

Cuprins

<i>Prefață</i> (Constantin Căcoș)	9
---	---

Partea I

PREMISE EXPLICATIVE ÎN PROBLEMATICA EDUCAȚIEI TÎMPURII

Capitolul 1. Un areal investigativ de interes actual: educația timpurie (<i>Liliana Șan</i>)	13
1.1. Repere definitorii ale educației timpurii	16
1.2. Educația timpurie - o problemă de interes internațional	16
1.3. Instituirea educației timpurii în România	18
<i>Referințe bibliografice</i>	23
Capitolul 2. Diversificarea metodologiei cercetării în educația timpurie.	
<i>Abordări creative</i> (<i>Nicoleta Laura Popa</i>)	24
2.1. De la adult-centrism la centrarea pe copil: participarea copiilor de vârstă mică la realizarea cercetărilor educaționale	24
2.2. Alternative metodologice creative în cercetarea specifică educației timpurii	26
2.3. Deschideri și limite în utilizarea metodelor creative de cercetare în educația timpurie: pledoarie pentru complementaritate	33
<i>Referințe bibliografice</i>	34
Capitolul 3. Premise neurobiologice ale educației timpurii (<i>Andrei Dumbravă</i>)	36
3.1. Creier și educație (către o „neuroeducație”)	36
3.2. Parametrii generali de dezvoltare postnatală a sistemului nervos central	37
3.3. Câteva repere neurale ale dezvoltării psihologice postnatale timpurii	42
3.4. Dezvoltarea comportamentului perceptual	44
3.5. Imitația și neuronii oglindă	46
3.6. Dezvoltarea percepției faciale („prosopolexie”)	47
3.7. Însușirea și dezvoltarea limbajului verbal	48
3.8. Debutul însușirii citirii și scrierii	51
3.9. Însușirea abilităților cantitativ-numerice elementare	51
3.10. Dezvoltarea memoriei	52
3.11. Dezvoltarea controlului comportamental	55
3.12. Dezvoltarea afectivității	56
3.13. Implicații educaționale ale datelor referitoare la dezvoltarea postnatală timpurie a sistemului nervos central	59
3.14. Pledoarie finală	62
<i>Referințe bibliografice</i>	63

Partea a II-a

DIMENSIUNI ALE DEZVOLTĂRII COPILULUI DE VÂRSTĂ MICĂ

Capitolul 4. Nou-născutul. Butaruga mică ce răstoarnă, repetat, carul mare (<i>Lavința Mihaela Iacob</i>)	75
4.1. Context	75
4.2. Principii și tehnici de cercetare	76
4.3. Competențe prezente în prima lună de viață	80
4.4. În loc de concluzii sau despre „abilitățile einsteiniene... din staul”	85
<i>Referințe bibliografice</i>	86
Capitolul 5. Dezvoltarea cognitivă în copilăria mică și în preșcolaritate (<i>Mihaela Boca</i>).	90
5.1. Perioada copilăriei mici – 0-2 ani	90
5.2. Perioada preșcolarității – 2-6 ani	93
<i>Referințe bibliografice</i>	101
Capitolul 6. Dezvoltarea motricității în copilăria timpurie (<i>Florin Frumos</i>)	102
6.1. Introducere	102
6.2. Caracteristici generale ale motricității în educația timpurie	103
6.3. Evaluarea motricității la vârstele timpurii: determinanți, instrumente, limite.	107
6.4. Educația motrică	113
<i>Referințe bibliografice</i>	115
Capitolul 7. Dezvoltarea motricității fine. Digitalizarea și provocările ei pentru copiii mici (<i>Oana Dânilă</i>)	118
7.1. Repere generale în dezvoltarea motricității fine	119
7.2. Abilitățile motrice fine și implicațiile lor asupra altor arii de dezvoltare	121
7.3. Digitalizarea și provocările ei	122
<i>Referințe bibliografice</i>	126
Capitolul 8. Dezvoltarea și educația timpurie a emoțiilor ce implică sinele (<i>Darin Năstas</i>)	127
8.1. Elemente de psihologie a emoțiilor ce implică sinele	128
8.2. Elemente de pedagogie a emoțiilor ce implică sinele	134
<i>Referințe bibliografice</i>	141
Capitolul 9. Dezvoltarea moralității la copiii mici (<i>Andrei Hobman</i>).	144
9.1. Teoria lui Piaget asupra dezvoltării moralității	145
9.2. Teoria lui Kohlberg asupra dezvoltării moralității	147
9.3. Critici aduse celor două teorii: subestimarea dezvoltării morale a copiilor	149
9.4. Educarea judecăților morale	152
9.5. Dezvoltarea și educarea altor componente ale moralității.	153
<i>Referințe bibliografice</i>	155

