza dezvoltării ulterioare a proceselor cognitive, emoționale și comportamentale.

1.3. Perioada fetală (9 săptămâni – naștere)

Predomină creșterea și maturizarea structurilor deja formate. Sistemul nervos central continuă să se dezvolte prin proliferare neuronală, migrație celulară și formarea conexiunilor sinaptice. În această etapă apar primele comportamente observabile ale fătului și se dezvoltă progresiv funcțiile senzoriale.

2. Dezvoltarea senzorială și comportamentală prenatală

Dezvoltarea prenatală nu este exclusiv biologică, ci implică și apariția unor forme timpurii de funcționare senzorială și comportamentală. Primele mișcări fetale apar încă din primul trimestru de sarcină, devenind perceptibile pentru mamă în jurul lunii a cincea. Aceste mișcări contribuie la dezvoltarea atașamentului prenatal și la construirea reprezentărilor parentale despre copil. Sistemul auditiv devine funcțional în a doua jumătate a sarcinii. Fătul reacționează la vocea maternă, la ritmul cardiac al mamei și la diferite sunete din mediul extern. Studiile arată că nou-născuții manifestă preferință pentru vocea maternă și pentru limba auzită în perioada prenatală[1] În ultimul trimestru de sarcină apar și răspunsuri la stimuli luminoși, indicând maturizarea progresivă a sistemului vizual.

3. Mediul intrauterin și dezvoltarea fetală

Dezvoltarea prenatală este rezultatul interacțiunii dintre factorii genetici și cei de mediu. Calitatea mediului intrauterin influențează semnificativ evoluția sarcinii și dezvoltarea copilului.

Factorii cu impact major includ:

– alimentația maternă;
– starea de sănătate fizică;
– consumul de alcool, tutun și droguri;
– infecțiile în timpul sarcinii;
– stresul și sănătatea psihică a mamei;
– calitatea suportului familial și social.

1. John W. Santrock, *A Topical Approach to Life-Span Development*, ediția a X-a, McGraw-Hill Education, New York 2020.

Cercetările recente susțin teoria programării fetale, conform căreia experiențele prenatale pot influența funcționarea biologică și psihologică pe termen lung. Expunerea prelungită la stres matern poate afecta dezvoltarea sistemului neuroendocrin al fătului și poate crește vulnerabilitatea la dificultăți emoționale și comportamentale ulterioare.

Printre abordările contemporane se numără și perspectiva epigenetică, ce evidențiază rolul mecanismelor epigenetice în dezvoltarea prenatală. Factorii de mediu nu modifică structura ADN-ului, dar pot influența expresia genelor, contribuind la configurarea unor traiectorii diferite de dezvoltare. Astfel, dezvoltarea este rezultatul unei interacțiuni dinamice între ereditate și mediu.

4. Sarcina și adaptarea psihologică parentală

Sarcina reprezintă nu doar un proces biologic, ci și unul psihologic și social. În această perioadă au loc modificări importante ale identității personale și familiale, asociate cu asumarea viitorului rol parental.

Printre experiențele frecvente se numără:

– creșterea sensibilității emoționale;
– preocuparea pentru sănătatea copilului;
– anxietatea legată de naștere;
– restructurarea relațiilor familiale;
– dezvoltarea atașamentului prenatal.

Atașamentul prenatal desemnează legătura emoțională care se formează între părinți și copil înainte de naștere. Acesta este favorizat de perceperea mișcărilor fetale, imaginarea copilului și implicarea afectivă în experiența sarcinii.

5. Nașterea și adaptarea la viața extrauterină

Nașterea reprezintă tranziția de la mediul intrauterin la viața extrauterină și constituie unul dintre cele mai importante momente ale dezvoltării umane. Indiferent dacă are loc pe cale vaginală sau prin operație cezariană, obiectivul principal este asigurarea siguranței mamei și copilului. Cercetările actuale arată că dezvoltarea relației de atașament depinde mai ales de sensibilitatea și disponibilitatea emoțională a părinților, și mai puțin de modalitatea concretă a nașterii.

După naștere, nou-născutul trebuie să realizeze rapid o serie de adaptări fiziologice:

– inițierea respirației autonome;
– reglarea temperaturii corporale;
– adaptarea circulației sanguine;
– alimentația independentă.

Prezența reflexelor primare (supt, căutare, Moro, apucare) indică funcționarea normală a sistemului nervos și facilitează adaptarea la noul mediu.

6. Scorul Apgar

Scorul Apgar este o metodă standardizată de evaluare rapidă a stării nou-născutului, realizată la unul și la cinci minute după naștere[1].

Sunt evaluate cinci criterii:

– frecvența cardiacă;
– respirația;

1. Virginia Apgar, „A Proposal for a New Method of Evaluation of the Newborn Infant", *Current Researches in Anesthesia & Analgesia*, vol. 32, nr. 4, 1953.

– tonusul muscular;
– reactivitatea reflexă;
– culoarea tegumentelor.

Scorul nu are valoare predictivă pentru dezvoltarea psihologică ulterioară, însă oferă informații importante despre adaptarea imediată a copilului la viața extrauterină.

7. Concluzii

Perioada prenatală constituie fundamentul dezvoltării umane, fiind caracterizată prin procese complexe de creștere, diferențiere și maturizare. Dezvoltarea intrauterină este influențată de interacțiunea permanentă dintre factorii genetici și cei de mediu, iar experiențele prenatale pot avea efecte semnificative asupra sănătății fizice și psihice ulterioare.

Din perspectiva psihologiei dezvoltării, înțelegerea proceselor prenatale și perinatale este esențială pentru explicarea modului în care se construiesc bazele dezvoltării cognitive, emoționale și sociale ale individului.

Capitolul 5
Dezvoltarea copilului în primul an de viață (0-12 luni)

Primul an de viață reprezintă una dintre cele mai dinamice și spectaculoase perioade ale dezvoltării umane. În intervalul cuprins între naștere și vârsta de 12 luni, copilul parcurge transformări majore la nivel fizic, neurologic, cognitiv, emoțional și social, care constituie fundamentul dezvoltării ulterioare. Ritmul accelerat al maturizării sistemului nervos central, împreună cu influențele mediului familial și social, favorizează apariția unor achiziții esențiale precum controlul postural, coordonarea senzorio-motorie, primele forme de comunicare și dezvoltarea atașamentului față de persoanele semnificative

Perspectiva contemporană a dezvoltării subliniază faptul că sugarul nu este un receptor pasiv al stimulilor externi, ci un participant activ la propria dezvoltare, explorând mediul și construind treptat cunoștințe despre sine și despre lumea înconjurătoare. În această perioadă se formează bazele relațiilor afective, ale încrederii în mediul social și ale dezvoltării cognitive timpurii, procese care vor influența adaptarea psihologică pe parcursul întregii vieți.

Conform teoriei dezvoltării psihosociale elaborate de Erik Erikson, principala provocare psihologică a primului an de viață este formarea sentimentului de încredere fundamentală versus neîncredere. În același timp, din perspectiva teoriei dezvoltării cognitive formulate de Jean Piaget, copilul se află în stadiul senzorio-motor, caracterizat prin cunoașterea lumii prin intermediul simțurilor și al acțiunilor motorii. Aceste procese contribuie la dezvoltarea progresivă a autonomiei și la organizarea primelor structuri cognitive.

Înțelegerea particularităților dezvoltării din primul an de viață este esențială pentru părinți, educatori și specialiști, deoarece această perioadă constituie baza pe care se vor construi competențele cognitive, emoționale și sociale ale copilului în etapele următoare ale dezvoltării.

1. Particularități generale ale dezvoltării în perioada de sugar

Primul an de viață reprezintă una dintre cele mai importante etape ale dezvoltării umane, caracterizată prin schimbări rapide și profunde în plan biologic, cognitiv, afectiv și social. În această perioadă, copilul trece de la dependența totală față de adult la primele manifestări ale autonomiei comportamentale și ale explorării active a mediului.

Din perspectiva psihologiei dezvoltării, perioada de sugar constituie o etapă de maximă plasticitate neuropsihică. Dezvoltarea este rezultatul interacțiunii dintre factorii biologici și influențele mediului, în special ale relațiilor timpurii de îngrijire și atașament. Cercetările contemporane arată că experiențele din primul an de viață contribuie semnificativ la organizarea sistemului nervos și la construirea bazelor dezvoltării cognitive, emoționale și sociale ulterioare[1].

1. D.E. Papalia & G. Martorell, *op. cit.*

La nivel neurobiologic, primul an coincide cu procese intense de sinaptogeneză, mielinizare și reorganizare neuronală. Plasticitatea cerebrală ridicată permite adaptarea continuă a copilului la experiențele mediului și susține apariția progresivă a funcțiilor psihice superioare[1].

2. Dezvoltarea fizică și motrică

Dezvoltarea motrică reprezintă expresia maturizării progresive a sistemului nervos și a capacității copilului de a exercita control voluntar asupra propriului corp. Evoluția motrică respectă două principii fundamentale ale dezvoltării:

– principiul cefalo-caudal, conform căruia controlul muscular se dezvoltă de la cap către membrele inferioare;
– principiul proximo-distal, potrivit căruia dezvoltarea controlului motric progresează de la zonele centrale ale corpului către extremități[2].

În primele luni predomină reflexele primitive, precum reflexul de supt, reflexul Moro, reflexul de căutare și reflexul de apucare. Acestea facilitează adaptarea la mediul extrauterin și constituie punctul de plecare pentru dezvoltarea comportamentelor voluntare.

Pe parcursul primului an se observă o progresie relativ constantă a achizițiilor motorii: controlul capului, rostogolirea, poziția șezândă, târârea, deplasarea de-a bușilea, ridicarea în picioare și primele încercări de mers independent.

Un progres deosebit de important îl reprezintă dezvoltarea prehensiunii. Apariția prizei police-index în jurul vârstei de 9-10

1. Jack P. Shonkoff și Deborah A. Phillips (coord.), *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*, Washington, D.C., National Academy Press, 2000.
2. L.E. Berk, op cit..

luni permite manipularea fină a obiectelor și extinde semnificativ posibilitățile de explorare și învățare.

Din perspectivă psihologică, dezvoltarea motrică nu are doar o semnificație funcțională, ci și una cognitivă și socială, deoarece mobilitatea sporită facilitează explorarea mediului și interacțiunea cu persoanele din jur.

3. Dezvoltarea cognitivă și începuturile conștiinței de sine

Conform teoriei lui Jean Piaget, primul an de viață se înscrie în stadiul senzorio-motor, în cadrul căruia cunoașterea se construiește prin integrarea informațiilor senzoriale cu activitatea motorie[1]. Copilul descoperă lumea prin acțiune, explorare și experimentare directă.

La naștere, sistemele senzoriale sunt funcționale, însă nivelul lor de maturizare diferă. Gustul, mirosul și auzul sunt relativ bine dezvoltate, în timp ce vederea continuă să se perfecționeze pe parcursul primelor luni de viață. Cercetările contemporane au demonstrat că sugarul dispune de competențe cognitive mai complexe decât se considera anterior. El poate discrimina fețe umane, recunoaște expresii emoționale și manifesta preferințe pentru anumite categorii de stimuli încă din primele luni de viață.

Una dintre cele mai importante achiziții cognitive ale perioadei este permanența obiectului, care apare în jurul vârstei de 7-9 luni și presupune înțelegerea faptului că obiectele continuă să existe chiar și atunci când nu sunt percepute direct. În paralel, se dezvoltă forme incipiente ale conștiinței de sine. Prin experiențele senzoriale și motorii repetate, copilul începe să diferențieze propriul corp de mediul înconjurător și să construiască primele reprezentări despre sine și despre ceilalți. Aceste

1. Jean Piaget, *op. cit.*

procese constituie fundamentul dezvoltării ulterioare a identității personale și a autoreglării comportamentale.

4. Dezvoltarea limbajului și a comunicării

Dezvoltarea limbajului începe încă din primele zile de viață și este strâns legată de interacțiunile sociale dintre copil și persoanele care îl îngrijesc. Plânsul reprezintă prima modalitate de comunicare, prin intermediul căreia sugarul exprimă nevoi fiziologice și emoționale. Ulterior apar gânguritul și lalațiunea, etape care reflectă maturizarea progresivă a aparatului fonator și a mecanismelor neurologice implicate în producerea limbajului.

În jurul vârstei de un an apar primele cuvinte cu sens, deși limbajul receptiv este mult mai dezvoltat decât cel expresiv. Copilul poate înțelege numele persoanelor apropiate, obiecte familiare și instrucțiuni simple.

Abordările contemporane subliniază rolul interacțiunilor sociale în dezvoltarea limbajului. Comunicarea afectivă, lectura timpurie, jocul și răspunsul sensibil al adulților la vocalizările copilului contribuie semnificativ la dezvoltarea competențelor lingvistice și cognitive.

5. Dezvoltarea afectivă și atașamentul

Dezvoltarea afectivă constituie nucleul organizării psihice în primul an de viață. Emoțiile reprezintă principalele instrumente de comunicare ale sugarului și facilitează stabilirea relațiilor cu mediul social.

Primele manifestări emoționale observabile sunt plânsul, zâmbetul și expresiile faciale. În jurul vârstei de două luni apare zâmbetul social, care marchează începutul interacțiunilor afective reciproce dintre copil și adult. În a doua jumătate a

primului an apar anxietatea față de persoanele necunoscute și anxietatea de separare, considerate indicatori ai dezvoltării relațiilor selective de atașament.

Potrivit teoriei formulate de Bowlby[1], copilul este biologic predispus să formeze legături afective cu persoanele care îi oferă protecție și îngrijire. Cercetările lui Ainsworth au evidențiat faptul că sensibilitatea și disponibilitatea emoțională a figurii de atașament contribuie la dezvoltarea atașamentului securizant, asociat cu o mai bună adaptare emoțională și socială pe termen lung[2].

Cercetările actuale subliniază că relațiile de atașament pot fi dezvoltate nu doar cu mama, ci și cu tatăl sau cu alte persoane semnificative implicate constant în îngrijirea copilului.

6. Factori de risc și factori protectivi în dezvoltarea sugarului

Dezvoltarea copilului este influențată de o multitudine de factori biologici, psihologici și sociali.

- printre **factorii biologici** de risc se numără prematuritatea, complicațiile perinatale, afecțiunile neurologice și bolile cronice;
- printre **factorii psihosociali** se numără: deprivarea afectivă, neglijarea, instituționalizarea, violența familială, depresia parentală și sărăcia extremă, care pot afecta dezvoltarea cognitivă și emoțională.

În schimb, relațiile afective stabile, îngrijirea sensibilă, stimularea cognitivă adecvată și accesul la servicii medicale și educaționale constituie factori protectivi importanți.

1. John Bowlby, *op. cit.*
2. Jude Cassidy și Phillip R. Shaver (coord.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*, ediția a III-a, New York, Guilford Press, 2016.

Modelul bioecologic al dezvoltării umane elaborat de Bronfenbrenner evidențiază faptul că dezvoltarea copilului este rezultatul interacțiunii continue dintre caracteristicile sale individuale și multiplele contexte sociale în care acesta trăiește, de la familie până la influențele culturale și sociale mai largi.

*

Primul an de viață reprezintă o perioadă fundamentală pentru dezvoltarea umană, caracterizată prin transformări accelerate în plan fizic, cognitiv, lingvistic și socio-emoțional. În această etapă se construiesc bazele dezvoltării ulterioare, iar experiențele timpurii contribuie semnificativ la organizarea funcționării psihice.

Cercetările contemporane din domeniul psihologiei dezvoltării, neuroștiințelor și teoriei atașamentului demonstrează că dezvoltarea optimă a sugarului depinde de interacțiunea dintre maturizarea biologică și calitatea mediului relațional. Relațiile afective securizante, stimularea adecvată și îngrijirea sensibilă reprezintă factori esențiali pentru dezvoltarea sănătoasă a copilului și pentru construirea premiselor adaptării sale ulterioare.

Capitolul 6
Antepreșcolaritatea

Perioada antepreșcolară, cuprinsă aproximativ între vârsta de 1 și 3 ani, reprezintă o etapă de tranziție de la dependența specifică sugarului către dobândirea progresivă a autonomiei și independenței funcționale. Această perioadă este caracterizată prin transformări rapide în plan fizic, cognitiv, lingvistic, emoțional și social, copilul manifestând o creștere accentuată a capacității de explorare a mediului și de interacțiune cu persoanele din jur. Achizițiile realizate în această etapă constituie fundamentul dezvoltării ulterioare a personalității, identității și competențelor sociale

Din punct de vedere al dezvoltării fizice, copilul dobândește un control motor tot mai eficient, învățând să meargă, să alerge, să urce și să coboare trepte, să manipuleze obiecte și să efectueze activități care presupun coordonare senzorio-motorie fină. Dezvoltarea mobilității îi permite explorarea activă a mediului și stimulează procesele cognitive și sociale. În paralel, maturizarea sistemului nervos contribuie la creșterea capacității de autoreglare comportamentală și emoțională

În plan cognitiv, antepreșcolaritatea marchează trecerea de la stadiul senzorio-motor la începutul gândirii simbolice. Conform teoriei lui Jean Piaget, spre sfârșitul acestei perioade

apar primele manifestări ale stadiului preoperațional, copilul fiind capabil să utilizeze simboluri, imagini și cuvinte pentru a reprezenta obiecte și evenimente absente. Dezvoltarea funcției simbolice favorizează apariția jocului simbolic, a imitației amânate și a limbajului, elemente esențiale pentru dezvoltarea intelectuală ulterioară.

Unul dintre cele mai importante progrese ale perioadei este dezvoltarea limbajului. Dacă la începutul celui de-al doilea an vocabularul este limitat, până la vârsta de trei ani majoritatea copiilor dobândesc un vocabular de câteva sute de cuvinte și sunt capabili să formuleze propoziții simple. Limbajul devine treptat principalul instrument de comunicare, autoreglare și organizare a experienței. Din perspectiva socio-culturală a lui Lev Vîgotski, dezvoltarea limbajului este strâns legată de interacțiunile sociale și de participarea copilului la activități comune cu adulții și cu alți copii.

Dezvoltarea emoțională și socială este marcată de apariția sentimentului de autonomie și de consolidarea atașamentului față de figurile parentale. Potrivit teoriei dezvoltării psihosociale formulate de Erik Erikson, conflictul central al acestei etape este „autonomie versus rușine și îndoială". Copilul începe să manifeste dorința de independență, exprimată frecvent prin opoziție, încăpățânare și afirmarea preferințelor personale. Reacțiile adulților la aceste manifestări influențează dezvoltarea încrederii în propriile capacități și formarea sentimentului de competență personală.

În această perioadă apar și primele forme ale conștiinței de sine. Copilul începe să se recunoască în oglindă, să utilizeze pronumele personale și să manifeste conștientizarea propriilor caracteristici și preferințe. Aceste achiziții constituie baza dezvoltării identității personale și a imaginii de sine. Totodată, copilul începe să manifeste emoții complexe precum mândria, rușinea, vinovăția sau empatia, indicând dezvoltarea progresivă a autoreflecției și a înțelegerii relațiilor sociale.

Prin urmare, antepreșcolaritatea reprezintă o etapă esențială a dezvoltării umane, caracterizată prin dobândirea autonomiei,

dezvoltarea limbajului, apariția gândirii simbolice și consolidarea conștiinței de sine. Achizițiile realizate între 1 și 3 ani constituie premise fundamentale pentru adaptarea școlară și socială din etapele ulterioare ale dezvoltării.

1. Particularități generale ale dezvoltării în antepreșcolaritate

Perioada antepreșcolară, cuprinsă între 1 și 3 ani, reprezintă o etapă fundamentală a dezvoltării umane, caracterizată prin transformări rapide la nivel fizic, cognitiv, emoțional și social. Această perioadă marchează trecerea de la dependența accentuată față de adult către apariția autonomiei comportamentale și a inițiativei personale. Copilul își extinde progresiv aria de explorare, dobândește noi competențe de comunicare și începe să dezvolte primele reprezentări despre sine și despre lumea înconjurătoare.

Abordările contemporane ale dezvoltării timpurii evidențiază caracterul integrativ al proceselor dezvoltative, subliniind interacțiunea permanentă dintre factorii biologici, experiențele relaționale și influențele socio-culturale. Dezvoltarea copilului mic este privită ca rezultatul unei relații dinamice între predispozițiile individuale și mediul în care acesta trăiește și învață[1].

Din perspectiva neuroștiințelor dezvoltării, intervalul 1-3 ani coincide cu o perioadă de intensă reorganizare cerebrală. Procesele de sinaptogeneză, mielinizare și specializare funcțională susțin dezvoltarea limbajului, a autoreglării emoționale și a funcțiilor executive emergente. Plasticitatea cerebrală ridicată face ca experiențele timpurii să exercite o influență semnificativă asupra dezvoltării ulterioare[2].

1. D.E. Papalia & G. Martorell, *op. cit.*; Berk, *op. cit.*.
2. Shonkoff & Phillips, *op. cit.*

2. Dezvoltarea fizică și psihomotorie

În perioada antepreșcolară continuă procesele de creștere și maturizare biologică începute în primul an de viață. Deși ritmul creșterii somatice este mai redus comparativ cu perioada de sugar, dezvoltarea sistemului nervos, a musculaturii și a aparatului locomotor permite apariția unor comportamente motorii din ce în ce mai complexe.

Dezvoltarea motricității grosiere se manifestă prin consolidarea mersului independent, apariția alergării, urcarea și coborârea scărilor, săriturile simple și îmbunătățirea echilibrului corporal. Copilul manifestă o nevoie accentuată de mișcare și explorare, activitatea motrică devenind principalul mijloc de cunoaștere a mediului.

În paralel, motricitatea fină înregistrează progrese importante. Copilul devine capabil să manipuleze obiecte mici cu o precizie crescută, să utilizeze lingura și cana, să răsfoiască paginile unei cărți, să construiască turnuri din cuburi și să realizeze primele desene spontane. Aceste achiziții contribuie la dezvoltarea autonomiei funcționale și la extinderea experiențelor de învățare.

Din perspectiva psihologiei dezvoltării, progresul motric nu reprezintă doar o realizare fizică, ci și o condiție esențială pentru dezvoltarea cognitivă, socială și emoțională, deoarece facilitează explorarea activă și interacțiunea cu mediul.

3. Dezvoltarea cognitivă și începuturile autoreglării

În concepția lui Jean Piaget, copilul aflat între 1 și 3 ani traversează finalul stadiului senzorio-motor și începutul stadiului preoperațional. Gândirea este predominant concretă și dependentă

de experiența directă, însă se observă apariția treptată a reprezentărilor mentale și a funcției simbolice[1].

O achiziție fundamentală a perioadei este dezvoltarea gândirii simbolice. Copilul începe să utilizeze obiecte, imagini sau gesturi pentru a reprezenta alte obiecte și situații, fapt reflectat în apariția jocului simbolic. Un cub poate deveni telefon, o păpușă poate fi hrănită, iar copilul poate reproduce comportamente observate la adulți. Aceste manifestări indică dezvoltarea capacității de reprezentare mentală și pregătesc apariția gândirii conceptuale.

Perspectivele contemporane acordă o atenție deosebită dezvoltării funcțiilor executive. În această perioadă debutează formarea controlului inhibitor, a memoriei de lucru și a flexibilității cognitive, procese care permit copilului să își controleze impulsurile, să își focalizeze atenția și să își adapteze comportamentul la cerințele mediului[2].

Aceste mecanisme reprezintă bazele autoreglării și ale competențelor necesare adaptării școlare și sociale ulterioare.

4. Dezvoltarea limbajului

Perioada antepreșcolară este una dintre cele mai importante etape pentru dezvoltarea limbajului. Între 1 și 3 ani vocabularul copilului crește într-un ritm accelerat, iar comunicarea devine progresiv mai eficientă și mai intențională. În jurul vârstei de un an predomină utilizarea cuvintelor izolate, însă către vârsta de doi ani apare fenomenul cunoscut sub denumirea de „explozie lexicală", caracterizat prin creșterea rapidă a vocabularului activ. Spre finalul perioadei, copilul utilizează propoziții simple, pronume personale și exprimă verbal dorințe, emoții și experiențe.

1. Jean Piaget, *op. cit*.
2. Adele Diamond, „Executive Functions", *Annual Review of Psychology*, vol. 64, 2013, pp. 135-168.

Perspectiva socio-culturală elaborată de Lev Vîgotski subliniază rolul limbajului în organizarea gândirii și în dezvoltarea autoreglării comportamentale. Limbajul nu este doar un instrument de comunicare, ci și un mecanism fundamental al dezvoltării cognitive și sociale[1].

5. Dezvoltarea afectivă, atașamentul și autonomia

Viața afectivă a copilului antepreșcolar este intensă și caracterizată prin fluctuații emoționale frecvente. Emoțiile sunt exprimate direct și adesea cu mare intensitate, deoarece mecanismele autoreglării emoționale sunt încă insuficient dezvoltate. Copilul depinde în mare măsură de sprijinul adultului pentru gestionarea experiențelor afective dificile.

Abordările contemporane ale teoriei atașamentului accentuează importanța procesului de co-reglare emoțională, prin care adultul ajută copilul să își organizeze și să își gestioneze emoțiile până la dezvoltarea autoreglării autonome[2]. Relațiile de atașament securizant contribuie la dezvoltarea sentimentului de siguranță, a încrederii în sine și a disponibilității pentru explorarea mediului.

Conform teoriei psihosociale formulate de Erik Erikson, copilul traversează în această perioadă conflictul autonomie versus rușine și îndoială. Rezolvarea favorabilă a acestei crize conduce la dezvoltarea independenței, a inițiativei și a încrederii în propriile capacități.

Un fenomen caracteristic acestei etape este opoziționismul sau „vârsta lui NU", manifestat prin refuzul solicitărilor adultului

1. Lev S. Vîgotski, *op. cit*.
2. Daniel J. Siegel, *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*, ediția a III-a, New York, Guilford Press, 2020.

și tendința de afirmare a propriei voințe. Deși poate crea dificultăți educative, acest comportament reprezintă o expresie normală a dezvoltării autonomiei și identității personale.

6. Dezvoltarea socială și rolul jocului

Relațiile sociale ale copilului sunt centrate în principal pe familie, însă interesul pentru ceilalți copii devine din ce în ce mai evident. Copilul observă, imită și reproduce comportamentele persoanelor din jur, iar interacțiunile sociale contribuie la dezvoltarea competențelor de comunicare și cooperare.

Forma dominantă de activitate este jocul, care constituie principalul context al dezvoltării cognitive, afective și sociale. În această perioadă predomină jocul explorator și jocul paralel, în cadrul căruia copiii se joacă unul lângă altul fără o colaborare propriu-zisă, dar observă și imită comportamentele celorlalți. Pe măsură ce gândirea simbolică se dezvoltă, jocul devine tot mai complex și contribuie la exersarea limbajului, a imaginației și a competențelor sociale.

7. Perspective contemporane și provocări actuale

Cercetările recente evidențiază rolul esențial al relațiilor afective securizante, al sensibilității parentale și al educației centrate pe nevoile copilului. Modelele actuale promovează parentingul bazat pe atașament, disciplina pozitivă și dezvoltarea competențelor socio-emoționale.

O preocupare importantă a literaturii contemporane o reprezintă impactul mediului digital asupra dezvoltării timpurii. Expunerea excesivă și pasivă la ecrane a fost asociată cu întârzieri în dezvoltarea limbajului, dificultăți atenționale și reducerea

interacțiunilor sociale directe. Din acest motiv, organizațiile profesionale recomandă limitarea timpului petrecut în fața ecranelor și încurajarea jocului și a comunicării directe adult-copil.

Totodată, abordările contemporane promovează identificarea precoce a dificultăților de dezvoltare și intervenția timpurie în cazul întârzierilor de limbaj, al tulburărilor din spectrul autist sau al altor condiții neurodezvoltative.

*

Antepreșcolaritatea reprezintă o etapă de importanță majoră în dezvoltarea umană, caracterizată prin consolidarea autonomiei, dezvoltarea limbajului, apariția gândirii simbolice și organizarea relațiilor afective fundamentale. Progresele realizate în plan motric, cognitiv, emoțional și social constituie baza adaptării ulterioare la mediul educațional și social.

Perspectivele contemporane evidențiază faptul că dezvoltarea optimă a copilului depinde de interacțiunea dintre maturizarea biologică și calitatea experiențelor relaționale timpurii. Relațiile de atașament securizant, stimularea adecvată și mediile educaționale suportive reprezintă factori esențiali pentru sănătatea psihică și dezvoltarea armonioasă a copilului.

Capitolul 7
Vârsta preșcolarității (3-6/7 ani)

Vârsta preșcolară, cuprinsă între aproximativ 3 și 6/7 ani, reprezintă o etapă deosebit de importantă în dezvoltarea copilului, caracterizată prin extinderea rapidă a competențelor cognitive, lingvistice, emoționale și sociale. Dacă în perioada antepreșcolară accentul era pus pe dobândirea autonomiei și a primelor forme de comunicare, în preșcolaritate copilul își dezvoltă capacitatea de reprezentare simbolică, își îmbogățește experiențele sociale și începe să participe activ la activități educaționale organizate. Totodată, această perioadă este considerată una dintre cele mai fertile etape ale dezvoltării, datorită plasticității cerebrale ridicate și receptivității crescute față de influențele mediului familial și educațional

Din punct de vedere fizic, ritmul creșterii devine mai lent comparativ cu primii ani de viață, însă se observă o dezvoltare constantă a musculaturii, a coordonării motorii și a controlului postural. Copilul dobândește o mai mare precizie în executarea mișcărilor, ceea ce îi permite să participe la jocuri complexe, să deseneze, să modeleze, să utilizeze instrumente simple și să realizeze activități care solicită coordonarea ochi-mână. Dezvoltarea motricității grosiere și fine contribuie la creșterea independenței și la pregătirea pentru activitățile școlare ulterioare.

În plan cognitiv, preșcolaritatea corespunde, în concepția lui Jean Piaget, stadiului preoperațional al dezvoltării cognitive. Gândirea copilului este dominată de funcția simbolică, ceea ce permite utilizarea limbajului, a desenului, a jocului de rol și a altor forme de reprezentare mentală. Cu toate acestea, gândirea preoperațională se caracterizează prin egocentrism cognitiv, centrare asupra unui singur aspect al situației și dificultăți în înțelegerea conservării cantității, masei sau volumului. Deși logica este încă limitată, copilul dezvoltă o imaginație bogată și manifestă o curiozitate intensă față de lumea înconjurătoare.

Dezvoltarea limbajului cunoaște un progres remarcabil în această perioadă. Vocabularul se extinde rapid, structurile gramaticale devin tot mai complexe, iar comunicarea verbală se transformă într-un instrument fundamental al învățării și socializării. Copilul poate relata experiențe, formula întrebări, exprima emoții și participa la conversații din ce în ce mai elaborate. Din perspectiva teoriei socio-culturale formulate de Lev Vîgotski, limbajul reprezintă principalul instrument prin care copilul interiorizează normele culturale și își dezvoltă funcțiile psihice superioare.

Dezvoltarea emoțională și socială este marcată de extinderea relațiilor interpersonale și de integrarea progresivă în grupurile de copii. Jocul devine activitatea fundamentală a acestei etape, având un rol esențial în dezvoltarea cognitivă, afectivă și socială. Prin joc, copilul explorează roluri sociale, învață reguli, dezvoltă empatia și exersează comportamente necesare adaptării la mediul social. Relațiile cu părinții rămân centrale, însă interacțiunile cu educatoarele și colegii dobândesc o importanță tot mai mare.

Conform teoriei dezvoltării psihosociale elaborate de Erik Erikson, **conflictul specific acestei perioade este „inițiativă versus vinovăție"**. Copilul manifestă dorința de a explora, de a experimenta și de a iniția activități proprii. Atunci când inițiativele sale sunt susținute și valorizate, se dezvoltă sentimentul competenței și al încrederii în sine; în schimb, criticile excesive

sau controlul rigid pot favoriza apariția sentimentelor de vinovăție și inhibiție.

În această etapă se dezvoltă semnificativ și **conștiința de sine**. Copilul începe să își descrie caracteristicile personale, să își recunoască emoțiile și să compare propriile performanțe cu cele ale altor copii. Totodată, apar primele manifestări ale autoreglării emoționale și comportamentale, deși controlul impulsurilor este încă în curs de formare. **Dezvoltarea empatiei, a comportamentelor prosociale și a înțelegerii regulilor morale** reprezintă premise importante pentru integrarea socială ulterioară. Perspectiva contemporană asupra preșcolarității subliniază importanța dezvoltării funcțiilor executive, precum atenția voluntară, memoria de lucru, flexibilitatea cognitivă și controlul inhibitor. Aceste competențe contribuie la pregătirea copilului pentru cerințele școlare și constituie predictori importanți ai succesului academic și social ulterior.

În concluzie, preșcolaritatea reprezintă o etapă de consolidare a autonomiei și de extindere a competențelor cognitive, emoționale și sociale. Prin intermediul jocului, al limbajului și al interacțiunilor sociale, copilul construiește bazele dezvoltării personalității, ale competenței sociale și ale adaptării școlare, pregătindu-se pentru tranziția către vârsta școlară mică.

1. Particularități generale ale dezvoltării în preșcolaritate

Perioada preșcolară, cuprinsă aproximativ între 3 și 6/7 ani, reprezintă una dintre cele mai dinamice etape ale dezvoltării umane, caracterizată prin transformări semnificative în plan fizic, cognitiv, emoțional și social. În această etapă se consolidează achizițiile fundamentale ale copilăriei timpurii și se formează premisele necesare adaptării școlare și integrării sociale ulterioare[1].

1. D.E. Papalia & G. Martorell, *op. cit.*; Santrock, J.W., *Life-span development* (19th ed.), McGraw-Hill Education, 2024.

Din perspectiva psihologiei dezvoltării contemporane, preșcolaritatea reprezintă o perioadă de organizare și integrare progresivă a funcțiilor psihice. Copilul își extinde experiențele dincolo de mediul familial, participă activ la viața grupului de covârstnici și dezvoltă forme tot mai complexe de relaționare și autoreglare. În această perioadă apar progrese importante în dezvoltarea limbajului, a funcțiilor executive, a conștiinței de sine și a competențelor socio-emoționale.

Abordările actuale inspirate de modelul bioecologic al dezvoltării evidențiază faptul că evoluția copilului este rezultatul interacțiunii permanente dintre predispozițiile individuale și influențele mediului familial, educațional și cultural[1]. Grădinița devine un context important de dezvoltare, oferind oportunități pentru învățare, cooperare și socializare.

Cercetările recente acordă o atenție deosebită dezvoltării funcțiilor executive, considerate predictori esențiali ai adaptării școlare și ai succesului academic ulterior. Memoria de lucru, controlul inhibitor și flexibilitatea cognitivă se dezvoltă accelerat în această perioadă și contribuie la apariția autoreglării comportamentale și emoționale[2].

2. Substadiile preșcolarității

Deși dezvoltarea copilului este continuă și individualizată, literatura de specialitate distinge trei substadii ale preșcolarității:

Substadiu	Caracteristici dominante
Preșcolarul mic **(3-4 ani)**	Adaptarea la mediul educațional, dezvoltarea jocului simbolic, autonomie încă limitată și predominanța egocentrismului cognitiv.

1. U. Bronfenbrenner & P.A. Morris, *op. cit*.
2. Diamond, *op. cit*.

Preșcolarul mijlociu (4-5 ani)	Extinderea limbajului, dezvoltarea cooperării în joc, creșterea independenței și interes accentuat pentru explicarea fenomenelor.
Preșcolarul mare (5-6/7 ani)	Consolidarea autoreglării, dezvoltarea atenției voluntare, pregătirea pentru școlaritate și formarea sentimentului competenței personale.

3. Dezvoltarea fizică și psihomotorie

Între 3 și 6/7 ani, ritmul creșterii somatice este relativ constant, iar proporțiile corporale se modifică progresiv în direcția aspectului specific copilului școlar. Dezvoltarea sistemului nervos continuă prin procese de mielinizare și specializare funcțională, care susțin apariția unor comportamente motorii și cognitive din ce în ce mai complexe.

Preșcolaritatea este adesea denumită „vârsta grației motrice", datorită progreselor remarcabile în coordonarea și controlul mișcărilor. Copilul devine capabil să alerge, să sară, să se cațăre, să își mențină echilibrul și să participe la activități motrice complexe. Totodată, se perfecționează motricitatea fină, implicată în desen, modelaj, construcții și în activitățile care pregătesc învățarea scrisului.

Din perspectiva dezvoltării psihologice, progresul motric contribuie la creșterea autonomiei, la explorarea activă a mediului și la consolidarea sentimentului de competență personală.

4. Dezvoltarea cognitivă și funcțiile executive

Conform teoriei dezvoltării cognitive elaborate de Jean Piaget, copilul preșcolar se află în stadiul preoperațional (aproximativ

2-7 ani), caracterizat prin dezvoltarea funcției simbolice, a reprezentărilor mentale și a capacității de utilizare a limbajului pentru evocarea obiectelor și evenimentelor absente[1].

Gândirea preșcolarului este intuitivă și centrată pe aspectele perceptive ale realității. Caracteristicile sale principale sunt egocentrismul cognitiv, animismul, artificialismul, centrarea și dificultatea realizării operațiilor mentale reversibile. Aceste particularități reflectă nivelul specific de organizare cognitivă al perioadei și nu trebuie interpretate ca deficite, ci ca expresii ale modului în care copilul înțelege și explică lumea.

Perspectiva contemporană asupra dezvoltării cognitive sugerează că multe dintre limitele descrise de Piaget depind de natura sarcinilor utilizate în cercetare. În condiții adaptate nivelului de dezvoltare al copilului, preșcolarii demonstrează competențe cognitive mai avansate decât se considera inițial[2].

Un aspect esențial al dezvoltării cognitive în această perioadă îl constituie dezvoltarea funcțiilor executive. Capacitatea de focalizare a atenției, controlul impulsurilor, memoria de lucru și flexibilitatea cognitivă permit copilului să își organizeze comportamentul în funcție de obiective și reguli. Aceste procese reprezintă fundamentele autoreglării și ale pregătirii pentru activitatea școlară[3].

1. Jean Piaget și Bärbel Inhelder, *The Psychology of the Child*, New York, Basic Books, 1969, pp. 96-114.
2. David F. Bjorklund și Kayla B. Causey, *Children's Thinking: Cognitive Development and Individual Differences*, ediția a VI-a, Thousand Oaks, California, SAGE Publications, 2018; Robert S. Siegler, Jennifer R. Saffran, Nancy Eisenberg, Judy S. DeLoache și Elizabeth T. Gershoff, *How Children Develop*, ediția a VI-a, New York, Worth Publishers, 2020.
3. Diamond, *op. cit*

5. Dezvoltarea limbajului și a comunicării

Limbajul reprezintă una dintre dimensiunile dezvoltării care înregistrează cele mai spectaculoase progrese în perioada preșcolară. Între 3 și 6/7 ani, copilul își extinde considerabil vocabularul, își perfecționează structurile gramaticale și dezvoltă capacitatea de utilizare a limbajului ca instrument de comunicare, gândire și autoreglare comportamentală[1].

Dezvoltarea limbajului este strâns legată de evoluția proceselor cognitive și de experiențele sociale ale copilului. Pe măsură ce participă la activități educative și interacționează cu adulții și covârstnicii, copilul devine capabil să comunice despre situații absente, să relateze experiențe, să formuleze explicații și să anticipeze evenimente viitoare.

Din perspectiva teoriei socioculturale, Vîgotski[2] considera limbajul principalul instrument de mediere a dezvoltării cognitive. Prin intermediul interacțiunilor verbale, copilul interiorizează treptat normele culturale, strategiile cognitive și modelele de comportament caracteristice mediului social.

Un progres important îl reprezintă apariția limbajului interior, rezultat al interiorizării limbajului egocentric. Acesta devine un instrument fundamental al autoreglării cognitive și comportamentale, contribuind la planificarea acțiunilor, rezolvarea problemelor și controlul comportamentului.

Literatura contemporană evidențiază faptul că bogăția mediului lingvistic familial, lectura împreună cu adulții și comunicarea frecventă contribuie semnificativ la dezvoltarea competențelor verbale și la succesul școlar ulterior[3].

1. Erika Hoff, *Language Development*, ediția a VI-a, Boston, Cengage Learning, 2023
2. Lev Vîgotski, *op. cit*.
3. Hoff, *op. cit*.; D.E. Papalia & G. Martorell, *op. cit*.

6. Dezvoltarea afectivă, conștiința de sine și personalitatea

În perioada preșcolară se produce o diversificare semnificativă a vieții afective. Copilul devine capabil să identifice și să exprime o gamă tot mai largă de emoții și începe să înțeleagă relația dintre situații, gânduri și trăiri emoționale. Pe lângă emoțiile fundamentale, apar emoțiile autoconștiente, precum mândria, rușinea, vinovăția și gelozia, care reflectă dezvoltarea conștiinței de sine și a evaluării sociale[1].

Totodată, copilul începe să își dezvolte capacitatea de reglare emoțională. Deși reacțiile afective rămân intense și uneori impulsive, preșcolarul învață progresiv să își controleze comportamentul, să tolereze frustrarea și să utilizeze strategii simple de gestionare a emoțiilor.

Un proces esențial al acestei perioade îl constituie dezvoltarea conștiinței de sine. Copilul începe să se perceapă ca persoană distinctă, cu caracteristici, preferințe și competențe proprii. Conștiința de sine include dimensiunea fizică, psihologică și socială a identității și stă la baza dezvoltării imaginii de sine și a stimei de sine. Spre sfârșitul preșcolarității, descrierile despre sine devin mai complexe și includ caracteristici psihologice și sociale[2].

Conform teoriei dezvoltării psihosociale formulate de Erikson[3], conflictul central al perioadei este „inițiativă versus vinovăție". Copilul manifestă dorința de a explora, de a iniția activități și de a experimenta roluri sociale noi. Încurajarea inițiativei favorizează dezvoltarea sentimentului de competență și a încrederii

1. Carroll E. Izard, „Emotion Theory and Research: Highlights, Unanswered Questions, and Emerging Issues", *Annual Review of Psychology*, vol. 60, 2009.
2. Susan Harter, *The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations*, ediția a II-a, New York, Guilford Press, 2015.
3. Erikson, E.H., *Identity: Youth and crisis*, Norton, 1968.

în sine, în timp ce controlul excesiv și criticile frecvente pot genera inhibiție și sentimente de vinovăție.

În această etapă se conturează tot mai clar bazele personalității. Temperamentul interacționează cu experiențele educaționale și relaționale, contribuind la formarea unor modele relativ stabile de comportament și adaptare socială.

7. Dezvoltarea socială și morală

Preșcolaritatea reprezintă o etapă esențială pentru dezvoltarea competențelor sociale și integrarea copilului în comunitate. Dacă în perioadele anterioare familia reprezenta principalul context de socializare, acum grădinița și grupul de covârstnici dobândesc o influență din ce în ce mai importantă asupra dezvoltării copilului.

Interacțiunile cu ceilalți copii favorizează dezvoltarea cooperării, empatiei, respectării regulilor și rezolvării conflictelor. Totodată, apar primele relații de prietenie relativ stabile și sentimentul apartenenței la grup. Conform teoriei învățării sociale, numeroase comportamente sunt dobândite prin observarea și imitarea modelelor semnificative din mediul social[1].

Dezvoltarea morală este strâns legată de dezvoltarea cognitivă și socială. Potrivit lui Piaget[2], copilul preșcolar se află în stadiul moralității heteronome, caracterizat prin respectarea regulilor impuse de adulți și perceperea acestora ca fiind absolute și imuabile. Judecățile morale sunt realizate predominant în funcție de consecințele faptelor și mai puțin de intențiile care le-au determinat.

Pe măsură ce experiențele sociale se diversifică, apar primele manifestări ale comportamentului prosocial, precum ajutorarea,

1. Bandura, A., *Self-efficacy: The exercise of control*, W. H. Freeman, 1997.
2. Jean Piaget, *The Moral Judgment of the Child*, New York, Free Press, 1997, pp. 34-45.

împărțirea resurselor, cooperarea și exprimarea compasiunii. Cercetările contemporane evidențiază rolul empatiei, al climatului familial și al relațiilor cu covârstnicii în dezvoltarea morală timpurie[1].

8. Jocul – activitatea fundamentală a preșcolarului

Majoritatea teoriilor dezvoltării consideră jocul activitatea dominantă a preșcolarității și principalul context al dezvoltării cognitive, emoționale și sociale. Prin intermediul jocului, copilul explorează realitatea, experimentează roluri sociale, își dezvoltă imaginația și exersează competențe esențiale pentru adaptarea ulterioară[2].

Jocul îndeplinește multiple funcții psihologice. El stimulează dezvoltarea limbajului, a gândirii simbolice, a creativității și a funcțiilor executive. Totodată, oferă contexte pentru exprimarea emoțiilor, învățarea regulilor sociale și dezvoltarea comportamentelor de cooperare.

În perioada preșcolară se întâlnesc mai multe forme de joc:

- **jocul funcțional**, bazat pe repetarea unor acțiuni care produc plăcere;
- **jocul constructiv**, orientat spre realizarea unor produse sau construcții;
- **jocul simbolic**, specific preșcolarității și bazat pe asumarea rolurilor și utilizarea simbolurilor;
- **jocul cu reguli**, care devine tot mai frecvent spre sfârșitul perioadei și contribuie la dezvoltarea autocontrolului și a disciplinei.

1. Melanie Killen și Judith G. Smetana (coord.), *Handbook of Moral Development*, ediția a III-a, New York, Routledge, 2023.
2. Lev Vîgotski, *op. cit.*; Singer *et al.*, *op. cit.*

Perspectivele contemporane asupra învățării prin joc subliniază faptul că experiențele ludice contribuie semnificativ la dezvoltarea funcțiilor executive, a autoreglării comportamentale și emoționale, precum și a competențelor socio-emoționale. În prezent, jocul este considerat una dintre cele mai eficiente modalități de învățare timpurie, deoarece facilitează explorarea activă, rezolvarea de probleme, cooperarea socială și construirea cunoștințelor într-un context motivant și semnificativ pentru copil[1].

9. Pregătirea pentru școlaritate și perspective contemporane

Ultimii ani ai preșcolarității sunt caracterizați de dezvoltarea competențelor necesare adaptării la cerințele mediului școlar. Conceptul contemporan de *school readiness* (pregătire pentru școlaritate) depășește perspectiva tradițională centrată exclusiv pe cunoștințe și include dezvoltarea cognitivă, emoțională, socială și motivațională a copilului.

Pregătirea pentru școală presupune:

– dezvoltarea limbajului și comunicării;
– consolidarea funcțiilor executive;
– capacitatea de autoreglare emoțională și comportamentală;
– dezvoltarea competențelor sociale;
– motricitate fină adecvată activităților școlare;
– curiozitate și motivație pentru învățare.

1. Kathy Hirsh-Pasek *et al*., *Where Global Science Meets Playful Learning: Implications for Home, School, and City Planning*, The LEGO Foundation și Yidan Foundation, 2022; David Whitebread, Marisol Basilio, Lisha O'Sullivan și Antonia Zachariou, *The Role of Play in Children's Development: A Review of the Evidence*, Copenhagen, The LEGO Foundation, 2017.

Cercetările actuale arată că funcțiile executive și autoreglarea emoțională reprezintă predictori mai puternici ai succesului școlar decât nivelul cunoștințelor academice dobândite precoce[1].

În același timp, literatura contemporană acordă o atenție deosebită impactului tehnologiei digitale, promovării sănătății mintale și identificării timpurii a dificultăților de dezvoltare. Aceste direcții reflectă preocuparea actuală pentru dezvoltarea globală și echilibrată a copilului.

*

Perioada preșcolară reprezintă una dintre cele mai importante etape ale dezvoltării umane, caracterizată prin progrese semnificative în plan cognitiv, lingvistic, emoțional și social. Dezvoltarea gândirii simbolice, extinderea competențelor de comunicare, consolidarea autoreglării și formarea relațiilor sociale creează premisele necesare integrării școlare și sociale.

Din perspectiva psihologiei dezvoltării contemporane, preșcolaritatea trebuie înțeleasă ca o perioadă de construcție progresivă a competențelor cognitive, emoționale și sociale, realizată prin interacțiunea continuă dintre maturizarea biologică și experiențele oferite de mediul familial, educațional și cultural.

1. Diamond, *op. cit.*; D.E. Papalia & G. Martorell, *op. cit*.

Capitolul 8
Vârsta școlară mică (6/7-10/11 ani)

Vârsta școlară mică, denumită și perioada copilăriei mijlocii, se desfășoară aproximativ între 6/7 și 10/11 ani și coincide cu **integrarea copilului în sistemul educațional formal**. Intrarea în școală reprezintă unul dintre cele mai importante evenimente ale acestei etape, deoarece presupune adaptarea la noi cerințe cognitive, sociale și comportamentale. Dacă perioada preșcolară a fost dominată de joc și de dezvoltarea imaginației, în copilăria mijlocie activitatea de învățare devine principalul context al dezvoltării psihologice, contribuind la formarea competențelor intelectuale, sociale și morale necesare integrării în comunitate.

Această etapă este caracterizată printr-un echilibru relativ al dezvoltării fizice și psihologice, fiind adesea descrisă ca o perioadă de stabilitate și consolidare. Copilul își perfecționează abilitățile deja dobândite și dezvoltă noi competențe care îi permit să răspundă cerințelor școlare și sociale tot mai complexe. În această perioadă se formează bazele identității academice, ale stimei de sine și ale relațiilor sociale extrafamiliale.

1. Particularități generale ale dezvoltării în școlaritatea mică

Perioada școlarității mici, cuprinsă aproximativ între 6/7 și 10/11 ani, reprezintă o etapă de consolidare și restructurare a funcționării psihice, marcată de integrarea copilului în sistemul educațional formal. Intrarea în școală constituie una dintre cele mai importante tranziții dezvoltative, deoarece presupune adaptarea la noi cerințe cognitive, sociale și comportamentale. Activitatea dominantă devine învățarea organizată, care contribuie la dezvoltarea gândirii, a autoreglării și a competențelor sociale.

Din perspectiva modelului bioecologic al dezvoltării, adaptarea copilului este rezultatul interacțiunii dintre caracteristicile individuale și influențele exercitate de familie, școală, grupul de egali și contextul sociocultural mai larg[1]. În această perioadă se consolidează competențele fundamentale necesare succesului academic și integrării sociale.

2. Dezvoltarea fizică și neuropsihologică

În intervalul 6-11 ani, ritmul creșterii fizice este relativ constant, fiind însoțit de maturizarea progresivă a sistemului nervos și de perfecționarea coordonării motorii. Dezvoltarea neuromusculară permite realizarea unor activități care solicită precizie și control voluntar, precum scrierea, desenul, activitățile sportive și utilizarea instrumentelor școlare.

La nivel cerebral continuă maturizarea cortexului prefrontal, regiune implicată în planificare, control inhibitor, luarea deciziilor și autoreglarea comportamentală. Procesele de mielinizare și reorganizare sinaptică contribuie la creșterea eficienței procesării

1. Bronfenbrenner & Morris, *op. cit.*

informațiilor și la dezvoltarea capacității de învățare. Aceste transformări neurobiologice susțin apariția unor forme tot mai complexe de gândire și comportament adaptativ.

3. Dezvoltarea cognitivă și funcțiile executive

Potrivit teoriei dezvoltării cognitive formulate de Piaget, copilul aflat în perioada școlarității mici traversează stadiul operațiilor concrete, caracterizat prin apariția structurilor logice aplicabile obiectelor și situațiilor concrete[1].

Printre cele mai importante achiziții cognitive ale perioadei se numără:

– înțelegerea conservării cantității, masei și volumului;
– dezvoltarea clasificării și serierii;
– apariția reversibilității gândirii;
– dezvoltarea raționamentelor logice;
– înțelegerea relațiilor cauză-efect.

Un progres semnificativ îl reprezintă diminuarea egocentrismului cognitiv și dezvoltarea capacității de decentrare, care permite luarea în considerare a perspectivelor altor persoane. Teoria socioculturală elaborată de Vygotsk[2] completează această perspectivă prin evidențierea rolului limbajului și al interacțiunilor sociale în dezvoltarea funcțiilor psihice superioare. Conceptul de zonă a dezvoltării proxime subliniază importanța sprijinului oferit de profesori și colegi în procesul de învățare.

Literatura contemporană acordă o atenție deosebită funcțiilor executive, considerate fundamentale pentru succesul școlar. Memoria de lucru, controlul inhibitor, flexibilitatea cognitivă și capacitatea de planificare permit copilului să își organizeze activitatea, să își controleze impulsurile și să rezolve eficient

1. Jean Piaget & Bärbel Inhelder, *op. cit.*
2. Lev Vîgotski, *op. cit.*

problemele. Cercetările arată că dezvoltarea funcțiilor executive reprezintă un predictor important al performanței academice și al adaptării sociale[1].

4. Dezvoltarea limbajului și a competențelor academice

În această perioadă limbajul se perfecționează semnificativ și devine principalul instrument al învățării școlare. Vocabularul se extinde considerabil, iar exprimarea verbală devine mai precisă, mai coerentă și mai nuanțată. Copiii utilizează structuri sintactice complexe și dezvoltă capacitatea de înțelegere a sensurilor figurate și a mesajelor abstracte.

Achiziția cititului și a scrisului reprezintă una dintre cele mai importante realizări ale școlarității mici. Aceste competențe contribuie la dezvoltarea gândirii, a memoriei semantice și a capacității de autoreglare cognitivă. În același timp, ele facilitează accesul la cunoștințe și dezvoltarea autonomiei intelectuale.

5. Dezvoltarea afectivă, imaginea de sine și personalitatea

Conform teoriei psihosociale formulate de Erikson[2], școlaritatea mică corespunde stadiului „hărnicie versus inferioritate". În această etapă copilul caută să demonstreze competență și să obțină recunoaștere pentru rezultatele activităților sale. Succesul școlar și social contribuie la dezvoltarea sentimentului de

1. Diamond, *op. cit.*; Philip David Zelazo, Clancy Blair și Michael T. Willoughby, *Executive Function: Implications for Education*, Washington, D.C., National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, 2016.
2. Erikson, *op. cit.*

competență, în timp ce experiențele repetate de eșec pot genera sentimente de inferioritate și neîncredere în propriile capacități.

Dezvoltarea emoțională este caracterizată prin creșterea capacității de identificare, exprimare și reglare a emoțiilor. Copiii devin mai capabili să își controleze reacțiile afective și să adopte strategii adaptative de gestionare a stresului și frustrării.

În această perioadă imaginea de sine devine mai diferențiată și mai realistă. Copiii încep să își evalueze competențele în domenii distincte, precum performanța școlară, relațiile sociale, activitățile sportive și comportamentul moral. Feedback-ul oferit de profesori, părinți și colegi joacă un rol esențial în formarea stimei de sine[1].

6. Dezvoltarea socială și relațiile cu grupul de egali

În școlaritatea mică, grupul de egali dobândește o importanță deosebită pentru dezvoltarea socială și emoțională. Copiii dezvoltă relații de prietenie mai stabile, învață să coopereze, să negocieze și să rezolve conflicte. Totodată, se dezvoltă empatia, comportamentele prosociale și sentimentul apartenenței la grup.

Prietenia contribuie la dezvoltarea identității sociale și reprezintă un factor protector important pentru sănătatea mintală și adaptarea școlară[2].

O problematică actuală a dezvoltării sociale în copilăria școlară este reprezentată de bullying. Acesta se referă la comportamente

1. Susan Harter, *The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations*, ediția a II-a, New York, Guilford Press, 2015.
2. Kenneth H. Rubin, William M. Bukowski și Brett Laursen, „Children's Peer Relationships: From Development to Intervention", în Michael E. Lamb (coord.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, vol. 3: *Socioemotional Processes*, ediția a VII-a, Hoboken, NJ, John Wiley & Sons, 2015, pp. 175-222.

repetate de agresiune fizică, verbală, relațională sau psihologică exercitate asupra unui copil aflat într-o poziție de vulnerabilitate. Bullyingul poate avea consecințe importante asupra stimei de sine, performanței școlare, sănătății emoționale și relațiilor sociale.

În contextul dezvoltării tehnologiei digitale, formele tradiționale de agresiune pot continua și în mediul online sub forma cyberbullyingului. Acesta presupune utilizarea platformelor digitale pentru intimidare, umilire, excludere socială, răspândirea de informații false sau hărțuire repetată.

Studiile recente arată că expunerea la bullying și cyberbullying este asociată cu niveluri crescute de anxietate, depresie, izolare socială și dificultăți de adaptare școlară. Din acest motiv, prevenirea violenței între egali și dezvoltarea competențelor socio-emoționale reprezintă obiective importante ale intervențiilor educaționale contemporane.

7. Adaptarea școlară și perspective contemporane

Adaptarea școlară reprezintă procesul prin care copilul răspunde eficient cerințelor academice, sociale și emoționale ale mediului educațional. Aceasta depinde de dezvoltarea cognitivă, competențele socio-emoționale, funcțiile executive și susținerea oferită de familie și școală.

Literatura contemporană subliniază rolul motivației și al mentalității de creștere (*growth mindset*) în succesul academic. Conform cercetărilor realizate de Carol Dweck[1], copiii care consideră inteligența o abilitate dezvoltabilă prin efort manifestă o mai mare perseverență în fața dificultăților și obțin performanțe academice superioare.

1. Carol S. Dweck, *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*, Philadelphia, Psychology Press, 1999, pp. 17-35.

Totodată, abordările actuale pun accent pe educația socio-emoțională, alfabetizarea digitală, dezvoltarea rezilienței și promovarea sănătății mintale în mediul școlar.

*

Școlaritatea mică reprezintă o etapă esențială în dezvoltarea umană, caracterizată prin consolidarea gândirii logice, dezvoltarea competențelor academice, formarea sentimentului competenței și extinderea relațiilor sociale. Activitatea de învățare devine principalul context al dezvoltării psihice, iar succesul adaptării școlare depinde de interacțiunea dintre factorii cognitivi, emoționali, sociali și educaționali.

Perspectivele contemporane evidențiază importanța funcțiilor executive, a competențelor socio-emoționale, a relațiilor pozitive cu adulții și colegii, precum și necesitatea prevenirii fenomenelor de bullying și cyberbullying pentru asigurarea unei dezvoltări armonioase și a unei bune sănătăți mintale.

Capitolul 9
Pubertatea și preadolescența (10-15 ani)

Pubertatea și preadolescența reprezintă **perioada de tranziție dintre copilărie și adolescență,** desfășurată aproximativ între 10 și 15 ani, caracterizată prin **transformări profunde la nivel biologic, cognitiv, emoțional și social.** Această etapă marchează debutul maturizării sexuale și al schimbărilor fizice asociate procesului pubertar, concomitent cu restructurări importante ale funcționării psihologice și ale relațiilor sociale. Datorită ritmului accelerat al schimbărilor și al provocărilor adaptative pe care le implică, pubertatea este considerată una dintre cele mai complexe perioade ale dezvoltării umane

Din **perspectivă biologică**, pubertatea este determinată de **activarea sistemului endocrin și de creșterea secreției hormonilor sexuali**, procese care conduc la apariția caracterelor sexuale secundare, la accelerarea creșterii somatice și la dobândirea capacității reproductive. Aceste modificări fizice influențează nu doar aspectul corporal, ci și imaginea de sine, relațiile cu ceilalți și modul în care tinerii se raportează la propria identitate.

În **plan psihologic**, preadolescența reprezintă **începutul desprinderii progresive de dependența specifică copilăriei și al orientării către autonomie.** Tinerii devin tot mai preocupați de propria persoană, de acceptarea socială și de apartenența la grupul de egali. În această perioadă se intensifică **procesele de autocunoaștere și autoevaluare**, apar preocupări legate de **imaginea corporală** și se conturează **primele elemente ale identității personale**. Sensibilitatea față de opiniile colegilor și nevoia de integrare socială devin caracteristici definitorii ale acestei etape

Dezvoltarea cognitivă cunoaște, de asemenea, transformări importante. Deși **gândirea concretă rămâne predominantă** la începutul perioadei, spre finalul preadolescenței apar **primele manifestări ale gândirii abstracte și ipotetice**. Copiii devin capabili să analizeze situații din perspective multiple, să formuleze explicații mai complexe și să reflecteze asupra propriilor gânduri și emoții. Aceste schimbări favorizează dezvoltarea spiritului critic și a capacității de argumentare

Perspectiva contemporană asupra dezvoltării subliniază faptul că pubertatea nu trebuie privită exclusiv ca o etapă a schimbărilor biologice, ci ca o **perioadă de reorganizare complexă a personalității și a relațiilor sociale**. Familia continuă să exercite o influență majoră asupra dezvoltării adolescentului, însă **grupul de prieteni și mediul școlar capătă o importanță tot mai mare**. În contextul actual, **influențele mediului digital și ale rețelelor sociale** constituie factori suplimentari care modelează experiențele de dezvoltare ale tinerilor, generând atât oportunități de învățare și socializare, cât și riscuri asociate expunerii online, **comparațiilor sociale și cyberbullyingului..**

Prin urmare, pubertatea și preadolescența reprezintă o etapă de tranziție esențială în dezvoltarea umană, în care transformările biologice se împletesc cu procese complexe de dezvoltare cognitivă, emoțională și socială. Achizițiile realizate în această perioadă constituie baza formării identității adolescentului și pregătesc trecerea către adolescența propriu-zisă.

1. Particularități generale ale dezvoltării în pubertate și preadolescență

Pubertatea și preadolescența reprezintă o etapă de tranziție între copilărie și adolescență, caracterizată prin transformări biologice, cognitive, emoționale și sociale profunde. Din perspectivă biologică, pubertatea desemnează procesul de maturizare sexuală și reproductivă, în timp ce preadolescența și adolescența timpurie desemnează schimbările psihologice și sociale asociate acestei maturizări[1].

Abordările contemporane ale dezvoltării adoptă o perspectivă biopsihosocială, conform căreia evoluția individului este rezultatul interacțiunii dintre factorii genetici, endocrini, cognitivi, emoționali și socioculturali. Astfel, experiențele familiale, școlare și relaționale influențează semnificativ modul în care tânărul traversează această etapă de dezvoltare.

Pubertatea este considerată una dintre cele mai complexe perioade ale ontogenezei, deoarece schimbările biologice rapide sunt însoțite de reorganizări majore ale identității, ale imaginii de sine și ale relațiilor sociale.

2. Dezvoltarea biologică și neuropsihologică

Pubertatea este declanșată de activarea axei hipotalamo-hipofizo-gonadale, care determină creșterea secreției hormonilor sexuali și apariția caracteristicilor sexuale secundare[2]. La fete, debutul pubertății apare, în medie, între 8 și 13 ani, fiind marcat

1. D.E. Papalia & G. Martorell, *op. cit*.
2. Elizabeth J. Susman și Lorah D. Dorn, „Puberty: Its Role in Development", în Richard M. Lerner și Laurence Steinberg (coord.), *Handbook of Adolescent Psychology*, vol. 1: *Individual Bases of Adolescent Development*, ediția a III-a, Hoboken, NJ, John Wiley & Sons, 2009, pp. 116-151.

de dezvoltarea sânilor, apariția pilozității și instalarea menarhei. La băieți, procesul începe de regulă între 9 și 14 ani și include dezvoltarea aparatului genital, modificarea vocii și creșterea masei musculare.

Caracteristică acestei perioade este accelerarea ritmului de creștere, cunoscută sub denumirea de puseu pubertar. Dezvoltarea corporală neuniformă poate genera temporar dificultăți de coordonare și preocupări legate de aspectul fizic.

Din perspectiva neuroștiințelor dezvoltării, pubertatea coincide cu o reorganizare importantă a creierului. Sistemul limbic, implicat în procesarea emoțiilor și recompenselor, se dezvoltă mai rapid decât cortexul prefrontal, responsabil de autocontrol și luarea deciziilor. Această asincronie explică sensibilitatea emoțională crescută, impulsivitatea și tendința spre asumarea unor riscuri specifice perioadei[1].

3. Dezvoltarea cognitivă și funcțiile executive

Dezvoltarea cognitivă este caracterizată prin trecerea progresivă de la gândirea concretă la gândirea abstractă.Conform teoriei dezvoltării cognitive formulate de Piaget și Inhelder, în jurul vârstei de 11-12 ani debutează stadiul operațiilor formale, caracterizat prin dezvoltarea gândirii abstracte, a raționamentului ipotetico-deductiv și a capacității de formulare și testare sistematică a ipotezelor. Conform teoriei dezvoltării cognitive formulate de Piaget și Inhelder, în jurul vârstei de 11-12 ani debutează stadiul operațiilor formale, caracterizat prin dezvoltarea gândirii abstracte, a raționamentului ipotetico-deductiv și a capacității de formulare și testare sistematică a ipotezelor[2]. Preadolescentul devine capabil să:

1. Laurence Steinberg, *Adolescence*, ediția a XIII-a, New York, McGraw Hill, 2022.
2. Jean Piaget & Bärbel Inhelder, *The Psychology of the Child*, New York, Basic Books, 1969, pp. 131-148.

– analizeze relații complexe de cauzalitate;
– anticipeze consecințele acțiunilor;
– reflecteze asupra propriilor procese cognitive;
– elaboreze explicații abstracte și ipotetice.

În această perioadă se dezvoltă metacogniția, adică abilitatea de a reflecta asupra propriului mod de gândire și învățare. Totodată, funcțiile executive – planificarea, memoria de lucru, controlul inhibitor și flexibilitatea cognitivă – cunosc progrese semnificative.

Un fenomen caracteristic este egocentrismul adolescentului, descris de David Elkind[1]. Acesta include conceptul de „audiență imaginară", prin care tânărul are impresia că este permanent observat și evaluat de ceilalți, și „mitul personal"/„fabula personală" (*personal fable*), care presupune convingerea că propriile experiențe sunt unice și greu de înțeles de către ceilalți.

4. Dezvoltarea limbajului și a comunicării

Limbajul devine mai sofisticat, mai flexibil și mai nuanțat. Vocabularul se extinde semnificativ, iar capacitatea de argumentare și dezbatere se dezvoltă considerabil. Preadolescenții utilizează cu ușurință concepte abstracte și sunt capabili să înțeleagă ironii, metafore și sensuri figurate.

Spiritul critic se accentuează, iar opiniile adulților sunt frecvent analizate și contestate. În paralel, limbajul specific grupului de covârstnici contribuie la consolidarea identității sociale și a sentimentului de apartenență.

1. David Elkind, „Egocentrism in Adolescence", în *Child Development*, vol. 38, nr. 4, 1967, pp. 1025-1034.

5. Dezvoltarea emoțională, identitatea și imaginea de sine

Viața emoțională devine mai complexă și mai intensă. Sensibilitatea la evaluarea socială crește, iar relațiile cu ceilalți capătă o semnificație deosebită pentru construirea identității personale.

Conform teoriei dezvoltării psihosociale formulate de Erik Erikson, adolescentul traversează conflictul dintre identitate și confuzia rolurilor. Acesta încearcă să răspundă unor întrebări fundamentale privind valorile personale, rolurile sociale și perspectivele de viitor.

În această perioadă se dezvoltă:

– autocunoașterea;
– autoevaluarea;
– stima de sine;
– imaginea corporală;
– sentimentul continuității identitare.

Imaginea corporală ocupă un loc central în structura sinelui. Modificările fizice rapide pot genera atât satisfacție și mândrie, cât și nesiguranță, anxietate sau nemulțumire. În prezent, rețelele sociale și modelele promovate online influențează semnificativ percepția asupra propriului corp, favorizând uneori apariția insatisfacției corporale și a comparațiilor sociale excesive.

6. Dezvoltarea socială și morală

Grupul de covârstnici dobândește o importanță majoră în dezvoltarea socială și emoțională. Prieteniile devin mai stabile, mai selective și bazate pe încredere reciprocă. Apartenența la grup contribuie la dezvoltarea identității și la consolidarea sentimentului de acceptare socială.

Relațiile cu părinții se reorganizează în direcția unei autonomii crescute, însă suportul familial continuă să reprezinte un factor protector important.

Din perspectiva dezvoltării morale, conform modelului elaborat de Lawrence Kohlberg[1], preadolescentul se situează predominant la nivelul convențional al moralității, în care comportamentele sunt evaluate în funcție de norme, reguli și responsabilități sociale.

7. Educația sexuală și dezvoltarea identității sexuale

Pubertatea marchează începutul maturizării sexuale și al interesului pentru relațiile romantice și afective. Educația sexuală contemporană depășește abordarea exclusiv biologică și include aspecte referitoare la relații sănătoase, respect reciproc, consimțământ, responsabilitate și sănătate reproductivă.

Organizația Mondială a Sănătății subliniază importanța educației sexuale bazate pe dovezi științifice, ca factor de protecție împotriva comportamentelor de risc și de promovare a dezvoltării armonioase a tinerilor.

8. Sănătatea mintală, riscuri și factori protectivi

Pubertatea reprezintă o perioadă de oportunități dezvoltative, dar și de vulnerabilitate psihologică. Printre dificultățile care pot apărea se numără anxietatea, depresia, dificultățile de adaptare școlară, tulburările alimentare și comportamentele impulsive.

1. Lawrence Kohlberg, *Essays on Moral Development*, vol. 1: *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, San Francisco, Harper & Row, 1981, pp. 409-412.

O problemă importantă a dezvoltării contemporane o reprezintă bullyingul, definit ca un comportament agresiv repetat, exercitat asupra unei persoane aflate într-o poziție de vulnerabilitate. Acesta poate lua forme fizice, verbale, relaționale sau psihologice.

În contextul dezvoltării tehnologiei digitale, agresivitatea poate continua în mediul online sub forma cyberbullyingului. Acesta include:

– hărțuirea prin mesaje și comentarii;
– distribuirea de imagini sau informații fără acord;
– excluderea din grupuri online;
– umilirea și intimidarea în spațiul virtual.

Consecințele pot include anxietate, depresie, izolare socială, scăderea performanțelor școlare și, în cazuri severe, comportamente autovătămătoare. Prevenirea acestor fenomene necesită colaborarea dintre familie, școală și specialiști.

Un concept central al psihologiei contemporane este *reziliența*, definită ca abilitatea individului de a face față dificultăților și de a se adapta pozitiv în condiții adverse. Relațiile familiale securizante, suportul social, competențele emoționale și sentimentul eficacității personale constituie factori protectivi importanți[1].

9. Tehnologia digitală și provocările contemporane

Dezvoltarea actuală a preadolescenților are loc într-un context marcat de utilizarea intensă a tehnologiei și a rețelelor sociale. Acestea oferă oportunități importante de învățare, comunicare

1. A.S. Masten, *Ordinary magic: Resilience in development*, Guilford Press, 2021.

și acces la informații, dar implică și riscuri asociate expunerii excesive.

Printre provocările contemporane se numără:

– dependența de internet;
– perturbarea somnului;
– comparațiile sociale excesive;
– expunerea la conținut inadecvat;
– cyberbullyingul;
– diminuarea interacțiunilor directe.

Cercetările recente sugerează că efectele tehnologiei depind mai ales de modul de utilizare și de nivelul de supraveghere parentală, nu de simpla prezență a acesteia în viața adolescentului.

10. Implicații educaționale și psihologice

Intervențiile educaționale adresate preadolescenților trebuie să urmărească dezvoltarea autonomiei, a gândirii critice, a competențelor socio-emoționale și a responsabilității personale. Activitățile educative eficiente promovează comunicarea deschisă, participarea activă, cooperarea și respectul reciproc.

Din perspectiva psihologiei clinice și educaționale, sunt esențiale:

– identificarea precoce a dificultăților emoționale;
– consilierea psihologică școlară;
– programele de dezvoltare socio-emoțională;
– educația pentru sănătate mintală;
– colaborarea dintre familie, școală și specialiști.

*

Pubertatea și preadolescența reprezintă o etapă de reorganizare biopsihosocială profundă, caracterizată prin transformări

 biologice, cognitive, emoționale și sociale care contribuie la construirea identității personale și la pregătirea pentru adolescența propriu-zisă. Dezvoltarea armonioasă în această perioadă depinde de interacțiunea dintre maturizarea biologică, calitatea relațiilor familiale și sociale, experiențele educaționale și capacitatea tânărului de a face față provocărilor specifice lumii contemporane.

Capitolul 10
Adolescența (15-19/20 ani)

Adolescența reprezintă etapa de dezvoltare situată **între copilărie și vârsta adultă, desfășurată aproximativ între 15 și 19/20/24 de ani**, caracterizată prin **profunde transformări biologice, cognitive, emoționale, sociale și identitare.** Dacă pubertatea și preadolescența sunt dominate de schimbările fizice și de adaptarea la acestea, adolescența propriu-zisă este marcată în special de procese complexe de autocunoaștere, formare a identității și pregătire pentru asumarea rolurilor adulte. Această perioadă constituie una dintre cele mai importante etape ale dezvoltării umane, deoarece influențează semnificativ traiectoria personală, educațională, profesională și relațională a individului.

Din punct de vedere **biologic,** majoritatea modificărilor pubertare sunt deja consolidate, iar organismul se apropie de **nivelul de maturitate fizică specific adultului**. Cu toate acestea, **dezvoltarea cerebrală continuă într-un ritm intens**, în special la nivelul cortexului prefrontal, regiune implicată în planificare, luarea deciziilor, controlul impulsurilor și autoreglarea comportamentului. Cercetările contemporane arată că maturizarea completă a creierului se prelungește până în decada a treia de viață, ceea ce explică unele particularități ale comportamentului

adolescentului, precum tendința spre explorare, asumarea riscurilor și sensibilitatea crescută la influențele sociale.

În plan cognitiv, adolescenții dezvoltă capacitatea de a utiliza **gândirea abstractă, ipotetico-deductivă și reflexivă.** În concepția lui Jean Piaget, această perioadă corespunde stadiului operațiilor formale, caracterizat prin posibilitatea de a analiza situații ipotetice, de a formula raționamente complexe și de a reflecta asupra unor concepte abstracte precum dreptatea, libertatea, identitatea sau sensul vieții. Dezvoltarea metacogniției permite adolescentului să își examineze propriile gânduri, convingeri și valori, contribuind la formarea unei perspective personale asupra lumii.

Una dintre caracteristicile definitorii ale adolescenței este dezvoltarea identității. Potrivit teoriei psihosociale elaborate de Erik Erikson, conflictul central al acestei etape este „identitate versus confuzie de rol". Adolescenții explorează diferite opțiuni privind valorile personale, orientarea profesională, relațiile sociale și proiectele de viitor, încercând să construiască un sentiment coerent și stabil al propriei identități. Procesul de explorare identitară este influențat de familie, grupul de egali, experiențele educaționale și contextul socio-cultural în care tânărul se dezvoltă.

Dezvoltarea emoțională este marcată de intensificarea experiențelor afective și de creșterea sensibilității la evaluarea socială. Adolescenții caută **independență și autonomie față de familie**, dar continuă să aibă nevoie de sprijin emoțional și de relații securizante. Relațiile de prietenie devin mai intime și mai selective, iar relațiile romantice încep să joace un rol important în dezvoltarea personală și socială. În același timp, adolescența poate fi asociată cu o vulnerabilitate crescută față de dificultăți emoționale precum anxietatea, depresia, stresul sau problemele legate de imaginea corporală.

În societatea contemporană, dezvoltarea adolescentului este influențată semnificativ de tehnologiile digitale și de rețelele sociale. Mediul online oferă oportunități importante pentru

comunicare, învățare și exprimare personală, dar poate genera și riscuri asociate comparației sociale, expunerii la conținut problematic, cyberbullyingului sau utilizării excesive a tehnologiei. Din această perspectivă, competențele digitale și dezvoltarea rezilienței psihologice devin componente importante ale adaptării adolescenților la realitățile secolului XXI.

Abordările contemporane ale dezvoltării consideră adolescența nu doar o perioadă de vulnerabilitate, ci și una de oportunitate și potențial. **Modelul Positive Youth Development** evidențiază faptul că adolescenții dispun de **resurse importante pentru dezvoltare**, iar sprijinul familial, relațiile pozitive cu adulții semnificativi, participarea la activități educaționale și comunitare, precum și dezvoltarea competențelor socio-emoționale favorizează adaptarea și bunăstarea psihologică.

Prin urmare, adolescența reprezintă o etapă complexă de tranziție către maturitate, în care dezvoltarea identității, autonomia, competențele cognitive avansate și integrarea socială constituie principalele direcții ale evoluției psihologice. Înțelegerea particularităților acestei perioade este esențială pentru promovarea dezvoltării sănătoase și pentru susținerea tinerilor în procesul de construire a propriei identități și a propriului proiect de viață.

1. Particularități generale ale dezvoltării în adolescență

Adolescența reprezintă o etapă distinctă a dezvoltării umane, situată între copilărie și maturitatea adultă, caracterizată prin transformări profunde la nivel biologic, cognitiv, emoțional și social. Din perspectivă psihologică, această perioadă marchează trecerea progresivă de la dependența specifică copilăriei către autonomia și responsabilitatea caracteristice vieții adulte.

Deși debutul adolescenței este asociat cu pubertatea, cele două concepte nu sunt sinonime. Pubertatea desemnează procesul biologic al maturizării sexuale, în timp ce adolescența

include transformări complexe ale personalității, identității și relațiilor sociale[1].

În literatura contemporană, adolescența este privită ca o perioadă de reorganizare biopsihosocială, în care individul își construiește identitatea personală, își dezvoltă capacitatea de autoreglare și își asumă progresiv roluri sociale specifice adultului[2].

Din perspectivă didactică, adolescența poate fi analizată în trei subetape:

Subetapă	Caracteristici dominante
Adolescența timpurie (10-14 ani)	Adaptarea la transformările pubertare și dezvoltarea identității emergente
Adolescența mijlocie (15-17 ani)	Explorarea identității, creșterea autonomiei și intensificarea relațiilor sociale
Adolescența târzie (18-21/22 ani)	Consolidarea identității și pregătirea pentru rolurile adulte

2. Dezvoltarea fizică și neuropsihologică

În adolescență continuă procesele de maturizare biologică inițiate în perioada pubertară. Ritmul creșterii somatice încetinește progresiv, iar organismul se apropie de parametrii anatomici și funcționali specifici adultului.

Aspectul fizic dobândește o importanță psihologică deosebită, devenind o componentă centrală a imaginii de sine. Evaluările pozitive ale propriului corp sunt asociate cu o stimă de sine ridicată, în timp ce insatisfacția corporală poate favoriza anxietatea, retragerea socială și tulburările alimentare[3].

1. Steinberg, *op. cit*.
2. Santrok, *op. cit*.
3. Thomas F. Cash și Linda Smolak (coord.), *Body Image: A Handbook of Science, Practice, and Prevention*, New York, Guilford Press, 2011.

Una dintre cele mai importante descoperiri ale cercetărilor contemporane este faptul că dezvoltarea cerebrală continuă mult după instalarea maturității biologice. Procesele de reorganizare sinaptică (*synaptic pruning*) și mielinizare cresc eficiența circuitelor neuronale și optimizează funcționarea cognitivă.

Caracteristică acestei perioade este dezvoltarea asincronă a creierului. Sistemul limbic, implicat în emoții și recompense, se maturizează mai rapid decât cortexul prefrontal, responsabil de autocontrol, planificare și luarea deciziilor. Această diferență explică impulsivitatea, sensibilitatea crescută la recompense și asumarea unor comportamente de risc caracteristice adolescenței. Cercetările neuroștiințifice contemporane arată că dezvoltarea cerebrală continuă pe tot parcursul adolescenței și chiar în perioada adultului emergent[1].

3. Dezvoltarea cognitivă și funcțiile executive

Potrivit teoriei dezvoltării cognitive formulate de Piaget, adolescența este asociată cu dezvoltarea operațiilor formale, care permit utilizarea gândirii abstracte, formularea ipotezelor și raționamentul deductiv.

Adolescentul devine capabil să:

– analizeze situații ipotetice;
– compare perspective diferite;
– argumenteze logic;
– evalueze critic informațiile;
– reflecteze asupra propriilor procese cognitive.

Un progres esențial îl reprezintă dezvoltarea metacogniției și a autoreglării cognitive. Tinerii devin capabili să își monitorizeze strategiile de învățare, să identifice erorile și să își optimizeze performanța intelectuală.

1. Steinberg, *op. cit.*; Sarah-Jayne Blakemore, *Inventing Ourselves: The Secret Life of the Teenage Brain*, London, Doubleday, 2018.

Conform lui David Elkind, adolescenții manifestă forme specifice de *egocentrism cognitiv*:

– **audiența imaginară** – convingerea că ceilalți îi observă și îi evaluează permanent;
– **mitul personal/fabula personală** – credința că experiențele proprii sunt unice și imposibil de înțeles de către ceilalți.

Aceste fenomene constituie expresii normale ale dezvoltării cognitive și identitare.

4. Dezvoltarea emoțională și inteligența emoțională

Adolescența este caracterizată prin intensificarea și complexificarea experiențelor emoționale. Sensibilitatea la evaluarea socială crește, iar relațiile interpersonale dobândesc o importanță centrală pentru dezvoltarea identității și a stimei de sine.

În această etapă se dezvoltă:

– conștiința emoțională;
– empatia;
– autoreglarea emoțională;
– inteligența emoțională;
– competențele relaționale.

Modelul inteligenței emoționale elaborat de John D. Mayer și Peter Salovey[1] evidențiază importanța perceperii, înțelegerii și gestionării emoțiilor. Studiile contemporane arată că nivelurile ridicate ale inteligenței emoționale sunt asociate cu adaptare școlară mai bună, relații interpersonale satisfăcătoare și risc redus de anxietate și depresie.

1. John D. Mayer & Peter Salovey, „What Is Emotional Intelligence?", în Peter Salovey și David J. Sluyter (coord.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*, New York, Basic Books, 1997, pp. 3-31.

5. Dezvoltarea identității, a imaginii de sine și a personalității

Dezvoltarea identității reprezintă principala sarcină psihologică a adolescenței. Conform teoriei formulate de Erik Erikson, conflictul central al acestei perioade este „identitate versus confuzia rolurilor".

Adolescentul caută răspunsuri la întrebări fundamentale:

- Cine sunt?
- Ce valori mă definesc?
- Ce profesie voi alege?
- Care este locul meu în societate?

Pornind de la modelul lui Erikson, James Marcia[1] a descris patru statusuri identitare:

– identitatea difuză;
– identitatea preluată;
– moratoriul;
– identitatea realizată.

Dezvoltarea identității este influențată de familie, școală, grupul de egali și, în prezent, de mediul digital.

Imaginea de sine devine mai complexă și include:

– sinele real;
– sinele ideal;
– sinele social.

Diferențele percepute între aceste dimensiuni pot genera conflicte interioare și fluctuații ale stimei de sine. Relațiile familiale suportive, succesul școlar și acceptarea socială reprezintă factori importanți pentru dezvoltarea unei **stime de sine** pozitive.

1. James E. Marcia, „Development and validation of ego-identity status", *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 1966, pp. 551-558.

Dobândirea **autonomiei psihologice** constituie unul dintre obiectivele majore ale adolescenței și include:

– autonomia emoțională;
– autonomia comportamentală;
– autonomia valorică.

Autonomia sănătoasă nu presupune ruperea relațiilor familiale, ci dezvoltarea capacității de luare a deciziilor independente și responsabile.

6. Dezvoltarea socială și morală

În adolescență, relațiile cu grupul de egali devin un context esențial al dezvoltării identitare și sociale. Prietenia se caracterizează prin reciprocitate, încredere și autodezvăluire, contribuind la dezvoltarea sentimentului apartenenței și a suportului emoțional.

Relațiile cu părinții se transformă progresiv, fiind caracterizate de renegocierea autonomiei și a responsabilităților. Cercetările contemporane arată că majoritatea conflictelor familiale sunt moderate și reflectă procese normale de individualizare. Din perspectiva dezvoltării morale, Lawrence Kohlberg[1] consideră că adolescenții pot atinge nivelul moralității convenționale și pot începe dezvoltarea raționamentului postconvențional, bazat pe principii etice și valori universale.

7. Relațiile romantice, sexualitatea și dezvoltarea intimității

Apariția relațiilor romantice reprezintă o componentă importantă a dezvoltării identitare și emoționale. Aceste relații

1. Lawrence Kohlberg, *op. cit.*

oferă contexte pentru dezvoltarea empatiei, a comunicării și a responsabilității relaționale. Din perspectiva lui Harry Stack Sullivan[1], relațiile apropiate dezvoltate în adolescență constituie baza viitoarelor relații intime ale adultului.

Sexualitatea este înțeleasă astăzi ca o dimensiune complexă a personalității, care include componente biologice, afective, cognitive și socioculturale. Educația sexuală bazată pe dovezi urmărește promovarea sănătății reproductive, a responsabilității și a respectului reciproc.

8. Sănătatea mintală, riscuri și reziliență

Adolescența reprezintă o perioadă de oportunități de dezvoltare, dar și de vulnerabilitate psihologică. Printre dificultățile frecvent întâlnite se numără:

– anxietatea;
– depresia;
– comportamentele autovătămătoare;
– consumul de substanțe;
– comportamentele de risc.