Partea a III-a

COMUNICARE ȘI ÎNVĂȚARE ÎN PRIMII ANI DE VIAȚĂ

Capitolul 10. Specificitatea comunicării la copiii de vârstă mică (<i>Liiana Sim</i>)	159
10.1. Câteva observații despre comunicare	159

10.2. Particularități ale actului comunicării la copiii de vârstă mică	160
10.3. Efectele cunoașterii limbajului secret al copilului	163
<i>Referințe bibliografice</i>	164
Capitolul 11. Comunicarea verbală, nonverbală și paraverbală la vârsta preșcolară: <i>darum și contextualizări didactice (Angelica Holjilă)</i>	165
11.1. Caracteristici ale comunicării preșcolarilor/cu preșcolarii reperabile la nivel verbal, nonverbal și paraverbal	165
11.2. Repere didactice în optimizarea comunicării preșcolarilor	168
<i>Referințe bibliografice</i>	171
Capitolul 12. Bilingvismul în copilăria timpurie (<i>Mariana Purpur</i>)	173
12.1. Definiția conceptului de <i>bilingvism</i>	173
12.2. Taxonomia etapelor învățării bilingve	175
12.3. Efectele bilingvismului asupra dezvoltării personalității copilului preșcolar	178
12.4. Tipuri de organizare a curriculumului în context bilingv	179
<i>Referințe bibliografice</i>	181
Capitolul 13. Tulburările limbajului la copil. Modalități de prevenție și intervenție precoce (<i>Iolanda Toboșescu</i>)	183
13.1. Introducere	183
13.2. Caracteristicile esențiale ale familiei și ale școlii	184
13.3. Aplicarea tratamentului logoterapeutic pe fondul instituirii relației familie-școală	185
13.4. Folosirea tehnologiei informației și comunicării (TIC) în procesul de învățare a copiilor cu deficiențe de limbaj	187
13.5. Impactul mijloacelor informatice în activitățile specialiștilor terapeuți, educatorilor și părinților	188
<i>Referințe bibliografice</i>	190
Capitolul 14. Învățarea la vârstele timpurii – un cadru general (<i>Valerica Anghelache</i>)	191
14.1. Clarificări conceptuale	191
14.2. Modele explicative ale învățării. O scurtă analiză din perspectiva vârștelor timpurii	192
14.3. Particularități ale învățării la vârștele timpurii	203
<i>Referințe bibliografice</i>	210

Partea a IV-a

COPILII CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE

Capitolul 15. Educație și intervenție timpurie la copiii cu cerințe speciale sau aflați în situații de risc (<i>Alois Gherguț</i>)	215
15.1. Preliminarii	215
15.2. Psihodiagnoza la vârștele mici	217
15.3. Evaluare și intervenție timpurie la copiii cu deficiențe cognitive/de intelect	219
15.4. Evaluare și intervenție timpurie la copiii cu deficiențe/tulburări de auz	222
15.5. Evaluare și intervenție timpurie la copiii cu tulburări de vedere	226
15.6. Evaluare și intervenție timpurie la copiii cu tulburări de dezvoltare a psihomotricității	229
15.7. Evaluare, diagnostic și intervenție la copiii cu tulburări din spectrul autist	234

15.8. Evaluare, diagnostic și intervenție la copiii cu ADHD	238
<i>Referințe bibliografice</i>	243
Capitolul 16. Intervenția psihopedagogică timpurie la copiii cu deficiențe de auz <i>(Cornel Celmare)</i>	245
16.1. Introducere în problematica deficienței de auz	245
16.2. Intervenția psihopedagogică ca formă a educației timpurii	246
16.3. Efectele programelor de intervenție timpurie pentru deficienții de auz.	247
16.4. Incluziunea educațională și socială a deficienților de auz, condiție și rezultat ale educației timpurii	250
<i>Referințe bibliografice</i>	251
Capitolul 17. Educația incluzivă timpurie <i>(Luciana Frumos)</i>	253
17.1. Cadrul de referință	253
17.2. Problematika și importanța educației incluzive în perioada copilăriei timpurii	254
17.3. Efectele incluziunii asupra copiilor cu cerințe educative speciale și asupra celor cu dezvoltare tipică	257
17.4. Variabile care influențează atitudinile cadrelor didactice față de educația incluzivă	259
17.5. Atitudinile părinților față de educația incluzivă	263
17.6. Pași către schimbare în educația incluzivă timpurie	265
<i>Referințe bibliografice</i>	270

Partea a V-a

GRUPUL COPIILOR DE VÂRSTĂ MICĂ

Capitolul 18. Competența socială și emoțională la preșcolari <i>(Mihai Carrlaru)</i>	275
18.1. Câteva probleme introductive	276
18.2. Perspective teoretice asupra competenței sociale și emoționale.	278
18.3. Dezvoltarea abilităților sociale și emoționale	281
<i>Referințe bibliografice</i>	285
Capitolul 19. Rolul educației timpurii în dezvoltarea abilităților socioemoționale <i>la preșcolari</i> <i>(Adina Karner-Huțuleac)</i>	288
19.1. Aspecte generale ale dezvoltării abilităților socioemoționale la preșcolari.	288
19.2. Caracteristicile comportamentului prosocial la preșcolari	290
19.3. Factorii intra- și interpersonalii ai reglării emoționale	291
19.4. Expresivitatea emoțională – dileme și provocări	293
<i>Referințe bibliografice</i>	296
Capitolul 20. Relațiile cu egalii <i>(Ștefan Boncu)</i>	298
20.1. Cele două lumi ale copilăriei	299
20.2. Status și comportament social	303
20.3. Efecte ale respingerii	306
<i>Referințe bibliografice</i>	308

Volum coordonat de
Liliana Stan

DEZVOLTAREA COPILULUI ȘI EDUCAȚIA TIMPURIE

Prefață de Constantin Cucos

POLIROM
2016

Prima etapă este cea a *moralei heteronome*; este structurată pe la vârsta de 4 ani aproape exclusiv în relațiile cu persoanele cu autoritate din jurul copilului (de obicei, părinți). În acest stadiu, regulile morale respectate sunt cele impuse de aceste persoane autoritare în cadrul relațiilor cu copilul, de cele mai multe ori prin mijloace de condiționare operantă – recompense pentru comportamentele ce se confirmă regulilor și pedepse pentru cele care le încalcă. O primă consecință este că acest stadiu este unul al moralei egocentrice, centrată pe urmărirea propriului interes sub forma căutării recompenselor și a evitării pedepselor din partea părinților. De asemenea, parcurgerea acestei etape reprezintă participarea copilului la o dinamică psihologică focalizată pe constrângerile exterioare, el învățând să identifice ca greșite acțiunile ce contravin „consenzilor” părinților. Reacția autorității față de acțiunile copilului și ale altor oameni constituie criteriul absolut de distincție între moral și imoral. Astfel, judecățile morale ale copiilor din această etapă cu privire la orice comportament se bazează strict pe rezultatul acestuia în termenii aprecierii sale de către părinți și ai reacției pozitive sau negative consecutive, și nu pe adecvarea sa la un principiu abstract. O asemenea raportare la principii nu intră în calculul moralității acțiunilor, acest proces fiind axat doar pe măsura în care persoanele cu autoritate din jurul copilului ar aproba sau ar critica respectiva acțiune: de exemplu, a minți este un comportament greșit pentru un copil nu pentru că minciuna în sine ar contraveni unui principiu moral, ci pentru că părinții săi interzic un astfel de comportament. Se poate spune deci că în orientarea heteronomă obligația morală se reduce la obediență, rațiunile respectării standardelor morale nefiind încă înțelese de copil. Avem de a face cu un stadiu caracterizat de realism moral, în sensul că regulile și valorile sunt percepute de copil ca fiind proprietăți stabile ale lumii, impuse natural și universal valabile, părinții fiind doar „mesagerii” imperativelor morale. Mai mult, Piaget considera că la această vârstă toate constrângerile impuse de părinți sunt receptate identic de copii, nu doar cele ancorate în principii morale, ci și cele de ordin pur social, adică regulile convenționale.