În adolescență, bullyingul și cyberbullyingul pot avea consecințe deosebit de severe asupra sănătății mintale.

Cyberbullyingul include:

– hărțuirea prin rețele sociale;
– distribuirea de imagini fără acord;
– excluderea din grupuri online;
– umilirea publică în mediul virtual.

Consecințele pot include anxietate, depresie, izolare socială, scăderea performanței școlare și idei suicidare. Programele de

1. Harry Stack Sullivan, *The Interpersonal Theory of Psychiatry*, New York, W. W. Norton & Company, 1953.

prevenție și educație digitală reprezintă instrumente importante de intervenție.

Un concept central al psihologiei contemporane este **reziliența**, definită ca procesul de adaptare pozitivă în condiții de adversitate. Factorii protectivi includ relațiile familiale securizante, suportul profesorilor, autoeficacitatea și competențele socioemoționale. Perspectiva *Positive Youth Development* susține că adolescenții trebuie priviți nu doar prin prisma riscurilor, ci și a resurselor și potențialului lor de dezvoltare[1].

9. Adolescenții și lumea digitală

Dezvoltarea identității contemporane se desfășoară simultan în mediul offline și online. Rețelele sociale oferă oportunități de explorare identitară, comunicare și participare socială, dar pot genera și riscuri asociate comparației sociale excesive, dependenței de validare și expunerii la conținuturi nocive.

Teme importante ale psihologiei dezvoltării contemporane:

– identitatea digitală;
– imaginea corporală online;
– impactul influencerilor;
– alfabetizarea media;
– sănătatea mintală digitală.

Cercetările recente sugerează că impactul tehnologiei depinde mai ales de calitatea utilizării acesteia și de competențele digitale ale adolescentului[2].

1. Richard M. Lerner, Jacqueline V. Lerner, Edmond P. Bowers și G. John Geldhof, „Positive Youth Development and Relational-Developmental-Systems", în Richard M. Lerner (coord.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, vol. 1: *Theory and Method*, ediția a VII-a, Hoboken, NJ, John Wiley & Sons, 2015, pp. 607-651.
2. Candice L. Odgers și Michaeline R. Jensen, „Annual Research Review: Adolescent Mental Health in the Digital Age: Facts, Fears,

10. Implicații educaționale și psihologice

Intervențiile educaționale și psihologice eficiente în adolescență urmăresc:

– dezvoltarea autonomiei și responsabilității;
– consolidarea competențelor socio-emoționale;
– educația pentru sănătate mintală;
– prevenirea comportamentelor de risc;
– promovarea rezilienței;
– dezvoltarea gândirii critice și a alfabetizării digitale.

Colaborarea dintre familie, școală și specialiști reprezintă unul dintre cei mai importanți factori ai dezvoltării armonioase în această perioadă.

*

Adolescența reprezintă o etapă de reorganizare profundă a dezvoltării umane, caracterizată prin consolidarea identității personale, dezvoltarea autonomiei și maturizarea funcțiilor cognitive, emoționale și sociale. Înțelegerea adolescenței din perspectivă contemporană presupune integrarea contribuțiilor neuroștiințelor, psihologiei dezvoltării, psihologiei pozitive și sănătății mintale, evidențiind atât vulnerabilitățile, cât și potențialul extraordinar de creștere și adaptare al tinerilor.

and Future Directions", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 61, nr. 3, 2020, pp. 336-348.

Capitolul 11
Dezvoltarea psihologică la vârsta adultă

Mult timp, dezvoltarea umană a fost asociată în principal cu copilăria și adolescența, considerându-se că odată cu atingerea maturității procesele de dezvoltare se încheie, fiind urmate doar de menținere și declin. Cercetările contemporane din psihologia dezvoltării au demonstrat însă că **dezvoltarea continuă pe parcursul întregii vieți, inclusiv în perioada adultă, prin procese permanente de adaptare, restructurare și optimizare a funcționării psihologice.** Din această perspectivă, vârsta adultă nu reprezintă o etapă statică, ci o perioadă caracterizată de schimbări complexe și de oportunități continue de dezvoltare personală, profesională și socială.

În abordarea contemporană a **dezvoltării pe durata întregii vieți (life-span development)**, formulată de Paul Baltes, dezvoltarea este înțeleasă ca un proces multidimensional, multidirecțional și contextualizat, în care câștigurile și pierderile coexistă la toate vârstele. Astfel, maturitatea nu înseamnă absența schimbării, ci presupune adaptarea continuă la provocările și oportunitățile specifice fiecărei etape de viață.

Vârsta adultă este, în general, împărțită în **mai multe subetape**: **perioada adultului emergent (aproximativ 18-29 ani), vârsta adultă timpurie (20/30-40 ani), vârsta adultă mijlocie (40-65 ani), vârsta adultă târzie (65-80 ani) și marea bătrânețe (peste 80 de ani)**. Fiecare dintre aceste perioade este caracterizată prin sarcini de dezvoltare specifice, schimbări ale rolurilor sociale și transformări psihologice particulare.

Din punct de vedere **cognitiv,** vârsta adultă este asociată cu **dezvoltarea expertizei, a gândirii postformale și a înțelepciunii practice**. Spre deosebire de gândirea adolescentului, orientată adesea spre soluții ideale și abstracte, adulții învață să integreze complexitatea, contradicțiile și incertitudinea realității. Dezvoltarea cognitivă continuă prin acumularea experienței, perfecționarea competențelor profesionale și adaptarea la cerințele schimbătoare ale mediului social și ocupațional .

În plan **emoțional și social**, perioada adultă este marcată de **construirea și consolidarea relațiilor intime, asumarea responsabilităților familiale și profesionale, dezvoltarea identității ocupaționale și participarea activă la viața comunității**. Potrivit teoriei dezvoltării psihosociale elaborate de Erik Erikson, adulții traversează succesiv conflicte specifice, precum intimitate versus izolare în tinerețe, generativitate versus stagnare în perioada mijlocie și integritate versus disperare la vârsta înaintată. Modul în care aceste provocări sunt gestionate influențează nivelul de satisfacție și bunăstare psihologică pe parcursul vieții.

Perspectiva contemporană evidențiază și importanța conceptelor de **reziliență, adaptabilitate și învățare continuă**. În contextul transformărilor accelerate ale societății moderne – globalizare, digitalizare, schimbări economice, pandemii sau tensiuni geopolitice – adulții sunt nevoiți să își redefinească permanent rolurile și strategiile de adaptare. Capacitatea de a face față schimbărilor și de a valorifica resursele personale și sociale devine un factor esențial al dezvoltării sănătoase și al calității vieții.

Totodată, cercetările recente contestă stereotipurile asociate îmbătrânirii și subliniază faptul că **dezvoltarea și creșterea**

personală sunt posibile până la vârste foarte înaintate. Modelul îmbătrânirii de succes elaborat de John Rowe și Robert Kahn evidențiază importanța menținerii sănătății fizice, a funcționării cognitive și a implicării active în viața socială pentru o bună adaptare la vârsta a treia.

Prin urmare, dezvoltarea psihologică la vârsta adultă reprezintă un **proces dinamic și continuu,** în cadrul căruia individul își construiește identitatea personală și profesională, dezvoltă relații semnificative, gestionează multiple responsabilități și se adaptează provocărilor specifice fiecărei etape a vieții. Înțelegerea acestor procese este esențială pentru promovarea sănătății psihologice, a bunăstării și a unei îmbătrâniri active și de succes.

1. Particularități generale ale dezvoltării la vârsta adultă

Mult timp, psihologia dezvoltării a considerat că transformările esențiale ale personalității și funcționării psihice se produc în copilărie și adolescență, iar vârsta adultă reprezintă o perioadă de relativă stabilitate. Cercetările contemporane au demonstrat însă că dezvoltarea continuă pe întreg parcursul vieții, inclusiv în perioada adultă și la vârste înaintate, prin procese permanente de adaptare, reorganizare și integrare a experiențelor de viață[1].

Perspectiva dezvoltării pe parcursul întregii vieți (*life-span development*), formulată de Paul B. Baltes, evidențiază faptul că dezvoltarea umană este:

– continuă;
– multidimensională;
– multidirecțională;

1. P.B. Baltes, „Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline", in *Developmental Psychology*, 23(5), 1987, pp. 611-626; D.E. Papalia & G. Martorell, *op. cit*.

– contextuală;
– caracterizată prin plasticitate.

În această perspectivă, fiecare etapă a vieții presupune simultan procese de creștere, menținere și compensare. Astfel, anumite funcții biologice și cognitive pot înregistra un declin gradual, în timp ce experiența, expertiza și resursele psihologice pot continua să se dezvolte.

Dezvoltarea adultă este influențată de numeroși factori biologici, psihologici, sociali, culturali și istorici. Nivelul educației, contextul profesional, relațiile familiale, starea de sănătate și evenimentele de viață contribuie la configurarea unor traiectorii individuale de dezvoltare, ceea ce explică diversitatea experiențelor adulte.

Din perspectivă contemporană, vârsta adultă nu mai este privită ca o perioadă de stabilitate rigidă, ci ca o succesiune de tranziții, adaptări și reorganizări care permit individului să răspundă provocărilor specifice fiecărei etape a ciclului vieții.

2. Tranziția către viața adultă (18–29 ani)

2.1. Delimitări conceptuale și context sociocultural

În ultimele decenii, schimbările economice, sociale și culturale au determinat apariția unei perioade distincte între adolescență și maturitatea adultă deplină. Pentru a descrie această etapă, Jeffrey Jensen Arnett a propus conceptul de *emerging adulthood*, pe care îl putem traduce în limba română prin **tranziția către viața adultă**[1].

1. J.J. Arnett, *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2nd ed.), Oxford University Press, 2015.

Această etapă este caracteristică în special societăților industrializate și postindustriale și se desfășoară aproximativ între 18 și 29 de ani. Ea este influențată de prelungirea studiilor, mobilitatea profesională crescută, amânarea căsătoriei și a parentalității, precum și de diversificarea traseelor de viață.

Arnett identifică cinci caracteristici fundamentale ale acestei perioade:

– explorarea identității;
– instabilitatea;
– centrarea asupra propriei persoane;
– sentimentul de a fi „între două lumi";
– percepția existenței unor posibilități multiple.

În această etapă, tinerii experimentează diferite roluri sociale, profesionale și relaționale, încercând să construiască o identitate personală și profesională coerentă.

2.2. Explorarea identității și dezvoltarea personalității

Construirea identității reprezintă una dintre principalele sarcini psihologice ale tranziției către viața adultă. Deși procesul începe în adolescență, el continuă și se aprofundează în această perioadă, pe măsură ce individul este confruntat cu decizii importante privind educația, profesia, relațiile intime și stilul de viață.

Conform modelului elaborat de James Marcia, dezvoltarea identității implică explorare și angajament. Tinerii adulți pot traversa diferite statusuri identitare înainte de a ajunge la o identitate stabilă și coerentă.

În societatea contemporană, identitatea include multiple dimensiuni:

– identitatea profesională;
– identitatea relațională;

– identitatea axiologică;
– identitatea culturală;
– identitatea digitală.

Un rol important îl joacă și autoeficacitatea, concept introdus de Albert Bandura[1], care se referă la convingerea individului că poate influența evenimentele importante ale propriei vieți.

2.3. Dezvoltarea cognitivă și gândirea postformală

Dezvoltarea cognitivă continuă și după adolescență. Cercetările asupra adulților au evidențiat apariția unei forme de gândire denumită **gândire postformală**, caracterizată prin flexibilitate, relativism și integrarea perspectivelor multiple.

Spre deosebire de logica formală descrisă de Piaget, gândirea postformală presupune:

– acceptarea ambiguității;
– tolerarea incertitudinii;
– integrarea emoției și rațiunii;
– abordarea contextuală a problemelor;
– capacitatea de compromis.

Aceste competențe permit gestionarea situațiilor complexe specifice vieții adulte și facilitează luarea deciziilor în contexte profesionale și relaționale dificile.

2.4. Relațiile intime și dezvoltarea atașamentului

Conform teoriei dezvoltării psihosociale formulate de Erik Erikson, principala sarcină a acestei perioade este rezolvarea

1. Albert Bandura, *op. cit.*

conflictului dintre **intimitate și izolare**. Intimitatea presupune capacitatea de a construi relații apropiate, stabile și reciproce, caracterizate prin încredere, angajament și sprijin emoțional. Eșecul dezvoltării intimității poate conduce la izolare socială și dificultăți relaționale.

Cercetările inspirate de teoria atașamentului evidențiază faptul că stilurile de atașament dezvoltate în copilărie continuă să influențeze relațiile romantice adulte. Relațiile securizante sunt asociate cu satisfacție relațională mai ridicată, adaptare emoțională mai bună și niveluri crescute de bunăstare psihologică.

2.5. Dezvoltarea vocațională și integrarea profesională

Unul dintre cele mai importante procese psihologice ale tranziției către viața adultă îl reprezintă construirea identității profesionale și integrarea în lumea muncii. Alegerea unei ocupații nu constituie doar o decizie economică, ci și una identitară, deoarece contribuie la definirea imaginii de sine, a statutului social și a proiectului personal de viață.

Teoria dezvoltării vocaționale elaborată de Donald Super[1] subliniază faptul că alegerea profesională reprezintă un proces continuu de implementare a conceptului de sine. În perioada cuprinsă între 18 și 29 de ani predomină fazele de explorare și stabilizare, în care tinerii experimentează diferite roluri profesionale și încearcă să identifice ocupațiile compatibile cu interesele, valorile și competențele lor.

Perspectivele contemporane asupra dezvoltării carierei accentuează importanța adaptabilității profesionale (*career adaptability*),

1. Donald E. Super, „A life-span, life-space approach to career development", in D. Brown & L. Brooks (eds.), *Career choice and development* (2nd ed.), Jossey-Bass, 1990, pp. 197-261.

concept dezvoltat de Mark Savickas[1]. În contextul transformărilor rapide ale pieței muncii, succesul profesional depinde nu doar de competențele tehnice, ci și de capacitatea de învățare continuă, flexibilitate și gestionare a schimbării.

Integrarea profesională a generațiilor actuale se desfășoară într-un context caracterizat prin digitalizare accelerată, automatizare și dezvoltarea inteligenței artificiale. În consecință, traseele profesionale devin mai puțin liniare decât în trecut, iar schimbările de carieră sunt din ce în ce mai frecvente.

2.6. Sănătatea mintală și provocările generației actuale

Deși această perioadă este asociată frecvent cu vitalitatea și oportunitățile multiple, cercetările recente evidențiază și vulnerabilități psihologice semnificative. Tranziția către viața adultă implică asumarea unor responsabilități noi, precum independența financiară, integrarea profesională și construirea relațiilor stabile. Aceste provocări pot genera stres, incertitudine și dificultăți de adaptare.

Literatura de specialitate descrie fenomenul cunoscut sub denumirea de *quarter-life crisis*, care se referă la stările de nesiguranță și confuzie experimentate de unii tineri adulți în raport cu identitatea profesională, relațiile personale și direcția viitoare a vieții. Aceste experiențe sunt frecvent însoțite de anxietate, sentimentul inadecvării și dificultăți decizionale.

Generațiile actuale sunt influențate și de factori istorici și sociali specifici:

– pandemia de COVID-19 și efectele sale psihosociale;
– instabilitatea economică globală;

1. Mark L. Savickas, „Career Construction Theory and Practice", în Steven D. Brown și Robert W. Lent (coord.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*, ediția a II-a, Hoboken, NJ, John Wiley & Sons, 2013, pp. 147-183.

– conflictele geopolitice contemporane, inclusiv războiul din Ucraina;
– presiunea performanței profesionale;
– hiperconectivitatea digitală.

În plus, utilizarea intensivă a rețelelor sociale favorizează comparațiile sociale permanente și fenomenul *Fear of Missing Out* (FOMO), caracterizat prin teama de a pierde experiențe semnificative pe care ceilalți par să le trăiască. Cercetările arată că expunerea excesivă la comparații sociale online poate contribui la scăderea stimei de sine, creșterea anxietății și apariția simptomelor depresive.

Din perspectiva psihologiei clinice, această perioadă coincide și cu intervalul de vârstă în care debutează frecvent numeroase tulburări psihice, inclusiv tulburările anxioase, depresive și unele tulburări psihotice. Acest fapt evidențiază importanța intervențiilor preventive și a accesului la servicii de sănătate mintală.

2.7. Reziliența și dezvoltarea pozitivă

În ciuda provocărilor specifice perioadei, majoritatea tinerilor reușesc să dezvolte strategii eficiente de adaptare și să construiască parcursuri de viață satisfăcătoare.

Conceptul de reziliență desemnează capacitatea individului de a face față adversităților și de a se adapta pozitiv în condiții dificile. Cercetările realizate de Ann Masten[1] evidențiază faptul că reziliența nu reprezintă o trăsătură excepțională, ci rezultatul interacțiunii dintre resursele individuale și suportul oferit de mediul social.

Factorii protectivi cei mai importanți includ:

– relațiile familiale securizante;
– suportul social;

1. Ann Masten, *op. cit.*

– competențele socio-emoționale;
– sentimentul eficacității personale;
– optimismul realist;
– flexibilitatea cognitivă.

Psihologia pozitivă oferă o perspectivă complementară asupra dezvoltării în această etapă. Modelul PERMA propus de Martin Seligman[1] identifică cinci componente esențiale ale bunăstării psihologice:

– emoțiile pozitive (*Positive Emotions*);
– implicarea (*Engagement*);
– relațiile pozitive (*Relationships*);
– sensul vieții (*Meaning*);
– realizările personale (*Accomplishment*).

Din această perspectivă, dezvoltarea optimă nu înseamnă doar absența problemelor psihologice, ci și cultivarea resurselor care permit individului să funcționeze eficient și să își valorifice potențialul.

3. Vârsta adultă tânără (30-45 ani)

3.1. Particularități generale ale dezvoltării

Perioada cuprinsă aproximativ între 30 și 45 de ani este caracterizată prin consolidarea rolurilor asumate anterior și prin stabilizarea principalelor domenii ale vieții adulte. Dacă etapa anterioară a fost dominată de explorare și experimentare, acum accentul se deplasează către asumarea responsabilităților profesionale, familiale și sociale.

1. Martin E.P. Seligman, *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*, Free Press, 2011.

În această perioadă, majoritatea persoanelor ating un nivel ridicat de autonomie personală și profesională, dezvoltând proiecte de viață relativ stabile și obiective pe termen lung. Totodată, apare preocuparea pentru menținerea echilibrului dintre diferitele roluri sociale: partener de cuplu, părinte, profesionist și membru activ al comunității.

Abordările contemporane ale dezvoltării subliniază faptul că maturitatea nu reprezintă un punct final al dezvoltării, ci o etapă caracterizată prin adaptare continuă, învățare și restructurare identitară.

3.2. Dezvoltarea cognitivă și expertiza

Dezvoltarea cognitivă continuă și în această perioadă, deși într-un ritm diferit față de etapele anterioare. Cercetările indică menținerea unui nivel ridicat al performanțelor intelectuale și dezvoltarea expertizei în domeniile profesionale și personale.

Un aspect important este consolidarea gândirii postformale, caracterizată prin:

– integrarea perspectivelor multiple;
– acceptarea contradicțiilor;
– flexibilitate cognitivă;
– orientare pragmatică către rezolvarea problemelor.

Experiența acumulată permite dezvoltarea judecății practice și a înțelepciunii aplicate, care facilitează luarea deciziilor complexe în contexte profesionale și familiale.

3.3. Dezvoltarea socioemoțională și relațiile intime

Vârsta adultă tânără este caracterizată prin consolidarea identității personale și aprofundarea relațiilor interpersonale.

Dacă în perioada anterioară accentul a fost pus pe explorarea posibilităților și construirea identității, acum devine centrală capacitatea de a dezvolta relații stabile, mature și satisfăcătoare.

Relațiile de cuplu dobândesc în această etapă un rol central în organizarea vieții psihice. Cercetările contemporane arată că satisfacția relațională este asociată cu niveluri mai ridicate de bunăstare psihologică, sănătate fizică și reziliență în fața stresului. În același timp, conflictele cronice și relațiile disfuncționale constituie factori de risc pentru anxietate, depresie și burnout.

Teoria atașamentului evidențiază faptul că modelele relaționale dezvoltate în copilărie continuă să influențeze relațiile adulte. Persoanele cu atașament securizant tind să manifeste niveluri mai ridicate de încredere, stabilitate emoțională și satisfacție relațională, în timp ce stilurile anxioase sau evitante pot genera dificultăți în construirea și menținerea relațiilor apropiate.

3.4. Familia și parentalitatea

Pentru multe persoane, această etapă coincide cu formarea familiei și asumarea rolului parental. Apariția copiilor reprezintă una dintre cele mai importante tranziții ale vieții adulte, implicând restructurări semnificative ale identității, responsabilităților și relațiilor familiale.

Parentalitatea presupune dezvoltarea unor competențe complexe de îngrijire, educație și susținere emoțională. Cercetările arată că implicarea parentală sensibilă și responsivă contribuie semnificativ la dezvoltarea sănătoasă a copiilor și la consolidarea relațiilor familiale.

Totodată, parentalitatea poate reprezenta o sursă importantă de satisfacție și sens existențial, dar și o sursă de stres, în special în contextul dificultăților economice, profesionale sau relaționale. Echilibrul dintre responsabilitățile familiale și cele profesionale constituie una dintre provocările majore ale acestei perioade.

Modelele familiale contemporane sunt mult mai diverse decât în trecut și includ familii biparentale, monoparentale, reconstituite sau familii în care ambii parteneri dezvoltă cariere profesionale complexe. Din acest motiv, flexibilitatea și negocierea rolurilor familiale devin competențe esențiale ale vieții adulte moderne.

3.5. Dezvoltarea profesională și echilibrul muncă – viață personală

Experiența acumulată favorizează dezvoltarea expertizei, definită ca utilizarea eficientă și flexibilă a cunoștințelor într-un domeniu specific. Expertiza contribuie la creșterea eficienței profesionale și la consolidarea sentimentului competenței personale.

În același timp, literatura contemporană evidențiază importanța conceptului de **echilibru între viața profesională și viața personală** (*work-life balance*). Creșterea cerințelor profesionale, digitalizarea muncii și disponibilitatea permanentă prin intermediul tehnologiei pot genera dificultăți în delimitarea timpului dedicat muncii de cel rezervat vieții personale.

Dezechilibrul prelungit între aceste domenii poate conduce la:

– stres cronic;
– epuizare emoțională;
– conflicte familiale;
– scăderea satisfacției de viață;
– apariția sindromului burnout.

În societatea contemporană, succesul profesional este asociat nu doar cu performanța ocupațională, ci și cu menținerea sănătății psihice, a relațiilor satisfăcătoare și a unei bune calități a vieții.

4. Vârsta adultă mijlocie (45-65 ani)

4.1. Particularități generale ale dezvoltării

Perioada adultă mijlocie reprezintă o etapă de maturitate și consolidare, caracterizată prin experiență acumulată, stabilitate relativă și asumarea unor roluri sociale complexe. Deși în trecut era adesea interpretată ca o perioadă de declin, cercetările contemporane evidențiază numeroase oportunități de dezvoltare personală, profesională și socială.

Această etapă este marcată de reevaluarea obiectivelor de viață, de reflecții asupra realizărilor personale și de preocuparea pentru transmiterea experienței și valorilor către generațiile următoare.

Din perspectiva dezvoltării pe parcursul vieții, perioada adultă mijlocie reprezintă o etapă de echilibru între câștigurile asociate experienței și modificările biologice specifice procesului de îmbătrânire.

4.2. Dezvoltarea fizică și sănătatea

În această etapă apar modificări biologice graduale asociate procesului normal de îmbătrânire. Acestea includ reducerea masei musculare, scăderea elasticității țesuturilor, modificări ale metabolismului și diminuarea treptată a unor funcții senzoriale.

La femei, menopauza reprezintă una dintre cele mai importante tranziții biologice ale perioadei, fiind asociată cu încetarea funcției reproductive și cu modificări hormonale semnificative. La bărbați pot apărea schimbări hormonale mai lente și mai puțin evidente, asociate uneori cu diminuarea nivelului testosteronului.

Cercetările actuale subliniază rolul stilului de viață în menținerea sănătății și a funcționalității. Activitatea fizică regulată, alimentația echilibrată, somnul adecvat și relațiile sociale satisfăcătoare reprezintă factori protectivi importanți pentru sănătatea fizică și psihică.

4.3. Dezvoltarea cognitivă, expertiza și înțelepciunea

Contrar stereotipurilor tradiționale, majoritatea funcțiilor cognitive se mențin la niveluri ridicate în perioada adultă mijlocie. Deși viteza de procesare a informațiilor poate înregistra un declin gradual, experiența și cunoștințele acumulate continuă să se dezvolte.

Literatura de specialitate diferențiază între:

– **inteligența fluidă**, care implică rezolvarea problemelor noi și tinde să scadă progresiv;
– **inteligența cristalizată**, bazată pe experiență și cunoștințe acumulate, care continuă să crească sau să se mențină la niveluri ridicate.

Un concept important al acestei perioade este **înțelepciunea**, definită ca abilitatea de a integra cunoștințele, experiența și judecata morală în abordarea problemelor complexe ale vieții. Înțelepciunea implică toleranța față de ambiguitate, perspectiva pe termen lung și capacitatea de a înțelege multiple puncte de vedere.

4.4. Generativitate versus stagnare

Conform teoriei dezvoltării psihosociale formulate de Erik Erikson, conflictul central al vârstei adulte mijlocii este reprezentat de opoziția dintre **generativitate și stagnare**.

Generativitatea se referă la preocuparea individului pentru bunăstarea generațiilor următoare și pentru contribuția sa la dezvoltarea societății. Aceasta poate fi exprimată prin parentalitate, activitate profesională, mentorat, voluntariat, implicare comunitară sau transmiterea experienței și valorilor personale.

Persoanele caracterizate de generativitate manifestă preocupări pentru educarea copiilor, sprijinirea tinerilor, dezvoltarea organizațiilor și îmbunătățirea comunității din care fac parte. În această perspectivă, maturitatea nu este definită doar prin realizări personale, ci și prin capacitatea de a contribui la dezvoltarea altora.

În opoziție, stagnarea apare atunci când individul își concentrează exclusiv atenția asupra propriilor nevoi și dificultăți, manifestând reducerea interesului pentru dezvoltarea celorlalți și pentru implicarea socială. Cercetările contemporane arată că nivelurile ridicate de generativitate sunt asociate cu satisfacție de viață crescută, sănătate psihologică mai bună și sentiment accentuat al sensului existenței.

4.5. Familia, relațiile intergeneraționale și sindromul „cuibului gol”

Perioada adultă mijlocie este caracterizată prin modificări importante ale structurii și funcționării familiei. Copiii devin progresiv independenți, își continuă studiile, își construiesc propriile familii sau își dezvoltă cariere independente.

Plecarea copiilor din locuința familială poate genera ceea ce literatura de specialitate descrie drept **sindromul „cuibului gol”** (*empty nest syndrome*). Acesta se manifestă prin sentimente de tristețe, pierdere, singurătate sau diminuare temporară a sensului vieții parentale.

Cercetările contemporane arată însă că această tranziție nu este întotdeauna negativă. Pentru multe persoane, ea oferă oportunitatea redescoperirii relației de cuplu, a dezvoltării unor

interese personale și a implicării în activități profesionale sau comunitare.

O caracteristică specifică acestei perioade este apariția fenomenului denumit **generația-sandwich** (*sandwich generation*). Acesta descrie situația adulților care oferă simultan sprijin copiilor deveniți adulți și părinților aflați la vârste înaintate. Gestionarea acestor responsabilități multiple poate reprezenta atât o sursă de satisfacție, cât și una de stres semnificativ. În multe cazuri apare și asumarea rolului de bunic, experiență care poate contribui la dezvoltarea generativității și la consolidarea sentimentului continuității familiale.

4.6. Leadership, mentorat și dezvoltare profesională

Din punct de vedere profesional, perioada adultă mijlocie este frecvent asociată cu atingerea nivelului maxim de expertiză și experiență ocupațională. Numeroase persoane ocupă poziții de conducere, coordonare sau consultanță și devin surse importante de sprijin pentru generațiile mai tinere.

Expertiza acumulată permite abordarea eficientă a problemelor complexe și dezvoltarea unor forme sofisticate de gândire strategică. În această etapă se dezvoltă frecvent capacități de leadership, negociere și management al resurselor umane.

Mentoratul reprezintă una dintre expresiile importante ale generativității profesionale. Prin transmiterea experienței și a cunoștințelor către colegii mai tineri, adulții contribuie la dezvoltarea organizațiilor și la formarea noilor generații de profesioniști.

Totodată, această perioadă poate fi marcată de procese de reevaluare profesională. Unele persoane aleg schimbări de carieră, reconversii profesionale sau orientarea către activități cu o semnificație personală mai mare. Aceste transformări reflectă preocuparea pentru autenticitate și sens, caracteristică maturității psihologice.

4.7. Burnout, stres și sănătate mintală

Perioada adultă mijlocie coincide adesea cu acumularea unui număr mare de responsabilități profesionale și familiale. Această situație poate conduce la expunerea prelungită la stres și la apariția fenomenului de burnout.

Conform definiției formulate de Christina Maslach[1], burnoutul reprezintă un sindrom asociat stresului ocupațional cronic și include trei dimensiuni principale:

– epuizarea emoțională;
– depersonalizarea sau cinismul;
– reducerea sentimentului realizării profesionale.

Profesiile care implică responsabilitate ridicată, contact intens cu oamenii și solicitări emoționale frecvente prezintă un risc crescut de burnout. În mod particular, profesioniștii din sănătate, educație și servicii sociale constituie categorii vulnerabile.

În contextul contemporan, factorii care contribuie la apariția burnoutului includ:

– suprasolicitarea profesională;
– digitalizarea excesivă;
– disponibilitatea permanentă prin intermediul tehnologiei;
– insecuritatea economică;
– dificultățile de echilibrare a vieții profesionale și familiale.

Din perspectiva psihologiei clinice, burnoutul este asociat cu anxietate, depresie, tulburări de somn, simptome somatice și diminuarea calității vieții. Strategiile eficiente de prevenție includ dezvoltarea rezilienței, suportul social, managementul timpului, activitatea fizică și accesul la servicii de consiliere psihologică.

1. Christina Maslach, Wilmar B. Schaufeli și Michael P. Leiter, „Job Burnout", *Annual Review of Psychology*, vol. 52, 2001, pp. 397-422.

4.8. Bunăstarea psihologică și sensul vieții

Abordările contemporane ale dezvoltării adulte acordă o importanță deosebită conceptului de bunăstare psihologică. Spre deosebire de perspectivele tradiționale centrate exclusiv pe absența bolii, modelele actuale urmăresc identificarea factorilor care contribuie la funcționarea optimă și la dezvoltarea personală.

Modelul elaborat de Carol Ryff[1] descrie șase dimensiuni fundamentale ale bunăstării psihologice:

– acceptarea de sine;
– relațiile pozitive cu ceilalți;
– autonomia;
– controlul asupra mediului;
– scopul în viață;
– dezvoltarea personală.

În perioada adultă mijlocie, reflecțiile asupra sensului vieții devin mai frecvente. Individul evaluează realizările obținute, obiectivele atinse și contribuțiile aduse familiei și comunității. Pentru multe persoane, această etapă reprezintă un moment de consolidare a valorilor personale și de redefinire a priorităților existențiale.

Cercetările recente arată că sentimentul sensului vieții este asociat cu sănătate psihică mai bună, niveluri reduse de stres, reziliență crescută și satisfacție generală față de viață. Astfel, maturitatea psihologică presupune nu doar acumularea experienței, ci și integrarea acesteia într-o perspectivă coerentă și semnificativă asupra propriei existențe.

1. Carol D. Ryff, „Well-being with soul: Science in pursuit of human potential", *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 2018, 242-248.

5. Dezvoltarea psihologică la vârste înaintate (65+ ani)

5.1. Particularități generale și perspective contemporane asupra îmbătrânirii

Dezvoltarea umană continuă pe tot parcursul vieții, inclusiv în perioada vârstelor înaintate. În perspectiva contemporană a dezvoltării, îmbătrânirea este privită ca un proces complex, multidimensional și heterogen, rezultat al interacțiunii dintre factorii biologici, psihologici, sociali și culturali. Cercetările actuale subliniază faptul că nu există o singură modalitate de a îmbătrâni, traiectoriile individuale fiind influențate de stilul de viață, educație, sănătate, resurse psihologice și context social.

Se disting frecvent două etape ale vârstelor înaintate:

– **vârsta a treia** (aproximativ 65-80 ani), caracterizată prin menținerea unui nivel relativ ridicat de autonomie și participare socială;
– **marea bătrânețe** (80+ ani), asociată cu o probabilitate crescută de fragilitate biologică și dependență funcțională.

Creșterea speranței de viață a determinat extinderea semnificativă a acestor etape, făcând ca tot mai multe persoane să trăiască două sau chiar trei decenii după pensionare.

Organizația Mondială a Sănătății promovează conceptul de **îmbătrânire sănătoasă** (*healthy ageing*), definită ca procesul de dezvoltare și menținere a capacităților funcționale care permit bunăstarea și participarea activă la viața socială. În aceeași direcție, conceptele de **îmbătrânire activă** (*active ageing*) și **îmbătrânire de succes** (*successful aging*) evidențiază importanța participării sociale, a autonomiei și a menținerii calității vieții[1].

1. World Health Organization, *Decade of healthy ageing 2021–2030: Progress report*, 2022.

O provocare importantă o reprezintă combaterea fenomenului de **ageism**, care desemnează stereotipurile și prejudecățile asociate vârstei înaintate. Aceste reprezentări negative pot influența sănătatea mintală, stima de sine și participarea socială a persoanelor vârstnice.

5.2. Modificări fizice, sănătate și funcționalitate

Îmbătrânirea este însoțită de modificări biologice progresive care afectează majoritatea sistemelor organismului. Cu toate acestea, ritmul și amploarea acestor transformări diferă considerabil între indivizi.

La vârsta a treia apar frecvent:

– reducerea treptată a masei musculare și a forței fizice;
– diminuarea densității osoase;
– modificări ale funcțiilor vizuale și auditive;
– încetinirea metabolismului;
– creșterea susceptibilității la afecțiuni cronice.

La persoanele foarte vârstnice, aceste modificări pot deveni mai accentuate și pot conduce la apariția sindromului de fragilitate, caracterizat prin vulnerabilitate crescută la stresori biologici și sociali.

Un aspect esențial al îmbătrânirii contemporane îl reprezintă menținerea funcționalității. Cercetările arată că activitatea fizică regulată, alimentația echilibrată, stimularea cognitivă și implicarea socială contribuie semnificativ la conservarea autonomiei și la reducerea riscului de dependență funcțională.

Din perspectivă psihologică, adaptarea la schimbările corporale presupune restructurarea imaginii de sine și dezvoltarea unor strategii eficiente de compensare a limitărilor fizice.

5.3. Dezvoltarea cognitivă, rezerva cognitivă și înțelepciunea

Dezvoltarea cognitivă la vârste înaintate nu poate fi redusă la ideea de declin. Cercetările contemporane evidențiază coexistenta proceselor de diminuare, menținere și dezvoltare a diferitelor funcții cognitive.

Modificările cele mai frecvent observate privesc:

– viteza de procesare a informațiilor;
– memoria de lucru;
– memoria episodică;
– flexibilitatea cognitivă.

În schimb, vocabularul, cunoștințele generale și expertiza profesională acumulată rămân relativ stabile.

Un concept central al psihologiei îmbătrânirii este **rezerva cognitivă**, care desemnează capacitatea creierului de a compensa modificările asociate îmbătrânirii prin utilizarea unor strategii și rețele neuronale alternative. Educația, lectura, activitatea intelectuală și implicarea socială contribuie la dezvoltarea acestei rezerve.

În această etapă se poate manifesta una dintre cele mai complexe expresii ale dezvoltării cognitive: **înțelepciunea**. Conform modelului elaborat de Paul B. Baltes[1], înțelepciunea reprezintă o formă superioară de cunoaștere care integrează experiența de viață, reflecția și judecata morală în abordarea problemelor fundamentale ale existenței.

În marea bătrânețe, diferențele individuale devin mai pronunțate, unele persoane menținând niveluri ridicate de funcționare cognitivă, în timp ce altele dezvoltă tulburări neurocognitive.

1. Paul B. Baltes, *op. cit.*

5.4. Personalitatea, adaptarea psihosocială și relațiile sociale

Deși trăsăturile fundamentale ale personalității tind să fie relativ stabile, dezvoltarea psihologică continuă și la vârste înaintate prin procese de adaptare și integrare a experiențelor de viață.

Conform teoriei dezvoltării psihosociale formulate de Erik Erikson[1], sarcina centrală a acestei perioade este rezolvarea conflictului dintre **integritatea eului și disperare**.

Integritatea eului presupune:

– acceptarea propriei biografii;
– reconcilierea cu succesele și eșecurile trecutului;
– perceperea vieții ca fiind valoroasă și semnificativă;
– acceptarea limitărilor și a finitudinii existenței.

În opoziție, disperarea este asociată cu regrete persistente, sentimentul oportunităților ratate și dificultatea acceptării propriei vieți.

Un proces caracteristic acestei etape este **revizuirea vieții** (*life review*), prin care individul rememorează și reinterpretază experiențele semnificative, integrându-le într-o perspectivă coerentă asupra propriei existențe.

Pensionarea reprezintă una dintre cele mai importante tranziții psihosociale ale vârstelor înaintate. Adaptarea eficientă depinde de starea de sănătate, resursele economice, suportul social și existența unor activități semnificative care să ofere continuitate identitară și sens.

Relațiile familiale continuă să joace un rol esențial. Pentru multe persoane, rolul de bunic devine o sursă importantă de generativitate și satisfacție personală.

Conform teoriei selectivității socioemoționale formulate de Laura L. Carstensen[2], pe măsură ce timpul perceput ca disponibil

1. Erik Erikson, *op. cit*.
2. Laura L. Carstensen; Isaacowitz, D.M.; Charles, S.T., „Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity", *American Psychologist*,

se reduce, persoanele vârstnice tind să prioritizeze relațiile considerate semnificative emoțional. Astfel, accentul se deplasează de la cantitatea relațiilor către calitatea acestora.

În marea bătrânețe, reducerea rețelei sociale este frecventă, însă relațiile apropiate rămase pot dobândi o importanță emoțională și mai mare.

5.5. Sănătatea mintală și vulnerabilitățile psihologice

Majoritatea persoanelor vârstnice mențin niveluri satisfăcătoare de funcționare psihologică și bunăstare subiectivă. Cu toate acestea, anumite condiții pot crește vulnerabilitatea față de dificultățile emoționale.

Cele mai frecvente probleme întâlnite sunt:

– depresia;
– anxietatea;
– singurătatea;
– izolarea socială.

Este important de subliniat că depresia nu reprezintă o consecință normală a îmbătrânirii. Ea este asociată mai degrabă cu factori precum bolile cronice, pierderile semnificative, reducerea autonomiei și lipsa suportului social.

Un aspect esențial îl reprezintă diferențierea dintre îmbătrânirea cognitivă normală și tulburările neurocognitive patologice. În timp ce modificările normale implică dificultăți moderate de memorie și încetinirea procesării informațiilor, tulburările neurocognitive majore afectează semnificativ autonomia și funcționarea cotidiană.

Cea mai frecventă formă este Boala Alzheimer, caracterizată prin deteriorarea progresivă a memoriei, limbajului și funcțiilor executive.

75(8), 2020, 1035-1052.

În marea bătrânețe crește prevalența tulburărilor neurocognitive și impactul pierderilor multiple asupra sănătății mintale, ceea ce evidențiază importanța intervențiilor preventive și a suportului psihosocial.

5.6. Pierdere, doliu și adaptare la vârste foarte înaintate

Una dintre particularitățile marii bătrâneți este confruntarea mai frecventă cu experiențe de pierdere.

Acestea pot include:

– pierderea partenerului de viață;
– diminuarea autonomiei funcționale;
– deteriorarea stării de sănătate;
– restrângerea rețelei sociale;
– pierderea unor roluri și activități semnificative.

Procesul de doliu reprezintă o experiență frecventă și necesită mobilizarea unor importante resurse de adaptare psihologică. Cu toate acestea, numeroase persoane dezvoltă strategii eficiente de coping bazate pe experiența acumulată, acceptare și flexibilitate emoțională.

Capacitatea de a face față pierderilor constituie una dintre cele mai importante expresii ale rezilienței psihologice la vârste foarte înaintate.

5.7. Îmbătrânirea de succes, reziliența și sensul vieții

Perspectiva contemporană asupra îmbătrânirii evidențiază faptul că bunăstarea și dezvoltarea personală sunt posibile chiar și în condițiile unor limitări biologice semnificative.

Modelul îmbătrânirii de succes elaborat de John Rowe și Robert Kahn[1] subliniază importanța:

– menținerii sănătății fizice;
– conservării funcționării cognitive;
– participării active la viața socială.

Potrivit autorilor, îmbătrânirea de succes nu presupune doar absența bolii, ci și menținerea autonomiei, a implicării sociale și a unui nivel ridicat al calității vieții.

O contribuție majoră aparține modelului Selecției, Optimizării și Compensării (SOC) elaborat de Paul B. Baltes și Margret Baltes[2]. Conform acestuia, persoanele vârstnice selectează obiective relevante, optimizează resursele disponibile și dezvoltă strategii compensatorii pentru a menține funcționarea și calitatea vieții.

În această etapă devin deosebit de importante:

– reziliența;
– participarea socială;
– spiritualitatea;
– voluntariatul;
– relațiile apropiate;
– sentimentul utilității personale;
– bunăstarea psihologică.

Chiar și în condițiile fragilității biologice asociate marii bătrâneți, numeroase persoane reușesc să mențină niveluri ridicate de satisfacție față de viață și sens existențial. Astfel, îmbătrânirea este înțeleasă astăzi nu doar ca un proces de pierdere, ci și ca o etapă a integrării experiențelor de viață, a maturității emoționale și a manifestării înțelepciunii acumulate de-a lungul existenței.

1. John W. Rowe și Robert L. Kahn, *Successful Aging*, New York, Pantheon Books, 1998, pp. 36-39.
2. Paul B. Baltes & Baltes, Margret M., *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences*, Cambridge University Press, 1990.

6. Concluzii

Dezvoltarea psihologică la vârste înaintate reprezintă un proces complex în care schimbările biologice coexistă cu posibilități continue de adaptare, dezvoltare și integrare existențială. Perspectivele contemporane evidențiază faptul că îmbătrânirea nu trebuie interpretată exclusiv prin prisma declinului, ci ca o etapă caracterizată prin reziliență, menținerea sensului vieții, participare socială și manifestarea înțelepciunii. Atât vârsta a treia, cât și marea bătrânețe ilustrează capacitatea umană de adaptare și dezvoltare până la sfârșitul ciclului vieții.

Capitolul 12
Moartea și doliul în perspectiva dezvoltării umane

Moartea reprezintă una dintre **experiențele universale fundamentale ale existenței umane** și, în același timp, unul dintre cele mai complexe fenomene studiate de psihologie. Deși este un eveniment inevitabil al ciclului vieții, semnificația sa psihologică diferă în funcție de etapa de dezvoltare, experiențele individuale, contextul familial, valorile culturale și convingerile religioase ale persoanei. În cadrul psihologiei dezvoltării, moartea și doliul sunt analizate ca procese care influențează individul pe tot parcursul vieții, de la primele reprezentări ale morții în copilărie până la confruntarea directă cu propria mortalitate în perioada vârstei înaintate.

Înțelegerea conceptului de moarte **evoluează odată cu dezvoltarea cognitivă a individului.** Copiii mici percep moartea într-o manieră diferită de adolescenți sau adulți, iar reprezentările lor sunt influențate de nivelul de maturizare intelectuală și emoțională. Pe măsură ce se dezvoltă capacitatea de gândire abstractă, individul ajunge să înțeleagă caracterul universal, ireversibil și inevitabil al morții. Astfel, atitudinile față de moarte

și strategiile de adaptare la pierdere se modifică de-a lungul diferitelor etape ale vieții.

Doliul reprezintă răspunsul psihologic, emoțional, cognitiv, comportamental și social la pierderea unei persoane semnificative. Acesta constituie un **proces normal de adaptare la pierdere,** prin care individul încearcă să integreze experiența separării și să reconstruiască sensul propriei existențe în absența persoanei decedate. Manifestările doliului pot include tristețe, dor, anxietate, sentimente de vinovăție, furie, dificultăți de concentrare și modificări ale comportamentului, intensitatea și durata acestora variind în funcție de caracteristicile persoanei și ale relației pierdute .

Cercetările contemporane evidențiază faptul că procesul de doliu nu presupune doar detașarea emoțională de persoana decedată, ci și reorganizarea relației cu aceasta la nivel simbolic și afectiv. Modelele actuale ale doliului subliniază importanța construirii unui **nou sens al experienței pierderii** și a menținerii unor legături simbolice sănătoase cu persoana dispărută, proces cunoscut sub denumirea de ***continuing bonds*** .

În contextul dezvoltării umane, confruntarea cu moartea capătă semnificații diferite în funcție de vârstă. În copilărie, pierderea unei persoane apropiate poate influența sentimentul de securitate și dezvoltarea emoțională. În adolescență, experiența morții poate genera reflecții asupra sensului vieții și vulnerabilității personale. La vârsta adultă, moartea părinților, a partenerului sau a altor persoane semnificative poate determina restructurări importante ale rolurilor sociale și familiale. În perioada vârstei a treia, conștientizarea propriei mortalități devine o componentă importantă a dezvoltării psihologice și a procesului de integrare a experienței de viață

Perspectiva dezvoltării pe durata întregii vieți (life-span development) consideră că modul în care **indivizii înțeleg și gestionează experiențele legate de moarte și doliu** reflectă **procese complexe de adaptare și dezvoltare psihologică**. Capacitatea de a face față pierderilor este influențată de factori

precum reziliența, suportul social, strategiile de coping, credințele spirituale și experiențele anterioare de viață. Din această perspectivă, doliul poate fi privit nu doar ca o experiență dureroasă, ci și ca un proces care poate contribui la maturizare psihologică, dezvoltare personală și reevaluarea priorităților existențiale .

Prin urmare, studiul morții și al doliului ocupă un loc important în psihologia dezvoltării, deoarece oferă o perspectivă asupra modului în care indivizii se adaptează la una dintre cele mai dificile experiențe ale existenței umane. Înțelegerea acestor procese contribuie la promovarea sănătății psihologice și la dezvoltarea unor intervenții adecvate pentru sprijinirea persoanelor aflate în situații de pierdere și suferință.

1. Moartea ca etapă a dezvoltării umane

Moartea reprezintă etapa finală a ciclului vieții și constituie un fenomen universal, inevitabil și inseparabil de condiția umană. Din perspectiva psihologiei dezvoltării, moartea nu este privită exclusiv ca un eveniment biologic care marchează sfârșitul existenței, ci ca o realitate psihologică și existențială care influențează dezvoltarea individului pe parcursul întregii vieți.

Conștientizarea caracterului finit al existenței contribuie la construirea identității, la formularea proiectelor de viață și la dezvoltarea sistemului de valori personale. În acest sens, reflecția asupra morții nu este doar o sursă de anxietate, ci și un factor important al maturizării psihologice.

Abordările contemporane din psihologia existențială și psihologia pozitivă evidențiază faptul că acceptarea finitudinii existenței poate favoriza autenticitatea, responsabilitatea personală, reziliența și dezvoltarea unui sentiment profund al sensului vieții. Astfel, moartea nu reprezintă doar finalul vieții biologice, ci și un reper fundamental în înțelegerea dezvoltării umane și a condiției existențiale.

2. Moartea ca fenomen bio-psiho-social și cultural

Moartea este simultan un fenomen biologic, psihologic, social și cultural. Din punct de vedere biologic, ea reprezintă încetarea ireversibilă a funcțiilor necesare menținerii vieții organismului. Medicina contemporană diferențiază între moartea clinică, moartea biologică și moartea cerebrală, aceasta din urmă constituind criteriul medical și juridic utilizat în majoritatea sistemelor de sănătate.

Din perspectivă psihologică, moartea este asociată cu experiențe emoționale complexe, precum anxietatea, tristețea, revolta, acceptarea sau căutarea sensului. În același timp, ea poate favoriza reevaluarea priorităților personale și aprofundarea relațiilor semnificative.

Moartea are și o importantă dimensiune socială. Ritualurile funerare, practicile comemorative și manifestările doliului facilitează adaptarea la pierdere și oferă comunității un cadru de exprimare a suferinței și solidarității. Semnificația morții este influențată puternic de contextul cultural și religios. Diferitele culturi dezvoltă reprezentări distincte despre moarte, viața de după moarte și modalitățile adecvate de gestionare a pierderii.

În societățile contemporane, pandemia COVID-19 a readus în prim-plan problematica morții și a vulnerabilității umane, stimulând interesul pentru studiul rezilienței, al sensului vieții și al mecanismelor de adaptare la pierdere.

3. Înțelegerea și atitudinea față de moarte pe parcursul dezvoltării

Înțelegerea morții se dezvoltă progresiv, odată cu maturizarea cognitivă și emoțională a individului. O concepție matură asupra morții presupune înțelegerea universalității, ireversibilității, nonfuncționalității și cauzalității biologice a acesteia.

3.1. Copilăria

În copilăria timpurie, moartea este percepută adesea ca o absență temporară, fiind confundată cu somnul sau plecarea. Gândirea preoperațională favorizează explicațiile magice și interpretările egocentrice, iar copiii pot dezvolta sentimente de vinovăție în urma pierderii unei persoane apropiate.

În copilăria mijlocie, dezvoltarea operațiilor concrete permite înțelegerea caracterului definitiv și universal al morții. Copiii devin interesați de cauzele biologice ale decesului și formulează întrebări despre funcționarea organismului și ritualurile funerare.

3.2. Adolescența

Odată cu dezvoltarea gândirii abstracte, adolescenții devin capabili să reflecteze asupra implicațiilor filosofice și existențiale ale morții. În această perioadă apar preocupări legate de sensul vieții, identitate și destinul uman. Totuși, sentimentul de invulnerabilitate descris de David Elkind[1] prin conceptul de „fabulă personală" poate favoriza asumarea unor comportamente riscante.

3.3. Maturitatea

În perioada adultă, raportarea la moarte este influențată de responsabilitățile familiale și profesionale. Experiențele de pierdere, îmbolnăvire și înaintare în vârstă determină o conștientizare mai accentuată a propriei mortalități. În această etapă, preocuparea pentru generativitate și moștenirea simbolică poate contribui la reducerea anxietății față de moarte.

1. David Elkind, op.cit.

3.4. Vârstele înaintate

La vârstnici, moartea devine o realitate mai prezentă, însă cercetările arată că anxietatea față de moarte nu este neapărat mai ridicată decât în alte etape ale vieții. Multe persoane dezvoltă niveluri crescute de acceptare și împăcare, ca rezultat al integrării experiențelor de viață și al procesului de revizuire biografică.

4. Adaptarea psihologică la moartea iminentă

Confruntarea cu perspectiva propriei morți reprezintă una dintre cele mai profunde experiențe existențiale ale ființei umane. Adaptarea la apropierea morții este un proces dinamic și individualizat, influențat de personalitate, experiențe anterioare, credințe și suport social.

Modelul elaborat de Elisabeth Kübler-Ross[1] descrie cinci reacții frecvent întâlnite: negarea, furia, negocierea, depresia și acceptarea. Cercetările contemporane consideră însă că acestea nu reprezintă etape obligatorii, ci modalități posibile de adaptare.

Un concept central al abordărilor existențiale este *anxietatea existențială*, care reflectă confruntarea individului cu finitudinea, pierderea controlului și necunoscutul. Deși poate genera suferință, această anxietate poate stimula reflecția asupra sensului vieții și reorganizarea priorităților personale.

Numeroase persoane aflate în apropierea morții se angajează într-un proces de revizuire biografică și căutare a sensului, reflectând asupra realizărilor, relațiilor și moștenirii simbolice pe care o lasă generațiilor următoare. Spiritualitatea și credințele religioase pot constitui resurse importante de adaptare, oferind speranță, continuitate și semnificație experienței trăite.

1. Elisabeth Kübler-Ross, *On death and dying*, Macmillan, 1969.

Cercetările recente evidențiază și existența unor procese de reziliență și creștere posttraumatică, prin care confruntarea cu moartea poate conduce la aprofundarea relațiilor, clarificarea valorilor personale și aprecierea mai profundă a vieții.

5. Doliul și adaptarea la pierdere

Doliul reprezintă procesul psihologic de adaptare la pierderea unei persoane semnificative. În prezent, el este înțeles ca un proces complex, multidimensional, care implică reacții emoționale, cognitive, comportamentale și sociale.

Teoria atașamentului formulată de John Bowlby[1] explică doliul prin ruptura unei relații de atașament semnificative. Intensitatea reacțiilor de doliu este influențată de importanța relației pierdute și de funcțiile psihologice pe care aceasta le îndeplinea.

Abordările contemporane subliniază că adaptarea la pierdere nu presupune uitarea persoanei decedate, ci transformarea relației într-o legătură simbolică durabilă (*continuing bonds*).

Unul dintre cele mai influente modele actuale este Modelul Procesului Dual elaborat de Margaret Stroebe și Henk Schut[2], care descrie alternanța dintre orientarea către pierdere și orientarea către reconstrucția vieții cotidiene. Adaptarea sănătoasă presupune oscilația între aceste două procese.

Deși majoritatea persoanelor se adaptează treptat la pierdere, în anumite situații poate apărea tulburarea de doliu prelungit, caracterizată prin suferință persistentă și afectarea semnificativă a funcționării psihosociale.

1. John Bowlby, *op. cit.*
2. Margaret Stroebe, & Henk Schut, „The dual process model of coping with bereavement: A decade on", *Omega: Journal of Death and Dying*, 61(4), 2010, pp. 273-289.

6. Moartea, sensul vieții și dezvoltarea umană

Perspectiva contemporană asupra morții depășește paradigma centrată exclusiv pe pierdere și suferință. Cercetările din psihologia existențială și psihologia pozitivă evidențiază faptul că reflecția asupra morții influențează profund dezvoltarea umană, orientarea valorică și căutarea sensului vieții.

Potrivit lui Irvin D. Yalom[1], acceptarea inevitabilității morții poate favoriza autenticitatea și responsabilitatea personală. În aceeași direcție, Viktor E. Frankl[2] considera că sensul vieții este strâns legat de caracterul finit al existenței, tocmai limitarea temporală conferind valoare experiențelor umane.

Abordările contemporane orientate spre sens evidențiază faptul că bunăstarea psihologică nu depinde de eliminarea conștientizării morții, ci de integrarea acesteia într-o perspectivă coerentă asupra propriei existențe. Conștientizarea mortalității poate stimula dezvoltarea rezilienței, aprofundarea relațiilor interpersonale și implicarea în activități percepute ca fiind semnificative.

Din această perspectivă, moartea nu reprezintă doar finalul existenței biologice, ci și un reper fundamental al dezvoltării umane, care influențează identitatea, relațiile, valorile și sensul vieții de-a lungul întregului parcurs existențial.

*

Dezvoltarea umană reprezintă un **proces continuu, dinamic și multidimensional**, care se desfășoară **de la concepție până la sfârșitul vieții**. Perspectiva contemporană asupra dezvoltării depășește viziunea tradițională conform căreia schimbările semnificative apar exclusiv în copilărie și adolescență,

1. Irvin D. Yalom, *Staring at the sun: Overcoming the terror of death*, Jossey-Bass, 2008.
2. Viktor E. Frankl, *Man's search for meaning*, Beacon Press, 2006.

evidențiind faptul că dezvoltarea continuă pe întreg parcursul existenței prin procese permanente de creștere, adaptare, reorganizare și integrare a experiențelor de viață.

Abordarea dezvoltării pe parcursul întregii vieți (*life-span development*), promovată de Paul Baltes, subliniază caracterul multidirecțional și plastic al dezvoltării umane. În fiecare etapă coexistă procese de câștig și pierdere, progres și declin, iar adaptarea rezultă din capacitatea individului de a valorifica resursele disponibile și de a răspunde eficient provocărilor mediului. Dezvoltarea nu este determinată exclusiv de factori biologici sau de influențele mediului, ci reprezintă rezultatul interacțiunii complexe dintre ereditate, experiență, context social și istoric.

Pe parcursul vieții, individul traversează o serie de etape caracterizate prin sarcini dezvoltative specifice. În copilărie se pun bazele dezvoltării cognitive, emoționale și sociale, prin formarea atașamentului, dezvoltarea limbajului, dobândirea autonomiei și construirea primelor reprezentări despre sine și lume. Adolescența este marcată de transformări biologice, cognitive și identitare profunde, constituind perioada în care se structurează identitatea personală și socială.

Tranziția către viața adultă și maturitatea presupun asumarea responsabilităților profesionale, familiale și sociale, dezvoltarea relațiilor intime și construirea unui proiect de viață coerent. În perioada adultă mijlocie devin centrale generativitatea, contribuția socială și transmiterea experienței către generațiile următoare, în timp ce vârstele înaintate sunt caracterizate prin procese de integrare existențială, adaptare la schimbările asociate îmbătrânirii și valorificarea experienței acumulate.

Un element fundamental al dezvoltării umane îl reprezintă capacitatea de adaptare. De-a lungul vieții, individul este confruntat cu numeroase tranziții, provocări și evenimente critice care solicită mobilizarea resurselor personale și sociale. Reziliența, definită ca abilitatea de a face față adversităților și de a menține o funcționare adaptativă în condiții dificile, constituie unul dintre cei mai importanți factori ai dezvoltării sănătoase.

Relațiile interpersonale reprezintă un alt determinant esențial al dezvoltării. Teoria atașamentului evidențiază faptul că experiențele relaționale timpurii influențează profund funcționarea emoțională și socială ulterioară. Pe întreg parcursul vieții, relațiile familiale, de prietenie și de cuplu oferă suport emoțional, contribuie la dezvoltarea identității și facilitează adaptarea la schimbările și dificultățile existențiale.

În societatea contemporană, dezvoltarea umană este influențată de transformări sociale, culturale și tehnologice fără precedent. Globalizarea, digitalizarea, schimbările demografice, pandemia COVID-19, migrația și noile forme de organizare a vieții sociale modifică semnificativ experiențele dezvoltative ale indivizilor. În acest context, flexibilitatea psihologică, competențele socioemoționale și capacitatea de învățare continuă devin resurse esențiale pentru adaptare.

Abordările actuale din psihologia pozitivă completează perspectiva tradițională centrată pe dificultăți și vulnerabilități, accentuând importanța bunăstării psihologice, a sensului vieții, a optimismului și a dezvoltării potențialului uman. Dezvoltarea optimă nu presupune absența problemelor sau a suferinței, ci capacitatea individului de a integra experiențele pozitive și negative într-o perspectivă coerentă și semnificativă asupra propriei existențe.

În acest sens, moartea nu poate fi separată de dezvoltarea umană. Conștientizarea caracterului finit al existenței influențează valorile, alegerile și relațiile individului pe parcursul întregii vieți. Din perspectivă existențială, acceptarea finitudinii poate favoriza autenticitatea, responsabilitatea și căutarea sensului, contribuind la maturizarea psihologică și la integrarea experienței de viață.

În concluzie, dezvoltarea umană reprezintă un proces continuu de transformare și adaptare, desfășurat în contextul interacțiunii dintre caracteristicile individuale și influențele mediului. De la începutul vieții și până la sfârșitul acesteia, individul își construiește identitatea, dezvoltă relații semnificative,

caută sens și încearcă să răspundă provocărilor existențiale. Astfel, psihologia dezvoltării oferă nu doar o descriere a schimbărilor care au loc de-a lungul vieții, ci și o perspectivă integratoare asupra condiției umane, evidențiind potențialul de creștere, adaptare și dezvoltare prezent în fiecare etapă a existenței.

Bibliografie

American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition, Text Revision* (*DSM-5-TR*), Washington, DC, American Psychiatric Publishing, 2022.

Apgar, Virginia, „A Proposal for a New Method of Evaluation of the Newborn Infant", *Current Researches in Anesthesia & Analgesia*, vol. 32, nr. 4, 1953, pp. 260-267.

Arnett, J.J., *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2nd ed.), Oxford University Press, 2015.

Baltes, Paul B., „Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline", *Developmental Psychology, 23*(5), 1987, pp. 611-626.

Baltes, Paul B., Baltes, Margret M., *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences*, Cambridge University Press, 1990.

Baltes, Paul B., Ulman Lindenberger și Ursula M. Staudinger, „Life Span Theory in Developmental Psychology", în William Damon și Richard M. Lerner (coord.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 1: *Theoretical Models of Human Development*, ed. a VI-a, Hoboken, John Wiley & Sons, 2006, pp. 569-664.

Bandura, A., *Self-efficacy: The exercise of control*, W.H. Freeman, 1997.

Berk, L.E., *Development through the lifespan* (8th ed.), Pearson, 2023.

Bjorklund, David F., Kayla B. Causey, *Children's Thinking: Cognitive Development and Individual Differences*, ediția a VI-a, Thousand Oaks, California, SAGE Publications, 2018.

Blakemore, Sarah-Jayne, *Inventing Ourselves: The Secret Life of the Teenage Brain*, London, Doubleday, 2018.

Bowlby, John, *Attachment and loss*, vol. 3: *Loss, sadness and depression*, Basic Books, 1980.

Bronfenbrenner, U., Morris, P.A., „The bioecological model of human development", în R.M. Lerner (ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed., vol. 1), Wiley, 2006, pp. 793-828.

Carstensen, Laura L., Isaacowitz, D.M., Charles, S.T., „Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity", *American Psychologist, 75*(8), 2020, pp. 1035-1052.

Cash, Thomas F., Linda Smolak (eds.), *Body Image: A Handbook of Science, Practice, and Prevention*, ediția a II-a, New York, Guilford Press, 2011.

Cassidy, Jude, Phillip R. Shaver (eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*, ediția a III-a, New York, Guilford Press, 2016.

Diamond, Adele, „Executive Functions", *Annual Review of Psychology*, vol. 64, 2013, pp. 135-168.

Dweck, Carol S., *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*, Philadelphia, Psychology Press, 1999.

Elkind, David, „Egocentrism in Adolescence", *Child Development*, vol. 38, nr. 4, 1967, pp. 1025-1034.

Erikson, Erik H., *Identity: Youth and crisis*, Norton, 1968.

Frankl, Viktor E., *Man's search for meaning*, Beacon Press, 2006.

Harter, Susan, *The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations*, ediția a II-a, New York, Guilford Press, 2015.

Hirsh-Pasek, Kathy, A.S. Masters, S. Christie, H.M. Gibbs, N. S. Evans, K.K. Fletcher, A. Pesch, H. Yang, W. Fan, R.D. Todaro, Roberta M. Golinkoff, Fei Xu, *Where Global Science Meets Playful Learning: Implications for Home, School, and City Planning*, The LEGO Foundation și Yidan Foundation, 2022.

Hoff, Erika, *Language Development*, ediția a VI-a, Boston, Cengage Learning, 2023.

Izard, Carroll E., „Emotion Theory and Research: Highlights, Unanswered Questions, and Emerging Issues", *Annual Review of Psychology*, vol. 60, 2009, pp. 1-25.

Killen, Melanie, Judith G. Smetana (eds.), *Handbook of Moral Development*, ediția a III-a, New York, Routledge, 2023.

Kohlberg, Lawrence, *Essays on Moral Development*, vol. 1: *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, San Francisco, Harper & Row, 1981.

Kübler-Ross, Elisabeth, *On death and dying*, Macmillan, 1969.

Lerner, Richard M. (ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed., vol. 1, Wiley, 2006, pp. 793-828.

Marcia, James E., „Development and validation of ego-identity status", *Journal of Personality and Social Psychology, 3*(5), 1966, pp. 551-558.

Maslach, Christina, Wilmar B. Schaufeli, Michael P. Leiter, „Job Burnout", *Annual Review of Psychology*, vol. 52, 2001, pp. 397-422.

Masten, Ann S., *Ordinary magic: Resilience in development*, Guilford Press, 2021.

Mayer, John D., Peter Salovey, „What Is Emotional Intelligence?", în Peter Salovey, David J. Sluyter (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*, New York, Basic Books, 1997, pp. 3-31.

Odgers, Candice L., Michaeline R. Jensen, „Annual Research Review: Adolescent Mental Health in the Digital Age: Facts, Fears, and Future Directions", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 61, nr. 3, 2020, pp. 336-348.

Papalia, D.E., Martorell, G., *Experience human development* (15th ed.), McGraw-Hill Education, 2023.

Piaget, Jean, *The Origins of Intelligence in Children*, W. W. Norton & Company, 1952.

Piaget, Jean, Inhelder, Bärbel, *The psychology of the child*, Basic Books, 1972.

Piaget, Jean, *The Moral Judgment of the Child*, New York, Free Press, 1997.

Rowe, John W., Robert L. Kahn, *Successful Aging*, New York, Pantheon Books, 1998.

Rubin, Kenneth H., William M. Bukowski, Brett Laursen, „Children's Peer Relationships: From Development to Intervention", în Michael E. Lamb (coord.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, vol. 3: *Socio-emotional Processes*, ediția a VII-a, Hoboken, NJ, John Wiley & Sons, 2015, pp. 175-222.

Ryff, Carol D., „Well-being with soul: Science in pursuit of human potential", *Perspectives on Psychological Science, 13*(2), 2018, 242-248.

Santrock, John W., *A Topical Approach to Life-Span Development*, ediția a X-a, New York, McGraw-Hill Education, 2020.

Santrock, John W., *Life-Span Development*, ediția a XIX-a, New York, McGraw Hill, 2024.

Savickas, Mark L., „Career Construction Theory and Practice", în Steven D. Brown, Robert W. Lent (eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*, ediția a II-a, Hoboken, NJ, John Wiley & Sons, 2013, pp. 147-183

Seligman, Martin E.P., *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*, Free Press, 2011.

Siegel, Daniel J., *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*, ediția a III-a, New York, Guilford Press, 2020.

Siegler, Robert S., Jennifer R. Saffran, Nancy Eisenberg, Judy S. DeLoache, Elizabeth T. Gershoff, *How Children Develop*, ediția a VI-a, New York, Worth Publishers, 2020.

Shonkoff, Jack P., Deborah A. Phillips (eds.), *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*, Washington, D.C., National Academy Press, 2000.

Steinberg, Laurence, *Adolescence*, ediția a XIII-a, McGraw Hill, New York, 2022

Stroebe, Margaret & Schut, Henk, „The dual process model of coping with bereavement: A decade on", *Omega: Journal of Death and Dying, 61*(4), 2010, pp. 273-289.

Sullivan, Harry Stack, *The Interpersonal Theory of Psychiatry*, New York, W. W. Norton & Company, 1953.

Super, Donald E., „A life-span, life-space approach to career development", în D. Brown, L. Brooks (eds.), *Career choice and development* (2nd ed.), Jossey-Bass, 1990, pp. 197-261.

Susman, Elizabeth J., Lorah D. Dorn, „Puberty: Its Role in Development", în Richard M. Lerner, Laurence Steinberg (eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*, vol. 1: *Individual Bases of Adolescent Development*, ediția a III-a, Hoboken, NJ, John Wiley & Sons, 2009, pp. 116-151.

Thelen, Esther, Linda B. Smith, „Dynamic Systems Theories", în Richard M. Lerner, William Damon (eds.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 1: *Theoretical Models of Human Development*, ediția a VI-a, Hoboken, NJ, John Wiley & Sons, 2006, pp. 258-312.

Vygotsky, Lev S., *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, 1978.

Whitebread, David, Marisol Basilio, Lisha O'Sullivan, Antonia Zachariou, *The Role of Play in Children's Development: A Review of the Evidence*, The LEGO Foundation, Copenhagen, 2017.

Yalom, Irvin, *Staring at the sun: Overcoming the terror of death*, Jossey-Bass, 2008.

World Health Organization, *Decade of healthy ageing 2021-2030: Progress report*, 2022.

World Health Organization, *Mental health of older adults*, 2023.

Zelazo, Philip David, Clancy Blair, Michael T. Willoughby, *Executive Function: Implications for Education*, National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, D.C., 2016.

Partea a III-a

Psihologie socială

Georgiana Corcaci

Introducere

Psihologia socială are ca obiect de studiu analiza modului în care individul își construiește experiența psihică și comportamentală în raport cu mediul social. Gândurile, emoțiile, atitudinile și conduitele umane nu pot fi înțelese în mod adecvat în absența contextului social în care acestea se formează și se manifestă. Interacțiunea cu ceilalți, apartenența la grupuri, normele sociale, procesele de influență și sistemele de semnificații colective reprezintă dimensiuni esențiale ale funcționării psihosociale, care conferă sens și direcție comportamentului uman.

Prin intermediul acestui compendiu, studenții beneficiază de o abordare coerentă și integratoare a unor concepte fundamentale ale psihologiei sociale, organizate în patru capitole complementare. De aseemenea, oferă un cadru teoretic pentru înțelegerea mecanismelor psihosociale fundamentale, facilitând conexiunea dintre conceptele clasice ale psihologiei sociale și realitățile sociale contemporane. Structura materialului urmărește progresiv relația dintre *individ și societate,* pornind de la analiza sinelui și a imaginii de sine, continuând cu formele de cunoaștere socială și atitudinală, și culminând cu prezentarea principalelor teorii clasice și contemporane care fundamentează domeniul.

Astfel, primul capitol este dedicat imaginii de sine și eului social, abordează nucleul identității personale din perspectivă psihosocială. Eul este analizat ca structură dinamică, construită prin

interacțiune socială și autoreflecție, iar imaginea de sine este tratată ca sistem de reprezentări despre propria persoană, cu rol esențial în adaptarea psihosocială. Sunt prezentate dimensiunile structurale ale eului, componentele imaginii de sine și principalele procese prin care acestea se formează și se transformă, precum socializarea, compararea socială și feedbackul interpersonal. Accentul cade pe caracterul relațional al sinelui și pe modul în care identitatea personală este modelată de contextul social.

Al doilea capitol se concentrează asupra reprezentărilor sociale, ca forme de cunoaștere de simț comun care permit indivizilor și grupurilor să interpreteze realitatea socială. Reprezentările sociale sunt abordate ca sisteme de semnificații partajate, cu funcție cognitivă, simbolică și normativă, care facilitează comunicarea și orientarea în viața socială. Capitolul analizează geneza teoriei reprezentărilor sociale, caracteristicile acestora, structura internă și procesele psihosociale implicate în formarea, menținerea și transformarea lor, evidențiind relația dintre stabilitate și schimbare în dinamica socială.

Cel de-al treilea capitol este consacrat atitudinilor, ca structuri psihosociale care mediază relația dintre cogniție, afectivitate și comportament. Atitudinile sunt analizate din perspectiva definirii și funcțiilor lor, a modalităților de măsurare și a relației complexe dintre atitudini și comportament. De asemenea, sunt discutate procesele de schimbare atitudinală, persuasiunea și influența socială, precum și mecanismele complianței și conformării, evidențiind rolul contextului social în orientarea și modificarea opiniilor și comportamentelor individuale.

Al patrulea capitol reunește un corpus extins de teorii relevante în psihologia socială, care oferă fundamentul teoretic al conceptelor discutate în capitolele anterioare. Sunt prezentate teorii clasice care au marcat dezvoltarea domeniului, alături de perspective contemporane care analizează transformările sinelui și identității în contextul mediului digital. Integrarea teoriilor despre *sinele digital* reflectă preocupările actuale ale psihologiei sociale pentru impactul tehnologiei, al rețelelor sociale și al mediilor online asupra identității, relațiilor sociale și prezentării de sine.

Capitolul 13
Imaginea de sine și eul social

În psihologia socială și psihologia personalității, *imaginea de sine* și *eul* reprezintă concepte centrale pentru înțelegerea modului în care individul își construiește identitatea, își reglează comportamentul și se adaptează cerințelor mediului social. Felul în care o persoană se percepe pe sine influențează nu doar trăirile emoționale și stima de sine, ci și modul de relaționare cu ceilalți, nivelul de implicare socială, performanța academică și profesională, precum și capacitatea de a face față situațiilor de stres sau eșec.

Imaginea de sine nu poate fi concepută ca o realitate pur individuală, izolată de context. Dimpotrivă, ea se formează și se modifică permanent prin interacțiune socială, prin feedbackul primit din partea celorlalți și prin comparațiile sociale inevitabile în viața de zi cu zi. În acest sens, *eul* este rezultatul unui proces continuu de negociere între percepția internă a individului și evaluările externe provenite din mediul social. Experiențele de succes, recunoașterea socială, dar și eșecurile sau respingerea contribuie la consolidarea sau, dimpotrivă, la fragilizarea imaginii de sine.

Societatea contemporană accentuează importanța *imaginii de sine* prin promovarea performanței, competiției și vizibilității

sociale. Indivizii sunt constant evaluați în contexte educaționale, profesionale și sociale, iar aceste evaluări devin repere importante în construirea identității personale. Din această perspectivă, studiul *eului* și al *imaginii de sine* capătă o relevanță sporită, fiind esențial pentru înțelegerea mecanismelor de adaptare, integrare și autoreglare psihosocială. De asemenea, cercetarea *imaginii de sine* are implicații practice semnificative în domenii precum educația, consilierea psihologică, psihologia organizațională și intervenția psihosocială. O imagine de sine realistă și pozitivă este asociată cu autonomie, motivație intrinsecă și relații interpersonale funcționale, în timp ce distorsiunile imaginii de sine pot sta la baza dificultăților emoționale, a comportamentelor de evitare sau a conflictelor sociale.

1. Conceptualizarea eului în psihologie

Conceptul de *eu* ocupă un loc central în cadrul teoriilor psihologice, fiind considerat nucleul organizator al personalității și al experienței subiective. Prin intermediul *eului*, individul își structurează percepțiile despre sine, își interpretează experiențele de viață și își reglează comportamentele în raport cu mediul social. Astfel, *eul* conferă coerență și continuitate identității personale, permițând individului să se perceapă ca aceeași persoană de-a lungul timpului, în ciuda schimbărilor contextuale.

Primele conceptualizări sistematice ale eului apar odată cu dezvoltarea psihologiei științifice. William James[1] este considerat unul dintre pionierii abordării moderne a *eului*, propunând o distincție fundamentală între eul ca obiect al cunoașterii (*eul* cunoscut) și *eul* ca subiect al cunoașterii (eul cunoscător). *Eul* cunoscut cuprinde totalitatea caracteristicilor, experiențelor și rolurilor pe care individul le atribuie propriei persoane, având un

1. James, William, *The principles of psychology* (Vol. 1), Henry Holt, 1890.

caracter relativ stabil și autobiografic. În schimb, *eul* cunoscător reprezintă instanța activă, reflexivă, care observă, evaluează și interpretează conținutul *eului*. Această distincție evidențiază natura dual a *eului* și deschide perspectiva înțelegerii acestuia ca proces dinamic, aflat într-o continuă transformare. *Eul* nu este doar o structură statică de trăsături, ci un sistem activ de interpretare a realității, influențat de experiențele curente și de interacțiunile sociale.

Abordările ulterioare din psihologia socială au accentuat dimensiunea relațională a *eului*. Din această perspectivă, *eul* nu se formează izolat, ci în cadrul interacțiunilor sociale, prin internalizarea normelor, valorilor și evaluărilor provenite din mediul social. Relațiile interpersonale, apartenența la grupuri și feedback-ul social joacă un rol esențial în definirea și menținerea *imaginii de sine*.

Psihologia cognitivă a contribuit la conceptualizarea *eului* ca structură de cunoaștere, sub forma *schemelor despre sine*, care reprezintă *ansambluri organizate de informații care ghidează modul în care individul procesează informațiile relevante pentru sine*. Ele influențează atenția, memoria și interpretarea experiențelor personale, favorizând coerența imaginii de sine, dar putând genera și distorsiuni cognitive. În acest context, *eul* este înțeles ca un sistem flexibil, capabil să se adapteze la cerințele mediului, dar și vulnerabil la influențe sociale negative. Experiențele repetate de succes sau eșec, aprecierea sau respingerea socială pot conduce la consolidarea sau, dimpotrivă, la fragilizarea *eului*. Astfel, conceptualizarea *eului* în psihologie presupune integrarea dimensiunii individuale cu cea socială, evidențiind caracterul său dinamic, constructiv și relațional. Perspectivele moderne din psihologia socială și cognitivă susțin ideea că eul nu poate fi separat de contextul relațional și cultural în care individul este inserat, fiind construit și reconstruit continuu prin interacțiunile cu ceilalți și prin interpretarea experiențelor de viață.

2. Dimensiunile structurale ale eului

Analiza structurii *eului* evidențiază existența mai multor dimensiuni interdependente, care împreună, conturează identitatea personală. Analiza structurii eului permite o înțelegere aprofundată a modului în care individul își organizează experiența de sine și își construiește identitatea personală. Din perspectivă psihologică, *eul* nu este o entitate unitară și omogenă, ci un ansamblu complex de dimensiuni interdependente care reflectă raportarea persoanei la propriul corp, la ceilalți și la lumea valorilor. Această abordare subliniază caracterul multidimensional al sinelui și explică variabilitatea comportamentului uman în contexte diferite.

Modelul clasic propus de William James distinge trei dimensiuni fundamentale ale eului: *eul material, eul social și eul spiritual.* Aceste dimensiuni nu funcționează separat, ci se află într-o relație de interinfluență, contribuind împreună la conturarea imaginii de sine și a identității psihosociale.

2.1. Eul material

Eul material reprezintă dimensiunea cea mai concretă și vizibilă a sinelui. El include corpul fizic, imaginea corporală, îmbrăcămintea, spațiul personal, locuința și bunurile materiale pe care individul le consideră semnificative. Din punct de vedere psihologic, aceste elemente sunt percepute ca extensii ale propriei persoane și sunt investite cu valoare afectivă și identitară.

Corpul ocupă un loc central în cadrul eului material, întrucât constituie prima formă prin care individul se recunoaște ca entitate distinctă. Imaginea corporală se formează progresiv, prin experiență directă și prin feedback social, influențând în mod semnificativ stima de sine și relațiile interpersonale. Aprecierea sau critica aspectului fizic poate avea efecte profunde asupra percepției globale de sine, mai ales în perioadele sensibile ale dezvoltării, precum adolescența.

Posesiunile materiale contribuie, la rândul lor, la definirea identității personale. Obiectele investite simbolic devin repere ale statutului social, ale competențelor sau ale realizărilor personale. Pierderea acestora poate fi trăită ca o diminuare a sinelui, în timp ce aprecierea lor de către ceilalți generează sentimente de valorizare și mândrie personală.

2.2. Eul social

Eul social se referă la ansamblul reprezentărilor despre sine construite în relație cu ceilalți și cu grupurile de apartenență. Această dimensiune reflectă modul în care individul este perceput, evaluat și recunoscut social, precum și rolurile pe care le asumă în diferite contexte relaționale. Eul social este profund contextual și situațional. Aceeași persoană poate manifesta comportamente diferite și poate activa identități distincte în funcție de mediul familial, academic, profesional sau social. Din această perspectivă, individul nu posedă un singur *eu social*, ci o pluralitate de euri sociale, adaptate normelor și așteptărilor contextuale.

Interacțiunile sociale și feedback-ul primit din partea celorlalți joacă un rol esențial în consolidarea *eului social*. Acceptarea, aprecierea sau respingerea socială influențează direct *imaginea de sine* și nivelul stimei de sine. Astfel, eul social funcționează ca o punte între identitatea personală și normele sociale, facilitând integrarea, adaptarea și apartenența individului la grup.

2.3. Eul spiritual

Eul spiritual reprezintă dimensiunea profundă, reflexivă și axiologică a sinelui. El include valorile personale, credințele, idealurile morale și convingerile legate de sensul vieții și al existenței. Această componentă este mai stabilă în timp și mai puțin dependentă de variațiile contextuale imediate. Prin intermediul eului spiritual, individul își construiește o viziune coerentă asupra

propriei existențe și își orientează comportamentul în acord cu principiile asumate. Valorile și idealurile personale funcționează ca repere interne, ghidând deciziile și acțiunile, chiar și în situații de presiune socială sau conflict intern.

Eul spiritual contribuie la integrarea experiențelor de viață și la menținerea sentimentului de continuitate personală. În perioadele de criză, schimbare sau pierdere, această dimensiune poate avea un rol protector, oferind sens, direcție și stabilitate psihologică. Astfel, *eul spiritual* completează *eul material* și *eul social*, contribuind la coerența internă a individului și la stabilitatea identității sale.

3. Imaginea de sine. Definiție și funcții

Imaginea de sine reprezintă una dintre structurile centrale ale personalității și poate fi definită ca ansamblul reprezentărilor cognitive, afective și evaluative pe care individul le are despre propria persoană. Ea include percepțiile referitoare la trăsăturile de personalitate, competențele, rolurile sociale, valorile asumate și evaluarea propriei valori. *Imaginea de sine* nu este o reflectare fidelă și obiectivă a realității, ci o construcție psihologică rezultată din interacțiunea experiențelor personale cu influențele sociale și culturale.

Abordările clasice ale imaginii de sine își au originea în lucrările lui William James (1890), care considera că evaluarea sinelui derivă din raportul dintre aspirațiile individului și realizările sale concrete. În această perspectivă, *imaginea de sine* este strâns legată de experiențele de succes și eșec, iar discrepanțele dintre idealurile personale și performanțele reale pot genera trăiri afective intense, cu impact asupra stimei de sine.

Contribuții fundamentale provin și din sociologia psihologică, prin conceptul de „eu în oglindă" formulat de Charles Horton Cooley[1]. Acesta susține că indivizii își construiesc imaginea

1. Cooley, Charles H., *Human nature and the social order*, Scribner, 1902.

de sine internalizând reacțiile și evaluările celorlalți semnificativi. Astfel, percepția de sine este modelată de feedbackul social și de normele grupurilor de apartenență, ceea ce evidențiază caracterul profund social al *imaginii de sine*.

Teoria comparării sociale, elaborată de Leon Festinger[1] (1954), a completat aceste perspective, arătând că indivizii își evaluează trăsăturile, competențele și valoarea personală prin raportare la alții. Cercetările ulterioare din anii 1960-1980 au confirmat faptul că atât comparațiile ascendente, cât și cele descendente influențează imaginea de sine, având efecte diferențiate asupra motivației și stimei de sine.

Din perspectiva psihologiei dezvoltării, *imaginea de sine* este considerată un construct dinamic, care se modifică pe parcursul vieții. Studiile realizate de Susan Harter[2] începând cu anii 1980 au evidențiat faptul că, în copilărie, *imaginea de sine* este relativ globală și predominant pozitivă, devenind mai diferențiată și mai realistă în adolescență, odată cu dezvoltarea capacităților cognitive și cu intensificarea comparațiilor sociale. Cercetările longitudinale desfășurate în anii 1990 au arătat că adolescența reprezintă o perioadă critică pentru restructurarea *imaginii de sine*, datorită schimbărilor biologice, sociale și identitare specifice acestei etape.

În continuare, studiile din psihologia dezvoltării adulte și a parcursului de viață, realizate începând cu anii 1980-1990, subliniază faptul că *imaginea de sine* continuă să se modifice în funcție de tranzițiile majore, precum integrarea profesională, formarea unei familii sau schimbările de statut social. Cercetările lui Hazel Markus[3] asupra conceptului de sine posibil, publicate

1. Leon Festinger, „A theory of social comparison processes", *Human Relations*, 7(2), 1954, pp. 117-140.
2. Susan Harter, *The construction of the self: A developmental perspective*, Guilford Press, 1999.
3. Hazel Markus, „Self-schemata and processing information about the self", *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(2), 1977, pp. 63-78.

inițial în 1986 și dezvoltate ulterior în anii 1990, au arătat că indivizii își construiesc reprezentări despre ceea ce pot deveni, ceea ce doresc să devină sau ceea ce se tem să devină, aceste reprezentări influențând motivația, comportamentul și autoreglarea.

Din perspectiva psihologiei culturale, cercetările realizate începând cu anii 1990 au demonstrat că imaginea de sine este profund modelată de valorile și normele culturale. Studiile clasice realizate de Hazel Markus și Shinobu Kitayama[1] (1991) au evidențiat diferențele dintre sinele independent, caracteristic culturilor individualiste, și sinele interdependent, specific culturilor colectiviste. Cercetările interculturale ulterioare, au confirmat faptul că aceste diferențe culturale influențează nu doar conținutul *imaginii de sine*, ci și funcțiile sale psihologice, modul de evaluare a succesului și eșecului, precum și strategiile de autoreglare.

Din punct de vedere funcțional, *imaginea de sine* îndeplinește următoarele **funcții psihologice** esențiale:

1. funcție de autoreglare, orientând comportamentul individului în direcția menținerii coerenței interne și a valorii personale;
2. funcție motivațională, influențând nivelul de aspirație, perseverența și implicarea în activități;
3. funcție adaptativă și relațională, facilitând integrarea socială și construirea relațiilor interpersonale. O *imagine de sine* echilibrată este asociată cu relații funcționale, comunicare eficientă și capacitate de cooperare, în timp ce o *imagine de sine* negativă sau distorsionată poate conduce la anxietate socială, retragere și dificultăți de adaptare.