A doua etapă este cea a *moralei autonome*; după Piaget, ea începe să se structureze în jurul vârstei de 7 ani și ajunge la maturitate la 10 ani. Autonomia morală, specifică intervalului arătat, constă în interiorizarea psihologică a obligației morale; copiii nu mai evaluează acțiunile ca fiind corecte sau greșite în funcție de reacția părinților, ci își formează propriul filtru apreciativ. Baza acestuia sunt recunoașterea naturii sociale a normelor morale și importanța lor pentru buna funcționare a relațiilor dintre oameni. Treptat, copilul înțelege că și cei din jurul său au interese, motivații și dorințe similare cu ale sale și că și ei trăiesc emoții negative sau pozitive. În acest context, regulile morale au beneficiul de a-i proteja pe toți cei implicați într-o anumită situație, de a minimiza consecințele negative pe care le-ar putea trăi, chiar și cu prețul sacrificării interesului egoist.

Astfel, copilul trece de la percepția unei acțiuni ca imorale ca urmare a imperativului parental („e greșit să lovești pe cineva pentru că așa au zis părinții”) la evaluarea imoralității pe baza recunoașterii regulii sociale respective și a beneficiului personal pe care i-l aduce respectarea ei („e greșit să lovești pentru că nu mi-ar plăcea ca cineva să mă lovească”). Psihologic, o asemenea evoluție necesită progresul de la stadiul egocentric la unul ce permite dedublarea socială, înțelegerea perspectivei celorlalți oameni din acea situație; deci, ea profită de dezvoltarea capacităților cognitive ale copiilor de a-și forma „teorii ale minții” ce simulează felul în care ceilalți privesc situația. Ca urmare, copilul constată că împărtășește cu ceilalți prezenți într-un context dat comun aceleași interese și că obligațiile morale sunt necesare pentru a gestiona aceste interese ce pot fi conflictuale.

O idee importantă derivată de aici este că doar în acest stadiu copilul ajunge să includă în procesul de evaluare morală a acțiunilor altora intenția care a stat la baza acelei acțiuni și nu doar rezultatul ei, așa cum o făcea în etapa moralei heteronome. După cum vom vedea, această limitare a utilizării intenției în judecata morală la stadiul moralei autonome a fost una dintre criticile importante aduse teoriei piagetiene.

O altă condiție fundamentală a trecerii la această etapă a moralității este schimbarea contextului social, adică integrarea copilului în interacțiuni cu cei de vârstă sa. Doar aici, susține Piaget, el devine conștient de existența altora asemănători și egali cu sine, care au motivații și interese similare cu ale sale, abandonându-și astfel optica egocentrică. Pe această bază, el își poate dezvolta în spațiul social democratic relații de cooperare a căror funcționare este ajutată de respectarea de către toți a aceluși reguli și obligații morale. Deci, într-un astfel de context al jocului cu cei egali, copiii ajung să recunoască importanța echității, justiției sau reciprocității (Lapsley, 2006). Aceste concepte nu pot fi observate și interiorizate în relațiile cu părinții, marcate de coerciții și de inegalitate de putere, ce nu lasă loc negocierilor, persuadărilor prin apel la reguli morale și care țin mai puțin cont de principiile echității sau justiției în comparație cu contextul relaționării dintre egali. Implicația acestei diferențe dintre cele două contexte este rolul minim acordat de Piaget educării moralității de către părinți, o nuanță asupra căreia vom reveni.