Imaginea de sine este un construct complex, multidimensional și dinamic, situat la intersecția dintre procesele intrapsihice,

1. Shinobu Kitayama, „Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation", *Psychological Review*, 98(2), 1991, pp. 224-253.

relațiile sociale și influențele culturale. Integrarea abordărilor clasice, cu rezultatele cercetărilor contemporane din psihologia dezvoltării și psihologia culturală oferă o perspectivă comprehensivă asupra rolului *imaginii de sine* în funcționarea psihologică și socială a individului.

4. Componentele imaginii de sine

Imaginea de sine este un construct complex, alcătuit din mai multe componente interdependente, care reflectă modul în care individul se percepe, se evaluează și se prezintă în raport cu ceilalți. Literatura de specialitate distinge, în mod constant, trei **componente** fundamentale ale imaginii de sine:

– componenta cognitivă (conceptul de sine),
– componenta evaluativ-afectivă (stima de sine) și
– componenta comportamentală (autoprezentarea).

Împreună, aceste componente contribuie la reglarea comportamentului și la adaptarea psihosocială a individului.

4.1. Conceptul de sine

Conceptul de sine reprezintă componenta cognitivă a *imaginii de sine* și include totalitatea informațiilor, credințelor și reprezentărilor pe care individul le are despre propria persoană. Acesta cuprinde trăsături de personalitate, abilități, roluri sociale, valori, interese și apartenențe, fiind rezultatul unui proces de construcție progresivă, bazat pe experiență directă, reflecție și feedback social.

Primele conceptualizări ale conceptului de sine pot fi regăsite în lucrările lui William James (1890), care considera că individul își formează o *imagine despre sine* prin acumularea experiențelor personale și prin evaluarea acestora. Ulterior,

cercetările din psihologia cognitivă au abordat conceptul de sine ca pe o structură organizată de cunoaștere, sub forma schemelor despre sine. Studiile realizate de Hazel Markus în anii 1970-1980 au introdus noțiunea de *scheme despre sine*, arătând că indivizii procesează informațiile relevante pentru sine într-un mod selectiv și organizat. Aceste scheme influențează atenția, memoria și interpretarea experiențelor personale, contribuind la menținerea coerenței *imaginii de sine*, dar pot genera și distorsiuni cognitive atunci când sunt rigide sau negative.

Cercetările contemporane au evidențiat faptul că conceptul de *sine* este contextual și flexibil, activându-se diferit în funcție de situație și de rolurile sociale asumate. Astfel, individul dispune de multiple reprezentări ale *sinelui*, care sunt mobilizate în contexte diferite, fără a compromite unitatea identității personale. Cercetările din psihologia socială și a personalității desfășurate începând cu anii 1980, vorbesc despre conceptul de *sine* ca fiind un construct contextual și flexibil. Studiile realizate de Hazel Markus și Paula Nurius[1], precum și dezvoltările ulterioare propuse de Markus (1998), au introdus ideea existenței unor reprezentări multiple ale *sinelui* (*sine actual*, *sine ideal*, *sine temut*), care se activează diferențiat în funcție de situație și de cerințele contextuale. În aceeași direcție, cercetările coordonate de Mark Leary[2] (2007) și de Roy Baumeister[3] (1998, 2005) au arătat că *sinele* funcționează ca un sistem adaptativ, sensibil la feedback-ul social și la rolurile asumate, fără a-și pierde însă coerența internă.

1. Paula Nurius, „Possible selves, *American Psychologist*, 1986, 41(9), pp. 954-969.
2. Mark Leary, „Motivational and emotional aspects of the self", *Annual Review of Psychology*, 58, 2007, 317-344.
3. Roy F. Baumeister, „The self", in D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed., vol. 1), McGraw-Hill, 1998, pp. 680-740; *The cultural animal: Human nature, meaning, and social life*, Oxford University Press, 2005.

4.2. Stima de sine

Stima de sine reprezintă componenta evaluativ-afectivă a *imaginii de sine* și se referă la valoarea globală pe care individul și-o atribuie. Ea reflectă gradul de acceptare de sine, respectul față de propria persoană și evaluarea propriei competențe.

Un reper fundamental în studiul stimei de sine îl constituie cercetările lui Morris Rosenberg[1] (1965), care a conceptualizat stima de sine ca atitudine globală față de *sine* și a elaborat Scala Rosenberg a stimei de sine. Studiile realizate ulterior, în special în anii 1990-2000, au confirmat validitatea și stabilitatea acestui instrument în diferite contexte culturale.

Cercetările longitudinale din psihologia dezvoltării arată că stima de sine urmează un parcurs specific de-a lungul vieții: niveluri relativ ridicate în copilărie, o scădere frecventă în adolescență și o stabilizare progresivă la vârsta adultă. Studiile meta-analitice realizate de Ulrich Orth[2] și colaboratorii săi în anii 2010 au evidențiat relația bidirecțională dintre stimă de sine și adaptarea psihosocială, arătând că stima de sine influențează, dar este și influențată de experiențele de viață. În literatura contemporană se face distincția între stima de sine stabilă și stima de sine fragilă sau instabilă[3]. Cercetările realizate începând cu anii 2000 au arătat că o stimă de sine instabilă, adesea contingentă pe evaluări externe, este asociată cu vulnerabilitate emoțională, reacții defensive și reactivitate crescută la feedback social[4], în timp ce o stimă de sine stabilă contribuie la reziliență, autoreglare eficientă și adaptare psihosocială.

1. Morris Rosenberg, *Society and the adolescent self-image*, Princeton University Press, 1965.
2. Ulrich Orth & Robins, R.W, „The development of self-esteem", *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 2014, 381-387.
3. M.H. Kernis, „Toward a conceptualization of optimal self-esteem", *Psychological Inquiry*, 14(1), 2003, pp. 1-26.
4. Baumeister *et al.*, 2003.

4.3. Autoprezentarea

Autoprezentarea reprezintă componenta comportamentală a *imaginii de sine* și se referă la strategiile prin care individul încearcă să controleze impresiile formate de ceilalți. Aceasta presupune ajustarea comportamentului, a comunicării și a expresivității în funcție de normele sociale și de contextul relațional.

O contribuție clasică în acest domeniu aparține lui Erving Goffman[1], care a descris interacțiunea socială în termeni dramaturgici, comparând viața socială cu o scenă pe care indivizii își joacă rolurile. Din această perspectivă, auto-prezentarea este un proces inevitabil, prezent în toate interacțiunile sociale. Cercetările ulterioare, realizate de Mark Leary în anii 1990, au aprofundat conceptul de management al impresiei, evidențiind legătura dintre auto-prezentare, stimă de sine și anxietatea socială. Studiile contemporane au arătat că strategiile de auto-prezentare pot avea efecte atât adaptative, cât și dezadaptative, în funcție de flexibilitatea și autenticitatea cu care sunt utilizate.

În contextul actual, cercetările recente au extins analiza autoprezentării către mediile digitale și rețelele sociale, evidențiind modul în care indivizii își construiesc, negociază și gestionează imaginea de sine online. Studiile realizate de Erving Goffman au constituit punctul de plecare teoretic pentru înțelegerea prezentării de sine, fiind ulterior adaptate la contextul digital de autori contemporani din psihologia media și cyberpsihologie. Cercetările coordonate de Sherry Turkle[2] au arătat că mediile online favorizează experimentarea identității și multiplicarea formelor de autoprezentare, în timp ce studiile lui Joseph Walther[3] privind comunicarea mediată de computer au

1. Erving Goffman, E., *The presentation of self in everyday life*, Anchor Books, 1959.
2. Sherry Turkle, *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*, Basic Books, 2011.
3. Joseph Walther, „Theories of computer-mediated communication and interpersonal relations", în M.L. Knapp & J.A. Daly (eds.), *The*

evidențiat caracterul strategic și selectiv al prezentării de sine în spațiul virtual.

De asemenea, cercetările empirice realizate după anul 2010 de Laura Buffardi și Keith Campbell[1] au arătat că expunerea constantă la evaluare socială online, prin feedback explicit (like-uri, comentarii) sau implicit (comparații sociale), poate influența semnificativ stima de sine și percepția identității personale. Studiile recente din anii 2010-2020 sugerează că utilizarea intensivă a rețelelor sociale este asociată atât cu strategii adaptative de autoprezentare și apartenență socială, cât și cu riscuri precum vulnerabilitatea emoțională, comparațiile sociale excesive și fluctuațiile stimei de sine.

În ansamblu, componentele *imaginii de sine* funcționează într-o relație de interdependență. Conceptul de *sine* furnizează cadrul cognitiv, stima de sine oferă evaluarea afectivă, iar autoprezentarea traduce aceste dimensiuni în comportament observabil. Echilibrul dintre aceste componente este esențial pentru adaptarea psihosocială și pentru menținerea unei identități personale coerente.

5. Procesele de formare a eului

Formarea *eului* reprezintă un proces complex, de durată, care se desfășoară pe parcursul întregii vieți și implică interacțiunea continuă dintre factorii individuali și cei sociali. Psihologia socială și a dezvoltării subliniază faptul că *eul* nu este un dat înnăscut, ci o construcție progresivă, modelată prin relații

SAGE handbook of interpersonal communication, 4th ed., Sage, 2011, pp. 443-479.

1. Laura Buffardi & Keith Campbell, „Narcissism and social networking web sites", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(10), 2008, pp. 1303-1314.

interpersonale, experiențe sociale și procese cognitive de interpretare a propriei conduite.

5.1. Socializarea

Socializarea constituie mecanismul fundamental prin care individul interiorizează normele, valorile, credințele și rolurile societății. Ea începe din primele momente ale vieții și continuă pe tot parcursul existenței, având un rol esențial în formarea *eului* și a *imaginii de sine*.

Primele contribuții teoretice majore asupra socializării apar în lucrările lui George Herbert Mead[1], care a arătat că eul se dezvoltă prin interacțiune socială, în special prin asumarea rolurilor celorlalți semnificativi. Distincția dintre „Me" (componenta socializată a *eului*) și „I" (componenta spontană și creativă) evidențiază faptul că identitatea personală este rezultatul dialogului dintre individ și societate.

Cercetările ulterioare din psihologia dezvoltării au confirmat rolul esențial al familiei, școlii și grupurilor de egali în formarea eului. Cercetările din psihologia dezvoltării realizate în perioada 1980-2000 au evidențiat rolul determinant al mediului familial și educațional în formarea imaginii de sine și a stimei de sine. Studiile realizate Diana Baumrind[2] (1991) privind stilurile parentale au arătat că stilul democratic (autoritar-democratic) este asociat cu o stimă de sine mai ridicată și cu o imagine de sine pozitivă, în timp ce stilurile autoritar și permisiv sunt corelate cu insecuritate și vulnerabilitate emoțională. De asemenea, cercetările lui Susan Harter (1999) au demonstrat că evaluările primite din partea adulților semnificativi și climatul educațional influențează direct percepția competenței și valoarea

1. George Herbert Mead, *Mind, self, and society*, University of Chicago Press, 1934.
2. Diana Baumrind, „Current patterns of parental authority", *Developmental Psychology Monograph*, 4(1, Pt. 2), 1971, 1-103.

personală la copii și adolescenți. În completare, studiile lui Rubin, Bukowski și Parker[1] asupra relațiilor dintre persoanele care au acelasi statut, au evidențiat faptul că acceptarea socială și relațiile pozitive cu „grupul de egali" contribuie la consolidarea imaginii de sine și a stimei de sine, în timp ce respingerea socială este asociată cu scăderea acestora.

5.2. Eul în oglindă

Conceptul de „eu în oglindă", formulat de Charles Horton Cooley[2], reprezintă unul dintre cele mai influente modele explicative ale formării *eului*. Potrivit acestuia, indivizii își construiesc *imaginea de sine* pe baza modului în care cred că sunt percepuți și evaluați de ceilalți.

Cercetările moderne din psihologia socială, desfășurate începând cu anii 1990, au confirmat faptul că feedbackul social joacă un rol central în dezvoltarea *eului*, în special în copilărie și adolescență. Studiile privind etichetarea socială și efectele profeției autoîmplinite arată că așteptările și evaluările celorlalți pot influența performanța, comportamentul și percepția de sine a individului.

5.3. Compararea socială

Compararea socială reprezintă unul dintre mecanismele centrale prin care individul își evaluează *eul* și își construiește *imaginea de sine*. Teoria comparării sociale, formulată de Leon Festinger (1954), susține că oamenii au o nevoie fundamentală

1. Rubin, K.H., Bukowski, W.M., & Parker, J. G., „Peer interactions, relationships, and groups", în W. Damon (ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed., Vol. 3), Wiley, 1998, pp. 619-700.
2. Charles Horton Cooley, *Human nature and the social order*, Scribner, 1902.

de a-și evalua opiniile, abilitățile și valoarea personală, iar în absența unor criterii obiective, această evaluare se realizează prin raportare la ceilalți. Compararea socială devine astfel un instrument esențial în definirea identității personale și în reglarea stimei de sine.

Festinger a subliniat că indivizii tind să se compare cu persoane percepute ca fiind similare din punct de vedere social, al statutului sau al competențelor. Această comparație cu egalii oferă repere relevante pentru autoevaluare și contribuie la menținerea coerenței *imaginii de sine*. Ulterior, cercetările din psihologia socială au extins teoria comparării sociale, evidențiind existența mai multor tipuri de comparații și efectele lor diferențiate asupra *eului*.

Un aport semnificativ în acest domeniu îl constituie distincția dintre comparațiile sociale ascendente și descendente. Studiile realizate de Wills[1] au arătat că indivizii pot recurge la comparații descendente, raportându-se la persoane aflate într-o situație mai puțin favorabilă, pentru a-și proteja stima de sine în contexte de amenințare sau eșec. Acest tip de comparație are, de regulă, un efect de reglare emoțională pe termen scurt.

În contrast, comparațiile sociale ascendente, care implică raportarea la persoane percepute ca superioare din punct de vedere al performanței sau statutului, pot avea efecte ambivalente. Cercetările realizate de Taylor și Lobel[2], precum și studiile ulterioare din anii 1990-2000, au evidențiat faptul că acest tip de comparație poate stimula motivația și aspirațiile personale, dar poate conduce și la frustrare, scăderea stimei de sine sau sentimente de inadecvare, în funcție de resursele psihologice ale individului.

1. T. A. Wills, „Downward comparison principles in social psychology", *Psychological Bulletin*, 90(2), 1981, 245-271.
2. S.E., Taylor, & Lobel, M., „Social comparison activity under threat: Downward evaluation and upward contacts", *Psychological Review*, 96(4), 1989, 569-575.

Cercetările contemporane au subliniat rolul contextului și al trăsăturilor individuale în modul în care comparațiile sociale influențează imaginea de sine. Studiile realizate de Patrick H. Lockwood și Ziva Kunda[1] (1997) au arătat că modelele sociale percepute ca accesibile pot avea un efect motivațional pozitiv, în timp ce modelele percepute ca inaccesibile pot genera efecte negative asupra autoevaluării.

În ultimele două decenii, analiza comparării sociale a fost extinsă la mediile digitale. Cercetările din psihologia media și cyberpsihologie, desfășurate după anul 2010, au evidențiat faptul că rețelele sociale amplifică frecvența și intensitatea comparațiilor sociale, expunând indivizii la standarde de performanță și succes adesea idealizate. Studiile realizate de Vogel și colaboratorii[2] (2014) arată că expunerea repetată la comparații sociale online este asociată cu fluctuații ale stimei de sine și cu evaluări negative ale propriei imagini.

În ansamblu, compararea socială reprezintă un proces adaptativ, dar potențial ambivalent. Ea poate contribui atât la dezvoltarea motivației și autoreglării, cât și la vulnerabilitate emoțională, în funcție de direcția comparației, contextul social și resursele psihologice ale individului.

5.4. Percepția de sine

Percepția de sine reprezintă un alt mecanism fundamental în formarea eului și se referă la modul în care individul își deduce atitudinile, trăsăturile și motivațiile observându-și propriul comportament. Această perspectivă a fost formulată de Daryl

1. P. Lockwood & Kunda, Z., „Superstars and me: Predicting the impact of role models on the self", *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 1997, pp. 91-103.
2. Vogel, E. A., Rose, J. P., Roberts, L. R., & Eckles, K., „Social comparison on Facebook", *Psychology of Popular Media Culture*, 3(4), 2014, 206-222.

Bem[1] (1972), care a susținut că oamenii ajung să se cunoască pe ei înșiși într-un mod similar cu cel în care îi cunosc pe ceilalți, analizându-și acțiunile și contextul în care acestea au loc.

Cercetările realizate ulterior au arătat că percepția de sine este deosebit de relevantă în situații de ambiguitate internă, atunci când atitudinile sau emoțiile nu sunt clar definite. Studiile din anii 1990-2010 au evidențiat faptul că interpretarea comportamentului propriu poate conduce atât la consolidarea *imaginii de sine*, cât și la modificarea atitudinilor, în funcție de succesul sau eșecul acțiunilor întreprinse. În ansamblu, procesele de formare a *eului* – socializarea, reflecția socială, compararea socială și percepția de sine – funcționează într-o relație de complementaritate. Ele explică modul în care eul se construiește progresiv, se adaptează contextelor sociale și își menține continuitatea identitară pe parcursul vieții.

6. Identitatea psihosocială

Identitatea psihosocială reprezintă rezultatul integrării dintre dimensiunea individuală a *eului* și dimensiunea socială a existenței umane. Ea reflectă modul în care individul se definește pe sine ca persoană unică, dar și ca membru al unor grupuri sociale, culturale și profesionale. Din perspectivă psihologică, identitatea psihosocială oferă sentimentul de continuitate, coerență și sens al propriei existențe, fiind esențială pentru adaptarea socială și funcționarea psihologică echilibrată.

Una dintre cele mai influente abordări ale identității aparține lui Erik Erikson[2], care a introdus conceptul de identitate psihosocială în cadrul teoriei dezvoltării psihosociale. În lucrările sale din anii 1950-1960, Erikson a susținut că identitatea se

1. Daryl J. Bem, „Self-perception theory", *Advances in Experimental Social Psychology,* 6, 1972, pp. 1-62.
2. Erik H. Erikson, *Identity: Youth and crisis*, Norton, 1968.

construiește progresiv, de-a lungul vieții, prin rezolvarea unor crize specifice fiecărei etape de dezvoltare. Perioada adolescenței este considerată centrală pentru formarea identității, fiind caracterizată de conflictul dintre identitate și confuzia de rol. Rezolvarea favorabilă a acestei crize conduce la un sentiment stabil al *sinelui*, în timp ce eșecul poate genera insecuritate identitară.

Din perspectiva psihologiei sociale, identitatea psihosocială este analizată în strânsă legătură cu apartenența la grupuri. Teoria identității sociale, elaborată de Henri Tajfel și dezvoltată ulterior împreună cu John Turner[1] în anii 1970-1980, susține că o parte semnificativă a identității individului derivă din apartenența la grupuri sociale relevante. Prin procesul de categorizare socială, indivizii se definesc pe sine ca membri ai unor grupuri (de exemplu, profesionale, naționale, de gen), iar această apartenență influențează stima de sine și comportamentul social.

Tajfel a arătat că simpla apartenență la un grup este suficientă pentru a genera diferențiere între „noi" și „ceilalți", fenomen cunoscut sub denumirea de favoritism intragrupal. Cercetările ulterioare au evidențiat faptul că indivizii tind să își evalueze grupul de apartenență într-o manieră pozitivă, pentru a-și menține o imagine de sine favorabilă. Astfel, identitatea socială devine un mecanism important de reglare a stimei de sine.

John Turner a completat această abordare prin teoria autocategorizării, subliniind faptul că identitatea personală și identitatea socială nu sunt entități separate, ci se activează diferențiat în funcție de context. În anumite situații, individul se percepe predominant ca persoană unică, iar în altele, ca membru al unui grup. Această flexibilitate explică variabilitatea comportamentului social și capacitatea de adaptare la contexte diverse.

O contribuție importantă la înțelegerea identității psihosociale aparține și lui Marisa Zavalloni[2], care a propus conceptul

1. Tajfel, Henri, *Differentiation between social groups*, Academic Press, 1978.
2. Marisa Zavalloni, *Identity and social interaction*, Sage, 1973.

de identitate psihosocială ca sistem dinamic de reprezentări ale sinelui și ale grupului. În viziunea sa, identitatea nu este un produs finit, ci un proces continuu de negociere între imaginea de sine personală și reprezentările sociale interiorizate. Această perspectivă evidențiază rolul limbajului, al memoriei sociale și al contextului cultural în construcția identității.

Cercetările contemporane din anii 1990-2010 au subliniat caracterul multiplu și contextual al identității psihosociale. Studiile arată că indivizii pot integra simultan mai multe identități (de exemplu, profesională, familială, culturală), fără ca acestea să se excludă reciproc. Capacitatea de a armoniza aceste identități este asociată cu adaptare psihologică, flexibilitate cognitivă și reziliență. În contextul societății contemporane, marcată de mobilitate socială, diversitate culturală și expunere digitală, identitatea psihosocială devine tot mai fluidă și negociabilă. Mediile online oferă spații suplimentare de explorare și exprimare identitară, dar pot genera și tensiuni între identitatea personală și cea socială. Astfel, identitatea psihosocială trebuie înțeleasă ca un construct dinamic, situat la intersecția dintre eu, relații sociale și contexte culturale. În acest contex, identitatea psihosocială reprezintă o dimensiune esențială a personalității, care integrează continuitatea sinelui cu apartenența socială. Abordările clasice și contemporane evidențiază faptul că identitatea este un proces activ, flexibil și relațional, fundamental pentru adaptarea și funcționarea individului în societate.

În definirea conceptului de identitate, Marisa Zavalloni (1973) propune o abordare multidimensională, subliniind faptul că identitatea psihosocială se constituie la intersecția dintre dimensiunea personală și cea socială a existenței. Din această perspectivă, identitatea nu poate fi redusă nici la un construct exclusiv individual, nici la unul strict social, ci reprezintă o sinteză dinamică între subiectivitate și obiectivitate, între eu și contextul social. Autoarea identifică patru **dimensiuni fundamentale** ale identității:

1. *conștiința identității individuale,* înțeleasă ca un sentiment pozitiv și relativ stabil al sinelui, prezent în multiplele sale manifestări;
2. *stabilitatea caracterului personal,* respectiv continuitatea și coerența comportamentală, care permit individului să se perceapă ca aceeași persoană de-a lungul timpului;
3. *integrarea sinelui,* realizată prin articularea experienței personale cu cerințele și așteptările mediului social;
4. *solidaritatea cu idealurile și identitatea grupului de apartenență,* subliniind rolul valorilor colective și al apartenenței sociale în construcția identității.

Marissa Zavalloni evidențiază faptul că identitatea psihosocială este un proces dinamic, aflat într-o permanentă reconstrucție, mai ales în perioadele de tranziție dezvoltativă. Ea subliniază că adolescența ocupă un loc central în acest proces, întrucât efortul identitar devine esențial pentru integrarea individului în exigențele sociale și pentru asumarea noilor roluri. Procesul de afirmare a identității presupune mai multe **dimensiuni complementare**:

1. *continuitatea* oferă individului sentimentul stabilității, al integrării în context și al capacității de a proiecta viitorul;
2. *unitatea* sau *coerența internă* permite subiectului să stabilească legături între experiențe, activități și evenimente, conferind sens propriei istorii de viață;
3. *diversitatea identitară* se exprimă prin articularea și negocierea mai multor identități – fizice, etnice, culturale, naționale sau juridice – într-un cadru comun;
4. *autonomia și afirmarea de sine*, întrucât formarea identității presupune adesea opoziția față de presiunile externe și diferențierea față de ceilalți – această diferențiere poate îmbrăca forme cognitive sau afective, mergând de la contestare la opoziție explicită, în contrast cu conformarea pasivă la așteptările grupului;

5. *originalitatea* exprimă tendința individului de a-și afirma unicitatea și coerența personală;
6. *acțiunea* reprezintă modalitatea prin care identitatea se consolidează, prin asumarea responsabilității și realizarea unei creații sau „opere" personale;
7. *valorizarea* constituie o dimensiune esențială a afirmării identității. Prin depășirea dificultăților și prin acțiune, individul se valorizează atât în ochii celorlalți, cât și în propria percepție. Nevoia de recunoaștere, acceptare și confirmare socială reprezintă un motor fundamental al dezvoltării identitare, fiind strâns legată de dorința de afirmare, de schimbare și de progres personal.

Capitolul 14
Reprezentările sociale

În cadrul psihologiei sociale, analiza modului în care indivizii și grupurile înțeleg, interpretează și conferă sens realității sociale constituie o problematică centrală. Dincolo de modelele explicative centrate pe cogniția individuală sau pe mecanismele raționale ale procesării informației, cercetarea psihosocială a evidențiat existența unei forme distincte de cunoaștere, profund ancorată în viața cotidiană și în relațiile sociale: *cunoașterea de simț comun.* Aceasta nu reprezintă o variantă imperfectă sau „inferioară" a cunoașterii științifice, ci un sistem funcțional de interpretare a lumii sociale, indispensabil orientării, comunicării și acțiunii sociale.

Conceptul de *reprezentare socială*, formulat și consacrat de Serge Moscovici în lucrarea sa fundamentală din 1961, oferă un cadru teoretic coerent pentru înțelegerea acestei forme de cunoaștere. Teoria reprezentărilor sociale marchează o schimbare de paradigmă în psihologia socială europeană, propunând depășirea opoziției clasice dintre individ și societate și orientând analiza către procesele prin care realitatea socială este construită, negociată și stabilizată în și prin interacțiune socială. Reprezentările sociale sunt concepute ca sisteme de semnificații partajate, care permit indivizilor să facă inteligibile obiecte,

fenomene sau evenimente sociale, să comunice despre acestea și să adopte poziții normative și comportamentale.

Din perspectivă teoretică, reprezentările sociale se situează la intersecția dintre psihologie și sociologie, preluând și reformulând intuiții fundamentale ale gândirii sociologice clasice, în special ideea de *reprezentări colective* formulată de Émile Durkheim. Spre deosebire de abordarea durkheimiană, care privilegia caracterul constrângător și supraindividual al faptelor sociale, teoria reprezentărilor sociale acordă un rol central proceselor psihosociale, comunicării și diferențierii între grupuri, subliniind caracterul dinamic, conflictual și contextual al cunoașterii sociale.

Importanța reprezentărilor sociale derivă din funcțiile multiple pe care acestea le îndeplinesc în viața socială. Ele contribuie la organizarea experienței cotidiene, la definirea identității individuale și de grup, la legitimarea normelor și practicilor sociale și la gestionarea incertitudinii generate de schimbare. Reprezentările sociale nu se limitează la reflectarea pasivă a realității, ci participă activ la construcția acesteia, influențând percepțiile, atitudinile și comportamentele indivizilor. În acest sens, ele constituie un element esențial pentru înțelegerea fenomenelor de consens, conflict, rezistență la schimbare și transformare socială.

În contextul contemporan, marcat de accelerarea schimbărilor sociale, de pluralism valoric și de circulația rapidă a informației, teoria reprezentărilor sociale își păstrează relevanța analitică și explicativă. Studierea reprezentărilor sociale permite abordarea unor teme majore ale psihologiei sociale – precum identitatea, influența socială, comunicarea, raportul dintre cunoașterea științifică și cea profană – dintr-o perspectivă integratoare, care ține seama atât de dimensiunea cognitivă, cât și de cea socială și simbolică a vieții psihice.

1. Geneza teoriei reprezentărilor sociale și fundamentele sale epistemologice

Teoria reprezentărilor sociale se constituie în a doua jumătate a secolului al XX-lea ca răspuns critic la limitele modelelor dominante din psihologia socială, în special cele de inspirație behavioristă și cognitivist-individualistă. În contextul anilor 1950-1960, psihologia socială era puternic influențată de paradigma experimentală nord-americană, centrată pe studiul atitudinilor, al schimbării de atitudine și al proceselor cognitive individuale, tratate adesea în mod abstract și decontextualizat. În opoziție cu această orientare, școala europeană de psihologie socială a urmărit recuperarea dimensiunii istorice, culturale și simbolice a vieții psihice, accentuând rolul interacțiunii sociale și al comunicării în construcția cunoașterii.

În acest cadru se înscrie contribuția fondatoare a lui Serge Moscovici[1], care introduce conceptul de *reprezentare socială* în lucrarea sa din 1961, *La psychanalyse, son image et son public*. Demersul lui Moscovici nu vizează doar descrierea modului în care un obiect științific – psihanaliza – este perceput de publicul larg, ci propune o reconceptualizare a relației dintre cunoașterea științifică și cunoașterea comună. Moscovici arată că ideile științifice nu sunt preluate pasiv de societate, ci sunt reinterpretate, transformate și integrate în universul cotidian prin procese psihosociale complexe, generând forme specifice de cunoaștere partajată.

Din punct de vedere epistemologic, teoria reprezentărilor sociale se revendică parțial din tradiția sociologică inaugurată de

1. Serge Moscovici, *La psychanalyse, son image et son public*, Les Presses universitaires de France, 1961; „The phenomenon of social representations", în R.M. Farr & S. Moscovici (eds.), *Social representations*, Cambridge University Press, 1994, pp. 3-69; *Psihologia socială sau mașina de fabricat zei*, Polirom, Iași, 1998; *Reprezentările sociale*, Polirom, Iași, 2007.

Émile Durkheim, în special din conceptul de *reprezentări colective*. Durkheim considera că societatea produce sisteme simbolice relativ autonome, care exercită o constrângere asupra individului și structurează gândirea și acțiunea socială. Moscovici preia ideea caracterului supraindividual al semnificațiilor sociale, dar se distanțează de determinismul durkheimian, punând accent pe dinamica interacțiunilor, pe conflictul simbolic și pe rolul activ al indivizilor și grupurilor în producerea și transformarea reprezentărilor.

Astfel, *teoria reprezentărilor sociale introduce o perspectivă psihosocială propriu-zisă, care evită atât reducționismul psihologist, cât și cel sociologist. Reprezentările sociale sunt concepute ca produse ale interacțiunii dintre subiect și mediul social, fiind simultan condiționate de structuri sociale, poziții de grup și practici instituționale, dar și reconstruite activ prin procese cognitive și simbolice*. Această poziționare epistemologică permite depășirea dihotomiei clasice individ-societate și susține o viziune relațională asupra cunoașterii sociale.

Un alt element definitoriu al genezei teoriei este accentul pus pe *comunicare*. Pentru Moscovici, comunicarea nu este un simplu canal de transmitere a informației, ci spațiul privilegiat în care se construiesc sensurile sociale. Limbajul, mass-media, discursurile cotidiene și instituționale joacă un rol central în cristalizarea reprezentărilor sociale, facilitând atât consensul, cât și diferențierea între grupuri. Această orientare marchează o distanțare față de modelele cognitive clasice, care tratau cunoașterea ca proces intern, și deschide calea către o psihologie socială a semnificației și simbolicului.

Geneza teoriei reprezentărilor sociale este, de asemenea, strâns legată de contextul istoric și intelectual al Europei postbelice, caracterizat de transformări sociale rapide, de confruntări ideologice și de o nevoie acută de a înțelege mecanismele prin care societățile își reconstruiesc sensurile comune. În acest context, reprezentările sociale apar ca un instrument teoretic adecvat pentru analiza modului în care grupurile sociale interpretează

schimbarea, gestionează incertitudinea și își legitimează practicile.

În deceniile următoare, teoria reprezentărilor sociale va fi dezvoltată și nuanțată prin contribuțiile mai multor autori, care vor extinde cadrul inițial propus de Moscovici, fără a-i abandona premisele epistemologice fundamentale. Această evoluție confirmă statutul teoriei ca paradigmă deschisă, capabilă să integreze perspective diferite asupra cunoașterii sociale, menținând în același timp un nucleu conceptual coerent: ideea că realitatea socială este mediată simbolic și construită prin reprezentări partajate.

2. Definirea și caracteristicile reprezentărilor sociale

În cadrul psihologiei sociale, definirea conceptului de *reprezentare socială* a constituit încă de la început o provocare teoretică, tocmai datorită poziției sale de interfață între procesele cognitive individuale și structurile sociale. *Reprezentările sociale* nu pot fi reduse nici la simple opinii personale, nici la reflecții mecanice ale realității sociale, ci trebuie înțelese ca forme specifice de cunoaștere socială, cu funcții cognitive, simbolice și normative distincte.

Definiția clasică propusă de Serge Moscovici descrie reprezentările sociale ca fiind „*sisteme de valori, idei și practici*" care permit indivizilor să dea sens mediului lor social și să comunice despre acesta într-un limbaj comun. Această formulare subliniază caracterul organizat al reprezentărilor sociale și rolul lor activ în orientarea comportamentului și a relațiilor sociale. *Reprezentările sociale nu sunt simple produse mentale individuale, ci structuri simbolice partajate, rezultate ale interacțiunii și comunicării în cadrul grupurilor sociale*.

Un element central al definiției îl constituie *funcția de mediere* pe care reprezentările sociale o exercită între individ și realitatea socială. Ele transformă obiecte sociale complexe, abstracte

sau noi într-un univers de semnificații accesibile, familiare și relativ stabile. În acest sens, *reprezentările sociale pot fi înțelese ca instrumente cognitive și simbolice care reduc incertitudinea și permit indivizilor să se orienteze într-o lume socială caracterizată prin ambiguitate și schimbare*.

Din perspectivă conceptuală, este esențială delimitarea reprezentărilor sociale de alte constructe frecvent utilizate în psihologia socială:

1. spre deosebire de *atitudini,* care exprimă în principal evaluări favorabile sau nefavorabile față de un obiect, reprezentările sociale includ un conținut mult mai larg, cuprinzând informații descriptive, explicații cauzale, imagini simbolice și norme implicite;

2. în raport cu *stereotipurile*, care tind să fie scheme cognitive simplificate și rigide despre grupuri sociale, reprezentările sociale se caracterizează printr-o structură mai complexă și printr-un grad mai mare de flexibilitate și contextualizare;

3. ele se diferențiază de *ideologii,* care presupun sisteme coerente și explicit formulate de idei, având un caracter mai abstract și mai normativ.

O contribuție importantă în clarificarea statutului teoretic al reprezentărilor sociale este adusă de Willem Doise[1], care subliniază caracterul lor *pozițional* și *relațional*. Din această perspectivă, reprezentările sociale nu sunt doar împărtășite la nivel colectiv, ci sunt organizate în funcție de pozițiile sociale ale actorilor, de interesele și de raporturile de putere existente între grupuri. Astfel, consensul reprezentațional nu este niciodată absolut, iar variabilitatea reprezentărilor reflectă structura socială și dinamica relațiilor dintre grupuri.

1. Willem Doise, „Les représentations sociales", în R. Ghiglione, C. Bonnet, & J.-F. Richard (Eds.), *Traité de psychologie cognitive*, vol. 3, Dunod, Paris, 1990, pp. 111-174.

O altă contribuție semnificativă aparține lui Jean-Claude Abric[1], care accentuează *dimensiunea structurală a reprezentărilor sociale* și *rolul lor normativ*. Din această perspectivă, reprezentările sociale nu sunt simple agregate de idei, ci sisteme organizate intern, care conferă stabilitate și coerență viziunii asupra lumii a unui grup social. Această organizare internă explică de ce reprezentările sociale pot exercita o funcție prescriptivă, indicând nu doar „cum este" realitatea socială, ci și „cum ar trebui să fie".

În literatura de specialitate, sunt identificate mai multe **caracteristici fundamentale** ale reprezentărilor sociale.

1. *caracter social,* fiind produse și menținute prin interacțiune, comunicare și practici comune – chiar dacă sunt interiorizate individual, reprezentările sociale își păstrează originea și funcționalitatea la nivel colectiv;
2. *caracter simbolic,* întrucât operează cu imagini, metafore și categorii care depășesc simpla descriere factuală a realității;
3. sunt *contextuale și istorice,* fiind sensibile la condițiile sociale, culturale și ideologice ale momentului în care se formează;
4. *gradul de consens,* care nu trebuie înțeles ca uniformitate totală, ci ca existența unui nucleu de semnificații relativ stabile, împărtășite de membrii unui grup. Acest consens permite comunicarea eficientă și coordonarea socială, fără a exclude variațiile individuale sau subgrupale. După cum arată cercetările clasice și contemporane, reprezentările sociale pot coexista în forme multiple și chiar contradictorii, reflectând tensiunile și diversitatea din interiorul societății.

În spațiul românesc, definiția și caracteristicile reprezentărilor sociale au fost aprofundate de Adrian Neculau[2], care subliniază

1. Jean-Claude Abric, „A structural approach to social representations", în K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the social: Bridging theoretical traditions*, Oxford, Blackwell, 2001, pp. 42-47.
2. Adrian Neculau, *Reprezentările sociale*, Polirom, Iași, 1996; *Psihologia socială a vieții cotidiene*, Polirom, Iași, 2004.

rolul acestora ca sisteme de orientare practică în viața cotidiană. Din această perspectivă, reprezentările sociale nu sunt doar cadre de interpretare cognitivă, ci și repere pentru acțiune, facilitând adaptarea individului la cerințele mediului social și cultural. În sinteză, *reprezentările sociale pot fi definite ca forme complexe de cunoaștere socială, caracterizate printr-o organizare internă coerentă, prin ancorare socială și simbolică și printr-o funcție esențială de orientare și reglare a comportamentului*. Ele ocupă un loc central în psihologia socială, oferind un cadru teoretic adecvat pentru înțelegerea modului în care indivizii și grupurile construiesc sensul realității sociale și își articulează relația cu aceasta.

3. Structura și organizarea internă ale reprezentărilor sociale

În evoluția teoriei reprezentărilor sociale, problematica *structurii interne* a ocupat un loc central, întrucât a permis depășirea unei viziuni descriptive asupra conținuturilor reprezentaționale și orientarea către înțelegerea modului în care acestea sunt organizate, ierarhizate și funcționale. Analiza structurală răspunde unei întrebări fundamentale pentru psihologia socială: de ce anumite semnificații sunt stabile și rezistente la schimbare, în timp ce altele sunt flexibile și adaptabile la context?

Contribuția decisivă în acest sens aparține lui Jean-Claude Abric, care elaborează, începând cu anii 1970, *teoria nucleului (nodului) central al reprezentărilor sociale*, potrivit căreia *o reprezentare socială nu este un ansamblu amorf de opinii sau imagini, ci un sistem organizat în jurul unor elemente cu statut diferit, care îndeplinesc funcții distincte în menținerea coerenței și stabilității cunoașterii sociale.*

Din perspectivă structurală, reprezentarea socială este alcătuită din două componente majore: *nucleul central și sistemul periferic*.

1. *Nucleul central* concentrează elementele cele mai stabile și normative ale reprezentării, fiind strâns legat de valorile fundamentale, normele sociale și memoria colectivă a grupului. Aceste elemente centrale conferă reprezentării sensul global și funcția sa identitară, asigurând coerența și continuitatea în timp. Stabilitatea nucleului central explică de ce anumite convingeri colective persistă chiar și în fața informațiilor contradictorii sau a schimbărilor sociale.

2. *Sistemul periferic* cuprinde elemente mai concrete, mai sensibile la experiența cotidiană și la variațiile contextuale. Aceste elemente permit adaptarea reprezentării la situații diverse, fără a pune în pericol coerența sa globală. Din punct de vedere funcțional, sistemul periferic joacă un rol esențial de *protecție a nucleului central*, absorbind contradicțiile și tensiunile generate de realitatea socială imediată. Această relație dintre stabilitate și flexibilitate conferă reprezentărilor sociale un caracter dinamic, explicând capacitatea lor de a rezista, dar și de a se transforma gradual.

Abordarea structurală are implicații epistemologice importante, întrucât:

– sugerează că nu toate elementele unei reprezentări au aceeași valoare explicativă – identificarea nucleului central devine astfel un obiectiv major al cercetării, întrucât acesta reflectă semnificațiile profund ancorate social și cultural;
– analiza sistemului periferic permite înțelegerea modului concret în care indivizii utilizează reprezentarea în viața cotidiană, integrând experiențe personale și circumstanțe specifice.

Din punct de vedere metodologic, teoria nucleului central a stimulat dezvoltarea unor instrumente și tehnici specifice de cercetare, menite să distingă între elementele centrale și cele periferice ale reprezentării. Cercetările empirice realizate de Abric și colaboratorii săi au arătat că frecvența, importanța și ordinea evocării unor elemente sunt indicatori relevanți ai statutului lor structural. Aceste demersuri au contribuit la consolidarea

statutului științific al teoriei reprezentărilor sociale, oferind un cadru operațional pentru investigarea unui construct complex.

O contribuție complementară la înțelegerea organizării interne a reprezentărilor sociale este adusă de perspectiva sociodinamică formulată de Willem Doise. Din această perspectivă, structura reprezentărilor nu poate fi separată de pozițiile sociale ale actorilor și de relațiile dintre grupuri. *Nucleul și periferia nu sunt doar structuri cognitive, ci reflectă raporturi de putere, interese și ancorări sociale diferite.* Astfel, aceeași reprezentare poate prezenta nuclee sau organizări distincte în funcție de grupurile analizate, subliniind caracterul contextual și relațional al structurii reprezentaționale.

În literatura contemporană, abordarea structurală este considerată una dintre cele mai solide contribuții ale teoriei reprezentărilor sociale, fiind integrată și criticată în mod constructiv. Unii autori au atras atenția asupra riscului de rigidizare a conceptului de nucleu central, subliniind necesitatea de a-l interpreta ca pe o structură relativ stabilă, dar nu imuabilă. Această perspectivă deschide calea către analiza proceselor de transformare a reprezentărilor sociale, care vor fi discutate în subcapitolele următoare.

În ansamblu, analiza structurii și organizării interne a reprezentărilor sociale oferă un cadru explicativ solid pentru înțelegerea modului în care cunoașterea socială este simultan stabilă și flexibilă. Distincția dintre nucleul central și sistemul periferic permite articularea relației dintre valori, norme și experiența cotidiană, constituind un element esențial al teoriei reprezentărilor sociale și un instrument analitic util în psihologia socială.

4. Procesele psihosociale implicate în formarea și funcționarea reprezentărilor sociale

Analiza reprezentărilor sociale nu poate fi separată de studiul *proceselor psihosociale* prin intermediul cărora acestea se constituie, se transmit și devin funcționale în viața socială. Din perspectivă teoretică, *reprezentările sociale nu sunt entități statice, ci rezultatul unor procese dinamice, desfășurate în contexte de interacțiune, comunicare și negociere simbolică*. Aceste procese explică atât apariția reprezentărilor, cât și modul în care ele sunt utilizate de indivizi și grupuri pentru a interpreta realitatea și a orienta acțiunea socială.

În teoria clasică formulată de Serge Moscovici, două **mecanisme fundamentale** sunt considerate centrale pentru formarea reprezentărilor sociale, pentru că descriu modul în care obiectele sociale noi, abstracte sau potențial amenințătoare, sunt integrate în universul cunoașterii cotidiene și devin inteligibile pentru membrii unui grup: *ancorarea și obiectificarea.*

1. *Ancorarea* reprezintă procesul prin care un obiect necunoscut este interpretat prin raportare la categorii, norme și cadre de referință deja existente. Prin ancorare, noul este plasat într-un sistem de semnificații familiar, reducând incertitudinea și facilitând evaluarea socială. Acest proces are o dimensiune profund normativă, întrucât clasificarea unui obiect implică simultan judecăți de valoare și poziționări sociale. Cercetările clasice au arătat că ancorarea reflectă diferențe între grupuri sociale, întrucât fiecare grup dispune de propriile cadre simbolice și de propriile interese, ceea ce conduce la reprezentări distincte ale aceluiași obiect social.

2. *Obiectificarea* descrie transformarea conținuturilor abstracte în imagini concrete, exemple vizibile sau metafore ușor de comunicat. Prin obiectificare, ideile devin „lucruri", dobândind o aparență de evidență și naturalitate. Acest proces explică de ce

reprezentările sociale sunt adesea exprimate prin imagini simbolice puternice, care capătă un statut de „realitate" în discursul cotidian. Obiectificarea facilitează circulația socială a reprezentărilor, deoarece imaginile sunt mai ușor de reținut, transmis și utilizat în interacțiune decât conceptele abstracte.

Dincolo de aceste mecanisme fundamentale, funcționarea reprezentărilor sociale este strâns legată de *comunicarea socială*, înțeleasă nu ca un simplu transfer de informații, ci ca un proces de co-construcție a sensului. Prin interacțiuni cotidiene, discursuri instituționale, mass-media și practici simbolice, reprezentările sociale sunt consolidate, contestate sau transformate. În acest sens, ele reflectă nu doar conținuturi cognitive, ci și raporturi de putere, poziționări ideologice și strategii de legitimare socială.

Un aport important în înțelegerea dimensiunii relaționale a acestor procese aparține lui Willem Doise, care subliniază rolul *diferențierii sociale* în organizarea reprezentărilor. Din această perspectivă, procesele de ancorare și obiectificare sunt mediate de pozițiile sociale ale actorilor și de apartenența lor la grupuri distincte. Reprezentările sociale nu sunt doar împărtășite, ci și distribuite inegal, reflectând structura socială și dinamica relațiilor dintre grupuri. Această abordare evidențiază caracterul conflictual al cunoașterii sociale, în care consensul coexistă cu divergența și opoziția simbolică.

Funcționarea reprezentărilor sociale implică, de asemenea, procese de *reglare socială.* Odată stabilizate, reprezentările oferă repere pentru interpretarea situațiilor sociale și pentru anticiparea comportamentului celorlalți. Ele contribuie la coordonarea acțiunilor și la menținerea ordinii sociale, oferind justificări pentru norme și practici. În acest sens, reprezentările sociale exercită o funcție prescriptivă, indicând nu doar ce este „adevărat" sau „real", ci și ce este „acceptabil" sau „legitim" într-un anumit context social.

Cercetările empirice au arătat că aceste procese nu sunt uniforme, ci variază în funcție de:

– tipul obiectului social,
– nivelul de controversă,
– gradul de implicare afectivă.

Obiectele sociale cu încărcătură simbolică puternică sau cu implicații identitare majore tind să genereze reprezentări mai stabile și mai rezistente la schimbare, tocmai datorită ancorării lor în valori și norme centrale pentru grup. În schimb, obiectele mai puțin sensibile din punct de vedere identitar pot da naștere unor reprezentări mai flexibile și mai susceptibile de transformare.

Așadar, procesele psihosociale implicate în formarea și funcționarea reprezentărilor sociale explică modul în care cunoașterea de simț comun este construită, transmisă și utilizată în viața socială. *Ancorarea, obiectificarea, comunicarea și diferențierea socială constituie mecanisme esențiale prin care indivizii și grupurile conferă sens realității, stabilizează semnificații și își coordonează acțiunile.*

5. Stabilitate, schimbare și transformare în dinamica reprezentărilor sociale

Problematica stabilității și a schimbării ocupă un loc central în teoria reprezentărilor sociale, întrucât permite înțelegerea modului în care cunoașterea socială reușește să fie, simultan, *durabilă și adaptativă*. Reprezentările sociale nu sunt structuri fixe, imuabile, dar nici construcții fluide, efemere; ele se situează într-un echilibru dinamic între continuitate și transformare, echilibru care reflectă tensiunile dintre tradiție și schimbare în viața socială.

Din perspectivă teoretică, stabilitatea reprezentărilor sociale este explicată, în primul rând, prin legătura lor strânsă cu

valorile fundamentale, normele și identitatea socială a grupurilor. După cum arată Jean-Claude Abric, elementele centrale ale unei reprezentări sociale sunt profund ancorate în sistemul normativ și axiologic al grupului, ceea ce le conferă o rezistență ridicată la schimbare. Această stabilitate nu este una accidentală, ci funcțională: reprezentările sociale trebuie să ofere continuitate și predictibilitate pentru a putea orienta comportamentele și a susține coeziunea socială.

În același timp, realitatea socială este caracterizată prin transformări constante, generate de evoluții economice, politice, tehnologice și culturale. În acest context, reprezentările sociale sunt supuse unor presiuni de adaptare, iar dinamica lor poate fi analizată prin prisma proceselor de *schimbare socială.* Încă din lucrările sale timpurii, Serge Moscovici subliniază faptul că reprezentările sociale se modifică în raport cu apariția unor obiecte sociale noi sau cu reconfigurarea semnificațiilor celor existente, mai ales atunci când aceste obiecte devin relevante pentru viața cotidiană a grupurilor.

Un cadru conceptual important pentru analiza transformării reprezentărilor sociale este propus de Abric, care distinge între *transformări reversibile și transformări ireversibile.*

1. *Transformările reversibile* afectează în principal sistemul periferic al reprezentării, permițând integrarea unor elemente noi fără a modifica structura profundă a nucleului central. Aceste transformări sunt frecvente în viața socială și explică adaptabilitatea reprezentărilor la contexte situaționale variabile. Nucleul central rămâne intact, iar coerența reprezentării este menținută.

2. *Transformările ireversibile,* în schimb, implică modificări ale elementelor centrale ale reprezentării și apar, de regulă, în contexte de schimbare socială profundă. Abric descrie mai multe forme ale acestui tip de transformare, printre care *transformarea progresivă și transformarea brutală*:

2.1. *Transformarea progresivă* se realizează prin acumularea treptată a tensiunilor dintre reprezentare și realitatea

socială, conducând la o reconfigurare lentă a nucleului central;

2.2. *Transformarea brutală* survine atunci când un eveniment major – de exemplu, o criză socială sau instituțională – pune sub semnul întrebării direct valorile și normele fundamentale ale grupului, determinând o schimbare rapidă și profundă a reprezentării.

O contribuție importantă la înțelegerea condițiilor sociale ale schimbării este adusă de **perspectiva sociodinamică** a lui Willem Doise, care subliniază faptul că *transformarea reprezentărilor sociale este inseparabilă de raporturile de putere și de pozițiile sociale ale actorilor implicați.* Din această perspectivă, schimbarea nu este un proces neutru, ci unul conflictual, în care diferite grupuri încearcă să impună sau să legitimeze anumite semnificații. Reprezentările sociale se modifică atunci când echilibrul dintre aceste poziții se schimbă, reflectând transformări în structura socială.

Literatura contemporană evidențiază, de asemenea, rolul *comunicării și al practicilor sociale în dinamica schimbării reprezentaționale.* Cercetările recente coordonate de Pascal Moliner și colaboratorii săi[1] arată că *modificarea reprezentărilor sociale este strâns legată de experiența directă, de interacțiunea interpersonală și de implicarea emoțională a actorilor sociali.* Reprezentările care sunt activate frecvent în practici concrete și susținute emoțional tind să fie mai stabile, în timp ce cele care își pierd relevanța practică devin mai vulnerabile la schimbare.

Un aspect important în contextul contemporan îl constituie *accelerarea schimbării sociale,* care pune presiune asupra mecanismelor tradiționale de stabilizare a reprezentărilor. Cu toate acestea, cercetările arată că viteza circulației informației nu conduce automat la transformarea nucleelor centrale ale reprezentărilor. Dimpotrivă, în situații de incertitudine accentuată, grupurile pot

1. P. Moliner, *La dynamique des représentations sociales*, Presses Universitaires de Grenoble, 2001.

manifesta tendința de a consolida elementele centrale ale reprezentărilor existente, utilizând sistemul periferic pentru a integra sau respinge informațiile noi.

Dinamica reprezentărilor sociale poate fi înțeleasă ca un proces complex de negociere între stabilitate și schimbare, în care valorile, normele, identitatea și contextul social joacă un rol determinant. Reprezentările sociale se transformă nu doar ca răspuns la informații noi, ci în urma unor modificări semnificative ale practicilor, relațiilor și structurilor sociale. Analiza acestor procese oferă un instrument teoretic esențial pentru înțelegerea modului în care societățile gestionează continuitatea și schimbarea, făcând din teoria reprezentărilor sociale un cadru de referință pentru psihologia socială. Prin urmare, reprezentările sociale constituie un concept central al psihologiei sociale, indispensabil pentru înțelegerea modului în care cunoașterea de simț comun structurează viața socială. *Ele oferă un cadru explicativ care integrează cogniția, comunicarea, identitatea și schimbarea socială, permițând analiza simultană a stabilității și a transformării semnificațiilor colective*.

Capitolul 15
Atitudinile

În acest capitol, vom urmări conceptualizarea atitudinilor (definiții, proprietăți și funcții, măsurarea lor, relația dintre atitudini și comportament, schimbarea atitudinilor (persuasiune și autopersuasiune), influența socială și conformarea și, în final, complianța și strategiile de influență.

1. Conceptualizarea atitudinilor: definiții, proprietăți și funcții

Atitudinile sunt considerate verigi esențiale între procesele cognitive, emoționale și comportamentale ale individului. Interesul științific pentru studiul atitudinilor s-a conturat încă de la începutul secolului al XX-lea, pe fondul nevoii de a explica stabilitatea și predictibilitatea comportamentului uman în contexte sociale variate.

Una dintre primele definiții sistematice ale atitudinii a fost formulată de Gordon Allport[1], care a descris atitudinea ca *o*

1. Gordon W. Allport, „Attitudes", în C. Murchison (ed.), *A handbook of social psychology*, Clark University Press, 1935, pp. 798-844.

stare mentală și neuropsihică de pregătire pentru reacție, organizată prin experiență și exercitând o influență directivă asupra comportamentului.

Această definiție pune în evidență trei **elemente centrale**:

– caracterul dobândit al atitudinilor,
– existența unui suport psihobiologic,
– rolul lor orientativ în raport cu acțiunea.

Ulterior, literatura de specialitate a evoluat spre o abordare mai complexă, definind atitudinile *ca structuri evaluative relativ stabile, orientate către un obiect social (persoană, idee, situație, grup)*. În această perspectivă, atitudinea este înțeleasă ca *o evaluare generalizată, exprimată pe un continuum pozitiv-negativ, care influențează modul de interpretare a realității și reacțiile individului*.

Un reper teoretic major îl constituie **modelul tripartit** al atitudinilor, consacrat în a doua jumătate a secolului XX, conform căruia atitudinile includ următoarele conponente:

– *cognitivă*, reprezentată de credințe și informații despre obiectul atitudinii;
– *afectivă*, care reflectă emoțiile asociate acestuia;
– *comportamentală*, exprimată prin tendințe de acțiune sau intenții comportamentale.

Deși cercetările contemporane au nuanțat această structură, modelul tripartit rămâne un cadru explicativ util în analiza atitudinilor.

Atitudinile se caracterizează printr-o serie de **proprietăți psihologice relevante**:

– *valența* indică orientarea evaluativă a atitudinii;
– *intensitatea* reflectă gradul de implicare emoțională;
– centralitatea se referă la importanța atitudinii în sistemul de valori și în structura identității personale;
– accesibilitatea, un concept introdus în cercetările moderne, desemnează rapiditatea cu care o atitudine este activată în

prezența obiectului său și este considerată un predictor important al influenței atitudinii asupra comportamentului.

Din **perspectivă funcțională**, atitudinile îndeplinesc roluri esențiale în adaptarea psihosocială a individului. Daniel Katz[1] (1960) a propus un model explicativ centrat pe rolul adaptativ și autoreglator al acestora, identificând patru **funcții fundamentale**, esențiale pentru orientarea individului în mediul social.

1. *Funcția cognitivă* are rolul de a structura și simplifica realitatea socială. Prin intermediul atitudinilor, indivizii clasifică obiectele, persoanele și situațiile în funcție de semnificația lor evaluativă, pozitivă sau negativă. Acest proces permite organizarea percepțiilor și reducerea complexității informaționale. Cercetările experimentale au arătat că stimulii congruenți cu valorile și atitudinile dominante ale individului sunt procesați mai rapid și recunoscuți mai ușor decât cei neutri sau incongruenți, ceea ce evidențiază rolul atitudinilor ca filtre interpretative ale realității.

2. *Funcția adaptativă* (*sau utilitară*) reflectă rolul atitudinilor în satisfacerea nevoilor și atingerea scopurilor personale. Indivizii tind să dezvolte atitudini favorabile față de obiectele, persoanele sau situațiile percepute ca utile și recompensatoare, și atitudini negative față de cele asociate cu frustrarea, amenințarea sau sancțiunea. În același timp, această funcție are o dimensiune socială importantă, întrucât exprimarea anumitor atitudini facilitează integrarea în grup și obținerea aprobării sociale, contribuind la adaptarea individului la normele contextuale.

3. *Funcția expresivă* permite exteriorizarea valorilor, credințelor și idealurilor considerate definitorii pentru sine. Prin atitudinile pe care le manifestă, individul își afirmă identitatea personală și socială, delimitându-se de ceilalți și semnalând apartenența la anumite grupuri sau sisteme de valori. Astfel,

1. Daniel Katz, „The functional approach to the study of attitudes", *Public Opinion Quarterly*, 24(2), 1960, pp. 163-204.

atitudinile devin mijloace simbolice de auto-definire și diferențiere socială.

4. *Funcția de apărare a eului* este strâns legată de menținerea stimei de sine și a echilibrului psihic. Atitudinile, în special cele centrale și puternic încărcate afectiv, contribuie la protejarea individului împotriva amenințărilor externe și a conflictelor interne, oferind explicații justificative pentru experiențe dificile sau eșecuri personale. Prin această funcție, atitudinile susțin coerența imaginii de sine și reduc disconfortul psihologic.

O abordare alternativă este propusă de Jean-Claude Abric[1] care, în cadrul **teoriei reprezentărilor sociale**, identifică trei **funcții fundamentale** ale atitudinilor*:*

- *cognitivă* (comună modelului lui Katz) fiind asociată organizării și interpretării realității;
- *energetică sau tonică*, prin care atitudinile influențează direcția și intensitatea motivației;
- *reglatoare*, care vizează armonizarea opiniilor și comportamentelor individuale. Prin această funcție, atitudinile contribuie la coerența conduitelor și se apropie conceptual de reprezentările sociale, ambele acționând ca mecanisme de filtrare și semnificare a realității sociale.

În cadrul teoriei nucleului central al reprezentărilor sociale, Jean-Claude Abric a evidențiat faptul că atitudinile au o funcție reglatoare, contribuind la stabilitatea sistemelor de semnificații sociale și la orientarea comportamentului colectiv. Astfel, atitudinile nu sunt simple opinii individuale, ci *structuri psihosociale integrate în procesele de comunicare, influență și identitate socială*. Atitudinile reprezintă *mecanisme centrale prin care individul interpretează realitatea socială, își reglează comportamentul și își afirmă poziționarea identitară în cadrul grupurilor și comunităților din care face parte*.

1. Jean-Claude Abric, *Psihologie de la communication et représentations sociales*, Presses Universitaires de Grenoble, 2002.

2. Măsurarea atitudinilor

Problema măsurării atitudinilor a constituit una dintre cele mai mari provocări metodologice ale psihologiei sociale. Deși Louis Thurstone[1] afirma încă din anii 1920 că atitudinile pot fi măsurate, cercetările ulterioare au demonstrat complexitatea acestui demers. Fishbein și Ajzen[2] (1975) inventariau deja sute de metode de evaluare a atitudinilor, fiecare cu avantaje și limite specifice.

Cele mai utilizate metode sunt cele bazate pe auto-raportare, precum *chestionarele* și *scalele atitudinale*. Scala Likert rămâne una dintre cele mai populare, datorită simplității și fiabilității sale.

Cu toate acestea, măsurările directe sunt vulnerabile la distorsiuni precum dorința dezirabilității sociale sau lipsa accesului conștient la propriile atitudini. Pentru a depăși aceste limite, cercetătorii au dezvoltat metode indirecte de evaluare, bazate pe comportamente observabile, reacții psihofiziologice sau măsurători implicite. În ultimele decenii, testele de asociere implicită și tehnicile neurocognitive au adus contribuții importante, sugerând existența unor atitudini automate, care funcționează independent de controlul conștient.

3. Relația dintre atitudini și comportament

Relația dintre atitudini și comportament a constituit una dintre temele centrale ale psihologiei sociale, generând dezbateri teoretice și cercetări empirice consistente. Ipoteza intuitivă potrivit căreia atitudinile determină direct comportamentele a fost

1. L. L., Thurstone, „Attitudes can be measured", *American Journal of Sociology*, 33(4), 1928, 529-554.
2. Fishbein, M., & Ajzen, I., *Belief, attitude, intention, and behavior*, Addison-Wesley, 1975.

pusă sub semnul întrebării încă din prima jumătate a secolului XX, când studiile empirice au evidențiat discrepanțe semnificative între ceea ce oamenii declară și ceea ce fac efectiv.

Un reper clasic în acest sens este studiul realizat de Richard LaPiere[1] (1934), care a arătat că *atitudinile declarate față de un grup minoritar nu se traduc automat în comportamente discriminatorii sau nediscriminatorii*. Acest studiu a evidențiat influența contextului situațional și a normelor sociale asupra comportamentului, sugerând că relația dintre atitudine și acțiune este una condiționată și mediată de factori suplimentari.

Cercetările ulterioare au contribuit la nuanțarea acestei relații. Allan Wicker[2] a concluzionat, într-o analiză amplă, că *atitudinile prezic comportamentul doar în anumite condiții*, ceea ce a determinat o reevaluare a rolului atitudinilor ca predictori comportamentali. Această perspectivă critică a stimulat dezvoltarea unor modele teoretice mai sofisticate, capabile să integreze variabilele contextuale și cognitive implicate.

Un progres major a fost realizat prin *teoria acțiunii raționale*, elaborată de Martin Fishbein și Icek Ajzen[3], care introduce ideea că *atitudinile influențează comportamentul indirect, prin intermediul intențiilor comportamentale*. Conform acestui model, *intențiile sunt determinate de atitudinile față de comportament și de normele subiective, reflectând presiunea socială percepută*.

Ulterior, Ajzen (1991) a extins acest cadru prin *teoria comportamentului planificat*, introducând conceptul de „control comportamental perceput", care explică diferențele dintre intenție și acțiune în situațiile în care individul nu deține control deplin asupra comportamentului.

1. Richard T. LaPiere, „Attitudes vs. Actions", *Social Forces*, 13(2), 1934, pp. 230-237, https://doi.org/10.2307/2570339
2. A.W., Wicker, „Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects", *Journal of Social Issues*, 25(4), 1969, pp. 41-78.
3. Martin Fishbein & Icek Ajzen, *Understanding attitudes and predicting social behavior*, Prentice Hall, 1980.

Din perspectivă structurală, cercetările au arătat că anumite caracteristici ale atitudinilor sporesc capacitatea lor predictivă. Ajzen și Fishbein au subliniat importanța corespondenței dintre atitudine și comportament, arătând că predicția este mai precisă atunci când atitudinea și comportamentul sunt măsurate la același nivel de specificitate.

Un alt factor relevant este *forța atitudinii*. Cercetările lui Tesser[1] (1993) și ale colaboratorilor săi au evidențiat faptul că atitudinile puternice, formate prin experiență directă, sunt mai stabile în timp, mai rezistente la schimbare și mai predictive pentru comportament. În contrast, atitudinile slabe sau ambivalente tind să aibă o influență redusă asupra acțiunilor concrete.

Perspectivele contemporane integrează și rolul proceselor automate în relația dintre atitudini și comportament. Modelele duale de procesare, dezvoltate începând cu anii 1990, sugerează existența unor căi rapide, implicite, prin care atitudinile pot influența comportamentul fără deliberare conștientă. Cercetările recente din neuroștiințele sociale susțin ideea că reacțiile atitudinale pot fi activate automat, influențând comportamentele cotidiene, în special în situații de presiune temporală sau cognitivă.

Prin urmare, *relația dintre atitudini și comportament este multideterminată. Atitudinile pot influența comportamentul, însă acest efect este condiționat de factori precum intențiile, normele sociale, controlul perceput, forța și accesibilitatea atitudinii, precum și de contextul situațional*. Integrarea perspectivelor clasice și contemporane permite o înțelegere nuanțată a modului în care atitudinile contribuie la reglarea comportamentului social.

1. A. Tesser, „Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior", în L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 21, Academic Press, 1988, pp. 181-227.

4. Schimbarea atitudinilor: persuasiune și autopersuasiune

Schimbarea atitudinilor reprezintă una dintre temele centrale ale psihologiei sociale, întrucât explică modul în care opiniile, evaluările și orientările indivizilor pot fi influențate și transformate în timp. Primele cercetări sistematice asupra schimbării atitudinale au apărut în contextul studiilor despre propagandă și comunicare persuasivă din prima jumătate a secolului XX, când psihologii au încercat să înțeleagă impactul mesajelor persuasive asupra maselor.

Un punct de plecare teoretic îl constituie lucrările lui Carl Hovland și ale colaboratorii săi[1], care au analizat **factorii** ce influențează eficiența persuasiunii, precum:

– caracteristicile sursei (credibilitatea, atractivitatea),
– structura mesajului și
– caracteristicile receptorului.

Aceste cercetări au evidențiat faptul că *schimbarea atitudinilor nu depinde exclusiv de conținutul mesajului, ci de interacțiunea dintre multiple variabile psihosociale.*

În anii 1960, William McGuire[2] a propus **modelul procesării informației**, descriind persuasiunea ca un *proces secvențial care implică atenția, înțelegerea, acceptarea și reținerea mesajului*. Această abordare a subliniat rolul activ al receptorului și a contribuit la depășirea viziunii mecaniciste asupra influenței sociale.

Unul dintre cele mai influente modele contemporane ale schimbării atitudinale este **Modelul probabilității elaborării**,

1. C. I. Hovland; I. L. Janis; H. H. Kelley, *Communication and persuasion*, Yale University Press, 1953.
2. W. J. McGuire, „Inducing resistance to persuasion: Some contemporary approaches", în L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 1, Academic Press, 1964, pp. 191-229.

elaborat de Richard Petty și John Cacioppo[1]. Acest model distinge două **căi principale ale persuasiunii**:

– *centrală,* caracterizată prin procesare cognitivă aprofundată și evaluarea argumentelor,
– *periferică,* bazată pe indicii superficiale, precum atractivitatea sursei sau emoțiile asociate mesajului.

Cercetările recente au confirmat aplicabilitatea acestui model în contexte diverse, inclusiv în mediile digitale și în comunicarea politică.

Autopersuasiunea reprezintă un mecanism esențial al schimbării atitudinilor, fiind explicată prin mai multe teorii clasice și contemporane. ***Teoria disonanței cognitive***, formulată de Leon Festinger[2], susține că *indivizii sunt motivați să reducă incongruențele dintre atitudini, comportamente și credințe. Atunci când apare o disonanță, indivizii pot modifica atitudinile pentru a restabili echilibrul cognitiv.*

O perspectivă complementară este oferită de **teoria autopercepției**, propusă de Daryl Bem[3], conform căreia *indivizii își deduc atitudinile observându-și propriul comportament, mai ales în situații de ambiguitate internă*. Această abordare explică schimbările atitudinale care apar fără disconfort psihologic intens, spre deosebire de disonanța cognitivă.

În anii 1990, Elliot Aronson[4] a integrat aceste perspective prin teoria autoafirmării, subliniind rolul imaginii de sine și al valorilor personale în procesele de schimbare atitudinală. Conform acestei teorii, *indivizii sunt mai receptivi la informații*

1. Richard Petty & John Cacioppo, *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*, Springer, 1986.
2. Leon Festinger, *A theory of cognitive dissonance*, Stanford University Press, 1957.
3. Daryl Bem, „Self-perception theory", *Advances in Experimental Social Psychology*, 6, 1972, pp. 1-62.
4. Elliot Aronson, *The social animal* (8th ed.), Worth Publishers, 1999.

incongruente atunci când imaginea de sine este protejată sau afirmată prin alte mijloace.

Cercetările contemporane au extins analiza schimbării atitudinilor către procesele automate și implicite. Studiile recente realizate în domeniul cogniției sociale, arată că *atitudinile pot fi modificate prin expunere repetată, condiționare evaluativă și priming, fără implicarea deliberativă a individului*. *Modelele duale de procesare susțin existența unor căi rapide, intuitive, care funcționează în paralel cu procesele reflective*.

În contextul actual, mediile digitale și rețelele sociale joacă un rol major în schimbarea atitudinilor. Cercetările recente evidențiază faptul că algoritmii, camerele de rezonanță informațională și influențatorii digitali pot amplifica sau consolida anumite atitudini, reducând expunerea la perspective alternative. Astfel, *schimbarea atitudinilor trebuie înțeleasă ca un proces dinamic, influențat de factori cognitivi, emoționali, sociali și tehnologici*. Schimbarea atitudinilor nu este un fenomen liniar sau unidimensional, ci rezultatul interacțiunii dintre persuasiune, autopersuasiune și context social.

5. Influența socială și conformarea

Influența socială *reprezintă ansamblul proceselor prin care prezența reală, imaginară sau simbolică a altor persoane determină modificări la nivelul atitudinilor, opiniilor și comportamentelor individuale*. Studiul influenței sociale ocupă un loc central în psihologia socială, deoarece explică modul în care normele, autoritatea și dinamica grupurilor modelează conduita umană.

Primele cercetări sistematice asupra conformării au fost realizate în anii 1950 de Solomon Asch[1], care a demonstrat că

1. Solomon Asch, „Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments" în H. Guetzkow (ed.), *Groups, leadership, and men*, Carnegie Press, 1951, pp. 177-190.

indivizii sunt dispuși să-și modifice răspunsurile evidente pentru a se alinia opiniei majorității. Experimentele sale *au evidențiat forța normelor de grup și presiunea exercitată de consens, chiar și în absența unor sancțiuni explicite*. Asch subliniază „*conformarea nu este determinată exclusiv de dorința de a fi acceptat social, ci și de incertitudinea cognitivă și de nevoia de validare a propriei percepții*".

Ulterior, cercetările asupra obedienței față de autoritate, realizate de Stanley Milgram[1], au adus o contribuție majoră la înțelegerea influenței sociale. Rezultatele sale au arătat că *indivizii pot manifesta comportamente contrare valorilor personale atunci când acțiunile sunt percepute ca fiind cerute sau legitimizate de o autoritate*. Aceste studii au evidențiat rolul contextului situațional, al responsabilității difuze și al normelor instituționale în facilitarea obedienței.

O perspectivă distinctă asupra influenței sociale este oferită de cercetările lui Serge Moscovici[2], care a demonstrat că *influența nu este exercitată exclusiv de majorități.* **Teoria influenței minoritare** arată că *grupurile minoritare pot produce schimbări atitudinale profunde și durabile atunci când manifestă consistență, autonomie și coerență comportamentală. Acest tip de influență acționează preponderent la nivel cognitiv, favorizând restructurarea opiniilor și inovația socială*.

Din punct de vedere teoretic, influența socială este explicată și prin **teoria identității sociale**, elaborată de Henri Tajfel și John Turner[3] în anii 1970-1980. Conform acestei perspective, *indivizii tind să se conformeze normelor grupului de apartenență pentru a-și menține o identitate socială pozitivă.* Conformarea devine astfel un mecanism de protejare a stimei de sine și de consolidare a apartenenței sociale.

1. Stanley Milgram, „Behavioral study of obedience", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(4), 1963, pp. 371-378.
2. Serge Moscovici, „Toward a theory of conversion behavior", *Advances in Experimental Social Psychology*, 13, 1980, pp. 209-239.
3. Henri Tajfel & John Turner, „An integrative theory of intergroup conflict", în W. Austin & Trianidis, Hary C., *Individualism and collectivism*, Westview Press, 1979.

Cercetările ulterioare au diferențiat mai multe tipuri de influență socială. Deutsch și Gerard[1] au distins între:

– *influența normativă,* bazată pe dorința de acceptare socială*;*
– *influența informațională,* bazată pe nevoia de corectitudine și reducere a incertitudinii.

Această distincție rămâne relevantă în explicarea conformării în contexte ambigue sau presante.

Perspectivele interculturale au adus nuanțări importante în analiza influenței sociale. Studiile realizate de Harry Triandis[2] *au evidențiat diferențe sistematice între culturile individualiste și cele colectiviste, în ceea ce privește raportarea la norme, autoritate și conformare.* În culturile colectiviste, conformarea este mai frecventă și mai puțin percepută ca o pierdere a autonomiei personale, în timp ce în culturile individualiste accentul este pus pe independență și autoafirmare. Cercetările contemporane au extins analiza influenței sociale către contexte moderne, precum mediile organizaționale și digitale. Studiile recente arată că rețelele sociale online amplifică procesele de conformare prin mecanisme de validare socială, cum ar fi feedbackul numeric (aprecieri, distribuiri) și expunerea selectivă la opinii similare. Astfel, influența socială nu mai este limitată la interacțiuni față în față, ci se manifestă într-un spațiu virtual cu impact semnificativ asupra atitudinilor.

Influența socială și conformarea sunt procese complexe, modelate de factori cognitivi, afectivi, normativi și culturali. Integrarea cercetărilor clasice cu perspectivele contemporane evidențiază faptul că influența socială reprezintă un mecanism central al vieții sociale, cu implicații directe asupra formării și schimbării atitudinilor.

1. M. Deutsch, & H. B. Gerard, „A study of normative and informational social influences upon individual judgment", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51(3), 1955, pp. 629-636.
2. Harry C. Triandis, *Individualism and collectivism*, Westview Press, 1979.

6. Complianța și strategiile de influență

Complianța reprezintă o formă specifică de influență socială care constă în acceptarea unei cereri explicite formulate de o altă persoană sau de un grup. Spre deosebire de conformare, (care implică alinierea la norme implicite) și de obedientă (care presupune supunerea față de o autoritate legitimă), complianța este caracterizată prin negociere, persuasiune și consimțământ aparent voluntar.

Studiul complianței ocupă un loc important în psihologia socială, deoarece explică modul în care indivizii pot fi influențați în contexte cotidiene, comerciale, educaționale sau organizaționale. Primele cercetări sistematice asupra complianței au fost realizate în a doua jumătate a secolului XX, în contextul studiilor despre persuasiune și influență interpersonală.

Un aport fundamental în acest domeniu îl constituie lucrările lui Robert Cialdini[1], care a sintetizat rezultatele experimentale într-un model al principiilor universale ale influenței sociale. În lucrările sale din anii 1980-2000, Cialdini a identificat 6 **principii majore** care facilitează complianța: *reciprocitatea, angajamentul și consistența, dovada socială, simpatia, autoritatea și raritatea.*

1. *Principiul reciprocității* se referă la tendința indivizilor de a răspunde favorabil unei cereri atunci când au primit anterior un beneficiu sau un favor. Studiile clasice au arătat că oferirea unui mic avantaj inițial crește semnificativ probabilitatea acceptării unei cereri ulterioare.

2. *Principiul angajamentului și al consistenței* evidențiază faptul că indivizii tind să acționeze în concordanță cu deciziile și angajamentele anterioare, pentru a-și menține o imagine de sine coerentă.

3. *Principiul dovezii sociale.* În situații de incertitudine, indivizii își modelează comportamentul observând reacțiile și

1. Robert Cialdini, *Influence: Science and practice* (4th ed.), Allyn & Bacon, 2001.

alegerile celorlalți. Dacă multe persoane adoptă un anumit comportament, acesta este perceput ca fiind adecvat, corect sau dezirabil. Dovada socială explică succesul recenziilor online, al numărului de urmăritori de pe rețelele sociale sau al mesajelor de tipul „cel mai vândut produs". În mediul digital, acest principiu a devenit extrem de influent, deoarece utilizatorii utilizează frecvent informațiile despre popularitatea unui conținut pentru a-i evalua valoarea.

4. *Principiul simpatiei (atractivității și afinității)*. Persoanele sunt mai dispuse să accepte solicitări din partea celor pe care îi plac, îi admiră sau cu care identifică anumite asemănări. Simpatia poate fi generată de atractivitatea fizică, de asemănările percepute, de familiaritate, de complimente sau de interacțiuni pozitive repetate. Acest principiu explică de ce influencerii și personalitățile publice au un impact semnificativ asupra deciziilor consumatorilor. În multe cazuri, succesul unui mesaj persuasiv depinde mai mult de relația afectivă cu sursa decât de conținutul mesajului în sine.

5. *Principiul autorității.* Oamenii manifestă o tendință puternică de a respecta și urma recomandările persoanelor percepute ca fiind experte, competente sau aflate într-o poziție de autoritate. Titlurile profesionale, uniformele, statutul social sau acreditările academice funcționează ca indicii ale expertizei. Acest principiu are rădăcini evolutive și sociale profunde, deoarece respectarea autorității facilitează organizarea grupurilor și transmiterea cunoștințelor. În publicitate, utilizarea specialiștilor, medicilor sau experților urmărește tocmai activarea acestui mecanism psihologic.

6. *Principiul raritățiii.* Oamenii tind să atribuie o valoare mai mare resurselor percepute ca fiind limitate sau greu accesibile. Posibilitatea pierderii unei oportunități produce un impact emoțional mai puternic decât perspectiva unui câștig echivalent. Mesajele de tipul „ofertă limitată", „ultimele produse disponibile" sau „număr redus de locuri" exploatează acest principiu.

Raritatea amplifică percepția valorii și poate accelera procesul decizional, reducând timpul dedicat analizei alternative.

În prezent, cele șase principii identificate de Cialdini sunt vizibile în mod constant în mediul online. Rețelele sociale utilizează dovada socială prin numărul de aprecieri și distribuiri, influencerii capitalizează pe simpatie și identificare, platformele comerciale folosesc raritatea și reciprocitatea, iar specialiștii sau creatorii de conținut își consolidează credibilitatea prin apelul la autoritate. Astfel, modelul lui Cialdini rămâne una dintre cele mai influente și aplicate teorii pentru înțelegerea persuasiunii și a comportamentului social contemporan.

Printre **strategiile clasice de obținere a complianței** se numără:

- *tehnica „piciorului în ușă"*, analizată de Freedman și Fraser[1], care presupune formularea unei cereri minore inițiale, urmată de una mai costisitoare;
- *tehnica „ușa în nas"*, descrisă de Cialdini și colaboratorii săi, care implică formularea inițială a unei cereri exagerate, refuzată de regulă, urmată de o cerere moderată, percepută ca rezonabilă;
- *tehnica „low-ball"*, analizată de Joule și Beauvois[2], care constă în obținerea unui acord inițial avantajos, urmat de modificarea condițiilor în detrimentul beneficiarului.

Persistența complianței este explicată prin dorința individului de a rămâne consecvent cu decizia inițială.

Cercetările contemporane au extins analiza complianței către mecanisme cognitive și emoționale subtile. De exemplu, supraîncărcarea cognitivă sau presiunea temporală cresc probabilitatea complianței, întrucât reduc capacitatea de analiză critică. În

1. J.L. Freedman & S.C. Fraser, „Compliance without pressure", *Journal of Personality and Social Psychology*, 4(2), 1966, pp. 195-202.
2. R.V. Joule & Beauvois, J.L., *La soumission librement consentie*, Presses Universitaires de France, 1998.

mediile digitale, strategiile de influență au căpătat forme noi. Cercetările recente arată că indicatorii sociali, precum numărul de aprecieri, recenzii sau recomandări, funcționează ca dovezi sociale puternice, amplificând complianța online.

Din perspectivă aplicativă, înțelegerea mecanismelor complianței are implicații importante în domenii precum marketingul, educația, psihologia organizațională și politicile publice. Strategiile de influență pot fi utilizate pentru promovarea comportamentelor prosociale, dar și pentru manipulare, ceea ce subliniază necesitatea unei abordări critice și etice.

Complianța reprezintă un proces complex, situat la intersecția dintre cogniție, emoție și context social. Integrarea cercetărilor clasice cu cele contemporane evidențiază faptul că strategiile de influență sunt eficiente deoarece exploatează nevoile fundamentale ale individului de coerență, apartenență și validare socială. Atitudinile reprezintă mecanisme centrale ale adaptării psihosociale, influențând atât comportamentul individual, cât și dinamica relațiilor sociale. Integrarea perspectivelor clasice și contemporane permite o înțelegere nuanțată a acestui construct fundamental al psihologiei sociale.

Capitolul 16
Teorii relevante în psihologia socială

Psihologia socială oferă un cadru teoretic complex pentru înțelegerea modului în care indivizii își construiesc identitatea, își reglează comportamentul și negociază autenticitatea în contexte sociale variate. Teoriile clasice și contemporane converg în a susține ideea că *eul* nu este o entitate fixă, ci un construct dinamic, influențat de interacțiuni, norme sociale, procese cognitive și emoționale. Psihologia socială analizează individul ca ființă relațională, aflată într-un proces continuu de negociere între sine și contextul social. Autenticitatea, transparența și disimularea nu sunt trăsături fixe, ci procese dinamice, influențate de norme, roluri, presiuni cognitive și emoționale. Teoriile clasice și contemporane converg în a susține ideea că identitatea este *construită, reglată și performată social.*

Teoriile dezvoltate în acest câmp explicativ oferă cadre conceptuale esențiale pentru înțelegerea dinamicilor interpersonale, a construcției identității, a mecanismelor de influență socială și a proceselor de adaptare sau distorsiune cognitivă în contexte sociale variate. În cele ce urmează, voi prezenta și dezvolta unele dintre cele mai relevante teorii clasice și contemporane din psihologia socială, cu accent pe conceptele-cheie și implicațiile lor psihosociale.

Ansamblul teoriilor clasice și contemporane din psihologia socială evidențiază caracterul profund relațional al identității umane. Comportamentul social este rezultatul unei interacțiuni complexe între cogniție, emoție, normă, context și apartenență de grup. Între autenticitate și adaptare, între autonomie și influență, individul negociază permanent sensul propriei identități. Aceste teorii oferă nu doar explicații descriptive, ci și instrumente analitice esențiale pentru intervenția psihosocială, educație, organizații și înțelegerea lumii sociale contemporane.

1. Teorii clasice din psihologia socială

Teoriile prezentate conturează un cadru integrativ pentru înțelegerea comportamentului social, evidențiind tensiunea permanentă dintre autenticitate și adaptare, dintre individ și grup, dintre cogniție și emoție. Psihologia socială oferă astfel instrumente conceptuale esențiale pentru analiza relațiilor interumane, a conflictelor sociale și a mecanismelor de influență și reglare psihosocială, fiind indispensabilă atât cercetării academice, cât și intervenției aplicate.

1. *Erving Goffman – dramaturgia sinelui și „fața socială"*

Erving Goffman conceptualizează viața socială ca pe o piesă de teatru în care indivizii sunt actori ce joacă roluri diferite în funcție de context și de public. Noțiunea de *față socială* desemnează imaginea publică pe care individul încearcă să o mențină în interacțiunile sociale. Pentru a-și proteja această față, oamenii utilizează strategii de control al impresiei, ajustându-și comportamentul, limbajul și expresivitatea emoțională. Autenticitatea, în viziunea lui Goffman, nu este o stare fixă, ci o negociere continuă între cerințele situaționale și nevoia de coerență identitară. Astfel, disimularea nu este neapărat un semn de falsitate, ci o competență socială necesară adaptării.

2. *Mark Leary & Robin Kowalski – managementul impresiei*

Teoria managementului impresiei explică modul în care indivizii încearcă să influențeze percepțiile celorlalți despre ei. Autorii disting două componente fundamentale:

– *monitorizarea impresiei* – gradul în care individul este atent la modul în care este perceput;
– *motivația impresiei* – dorința de a produce o anumită imagine socială.

Această teorie este esențială pentru înțelegerea comportamentelor de adaptare socială, a anxietății sociale și a discrepanței dintre sinele privat și cel public.

3. *Paul Ekman – expresii faciale și micro-expresii*

Paul Ekman a demonstrat caracterul universal al anumitor expresii emoționale de bază (bucurie, tristețe, frică, furie, surpriză, dezgust). Micro-expresiile sunt reacții faciale extrem de rapide, involuntare, care pot trăda emoții ascunse sau disimulate. Această teorie este relevantă pentru analiza autenticității emoționale, a minciunii, a empatiei și a comunicării nonverbale în contexte sociale și profesionale.

4. *Mark Snyder – automonitorizarea*

Snyder introduce conceptul de *automonitorizare*, definit ca tendința individului de a-și ajusta comportamentul în funcție de indiciile sociale. Persoanele cu auto-monitorizare ridicată sunt flexibile, adaptabile și orientate spre normele contextuale, în timp ce persoanele cu auto-monitorizare scăzută sunt mai coerente intern, dar pot părea rigide social. Această teorie explică diferențele individuale în autenticitate, conformism și disimulare.

5. *E. Tory Higgins – teoria discrepanței sinelui*

Higgins propune existența a trei dimensiuni ale sinelui:

– sinele real (cine suntem),
– sinele ideal (cine am dori să fim),
– sinele impus/obligatoriu (cine credem că ar trebui să fim).

Discrepanțele dintre aceste dimensiuni generează emoții negative precum vinovăția, rușinea sau anxietatea, având implicații directe asupra stimei de sine și sănătății mentale.

6. *Roy Baumeister – identitatea și prezentarea de sine*

Baumeister analizează prezentarea de sine ca strategie de reglare socială, evidențiind tendința de *diminuare a eului* în contexte de presiune socială sau evaluare. Identitatea este privită ca un construct dinamic, influențat de feedback-ul social și de nevoia de apartenență.

7. *Leon Festinger – disonanța cognitive*

Teoria disonanței cognitive susține că indivizii experimentează disconfort psihic atunci când dețin convingeri, atitudini sau comportamente contradictorii. Pentru a reduce disonanța, oamenii își modifică atitudinile, reinterpretă informațiile sau își justifică comportamentele. Această teorie explică raționalizările, autojustificarea și rezistența la schimbare.

8. *Solomon Asch – conformismul social*

Experimentele lui Asch demonstrează influența majorității asupra judecății individuale, chiar și atunci când răspunsul corect este evident. Conformismul apare din nevoia de acceptare socială și evitarea respingerii.

9. *Irving Janis – gândirea de grup*

Janis descrie *groupthink* ca un proces prin care dorința de consens într-un grup coeziv conduce la decizii iraționale și ignorarea alternativelor. Fenomenul este frecvent în organizații și structuri decizionale rigide.

10. *Henri Tajfel – identitatea socială*

Teoria identității sociale explică modul în care apartenența la grupuri contribuie la definirea sinelui. Favorizarea grupului propriu și discriminarea grupului extern sunt mecanisme de menținere a stimei de sine sociale.

11. *Muzafer Sherif – conflictul realist între grupuri*

Sherif arată că competiția pentru resurse limitate generează ostilitate intergrupală, iar cooperarea în jurul unor scopuri supraordonate reduce conflictul.

12. *Gordon Allport – ipoteza contactului*

Allport susține că interacțiunea directă între membri ai grupurilor diferite reduce prejudecățile, cu condiția existenței unui statut egal, a cooperării și a sprijinului instituțional.

13. *Lee Ross – eroarea fundamentală de atribuire*

Această teorie descrie tendința de a supraestima factorii dispoziționali și de a subestima contextul în explicarea comportamentului altora, generând judecăți sociale distorsionate.

14. *Peter Wason – distorsiunea de confirmare*

Wason evidențiază tendința indivizilor de a căuta informații care confirmă convingerile existente și de a ignora datele

contradictorii, fenomen cu impact major asupra deciziilor sociale și cognitive.

15. *Albert Bandura – teoria învățării sociale*

Albert Bandura susține că mare parte din comportamentul uman este dobândit prin *observație, imitație și modelare*, nu doar prin experiență directă. Individul învață analizând comportamentele altora și consecințele acestora, proces mediat de factori cognitivi precum atenția, retenția, reproducerea și motivația. Conceptul de *autoeficacitate* este central: credința în propria capacitate de a acționa eficient influențează profund comportamentul social, reziliența și performanța. Teoria este de relevantă pentru educație, leadership, influență socială și comportamente prosociale.

16. *Stanley Milgram – obediența față de autoritate*

Prin celebrul său experiment, Milgram demonstrează că indivizii pot comite acțiuni contrare valorilor morale personale atunci când se află sub autoritatea percepută a unei figuri legitime. Obediența nu derivă din trăsături patologice, ci din structura situațională și din internalizarea normelor de autoritate. Această teorie are implicații majore în înțelegerea comportamentelor organizaționale, a responsabilității morale și a mecanismelor de dezindividualizare.

17. *Philip Zimbardo – influența situațională și dezindividualizarea*

Zimbardo evidențiază rolul determinant al *contextului social* în modelarea comportamentului. Conceptul de *dezindividualizare* descrie pierderea identității personale și a responsabilității morale în contexte de grup, anonimat sau putere instituțională. Teoria explică comportamentele extreme în contexte sociale tensionate și susține ideea că „situația" poate fi mai influentă decât „caracterul".

18. *Fritz Heider – teoria atribuirii naive*

Heider propune că indivizii sunt „psihologi naivi" care caută constant explicații cauzale pentru comportamentele proprii și ale altora. El diferențiază între: 1. *atribuții interne* (trăsături, intenții) și 2. *atribuții externe* (context, situație). Această teorie stă la baza dezvoltării ulterioare a teoriilor atribuirii și explică numeroase erori cognitive în judecata socială.

19. *John Turner – teoria auto-categorizării*

Extinzând teoria identității sociale, Turner arată că indivizii își activează diferite niveluri ale identității (personală sau socială) în funcție de context. Auto-categorizarea conduce la uniformizare intragrupală și accentuarea diferențelor intergrupale. Această teorie este esențială pentru înțelegerea polarizării sociale, a radicalizării și a dinamicilor identitare contemporane.

20. *Robert Cialdini – principiile influenței sociale*

Cialdini identifică 6 principii fundamentale ale influenței sociale: reciprocitatea, angajamentul și consistența, dovada socială, simpatia, autoritatea, raritatea. Aceste mecanisme operează adesea automat și explică persuasiunea, conformismul subtil și manipularea socială în contexte comerciale, politice și interpersonale.

21. *George Herbert Mead – sinele social și interacționismul simbolic*

Mead consideră că sinele se construiește prin interacțiune socială și limbaj. Distincția dintre *„I"* (componenta spontană) și *„Me"* (componenta internalizată a normelor sociale) arată că identitatea este rezultatul unui dialog continuu între individ și societate. Această perspectivă fundamentează înțelegerea dezvoltării identității și a conștiinței sociale.

22. *Abraham Maslow – nevoile sociale și apartenența*

Cunoscut mai ales pentru ierarhia nevoilor, Maslow subliniază rolul central al *nevoii de apartenență și acceptare socială* în motivația umană. Frustrarea acestei nevoi generează anxietate socială, alienare și comportamente compensatorii.

23. *Claude Steele – amenințarea stereotipului*

Steele introduce conceptul de *stereotype threat*, conform căruia indivizii pot performa sub nivelul real al competenței atunci când se tem că vor confirma un stereotip negativ despre grupul lor. Fenomenul afectează performanța academică, profesională și identitară.

2. Perspective contemporane – sinele digital și identitatea online

În contextul transformărilor tehnologice accelerate, psihologia socială contemporană a dezvoltat conceptul de *sine digital,* care descrie modul în care identitatea personală este construită, negociată și performată în mediile online. Sinele digital nu reprezintă o simplă extensie a sinelui offline, ci un *spațiu identitar distinct,* guvernat de reguli sociale, algoritmi și norme culturale specifice platformelor digitale. Mediile virtuale (rețele sociale, platforme profesionale, comunități online) favorizează o *hiperreflexivitate a sinelui,* individul fiind permanent expus evaluării sociale prin like-uri, comentarii, vizualizări și algoritmi de vizibilitate. Astfel, managementul impresiei devine continuu, cuantificabil și public, ceea ce intensifică preocuparea pentru imagine, comparația socială și validarea externă.

Din perspectivă psihosocială, *sinele digital* se caracterizează prin:

– *fragmentare identitară* – coexistența mai multor versiuni ale sinelui (personal, profesional, idealizat);

– *curatorierea sinelui* – selecția strategică a informațiilor și imaginilor afișate;
– *disonanță identitară* – discrepanța dintre sinele online idealizat și experiența offline reală;
– *decontextualizare emoțională* – expresivitate emoțională filtrată, simbolică sau performativă.

Această dinamică este înrudită cu dramaturgia sinelui descrisă de Erving Goffman, însă scena socială se mută într-un spațiu permanent deschis, fără delimitări clare între „front stage" și „back stage". *În mediul digital, individul este simultan actor, regizor și public al propriei identități.*

Cercetările recente subliniază impactul sinelui digital asupra stimei de sine, reglării emoționale și relațiilor interpersonale, evidențiind atât beneficii (conectare, exprimare, apartenență), cât și riscuri (anxietate socială, dependență de validare, alienare, epuizare identitară). Fenomene precum *self-branding-ul, fear of missing out* (FOMO) și comparația socială ascendentă devin mecanisme centrale ale vieții sociale contemporane. Astfel, perspectiva sinelui digital extinde teoriile clasice ale sinelui și identității sociale, evidențiind faptul că identitatea modernă este din ce în ce mai mediata tehnologic, vizibilă public și negociată algoritmic. Psihologia socială este astfel chemată să integreze dimensiunea digitală în analiza autenticității, influenței sociale și construcției sinelui în societatea contemporană.

În cadrul cercetărilor recente care abordează fenomenul, enumerăm:

1. *Sherry Turkle – sinele multiplu și identitatea online*

Sherry Turkle este una dintre figurile centrale în analiza identității digitale. Ea susține că mediile digitale favorizează apariția unui *sine multiplu,* fluid și fragmentat, în care indivizii experimentează versiuni alternative ale identității lor. În spațiul online, identitatea devine *exploratorie*, mai puțin constrânsă de

normele sociale tradiționale. Turkle subliniază că această flexibilitate identitară poate fi atât o resursă de dezvoltare personală, cât și o sursă de alienare și superficializare a relațiilor sociale.

2. *Erving Goffman (reinterpretare digitală) – dramaturgia sinelui online*

Deși formulată înaintea erei digitale, teoria dramaturgică a lui Goffman este extensiv aplicată mediilor online. Rețelele sociale funcționează ca *scene permanente*, unde „front stage"-ul este aproape continuu, iar „back stage"-ul este sever restrâns. Sinele digital devine un *produs performativ,* construit prin selecție, editare și control al impresiei, accentuând presiunea coerenței și a vizibilității constante.

3. *Jean Twenge – generațiile digitale și sinele narcisic*

Twenge analizează impactul culturii digitale asupra dezvoltării sinelui, evidențiind creșterea *autofocalizării,* a nevoii de validare și a vulnerabilității emoționale în rândul generațiilor crescute cu social media. Teoria sa sugerează că sinele digital este adesea *hiper-centrat pe imagine*, cu efecte asupra stimei de sine și reglării emoționale.

4. *Roy Baumeister & Mark Leary – sinele relațional și validarea socială online*

Baumeister și Leary conceptualizează sinele ca fiind profund dependent de *nevoia de apartenență.* În mediul digital, această nevoie este satisfăcută (sau frustrată) prin feedback instant și cuantificabil (like-uri, followers). Sinele digital devine astfel *reactiv*, oscilând în funcție de validarea externă, ceea ce poate genera instabilitate identitară.

5. *Zygmunt Bauman – identitatea lichidă în era digitală*

Bauman introduce conceptul de *modernitate lichidă,* caracterizată prin instabilitate, schimbare rapidă și relații fragile. Aplicată mediului digital, această perspectivă descrie sinele ca fiind *temporar, negociabil și ușor abandonabil.* Identitatea online este menținută atâta timp cât produce vizibilitate și recunoaștere.

6. *Manuel Castells – identitatea în societatea rețelelor*

Castells afirmă că identitatea contemporană este construită în interiorul *rețelelor de comunicare*. Sinele digital apare ca nod într-o rețea socială, definit de conexiuni, vizibilitate și algoritmi. Această perspectivă este esențială pentru înțelegerea *puterii platformelor* asupra construcției identitare.

7. *Dan McAdams – narațiunea identitară digitală*

McAdams propune ideea sinelui ca *poveste personală*. În mediul digital, această narațiune este fragmentată în postări, imagini și stories, adesea optimizate pentru public. Rezultă un sine narativ *discontinuu,* supus editării și reinterpretării constante.

Așadar, *sinele digital* este susținut de un corpus solid de teorii care converg spre ideea că identitatea contemporană este*: mediata tehnologic, performativă, fragmentată, dependență de validare socială, modelată algoritmic*. Aceste teorii legitimează științific includerea *sinelui digital* ca perspectivă contemporană relevantă în psihologia socială, în continuitate directă cu teoriile clasice ale sinelui, identității și influenței sociale.

Bibliografie

Abric, Jean-Claude, „A structural approach to social representations", în K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the social: Bridging theoretical traditions*, Oxford, Blackwell, 2001, pp. 42-47.

Abric, Jean-Claude, *Psihologie de la communication et représentations sociales*, Presses Universitaires de Grenoble, 2002.

Aiken, Mary, *The Cyber Effect. Psihologia comportamentului uman în mediul online*, Editura Niculescu, București, 2019.

Allport, Gordon W., „Attitudes", in C. Murchison (Ed.), *A handbook of social psychology*, Clark University Press, 1935, pp. 798-844.

Aronson, Elliot, *The social animal* (8th ed.), Worth Publishers, 1999.

Asch, Solomon E., „Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments" in H. Guetzkow (Ed.), *Groups, leadership, and men*, Carnegie Press, 1951, pp. 177-190.

Asch, Solomon E., „Studies of independence and conformity: A minority of one against a unanimous majority", in *Psychological Monographs*, 70(9), 1956, pp. 1-70.

Bandura, Albert, *Social learning theory*, Prentice Hall, 1977.

Bauman, Zygmunt, *Modernitate lichidă*, Humanitas, București, 2011.

Bauman, Zygmunt, *Viața lichidă*, Humanitas, București, 2013.

Bauman, Zygmunt & Leoncini, T., *Generația Facebook*, Humanitas, București, 2018.

Baumrind, Diana, „Current patterns of parental authority", *Developmental Psychology Monograph*, 4(1, Pt. 2), 1971, 1-103.

Baumeister, Roy F., „The self", in D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed., Vol. 1,). McGraw-Hill, 1998, pp. 680-740.

Baumeister, Roy F., *The cultural animal: Human nature, meaning, and social life*, Oxford University Press, 2005.

Bem, Daryl J., „Self-perception theory", *Advances in Experimental Social Psychology,* 6, 1972, pp. 1-62.

Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 21, pp. 181–227). Academic Press.

Bogdan, Tiberiu, *Probleme de psihologie socială*, Editura Polirom, 2002.

Buffardi, Laura & Keith Campbell, „Narcissism and social networking web sites", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(10), 2008, pp. 1303-1314.

Carr, Nicholas, *Superficialii. Efectele Internetului asupra creierului uman*, Editura Publica, 2012.

Castells, Manuel, *The power of identity* (2nd ed.), Wiley-Blackwell, 2010.

Castells, Manuel, *Puterea identității*, Editura Trei, București, 2012.

Chelcea, Septimiu, *Manual de psihologie socială*, Polirom, Iași, 2015.

Chelcea, Septimiu, *Psihologie socială*, Editura Polirom, 2001.

Chelcea, Septimiu, *Psihologie socială. Teorii și cercetări*, Polirom, Iași 2008.

Chelcea, Septimiu, *Metodologia cercetării sociologice*, Editura Economică, București, 2010.

Cialdini, Robert B., *Influence: Science and practice* (4th ed.), Allyn & Bacon, 2001.

Cosmovici, Andrei, *Psihologie generală*, Editura Polirom, 1996.

Cooley, Charles H., *Human nature and the social order*, Scribner, 1902.

Deaux, K., „Social identity", in J. Worrell (Ed.), *Encyclopedia of women and gender*, Academic Press, 2001, pp. 1059-1067.

Deutsch, M. & H. B. Gerard, „A study of normative and informational social influences upon individual judgment", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51(3), 1955, pp. 629-636.

Doise, Willem, „Les représentations sociales", în R. Ghiglione, C. Bonnet, & J.-F. Richard (Eds.), *Traité de psychologie cognitive* (Vol. 3,), Dunod, Paris, 1990, pp. 111-174.

Durkheim, Émile, *Formele elementare ale vieții religioase*, Teora, București, 1995.

Ekman, Paul, *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*, Times Books, 2003.

Erikson, Erik H., *Identity: Youth and crisis*, Norton, 1968.

Festinger, Leon, „A theory of social comparison processes", *Human Relations, 7*(2), 1954, pp. 117-140.

Festinger, Leon, *A theory of cognitive dissonance*, Stanford University Press, 1957.

Fishbein, Martin, & Ajzen, Icek, *Belief, attitude, intention, and behavior*, Addison-Wesley, 1975.

Fishbein, Martin, & Ajzen, Icek, *Understanding attitudes and predicting social behavior*, Prentice Hall, 1980.

Freedman, J. L., & Fraser, S. C., „Compliance without pressure", *Journal of Personality and Social Psychology,* 4(2), 1966, pp. 195-202.

Goffman, Erving, *The presentation of self in everyday life*, Anchor Books, 1959.

Golu, Mihai, *Fundamentele psihologiei*, Editura Universitară, 2002.

Golu, Mihai, *Psihologia personalității*, Editura Universitară, 2005.
Gonzales, A. L., & Hancock, J. T., „Mirror, mirror on my Facebook wall", *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking,* 14(1-2), 2011, pp. 79-83.
Han, Byung-Chul, *Societatea transparenței*, Humanitas, București, 2016.
Han, Byung-Chul, *Societatea oboselii*, Humanitas, București, 2018.
Harter, Susan, *The construction of the self: A developmental perspective*, Guilford Press, 1999.
Heider, Fritz, *The psychology of interpersonal relations*, Wiley, 1958.
Higgins, E. Tory, „Self-discrepancy: A theory relating self and affect", in *Psychological Review*, 94(3), 1987, pp. 319-340.
Hovland, C. I.; Janis, I. L.; Kelley, H. H., *Communication and persuasion*, Yale University Press, 1953.
Iluț, Petru, *Sinele și cunoașterea lui*, Polirom, 2004.
Iluț, Petru, *Valori, atitudini și comportamente sociale*, Editura Polirom, 2009.
James, William, *The principles of psychology* (Vol. 1), Henry Holt, 1890.
Janis, Irving L., *Victims of groupthink*, Houghton Mifflin, 1972.
Joule, R. V. & Beauvois, J. L., *La soumission librement consentie.* Presses Universitaires de France, 1998.
Kernis, M. H., „Toward a conceptualization of optimal self-esteem", *Psychological Inquiry*, 14(1), 2003, pp. 1-26.
Katz, Daniel, „The functional approach to the study of attitudes", *Public Opinion Quarterly,* 24(2), 1960, pp. 163-204.
Kitayama, Shinobu, *Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. Psychological Review,* 98(2), 1991, pp. 224-253.
Leary, Mark, „Motivational and emotional aspects of the self", in *Annual Review of Psychology*, 58, 2007, 317-344.
LaPiere, Richard T., „Attitudes *vs*. Actions", *Social Forces,* 13(2), 1934, pp. 230-237, https://doi.org/10.2307/2570339

Leary, Mark R., & Kowalski, R. M, „Impression management: A literature review and two-component model", *Psychological Bulletin*, 107(1), 1990, pp. 34-47.

Lockwood P. & Kunda, Z., „Superstars and me: Predicting the impact of role models on the self", *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 1997, pp. 91-103.

Maslow, Abraham H., *Toward a psychology of being* (2nd ed.), Van Nostrand, 1968.

Markus, Hazel, „Self-schemata and processing information about the self", *Journal of Personality and Social Psychology,* 35(2), 1977, pp. 63-78.

McAdams, Dan P., „The psychology of life stories", *Review of General Psychology*, *5*(2), 2001, pp. 100-122.

McGuire, W. J., „Inducing resistance to persuasion: Some contemporary approaches", în L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 1, Academic Press, 1964, pp. 191-229.

Moliner, P., *La dynamique des représentations sociales*, Presses Universitaires de Grenoble, 2001.

Mead, George Herbert, *Mind, self, and society*, University of Chicago Press, 1934.

Milgram, Stanley, „Behavioral study of obedience", *Journal of Abnormal and Social Psychology,* 67(4), 1963, pp. 371-378.

Milgram, Stanley, *Obedience to authority: An experimental view*, Harper & Row, 1974.

Moscovici, Serge, *La psychanalyse, son image et son public*, Les Presses universitaires de France, 1961.

Moscovici, Serge, *Psihologia socială sau mașina de fabricat zei*, Polirom, Iași, 1998.

Moscovici, Serge, *Reprezentările sociale*, Polirom, Iași, 2007.

Moscovici, Serge, „The phenomenon of social representations", în R. M. Farr & S. Moscovici (eds.), *Social representations*, Cambridge University Press, 1994, pp. 3-69.

Moscovici, Serge, „Toward a theory of conversion behavior", *Advances in Experimental Social Psychology,* 13, 1980, pp. 209-239.

Neculau, Adrian, *Psihologia câmpului social*, Polirom, Iași, 2004.
Neculau, Adrian, *Psihologia socială a vieții cotidiene*, Polirom, Iași, 2004.
Neculau, Adrian, *Psihologie socială*, Editura Polirom, 1996.
Neculau, Adrian, *Reprezentările sociale*, Polirom, Iași, 1996.
Nurius, Paula, „Possible selves, in *American Psychologist,* 1986, 41(9), pp. 954-969.
Orth, Ulrich & Robins, R. W, „The development of self-esteem", *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 2014, 381-387.
Petty, Richard E., & Cacioppo, John T., *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*, Springer, 1986.
Prensky, M., *Copiii erei digitale*, Didactica Publishing House, București, 2019.
Rășcanu, Ruxandra, *Psihologie socială aplicată*, Editura Universitară, București, 2006.
Roco, M., *Creativitate și inteligență emoțională*, Editura Polirom, 2001.
Rosenberg, Morris, *Society and the adolescent self-image*, Princeton University Press, 1965.
Ross, Lee, „The intuitive psychologist and his shortcomings", în L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 10, Academic Press, 1977, pp. 173-220.
Rouquette, M.-L., *La communication sociale* [*Social communication*], Dunod, Paris, 1996.
Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G., „Peer interactions, relationships, and groups", în W. Damon (ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed., vol. 3), Wiley, 1998, pp. 619-700.
Sammut, G.; Andreouli, E.; Gaskell, G.; Valsiner, J., *The Cambridge handbook of social representations*, Cambridge University Press, 2015.
Sherif, Muzafer; Harvey, O. J.; White, B. J.; Hood, W. R.; Sherif, C. W., *Intergroup conflict and cooperation: The Robbers Cave*

experiment, University of Oklahoma Book Exchange, 1961.

Șchiopu, Ursula, & Verza, Emil, *Psihologia vârstelor*, Editura Didactică și Pedagogică, 1997.

Snyder, Mark, „Self-monitoring of expressive behavior", *Journal of Personality and Social Psychology*, 30(4), 1974, pp. 526-537.

Suler, John, *Psychology of the digital age: Humans become electric*, Cambridge University Press, 2016.

Suler, John, *The online disinhibition effect*, CyberPsychology & Behavior, 7(3), 2004, pp. 321-326.

Spitzer, Manfred, *Demența digitală. Cum ne smintesc noile tehnologii*, Humanitas, București, 2018.

Spitzer, Manfred, *Singurătate digitală. De ce ne îmbolnăvește internetul*, Humanitas, București, 2020.

Tajfel, Henri, *Differentiation between social groups*, Academic Press, 1978.

Tajfel, Henry & Turner, John C., „An integrative theory of intergroup conflict", în W.G. Austin & Wason, P.C., „On the failure to eliminate hypotheses in a conceptual task", *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 12(3), 1960, pp. 129-140.

Taylor, S.E. & Lobel, M., „Social comparison activity under threat: Downward evaluation and upward contacts", *Psychological Review*, 96(4), 1989, 569-575.

Tesser, A., „Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior", în L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 21, Academic Press, 1988, pp. 181-227.

Turkle, Sherry, *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other,* Basic Books, 2011.

Turkle, Sherry, *Singuri împreună. De ce ne așteptăm ca tehnologia să ne apropie și ne îndepărtează*, Humanitas, București, 2017.

Twenge, Jean M., *iGen. Copiii hiperconectați care cresc mai puțin rebeli, mai toleranți, mai nefericiți*, Editura Trei, București, 2018.

Vogel, E. A., Rose, J. P., Roberts, L. R., & Eckles, K., „Social comparison on Facebook", in *Psychology of Popular Media Culture,* 3(4), 2014, 206-222.

Zavalloni, Marissa, *Identity and social interaction*, Sage, 1973.

Zimbardo, Phillip G., *The Lucifer effect: Understanding how good people turn evil*, Random House, 2007.

Walther, Joseph, „Theories of computer-mediated communication and interpersonal relations", în M.L. Knapp & J.A. Daly (eds.), *The SAGE handbook of interpersonal communication*, 4th ed., Sage, 2011, pp. 443-479.

Wellman, Barry, „Physical place and cyberplace: The rise of networked individualism", *International Journal of Urban and Regional Research*, 25(2), 2001, pp. 227-252.

Wicker, A.W., „Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects", *Journal of Social Issues*, 25(4), 1969, pp. 41-78.

Wills, T. A., „Downward comparison principles in social psychology", *Psychological Bulletin*, 90(2), 1981, 245-271.

Partea a IV-a

Psihodiagnostic. Fundamente psihometrice și domenii de evaluare

Constantin Bere

Introducere

Studiul psihodiagnosticului pe care-l propun în acest ghid este organizat într-o succesiune logică, de la fundamentele măsurării psihologice către evaluarea principalelor domenii ale funcționării psihice: aptitudinile, inteligența și personalitatea.

În primul capitol, *Testele psihologice și caracteristicile psihometrice*, prezint bazele psihometriei, adică știința măsurării în psihologie. Analizez caracteristicile esențiale pe care trebuie să le îndeplinească orice instrument de evaluare: standardizarea, obiectivitatea, sensibilitatea, economicitatea, fidelitatea și validitatea. Acest capitol trebuie studiat primul deoarece oferă criteriile prin care putem aprecia calitatea unui test psihologic. Înainte de a utiliza orice instrument pentru evaluarea unei persoane, este necesar să știm dacă rezultatele sale sunt precise (fidele) și dacă măsoară într-adevăr caracteristica vizată (valide).

Cu al doilea capitol, *Etalonarea testelor psihologice*, completez fundamentele psihometrice prin explicarea modului în care sunt interpretate rezultatele obținute la teste. În el, prezint scorurile brute, normele, etaloanele și sistemele de transformare a rezultatelor în scoruri standardizate.

După înțelegerea principiilor psihometrice și a modalităților de interpretare a scorurilor, în capitolul al treilea, *Teste pentru evaluarea inteligenței și a aptitudinilor*, prezint câteva instrumente utilizate pentru evaluarea funcționării cognitiv-intelectuale.

Capitolul include teste consacrate pentru măsurarea inteligenței generale și a aptitudinilor specifice, precum Matricile Progresive Raven și bateriile de teste DAT și PMA. Acest domeniu este abordat înaintea evaluării personalității, deoarece aptitudinile și inteligența reprezintă caracteristici cognitive relativ mai ușor de operaționalizat și măsurat obiectiv. De altfel, istoric și metodologic, dezvoltarea psihometriei moderne a fost strâns legată de măsurarea inteligenței și a performanțelor cognitive.

Ultimul capitol, *Chestionare pentru evaluarea personalității*, l-am dedicat evaluării personalității prin instrumente precum EPI, EPQ, CPI și NEO PI-R. Acestea permit investigarea trăsăturilor stabile, a stilurilor comportamentale și a caracteristicilor emoționale și relaționale ale individului. Personalitatea este abordată după inteligență și aptitudini deoarece reprezintă un construct psihologic mai complex, multidimensional și mai dificil de măsurat. Interpretarea corectă a rezultatelor presupune deja cunoașterea principiilor psihometrice și a modalităților de construire, validare și etalonare a testelor.

Așadar, fiecare capitol construiește baza teoretică și metodologică necesară pentru înțelegerea capitolului următor, asigurând o progresie coerentă de la principiile generale ale măsurării psihologice la principalele domenii ale psihodiagnosticului.

Capitolul 17
Testele psihologice. Caracteristici psihometrice

Elementele de psihometrie oferă baza teoretică și metodologică necesară realizării unor evaluări psihologice valide, etice și fundamentate științific; prin urmare, au o importanță fundamentală în psihodiagnoză. Înțelegerea caracteristicilor psihometrice permite psihologului să selecteze instrumentele cele mai potrivite și să interpreteze rezultatele într-un mod riguros și responsabil.

Un loc central îl ocupă conceptele de fidelitate și validitate, considerate principalele garanții ale calității unui test psihologic. Fidelitatea oferă informații despre gradul de precizie și consistență al măsurării, iar validitatea arată dacă testul măsoară într-adevăr constructul psihologic pentru care a fost creat și dacă rezultatele sale pot susține inferențe și decizii corecte. Cunoașterea diferitelor tipuri de validitate și a metodelor de estimare a fidelității reprezintă o competență esențială pentru orice practician în domeniul psihodiagnozei.

Pentru ca un test să aibă valoare practică, adică să fie util în raport cu scopurile evaluării psihologice pe care psihologii o

realizează ca o etapă strâns corelată cu intervenția asupra unei persoane (de exemplu: consilierea psihologică, orientarea școlară sau vocațională ori stabilirea strategiei terapeutice) sau cu adoptarea unei decizii privind o persoană sau un grup de persoane (de exemplu: selecția candidaților pentru un anumit post de muncă), acesta trebuie să îndeplinească o serie de **calități din punct de vedere psihometric**, după cum urmează:

– standardizarea (care include și etalonarea);
– obiectivitatea (independența rezultatelor față de persoana examinatorului);
– sensibilitatea (capacitatea de discriminare);
– economicitatea etc.
– fidelitatea;
– validitatea.

Fidelitatea și validitatea sunt cele mai importante caracteristici psihometrice ale unui test psihologic, a căror asigurare este obligatorie pentru ca un psiholog practician să poată utiliza cu încredere acel test. Dar, să le urmărim pe rând.

1. Standardizarea

Prin standardizarea unui test psihologic se urmărește uniformizarea condițiilor de evaluare a subiecților testați. Altfel spus, sunt create condiții identice de testare atât sub aspectul conținutului și formei instrucțiunilor de completare și al itemilor testului, cât și sub aspectul administrării, scorării răspunsurilor și interpretării acestora din punct de vedere cantitativ și calitativ.

Atunci când apreciem gradul de standardizare al unui test, trebuie să luăm în considerare patru aspecte:

1. **conținutul, forma de prezentare și numărul itemilor** care compun testul (aceleași sarcini pentru toți subiecții);

2. **instrucțiunile oferite subiecților** în legătură cu tehnicile de aplicare a testului și sarcinile de executat (condiții identice de administrare, pentru ca subiecții să se poată adapta la sarcini);
3. **sistemul de scorare a răspunsurilor și modul de interpretare a scorurilor obținute**, respectiv asigurarea unui grad satisfăcător de obiectivitate a evaluării; de cele mai multe ori, rezultatele sunt exprimate prin valori numerice, ceea ce trebuie să limiteze cât mai mult intervenția subiectivității evaluatorului; acest fapt poate fi probat prin existența acordului interevaluatori;
4. **interpretarea (în special cantitativă) a rezultatelor** unui subiect; aprecierea acestora se face prin raportarea răspunsurilor individuale (scoruri brute) la un etalon care exprimă valorile medii obținute de populația din care provine subiectul sau de un grup reprezentativ de referință. Etalonul (normele) oferă un cadru clar și uniform definit pentru analiza cantitativă a comportamentelor, randamentului și a altor caracteristici testate. Transformarea scorurilor brute în scoruri standard permite determinarea poziției relative a persoanei testate în cadrul grupului de referință (compararea și ierarhizarea interindividuală), precum și compararea directă a rezultatelor obținute de aceeași persoană la mai multe teste sau scale diferite ale aceluiași test (compararea și ierarhizarea intraindividuală). De asemenea, este posibilă compararea rezultatului actual al unui subiect cu un rezultat obținut anterior la același test.

Unii autori tratează etalonarea ca pe o caracteristică separată a testelor psihologice.

2. Obiectivitatea

Obiectivitatea exprimă gradul de independență a rezultatelor unui subiect la un test în raport cu persoana examinatorului[1]. Așadar se considera că, la un test obiectiv, oricare dintre subiecții examinați de către psihologi diferiți poate obține, cel puțin teoretic, rezultate identice. Obiectivitatea unui test depinde atât de respectarea condițiilor de administrare, cât și de cele de scorare și interpretare a rezultatelor.

În timpul administrării unui test psihologic, nici conduita excesiv rigidă (uniformizarea exagerată a condițiilor), nici cea excesiv versatilă a examinatorului nu sunt de dorit, deoarece pot afecta obiectivitatea evaluării. Conduita versatilă presupune introducerea unor variații nedorite în situația de testare standardizată, care pot fi interpretate diferit de către subiecți.

3. Sensibilitatea

Sensibilitatea testelor psihologice, denumită și *putere de discriminare*[2], se referă la capacitatea unui test de a permite distincții fine între persoanele examinate în raport cu caracteristica măsurată. Un test sensibil va produce scoruri diferite pentru subiecții care diferă între ei în privința caracteristicii evaluate.

H. Piéron considera că puterea de discriminare este dată de numărul de clase sau valori distincte pe care testul le poate evidenția într-un grup. Ausubel și Robinson[3] au arătat că sensibilitatea

1. Cronbach, L. (1970), *Essentials of Psychological Testing*, New York, NY, Harper & Row.
2. Piéron, H., Pichot; P., Faverge, J.-M.; Stoetzel, J, *Méthodologie psychotechnique*, Presses Universitaires de France, Paris, 1952.
3. Ausubel, D. P., & Robinson, F. (1981). [*Aspecte privind sensibilitatea testelor în funcție de distribuția scorurilor*], apare în Analele Universității din Craiova, *Psychology – Pedagogy*, Year XVIII, No. 39. (2019).

unui test este dependentă de forma distribuției scorurilor într-un eșantion:

– o distribuție uniformă a scorurilor (ideală, dar nefirescă) ar permite o discriminare egală pe întreaga scală;
– o distribuție normală (Gauss-Laplace), firească în practică, permite o discriminare maximă la extremele scalei și mai redusă în zona mediană.

Sensibilitatea nu oferă informații directe despre adecvarea unui test la un scop sau eșantion specific. Pentru testele de randament sau aptitudini, sensibilitatea este estimată prin indicii de dificultate și discriminare ai itemilor. Pentru chestionarele de personalitate se utilizează indicele de popularitate al itemilor.

Indicele de discriminare indică măsura în care un item separă subiecții cu niveluri diferite ale caracteristicii măsurate și este corelat cu varianța scorurilor și cu dificultatea sau popularitatea itemului.

4. Economicitatea

Economicitatea (sau eficiența) unui test psihologic depinde de durata de completare, costul materialelor, ușurința administrării individuale sau colective, precum și de rapiditatea scorării și interpretării rezultatelor.

5. Aplicabilitatea

Aplicabilitatea unui test depinde în principal de calitățile sale psihometrice fundamentale (validitate, fidelitate, standardizare, sensibilitate), dar și de factori conjuncturali. Psihologul trebuie să selecteze testele cele mai relevante pentru scopul evaluării și pentru caracteristicile investigate, în funcție de resursele disponibile.

În practică, utilizarea testelor neadaptate sau nevalidate este o problemă frecvent întâlnită, atât în mediul organizațional, cât și în practica individuală. Astfel de practici pot conduce la decizii eronate, discriminare și afectarea imaginii de sine a persoanelor evaluate.

6. Fidelitatea testelor și metode de estimare

Scopul determinării fidelității unui test psihologic este de a ști ce grad de încredere putem avea în scorul sau scorurile (în cazul unui test multidimensional) pe care un subiect le obține. Cu alte cuvinte, fidelitatea se referă la gradul de precizie cu care testul măsoară ceea ce, prin destinație și prin argumentarea logică și susținută de date a autorului testului, ar trebui să măsoare.

Măsurarea caracteristicilor psihologice ale unei persoane (cum este și cea realizată cu ajutorul testelor psihologice) nu este niciodată exactă. Ea comportă o anumită marjă de eroare, datorită erorilor sistematice și nesistematice, inevitabile acestui proces. Cu cât această marjă de eroare este mai redusă, cu atât se poate avea mai multă încredere în rezultatele măsurării respective. Din acest punct de vedere, **teoria clasică pe care s-a fundamentat construcția testelor psihologice** pleacă de la premisa că scorul obținut de o persoană la un test reflectă o trăsătură subadiacentă (ipotetică), adesea numită și trăsătură latentă, al cărei nivel „adevărat" (real) poate fi aflat prin scăderea scorului de eroare din scorul observat (efectiv obținut de către persoană). Cu cât scorul de eroare este mai scăzut (deci scorul observat este mai apropiat de cel adevărat), cu atât fidelitatea măsurării caracteristicii vizate de test este mai ridicată.

Metodele practice de determinare a fidelității unui test psihologic (care, de fapt, se referă la fațetele fidelității) includ:

a) metoda test-retest;
b) metoda formelor echivalente (paralele);

c) metoda înjumătățirii;
d) metoda determinării consistenței interne.

În mod ideal, aceste fațete ar trebui explorate simultan, pentru ca psihologul care construiește testul să aducă argumente cât mai consistente privind fidelitatea testului. Din punct de vedere practic, însă, explorarea fidelității unui test psihologic implică anumite exigențe și dificultăți, pe care constructorii de teste încearcă să le surmonteze, explorând mai intens anumite fațete ale fidelității și mai puțin pe cele care implică dificultăți în etapa de colectare a datelor brute.

1. ***Metoda test-retest*** constă în aplicarea de două ori, în aceleași condiții (atmosfera testării, instrucțiunile pentru completarea testului, calculul scorului brut, interpretarea scorului brut prin raportarea la un etalon), a aceluiași test, pe același grup de subiecți. Coeficientul de corelație obținut între rezultatele celor două aplicări este numit coeficient de stabilitate sau, simplu, coeficient de fidelitate test–retest.

Nivelul acestei fațete a fidelității depinde, în parte, de stabilitatea în timp a caracteristicii măsurate de test. De aceea, atunci când se interpretează semnificația valorii fidelității test-retest, este necesar să se ia în considerare intervalul de timp dintre cele două aplicări. Când acesta este mai mic de două săptămâni, se vorbește despre un coeficient de încredere al scorului pe care o persoană îl obține la test. Pentru un interval mai lung de timp, se vorbește despre un coeficient de stabilitate a caracteristicii măsurate cu ajutorul testului respectiv.

2. ***Metoda formelor echivalente sau paralele*** urmărește evitarea problemelor care țin de utilizarea metodei test–retest, precum familiarizarea persoanelor cu itemii testului, tendința de a răspunde la fel la itemii identici sau „învățarea" răspunsurilor corecte, în cazul testelor de aptitudini cognitiv-intelectuale. La retestare se utilizează o altă versiune a testului, construită din itemi diferiți ca formulare, dar comparabili din punct de vedere al conținutului, formei, dificultății și/sau numărului de itemi.

Cele două versiuni ale testului sunt denumite forme echivalente sau paralele. Coeficientul obținut prin corelarea scorurilor la cele două forme echivalente este numit coeficient de echivalență. În cazul chestionarelor sau inventarelor de personalitate (de obicei, mai lungi), construirea unor forme echivalente este mai costisitoare din punct de vedere al timpului și al resurselor financiare.

3. ***Metoda înjumătățirii (split-half)*** constă în divizarea testului în două părți egale ca lungime, astfel încât să se obțină două serii distincte de scoruri, asupra cărora se aplică un calcul de corelație. Divizarea se poate realiza fie prin separarea primei jumătăți a testului de cea de-a doua, fie prin separarea itemilor impari de cei pari. Procedura este mai dificil de aplicat în cazul testelor de randament care presupun o limită de timp pentru completare.

Coeficientul de corelație obținut se apropie, ca semnificație, de coeficientul de echivalență și trebuie să aibă o valoare cât mai ridicată și semnificativă din punct de vedere statistic. Deosebirea față de metoda anterioară constă în faptul că administrarea testului se face o singură dată, ceea ce constituie un avantaj din perspectiva economiei de timp și a resurselor materiale.

4. ***Metoda determinării consistenței interne a itemilor*** (denumită uneori și omogenitatea itemilor) constă în calcularea corelațiilor dintre scorul la fiecare item și scorul total la test, respectiv a corelațiilor dintre scorurile itemilor. Valorile acestor corelații sunt utilizate ulterior în calcularea unor indicatori mai sintetici, care iau în considerare varianța scorului la un item și varianța distribuției scorului total la test.

Acești indicatori psihometrici poartă denumirea generică de coeficienți de consistență internă. Un indicator foarte cunoscut din această categorie este coeficientul *alfa*, propus de psihologul american J. L. Cronbach[1]. Calcularea acestuia este adecvată în

1. Cronbach, L. *op. cit*.

cazul scorurilor care se prezintă ca variabile cu mai multe valori, corespunzătoare itemilor cu alegere multiplă sau polihotomici, utilizați în chestionarele de personalitate sau comportament.

Determinarea consistenței interne are sens doar în cazul testelor unidimensionale (care măsoară o singură trăsătură, de exemplu testele de aptitudini specifice) sau în cazul scalelor care se referă la un singur factor ori o singură fațetă a personalității și care, de obicei, compun un chestionar sau un inventar de personalitate.

7. Validitatea testelor

În legătură cu validitatea unui test psihologic se pun două probleme fundamentale:

1. Care este caracteristica măsurată de test?
2. Prin testul respectiv, chiar măsurăm ceea ce ne-am propus?

Când se construiește un test psihologic, trăsătura (însușirea) psihică vizată trebuie, în prealabil, să fie cât mai clar definită (sub aspectul conținutului psihologic), pentru a putea fi operaționalizată prin indicatori măsurabili în mod obiectiv. Acești indicatori se referă, de fapt, la itemii testului, care furnizează un scor numeric.

Au fost decelate mai multe semnificații teoretice și practice ale conceptului de validitate. Astfel, din punctul de vedere strict formal al măsurării în psihologie, validitatea unui test psihologic se referă la măsura în care testul respectiv măsoară caracteristica pe care autorul testului susține că testul o măsoară. Validitatea unui test psihologic este un concept care nu se referă la testul în sine, ci la inferențele care pot fi făcute plecând de la rezultatele la test ale unei persoane. Această observație poate fi legată de definirea testului în termeni de eșantion de comportamente, pe baza cărora se pot prognoza alte comportamente. Un test este pe deplin valid atunci când scorul obținut de către o persoană

permite formularea unei concluzii (inferențe) nemijlocite și fără echivoc (fără dubii) în legătură cu gradul de reliefare, în structura și organizarea dispozițiilor persoanei ori în conduita acesteia, a caracteristicii psihice măsurate de test.

O astfel de definiție este însă foarte abstractă și lipsită de semnificații practice pentru psihologul utilizator al testului. Extinzând definiția de mai sus, putem spune că validitatea unui test se referă la pertinența acestuia, respectiv la măsura în care testul este adecvat scopului pe care și-l propune psihologul practician, care, de cele mai multe ori, vizează prezicerea unui anumit tip de comportament, a unei performanțe sau a evoluției stării ori conduitei unei persoane testate și, pe baza acestei predicții, adoptarea unei decizii cu valoare pentru funcționarea și existența persoanei evaluate.

Este adevărat că această accepțiune face referire, în principal, la una dintre fațetele validității unui test, și anume validitatea de criteriu, însă este de preferat o astfel de înțelegere a semnificației unui test, deoarece poate tempera atitudinea mai puțin productivă a unor practicieni (mai ales la începutul carierei), care tind să acorde o importanță excesivă scorurilor obținute la testele psihologice, în efortul de a contura o decizie cu privire la o persoană. Atunci când rezultatul unei persoane la un test psihologic este utilizat într-un mod care conduce la o predicție asupra conduitei sau realizărilor viitoare ale acesteia, predicție confirmată de realitate, iar pe baza acestei predicții psihologul adoptă o decizie „corectă" cu privire la persoana respectivă (de exemplu, selectează candidații care au un nivel adecvat al competențelor pentru un post de muncă sau obține un profil al dispozițiilor și stilurilor comportamentale care explică într-un mod coerent situația actuală a persoanei), testul psihologic este valid. Validarea unui test psihologic este, întotdeauna, legată de o situație particulară sau de un scop specific în care testul este utilizat.

Modalități de evaluare a validității

Există cel puțin patru utilizări ale termenului de validitate, respectiv patru modalități de evaluare a validității. După unii

autori, ordinea prezentării acestora este determinată de posibilitățile de cuantificare și de importanță. Astfel, distingem:

– validitatea aparentă (de aspect);
– validitatea de conținut;
– validitatea de construct (teoretică sau ipotetico-deductivă);
– validitatea de criteriu (empirică, legată de criterii de performanță sau de comportamentele persoanei în contexte reale de viață).

1. ***Validitatea aparentă*** reflectă măsura în care subiecții testați (persoanele din populația-țintă căreia îi este destinat testul) consideră că probele la care sunt supuși – itemii, prin conținutul sarcinii și formatul de răspuns – sunt pertinente: adecvate unor situații din viața reală, adecvate nivelului achizițiilor specifice vârstei subiecților, precum și adecvate intereselor, valorilor și drepturilor personale. De exemplu, itemii unui chestionar de personalitate nu trebuie să fie prea „intruzivi" în raport cu dreptul subiectului la autodeterminare, în ceea ce privește informațiile despre viața personală pe care le poate comunica unor terțe persoane.

De pildă, un electrician va aprecia mai mult un test de precizie a mișcărilor decât un test de reprezentare spațială, întrucât această abilitate este mai puțin relevantă pentru conținutul muncii pe postul de electrician. Validitatea aparentă se referă, de asemenea, la:

– claritatea instrucțiunilor de completare a testului;
– lungimea testului (un chestionar foarte lung devine „obositor" sau „plictisitor");
– claritatea și lipsa de echivoc a conținutului itemilor (itemii nu trebuie să lase loc unor interpretări subiective din partea persoanei care răspunde, ci să se refere la situații clare de viață sau la cunoștințe care ar trebui să fie deja achiziționate, conform vârstei);
– acceptabilitatea conținutului itemilor în raport cu imaginea de sine și demnitatea personală (de exemplu, un item de tipul: „Mă consider un/o bun/ă amant/ă").

Validitatea aparentă a unui test psihologic nu se explorează prin metode cantitative (statistice), ci presupune sondarea opiniilor potențialilor beneficiari ai măsurării și evaluării realizate cu acel test.

2. ***Validitatea de conținut a itemilor*** vizează evaluarea realizată de profesioniști (experți în domeniul testelor psihologice sau în ramura tematică a psihologiei din care testul eșantionează deprinderi, aptitudini, abilități, competențe, comportamente, stiluri atitudinal-comportamentale ori dispoziții latente ale personalității), cu privire la conținutul itemilor testului. Din această perspectivă, A. Anastasi1 a definit testul psihologic ca o măsură obiectivă și standardizată a unui eșantion din comportamentul unei persoane.

Prin conținutul și numărul lor, itemii unui test psihologic trebuie să acopere aspecte relevante din aria de cuprindere a caracteristicii pe care testul susține că o măsoară. Există o asemănare aparentă între validitatea de conținut și validitatea aparentă, întrucât ambele se referă la măsura în care itemii unui test acoperă ansamblul sarcinilor reale prin care poate fi operaționalizată caracteristica psihică măsurată. Diferența constă în faptul că validitatea aparentă este explorată prin ancheta realizată asupra subiecților care completează o versiune inițială a testului, în timp ce validitatea de conținut este explorată pe baza evaluărilor realizate de o echipă de experți și presupune estimarea gradului de acord dintre aceștia cu privire la relevanța fiecărui item în raport cu domeniul de conținut al caracteristicii psihice vizate.

3. ***Validitatea de construct*** oferă cadrul teoretic pentru analiza semnificației psihologice a rezultatului obținut de o persoană la un test. Această fațetă a validității se referă la identificarea constructelor și a ipotezelor la care practicianul recurge pentru a interpreta scorul unei persoane. Demersul de cercetare a

1. Anastasi, A & Urbina, S. (1997), *Psychological Testing* (7th ed.). Prentice Hall.

validității de construct comportă două dimensiuni: una logică (validarea deductivă) și una empirică (validarea inductivă).

În cadrul validării deductive, se pornește de la teoria sau modelul teoretic pe care este fundamentată descrierea și interpretarea caracteristicii psihice presupuse a fi măsurată de test. Pe baza considerațiilor teoretice, constructorul stabilește conținutul itemilor și formulează ipoteze privind variabilele psihologice cu care testul ar trebui sau nu să coreleze. De exemplu, în construirea unui test de inteligență verbală, este necesar ca sarcinile să se refere exclusiv la această formă de inteligență și nu la alte caracteristici, precum fluența verbală sau discriminarea simbolurilor verbale. Pentru explorarea validității deductive, analiza de itemi, combinată cu analiza factorială (care permite identificarea dimensiunilor latente în care itemii tind să se grupeze), reprezintă o soluție consistentă pentru obținerea unor informații solide privind validitatea de construct.

În validarea inductivă, se pornește de la scorul unui subiect la test, încercându-se identificarea caracteristicii psihice presupuse a fi măsurată. De exemplu, dacă subiecții au fost evaluați cu o scală care presupune măsurarea extraversiunii, scorurile obținute pot fi corelate cu scorurile la un chestionar consacrat, recunoscut ca măsurând aceeași trăsătură. Acest procedeu vizează explorarea validității convergente. În același timp, este necesar ca scorurile la noul test să coreleze modest cu scorurile la un test deja validat care măsoară o altă caracteristică psihică, diferită ca domeniu de conținut (de exemplu, relația dintre extraversiune și aptitudinea cognitivă generală). Acest procedeu vizează explorarea validității divergente.

4. ***Validitatea de criteriu (empirică)*** vizează stabilirea măsurii în care scorul unei persoane la test poate fi utilizat pentru predicția unui anumit comportament sau a performanței într-un domeniu de activitate specific (de exemplu, reușita la un stagiu de formare sau la un examen, performanța cantitativă și calitativă într-o sarcină profesională). Variabilele a căror predicție este urmărită sunt denumite criterii.

Criteriile pot avea grade diferite de complexitate și trebuie definite cât mai clar (de exemplu: numărul de contracte încheiate într-o lună de un agent de asigurări, numărul de accidente rutiere cu victime comise de un conducător auto într-un an, prezența sau absența unei tulburări psihice, numărul de absențe de la programul de lucru ale unui angajat etc.). Una dintre strategiile cantitative de explorare a validității de criteriu constă în corelarea scorului obținut de un eșantion de subiecți la test cu evaluări cantitative sau calitative ale performanței ori comportamentului vizat, oferite de alte persoane decât subiecții testați (de exemplu, supervizori, colegi, profesori, părinți).

Corelația obținută poartă denumirea de coeficient de validitate. Valorile criteriului pot fi colectate simultan cu scorurile la test (strategie de validare concurentă) sau după un anumit interval de timp (strategie de validare predictivă), aceasta din urmă fiind mai rar utilizată din cauza costurilor ridicate de timp și resurse.

Capitolul 18
Etalonarea testelor psihologice

Acest capitol are un rol fundamental în înțelegerea psihometriei, deoarece explică modul în care scorurile brute obținute la testele psihologice capătă semnificație prin raportarea la un grup de referință. Sunt introduse concepte esențiale, precum populația de referință, eșantionul normativ și diferitele tipuri de norme utilizate în practică. De asemenea, sunt prezentate principalele sisteme de etalonare – bazate pe cuantile, clase standardizate și scoruri standardizate – care permit transformarea scorurilor brute în rezultate comparabile și ușor de interpretat.

Totodată, este evidențiată importanța analizei distribuției scorurilor brute înainte de alegerea sistemului de etalonare. Prin evaluarea normalității distribuției și a indicatorilor de asimetrie, psihologul poate selecta metoda de normare cea mai adecvată. Se evidențiază astfel legătura dintre metodele statistice și interpretarea validă a rezultatelor testelor psihologice, contribuind la utilizarea corectă și riguroasă a instrumentelor psihometrice.

1. Etalonarea. Definiție și categorii

Majoritatea testelor psihologice produc rezultate care sunt exprimate, cel mai adesea, în formă numerică. Rezultatul numeric obținut de un subiect se numește **notă** sau **cotă brută** (denumită și *scor brut*). Luate în sine, scorurile brute oferă informații limitate despre nivelul de dezvoltare al caracteristicilor evaluate, întrucât nu există un reper extern (criteriu) care să permită interpretarea lor în termeni comparativi.

De exemplu, dacă știm că un copil de o anumită vârstă a rezolvat șase probe dintr-o baterie de zece teste de aptitudini cognitiv-intelectuale, acest rezultat, în lipsa unui cadru de referință, nu permite formularea unor concluzii relevante. Stabilirea mediei rezultatelor la aceleași probe pentru un grup mai larg din care face parte copilul (de exemplu, clasa școlară sau totalitatea copiilor de aceeași vârstă dintr-o regiune) oferă un prim punct de raportare. Performanțele individuale pot fi astfel comparate cu mediile grupului de referință, pentru a determina dacă acestea se situează peste, la nivelul sau sub media grupului.

Scorurile brute dobândesc semnificație psihologică doar prin raportarea la valorile medii ale unui **grup sau ale unei populații de referință**. Această populație este alcătuită din subiecți care împărtășesc caracteristici socio-demografice similare (vârstă, sex, etnie, nivel de educație, mediu de rezidență, ocupație, cultură) și/sau caracteristici bio-psihice (nivel de dezvoltare intelectuală, status psihopatologic etc.) cu cele ale persoanei evaluate.

Clasele standard sau intervalele de scoruri brute stabilite pentru populația de referință constituie **normele** sau **etalonul** unui test. Întrucât testarea integrală a populației de referință este, de regulă, imposibilă, normele sunt stabilite pe baza rezultatelor obținute de un **eșantion reprezentativ**, denumit **eșantion normativ**, asupra căruia se realizează procesul de etalonare.

Etalonarea *reprezintă ansamblul de proceduri prin care se stabilesc, pentru un test și o populație-țintă bine definită, normele utilizate pentru interpretarea scorurilor brute individuale.* Prin acest

proces se construiește un **tabel de norme** și un **sistem de notare standardizată**, care permite transformarea scorurilor brute în scoruri cu semnificație comparativă, raportate la populația de referință[1].

În practica psihodiagnostică sunt utilizate, în principal, **trei categorii de norme (sisteme de etalonare)**:

1. *Norme bazate pe cuantile* (clase procentuale), precum quartilele, decilele sau centilele, caracterizate prin distribuții uniforme;
2. *Norme bazate pe clase procentuale standardizate*, de tipul celor în 5, 7 sau 9 clase, care presupun o distribuție normală și simetrică;
3. *Norme bazate pe note standardizate*, precum scorurile *z*, *T* sau *H*, care exprimă abaterea scorului brut față de media populației de referință în unități de abatere standard.

Un tip particular de norme este reprezentat de **vârsta mintală**, utilizată cu precădere în testele de evaluare a dezvoltării cognitive și intelectuale.

2. Analiza distribuției scorurilor brute

Diferențierea între primele două categorii de norme este determinată de necesitatea aplicării unor sisteme de etalonare adecvate formei distribuției scorurilor brute obținute de eșantionul normativ. Astfel, procesul de etalonare presupune, în primă instanță, **analiza distribuției scorurilor brute**.

În practică, distribuțiile scorurilor brute se abat, în grade variabile, de la distribuția normală, care este simetrică în jurul tendinței centrale. Forma distribuției – în special **simetria** – este esențială pentru alegerea tipului de transformare a scorurilor brute. Evaluarea normalității distribuției poate fi realizată prin

1. Stan, A. (2002), *Testul psihologic*, Editura Polirom, Iași.

teste statistice precum testul χ^2 (chi-pătrat) sau testul Kolmogorov-Smirnov, precum și prin calcularea indicatorilor de **asimetrie (skewness)** și **boltire (kurtosis)**. În cazul unei distribuții normale, valorile skewness și kurtosis sunt egale sau foarte apropiate de zero.

3. Alegerea sistemului de etalonare

Tipul de norme utilizat este determinat de forma distribuției scorurilor brute din eșantionul normativ. Pentru distribuțiile **asimetrice** (valori ale asimetriei mai mici de –1 sau mai mari de 1), sunt recomandate normele în quartile, decile sau centile, precum și normele bazate pe scoruri standardizate (*z*, *T*, *H*).

Pentru distribuțiile **simetrice** (valori ale asimetriei apropiate de zero sau cuprinse între –1 și 1), cele mai adecvate sunt normele în 5, 7, 9 sau 11 clase normalizate, deoarece acestea păstrează forma inițială a distribuției scorurilor brute.

Capitolul 19
Teste pentru evaluarea inteligenței și a aptitudinilor

În cadrul psihodiagnozei, evaluarea aptitudinilor cognitive reprezintă una dintre cele mai importante direcții de cercetare și practică aplicativă. Identificarea și măsurarea inteligenței generale, precum și a aptitudinilor specifice, permit înțelegerea diferențelor individuale dintre persoane și oferă informații valoroase pentru orientarea școlară și profesională, selecția personalului, consilierea psihologică și evaluarea potențialului de învățare.

Printre cele mai cunoscute și utilizate instrumente se numără Matricile Progresive Raven, concepute pentru evaluarea inteligenței generale prin intermediul unor sarcini nonverbale de raționament. Pe lângă măsurarea inteligenței generale, psihodiagnoza acordă o atenție deosebită evaluării aptitudinilor cognitive specifice. În acest scop au fost elaborate baterii complexe de teste, precum Bateria de Teste pentru Aptitudini Diferențiale (DAT) și Bateria Factorială de Aptitudini Mentale Primare (PMA), care permit analiza unor dimensiuni distincte ale funcționării cognitive.

1. Evaluarea inteligenței generale prin testele lui Raven. Obiective, conținut, caracteristici

Unii autori arată că aptitudinile sunt însușiri care implică predispoziții înnăscute, având la bază o anumită structură a sistemului nervos și care permit efectuarea cu succes a unor activități specifice. După P. Sillamy [1], ele permit diferențierea indivizilor atunci când, la același nivel de educație, îi privim sub aspectul randamentului. Factorul *g* reprezintă inteligența generală, care este o aptitudine ce contribuie la dezvoltarea capacităților în alte sfere ale funcționării cognitiv-intelectuale și la adaptarea cognitivă a individului uman la situații noi. Acest factor își face simțită prezența prin rapiditatea și plasticitatea gândirii, dar și în cadrul celorlalte procese cognitive și funcții reglatorii, cum sunt percepția, atenția sau procesele mnezice.

Există o mare varietate a testelor destinate măsurării inteligenței generale sau a componentelor inteligenței (mai înguste, în ceea ce privește conținutul psihologic, însă concurente și cumulative, în ceea ce privește impactul în planul performanței în diverse domenii și al adaptării din punct de vedere psihologic). Printre testele omogene în ceea ce privește caracteristica psihică vizată și conținutul itemilor, care pot fi aplicate individual și care măsoară inteligența generală în rândul copiilor, adolescenților, tinerilor și al adulților, se numără *Matricile Progresive Raven* (MPR) – un reper clasic în domeniul măsurării inteligenței. Matricile progresive sunt puternic saturate în factorul *g* (inteligența generală, evidențiată de C. Spearman[2]), având un conținut exclusiv non-verbal (ceea ce reprezintă un avantaj major, întrucât este diminuat efectul limbii și al socializării într-o cultură dominantă) și fiind foarte utilizate atât în domeniul evaluării pentru orientarea școlară sau vocațională, cât și în domeniul

1. P. Sillamy, *Dictionnaire de la psychologie*, Bordas, Paris, 1980.
2. J. Deary, „Intelligence", *Annual Review of Psychology*, 63, 2012, pp. 453-482.

selecției personalului, psihologiei transporturilor sau diagnosticării potențialului cognitiv-intelectual al persoanelor care prezintă anumite dificultăți de învățare sau tulburări psihice.

Probele din categoria matricilor progresive propuse de J.C. Raven circulă sub mai multe forme, diferențiate în funcție de vârstă și de nivelul intelectual stabilit inițial. Sunt cunoscute următoarele forme:

1. *Matricile Progresive Color* (forme Clasic, Paralel și Plus) – pentru copii cu vârste sub 7-8 ani (normal dezvoltați din punct de vedere intelectual sau retardați mental), persoanelor adulte cu retard mental sau alte disfuncții psihice (de exemplu: afazie, surzenie, paralizii cerebrale) sau vârstnicilor. Fondul color pe care sunt prezentați itemii atrage atenția și face testul mai interesant, reducând nevoia instrucțiunilor verbale. Testul este alcătuit din 36 de itemi organizați în trei serii (A, AB și B), fiecare a câte 12 itemi (în interiorul fiecărei serii, itemii sunt de dificultate crescătoare).
2. *Matricile Progresive Standard* (forme Clasic, Paralel și Plus) – destinate populației generale, cu vârste între 6/7 ani și 80 de ani;
3. *Matricile Progresive Avansate* (Setul I și Setul II) – destinate persoanelor care au vârsta de cel puțin 10/11 ani și care prezintă un nivel ridicat al abilității de educție a relațiilor logice. Această probă include două seturi de itemi: Setul I (12 itemi cu dificultate crescătoare) – set de exercițiu, persoanele examinate se familiarizează cu sarcina și este redusă anxietatea asociată evaluării; Setul II (36 de itemi, identici din punct de vedere al prezentării și structurii cu cei ai Setului I, dar care cresc în dificultate în mod constant și devin mai complecși).

Matricile progresive Raven – formele standard clasic, *standard paralel* și *standard Plus/SPM* – includ fiecare câte 60 de itemi (matrici), la care o persoană (copil cu vârsta de cel puțin 6/7 ani, adolescent, tânăr sau adult) care răspunde poate obține un scor egal cu 1 (pentru fiecare răspuns corect) sau 0 (pentru fiecare răspuns incorect). Sarcina subiectului este de a selecta răspunsul corect din 6-8 variante. Proba SPM standard poate fi administrată

cu sau fără limită de timp. Cei 60 de itemi sunt repartizați în cinci serii (A, B, C, D, E), având o dificultate crescătoare (atât în cadrul fiecărei serii, cât și de la o serie la alta). Scorul brut maxim poate fi egal cu 60 și se raportează la un etalon care poate fi diferențiat în funcție de grupa de vârstă a subiectului și de tipul administrării (cu sau fără limită de timp). Durata medie de aplicare este în jur de 45 de minute.

În cazul adolescenților, tinerilor și al adulților, J.C. Raven propune utilizarea matricilor progresive standard și a celor avansate împreună cu *Testul de Vocabular Mill Hill* (TVMH), care măsoară capacitatea subiectului de a-și aminti informații achiziționate prin formarea școlară (aptitudine reproductivă), respectiv capacitatea de comunicare verbală – ambele depinzând de existența unei aptitudini verbale latente. Utilizarea matricilor progresive împreună cu TVMH permite evaluarea capacității unei persoane de a activa și utiliza informațiile verbale, beneficiind în acest sens de sprijinul unui factor general al inteligenței. Cu alte cuvinte, combinarea celor două probe permite o evaluare mai completă a inteligenței generale decât utilizarea numai a matricilor progresive.

2. Baterii de teste pentru „aptitudini diferențiale" (DAT) și „aptitudini mentale primare" (PMA). Obiective, conținut, caracteristici

2.1. Bateria de Teste pentru Aptitudini Diferențiale (DAT)

Bateria de teste DAT a fost publicată pentru prima dată în SUA, în anul 1947. Manualul a cunoscut ediții revizuite în 1952,

1959 și 1963, ediții care urmăreau simplificarea administrării și reducerea costurilor. Astăzi, este unul dintre cele mai cunoscute instrumente pentru evaluarea aptitudinilor cognitiv-intelectuale ale persoanelor având studii medii sau superioare. Forma actuală de prezentare a bateriei DAT datorează mult echipei de constructori de teste de la *Psychological Corporation* (SUA).

Bateria este compusă din șapte teste care pot fi aplicate atât individual, cât și colectiv. Pentru fiecare test în parte, limita de timp variază între 6 și 15 minute. Notele la testele *Raționament verbal* (RV), *Raționament abstract* (RA) și *Aptitudine numerică* (AN) permit cea mai bună estimare a aptitudinii unui adolescent sau tânăr ori a unui adult de a învăța (aptitudinea cognitivă generală). Bateria poate fi folosită în principal pentru selecția candidaților pentru o varietate largă de posturi, în care abilitatea cognitivă generală este importantă, pentru evaluarea specifică a orientării profesionale sau bilanțurilor în vederea promovării.

Testele care compun bateria sunt:

1. *Raționament verbal* (RV) – vizează aptitudinea de a înțelege și a opera cu concepte verbale, adică gândirea constructivă care depășește fluiditatea verbală sau stăpânirea vocabularului. Rezultatele la acest test condiționează reușita în domenii în care înțelegerea și exprimarea verbală sunt importante.
2. *Raționament abstract* (RA) – măsoară capacitatea de raționament nonverbal. Fiecare item solicită perceperea unui principiu operator și utilizarea sa pentru completarea unei serii de figuri. Rezolvarea itemilor nu implică experiență specifică, ci doar capacitatea de a raționa cu elemente abstracte.
3. *Aptitudine numerică* (AN) – măsoară aptitudinea de a înțelege relațiile numerice și de a opera cu acestea. Testul completează informațiile aduse de testele RV și RA, toate trei permițând predicția inteligenței generale a unei persoane.
4. *Raționament mecanic* (RM) – măsoară capacitatea de a înțelege principii fizice și mecanice în situații concrete. Subiectul cu rezultate bune surprinde cu ușurință legile de funcționare și întreținere a dispozitivelor complicate.

5. *Relații spațiale* (RS) – măsoară aptitudinea de manipulare mentală a obiectelor, pornind de la reprezentarea vizuală a acestora. Aptitudine necesară în domenii precum design sau arhitectură.
6. *Gramatică* (G) – vizează capacitatea de a utiliza corect limba română, aptitudinea de a identifica greșeli gramaticale. Scorurile ridicate permit o bună predicție a succesului în programele de formare.
7. *Rapiditate și exactitate* (RE) – măsoară rapiditatea și exactitatea răspunsurilor într-o sarcină perceptuală simplă – combinații de numere și cuvinte, întâlnite frecvent în activități de birou.

2.2. Bateria Factorială de Teste de Aptitudini Mentale Primare (PMA)

Bateria factorială PMA este rezultatul unei serii de cercetări efectuate de psihologi din cadrul Laboratorului de Psihometrie al Universității din Chicago, sub coordonarea profesorului Louis Leon Thurstone[1]. Prima versiune a bateriei a fost publicată în 1941. În România, bateria a fost adaptată și experimentată începând cu anul 1995, în cadrul Societății de Psihologie Aplicată PSITEST, Iași (coordonator psiholog principal Mihail Gașpar).

Acest ansamblu de teste, destinat să măsoare cinci dintre aptitudinile cognitive (V – semnificația verbală, R – raționamentul abstract, N – aptitudinea numerică, S – aptitudinea spațială și W – fluiditatea verbală), a fost conceput inițial pentru elevii cu vârste între 11 și 17 ani, dar poate fi utilizat și în selecția profesională a adulților cu pregătire școlară generală sau medie. Prin tehnici de analiză factorială, autorii au identificat și descris diferite aptitudini, denumite *aptitudini mentale primare*. Bateria PMA a fost construită astfel încât să măsoare un număr cât mai mare de factori cognitivi într-un timp relativ scurt (cu tot cu

1. J. Deary, *op. cit*.

citirea consemnelor de către subiecți, aplicarea individuală/colectivă necesită cel mult o oră).

Semnificația testelor:

1. *Semnificația verbală* (V) – aptitudinea de a înțelege ideile exprimate prin cuvinte. Măsurată prin testul de sinonime (50 itemi), durata 4 minute;
2. *Raționamentul abstract* (R) – aptitudinea de a rezolva probleme logice – testul are 30 itemi, durata 6 minute;
3. *Aptitudinea numerică* (N) – aptitudinea de a lucra cu cifre și de a rezolva probleme cantitative simple – testul are 70 itemi, durata 6 minute;
4. *Aptitudinea spațială* (S) – aptitudinea de a-și reprezenta mental obiecte în două sau trei dimensiuni – testul conține 20 itemi bidimensionali, durata 5 minute;
5. *Fluiditatea verbală* (W) – aptitudinea de a găsi și utiliza ușor diverse cuvinte. Timpul limită 5 minute, sarcina: scrierea cât mai multor cuvinte începând cu litera S.

Capitolul 20
Chestionare pentru evaluarea personalității

Printre cele mai utilizate metode de evaluare a personalității se numără chestionarele de personalitate, instrumente care permit identificarea și cuantificarea principalelor trăsături psihologice. Acestea diferă prin modelul teoretic care le fundamentează, prin dimensiunile investigate și prin modul de interpretare a rezultatelor, însă au în comun scopul de a oferi o descriere obiectivă și sistematică a profilului individual.

În acest capitol sunt prezentate trei dintre cele mai importante categorii de instrumente pentru evaluarea personalității: chestionarele lui Eysenck (EPI și EPQ), bazate pe modelul dimensional al personalității; Inventarul de Personalitate California (CPI), orientat spre evaluarea trăsăturilor personalității normale și a comportamentului interpersonal și Inventarul NEO PI-R, una dintre cele mai cunoscute operaționalizări ale modelului Big Five. Analiza acestor instrumente permite înțelegerea principalelor abordări contemporane ale personalității și a modalităților prin care acestea pot fi evaluate în mod valid și standardizat.

1. Instrumentele EPI și EPQ

1.1. EPI – Eysenck Personality Inventory

Chestionarele de personalitate construite și perfecționate de H. J. Eysenck[1] (EPI – *Eysenck Personality Inventory* și EPQ – *Eysenck Personality Questionnaire*) se numără printre cele mai utilizate instrumente de evaluare a personalității.

Inventarul de personalitate Eysenck (EPI) cuprinde:

– o scală pentru evaluarea extraversiunii (E);
– o scală pentru evaluarea nevrotismului (N);
– o scală de dezirabilitate socială (L – minciună).

Proba conține 57 de itemi: câte 24 de itemi pentru fiecare dintre cele două dimensiuni principale ale personalității și 9 itemi pentru scala de minciună. Răspunsurile sunt de tip *Da/Nu*.

În concepția lui H. J. Eysenck, personalitatea este structurată ierarhic și multinivelar. Itemii sunt formulați într-un limbaj accesibil și nu ridică dificultăți de înțelegere. Chestionarul poate fi administrat persoanelor cu vârsta de peste 16–18 ani, indiferent de mediul socio-cultural, cu condiția unei alfabetizări normale.

Scorurile pentru cei doi factori se obțin prin însumarea punctajelor itemilor corespunzători și pot varia între 0 și 24. Pentru fiecare item se acordă un punct dacă răspunsul coincide cu grila de corecție. Scorurile ridicate indică niveluri crescute ale extraversiunii, respectiv ale nevrotismului.

1. *Extraversiunea* – scorurile ridicate la scala E sunt caracteristice indivizilor expansivi în relațiile interpersonale, impulsivi și neînfricați, orientați spre contacte sociale frecvente și activități

1. A. Maragakis, „Eysenck Personality Questionnaire-Revised", B.J. Carducci *et al.* (eds.), *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, Wiley, 2020.

de grup. Extravertitul tipic este sociabil, preferă reuniunile cu prietenii, are numeroase cunoștințe și simte nevoia constantă de interacțiune. Atenția sa este adesea fluctuantă, preferând activitățile dinamice în detrimentul celor solitare.

Introvertitul tipic este calm, introspectiv, rezervat și preferă activitățile individuale, precum lectura. Își controlează impulsurile, evită senzațiile tari și manifestă un puternic simț al responsabilității. Este de încredere, prudent, orientat spre valori morale și etice și mai greu de influențat.

2. *Nevrotismul* se manifestă în plan interpersonal prin reacții emoționale intense, instabilitate afectivă și dificultăți de adaptare. Nivelurile ridicate sunt asociate cu reacții iraționale și dezadaptative, în timp ce scorurile scăzute indică stabilitate emoțională. Cercetările lui Eysenck au arătat că un nivel foarte scăzut al nevrotismului poate reflecta, în anumite cazuri, o rigiditate psihică.

1.2. EPQ – Eysenck Personality Questionnaire

EPQ reprezintă o dezvoltare a EPI, prin introducerea factorului psihotism (P). Astfel, chestionarul evaluează trei dimensiuni fundamentale ale personalității:

– psihotism (P);
– extraversiune (E);
– nevrotism (N), la care se adaugă scala L (minciună). Proba cuprinde 90 de itemi, grupați în patru scale:

P – psihotism (24 itemi);
E – extraversiune (24 itemi);
N – nevrotism (24 itemi);
L – minciună (18 itemi).

Răspunsurile sunt de tip *Da/Nu*. Itemii sunt formulați clar și accesibil, chestionarul putând fi aplicat persoanelor cu vârsta

peste 16-18 ani. Timpul mediu de completare este de aproximativ 20 de minute, iar cotarea se realizează rapid, cu ajutorul unei grile standardizate.

Psihotismul este o dimensiune complexă, definită prin trăsături precum agresivitatea, egocentrismul, comportamentul antisocial și lipsa empatiei. Scorurile ridicate indică tendința spre nonconformism extrem și respingerea normelor sociale, în timp ce scorurile scăzute reflectă socializare ridicată și respect pentru drepturile celorlalți.

2. Inventarul de Personalitate California (CPI). Domenii și dimensiuni psihologice

Inventarul de Personalitate California (CPI) este una dintre cele mai cunoscute probe de evaluare multidimensională a personalității. A fost elaborat de Harrison G. Gough[1], prima ediție fiind publicată în 1967, urmată de ediții revizuite în 1987, 1996 și 2002.

Inventarul a inclus inițial 480 de itemi, ulterior fiind dezvoltate versiuni de 462, 434 și 260 de itemi. În România, CPI este distribuit de D&D Consultants Grup S.R.L., sub coordonarea profesorului Horia D. Pitariu.

CPI evaluează trăsăturile personalității normale la adolescenți (de la 13–14 ani) și adulți și este utilizat în domenii precum:

– psihologia muncii și organizațională;
– consilierea vocațională și educațională;
– psihologia clinică;
– psihologia judiciară și a securității naționale.

1. C.L. Cobb, D. Xie; A. Maragakis, „California Psychological Inventory (CPI)", în B.J. Carducci, C.S. Nave & B.J. Carducci (eds.), *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, Wiley, 2020, https://doi.org/10.1002/9781118970843.ch117.

Inventarul include 20 de scale structurale și 10 scale secundare, organizate în patru mari domenii:

1. *Stilul și orientarea interpersonală*

a) Dominanță (Do)
b) Capacitatea de statut (Cs)
c) Sociabilitate (Sy)
d) Prezență socială (Sp)
e) Acceptare de sine (Sa)
f) Independență (In)
g) Empatie (Em)

2. *Orientarea valorică și normativă*

a) Responsabilitate (Re)
b) Socializare (So)
c) Autocontrol (Sc)
d) Impresie bună (Gi)
e) Comunalitate (Cm)
f) Bunăstare (Wb)
g) Toleranță (To)

3. *Stilul și eficiența funcționării cognitive*

a) Realizare prin conformism (Ae)
b) Realizare prin independență (Ai)
c) Eficiență intelectuală (Ie)

4. *Roluri asumate în relațiile interpersonale*

a) Intuiție psihologică (Py)
b) Flexibilitate (Fx)
c) Feminitate (Fe)

3. Chestionarul/inventarul NEO PI-R. Cei cinci superfactori ai personalității și fațetele acestora

Inventarul NEO PI-R constituie una dintre cele mai cunoscute operaționalizări ale modelului Big Five în evaluarea și descrierea personalității, fiind foarte bine fundamentat teoretic și empiric, prin numeroase studii de validare realizate în domenii precum cel ocupațional, consilierea și orientarea profesională sau psihologia clinică.

În construcția lor, P.T. Costa și R.R. McCrae[1] au pornit de la ideea că trăsăturile de personalitate sunt organizate ierarhic, de la nivel global la nivel particular, putând fi analizate la două niveluri:

1. nivelul specific – analiza detaliată a comportamentelor observabile, realizată prin intermediul scorurilor la fațete;
2. nivelul global – gruparea trăsăturilor în cinci mari domenii ale personalității.

Această abordare ierarhică se caracterizează prin simplitate conceptuală și, în același timp, prin finețe și precizie în descrierea particularităților individuale. Instrumentul permite evaluarea personalității adolescenților și adulților de orice vârstă.

3.1. Structura inventarului

NEO PI-R cuprinde 240 de itemi, care permit măsurarea celor cinci factori independenți ai personalității și a fațetelor acestora (câte șase fațete pentru fiecare factor). Fiecare fațetă

1. P. Costa, & R.McCrae, „Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the Revised NEO Personality Inventory", *Journal of Personality Assessment*, 1995.

este operaționalizată prin câte 8 itemi, rezultând câte 48 de itemi pentru fiecare factor.

Răspunsurile sunt oferite pe o scală de tip Likert, cu cinci trepte, de la *DP – dezacord puternic* la *AP – acord puternic*, existând și varianta de răspuns *Neutru*. Scorul la un item poate varia între 0 și 4; pentru 106 itemi, scorarea se realizează invers. Scorul unei fațete poate varia între 0 și 32, iar scorul unui factor între 0 și 192.

Itemii sunt formulați clar și accesibil, referindu-se la aspecte concrete ale funcționării psihologice cotidiene. Timpul mediu de completare este de 20–30 de minute.

3.2. Domenii și fațete ale personalității

1. *Nevrotismul* (N) se referă la stabilitatea emoțională a unei persoane și la tendința generală de a experimenta afecte negative, precum teama, tristețea, rușinea, mânia, vinovăția sau dezgustul. Scorurile ridicate indică un risc crescut pentru dificultăți emoționale și vulnerabilitate psihologică, fără a implica în mod necesar o semnificație patologică. Scorurile scăzute reflectă stabilitate emoțională, calm și autocontrol.

Fațetele nevrotismului sunt:

1. anxietate (N1)
2. furie-ostilitate (N2)
3. depresie (N3)
4. timiditate socială (N4)
5. impulsivitate (N5)
6. vulnerabilitate (N6)

2. *Extraversiunea* (E) include trăsături ușor observabile în comportamentul cotidian. Scorurile ridicate sunt caracteristice persoanelor sociabile, active, energice și vorbărețe, în timp ce scorurile scăzute descriu persoane rezervate, independente și liniștite.

Fațetele extraversiunii sunt:

1. căldură (E1)
2. gregaritate (E2)
3. asertivitate (E3)
4. activism (E4)
5. căutarea senzațiilor (E5)
6. emoții pozitive (E6)

3. *Deschidere către experiență* (O) se referă la imaginația creativă, sensibilitatea estetică, curiozitatea intelectuală și independența în gândire. La polul opus se află persoanele conservatoare, orientate spre familiar și tradițional.

Fațetele deschiderii sunt:

– reverie (O1)
– estetică (O2)
– sentimente (O3)
– acțiuni (O4)
– idei (O5)
– valori (O6)

4. *Agreabilitate* (A) reflectă calitatea relațiilor interpersonale și include altruismul, cooperarea și empatia. Scorurile scăzute sunt asociate cu antagonism, scepticism și competitivitate.

Fațetele agreabilității sunt:

– Încredere (A1)
– Franchețe (A2)
– Altruism (A3)
– Amabilitate (A4)
– Modestie (A5)
– Sensibilitate (A6)

5. *Conștiinciozitatea* (C) se referă la autocontrol, organizare și orientarea spre obiective.

Fațetele acestui factor sunt:

– competență (C1)
– ordine (C2)
– simțul datoriei (C3)
– căutarea reușitei (C4)
– autodisciplină (C5)
– deliberare (C6)

Bibliografie

Albu, M., *Construirea și utilizarea testelor psihologice*. Cluj-Napoca: Editura Clusium, 1998.

Albu, M., *Metode și instrumente de evaluare în psihologie*. Editura Argonaut, 2000.

Anastasi, A., & Urbina, S., *Psychological Testing* (7th ed.). Prentice Hall, 1997.

Ausubel, D. P., & Robinson, F. (1981). *[Aspecte privind sensibilitatea testelor în funcție de distribuția scorurilor]*, apare in Analele Universității din Craiova, Psychology – Pedagogy, Year XVIII, No. 39. (2019).

Bere, Constantin, *Bazele teoretice ale evaluării psihologice. Note de curs*. Biblioteca Universității „Petre Andrei" din Iași, 2022.

Bere, Constantin, *Psihodiagnoza aptitudinilor și inteligenței. Note de curs*. Biblioteca Universității „Petre Andrei" din Iași, 2022.

Bere, Constantin, *Psihodiagnoza personalității. Note de curs*. Biblioteca Universității „Petre Andrei" din Iași, 2022.

Cîrneci, D., *Testarea psihologică / Psihodiagnoza personalității*. Editura România de Mâine, București, 2015.

Cobb, C. L.; Xie, D.; Maragakis, A., „California Psychological Inventory (CPI)" in B. J. Carducci, C. S. Nave & B. J. Carducci (Eds.), *The Wiley Encyclopedia of Personality and*

Individual Differences, Wiley, 2020, https://doi.org/10.1002/9781118970843.ch117

Costa, P. T. Jr., & McCrae, R. R., „Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the Revised NEO Personality Inventory", *Journal of Personality Assessment*, 1995.

Cronbach, L. J. *Essentials of Psychological Testing*. New York, NY: Harper & Row, 1970.

Deary, I. J., „Intelligence", in *Annual Review of Psychology*, 2012.

Maragakis, A., „Eysenck Personality Questionnaire-Revised", în B.J. Carducci *et al.* (eds.), *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, Wiley, 2020.

Minulescu, M., *Teorie și practică în psihodiagnoză*. Editura Fundației România de Mâine, București, 2007.

Mitrofan, Nicolae, *Testarea psihologică*. Polirom, Iași, 2005.

Piéron, H.; Pichot, P.; Faverge, J.-M.; Stoetzel, J., *Méthodologie psychotechnique*, Presses Universitaires de France, Paris, 1952.

Sillamy, P., *Dictionnaire de la psychologie*, Bordas, Paris, 1980.

Stan, Aurel, *Testul psihologic*, Editura Polirom, Iași, 2002.

Date despre autori

Lavinia Pruteanu, psiholog, doctor în Psihologie (Universitatea din București, 2008), lector la Universitatea „Petre Andrei" din Iași, președinte al Senatului acestei universități și director al Centrului de Consiliere și Orientare în Carieră al aceleiași universități ieșene. A urmat programe postdoctorale în Managementul cercetării avansate (2012) și Psihiatrie medico-legală (Universitatea de Medicină și Farmacie „Grigore T. Popa", Iași, 2013). Psiholog cu drept de liberă practică (din 2006), acreditat de Colegiul Psihologilor din România.
Prin activitatea sa de cercetare și prin numeroasele publicații științifice, abordează teme din domeniul psihologiei dezvoltării, dezvoltării atipice, psihologiei clinice și medicale, evaluării psihologice și psihometriei.
Interesele sale științifice vizează analiza relației dintre dezvoltarea psihologică, personalitate și sănătatea mintală, precum și studiul bunăstării, adaptării și proceselor psihosociale în contexte educaționale, clinice și organizaționale. Se implică activ în dezvoltarea academică și cea instituțională ale universității.

Constantin Bere, lector universitar și psiholog practician, cu peste 30 de ani de experiență în domeniu. Doctor în științe sociale, cu studii și cercetări în psihologia ocupațională. A contribuit la elaborarea a numeroase instrumente psihodiagnostice utilizate curent în practica de specialitate. A participat la dezvoltarea unor sisteme psihoinformatice,

precum Psitest Cabinet și Consilier Online, utilizate de psihologi din întreaga țară.

A activat în cadrul Colegiul Psihologilor din România, în Comisia de Etică și Deontologie și în Comisia de Psihologia muncii, transporturilor și serviciilor, și a coordonat, timp de un mandat, structura Filialei Iași a CPR.

În paralel cu activitatea academică, a desfășurat constant activitate în cabinetul de psihologie. Această combinație între teorie și practică îi definește parcursul profesional, caracterizat printr-o experiență considerabilă, concentrată asupra psihologiei aplicate și a dezvoltării de instrumente utile practicienilor.

Georgiana Corcaci, conferențiar doctor la Universitatea „Petre Andrei" din Iași, director al Centrului de Resurse Umane al Facultății de Psihologie, Științele Educației și Asistență Socială, departamentul Psihologie, în cadrul aceleiași universități. Școala postdoctorală (Managementul cercetării avansate cu relevanță în psihiatria medico-legală, la Institutul de Medicină Legală din Iași). Doctor în psihologie (Universitatea București, domeniul: psihologie organizațională). Masterat în Educație integrată la Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea „Al.I. Cuza", Iași. Absolventă a Facultății de Psihologie și Științele Educației, Universitatea „Al.I. Cuza", Iași.

Expert, formator și consultant științific în proiectele desfășurate cu fonduri europene. Membru al comitetelor științifice ale unor conferințe internaționale și al colectivelor editoriale ale unor reviste științifice indexate în baze de date internaționale.

A publicat peste 100 de lucrări științifice și mai multe volume de specialitate. Are expertiză în psihologia organizațională și managerială, psihologia muncii, psihologia socială.

Constantin Nechifor (n. 1976), lector la Universitatea „Petre Andrei" din Iași, cu o experiență de 21 de ani în arealul învățământului acestei universități. Doctor în psihologie, cu teza „Rolul psihodiagnozei și al antrenamentului psihologic în obținerea performanței sportive" (Universitatea din București, 2013).

Două sunt dimensiunile care au jalonat cercetarea academică și pregătirea didactică continuă: dimensiunea conduitelor adictive *versus*

dimensiunea conduitelor sănătoase, obținute prin practicarea sportului (ca valoare-atitudine).
Este autor și coautor a 30 de materiale științifice (un volum de autor, trei de coautor, articole BDI și articole ISI 3).