9.2. Teoria lui Kohlberg asupra dezvoltării moralității

Psihologul american Lawrence Kohlberg a construit o teorie focalizată pe dezvoltarea morală în cadrul conceptual al ideilor lui Piaget ; lucrările sale fundamentale (Kohlberg, 1969, 1971) invocă aceeași teză a stadialității evoluției judecăților morale din prima copilărie până în adolescență ca și cea de la baza modelului piagetian. Mai mult decât atât, diferența fundamentală dintre primele două din cele trei stadii descrise de Kohlberg (dintre cel preconvențional și cel convențional) ține tot de înțelegerea originii și beneficiilor sociale ale regulilor morale. Kohlberg aduce însă o clasificare mai amănunțită a dezvoltării moralității, în șase etape specifice, identificate în urma unor studii complexe, concepute specific pentru a analiza judecățile morale ale copiilor de diverse vârste. În timp ce Piaget și-a elaborat teoria cu precădere prin observarea pasivă a interacțiunilor dintre copii în timpul jocurilor cu reguli, Kohlberg a utilizat o metodă – cea a „interviului judecăților morale” – ce avea ca scop nu doar constatarea evaluărilor morale făcute de copii, ci și aprofundarea raționamentelor pe care ei se bazează atunci când fac aceste evaluări. Metoda presupune folosirea anumitor povești special concepute care descriu acțiuni ce pot fi considerate corecte după anumite criterii morale, însă greșite în lumina altora ; un exemplu este celebra poveste despre Heinz, un om care decide să fure un medicament necesar pentru salvarea vieții soției sale după ce farmacistul îi cere un preț de zece ori mai mare decât cel al producției respectivului medicament și refuză să îi facă o reducere sau să i-l vândă în rate. După citirea dilemei, fiecărui copil îi era adresat un set de întrebări care vizau felul în care judecă moral situația. În urma aplicării acestor investigații psihologice aprofundate (unele interviuri durau și două ore) pe zeci de copii, Kohlberg a concluzionat că diferențele dintre răspunsurile copiilor de diverse vârste arată că sunt plasați la anumite niveluri ale unei ierarhii fixe a evoluției judecății morale. Înaintarea în vârstă ar aduce

cu sine progresia copilului la un stadiu superior etic celui anterior, până la cel ultim, la care însă nu ajung toți adolescenții (și care, implicit, nu este neapărat cel la care ajung toți adulții).

Clasificarea lui Kohlberg include trei stadii, fiecare cu două niveluri; în fiecare stadiu, al doilea nivel împărtășește cu primul aceeași esență psihomorală, însă constituie o articulare mai completă a perspectivei morale comune. Primul stadiu este cel al moralității preconvenționale, sintagmă aleasă pentru a evidenția esența sa psihologică, cea de dinainte de recunoașterea și de acceptarea convențiilor. Ca urmare, în acest stadiu copilul nu înțelege conceptul de *normă morală*, judecățile și acțiunile sale fiind reglate prin recompense și pedepse date de persoanele cu autoritate din jurul său. Prima etapă a stadiului este cea a obedienței absolute, în care singurul orizont moral este cel al evitării pedepsei; a doua aduce un nivel mai ridicat de competențe de autocontrol, în sensul că acțiunile sale sunt îndeosebi ghidate de recompense, deci de interesul personal. Ca stare, în această etapă copilul echivalează binele moral cu satisfacerea propriilor interese și manifestă comportamentele conforme cu regulile morale atunci când anticipează că ele vor fi recompensate. Nivelul superficial al moralității acestui stadiu este întreținut și de incapacitatea sa de a recunoaște nevoile altora, ce interferează cu înțelegerea rolului regulilor morale.

În al doilea stadiu, cel al moralității convenționale, copilul devine mai puțin egocentric și mai capabil să conștientizeze nevoile altora, schimbări similare celor descrise de Piaget ca survenind de la morala heteronomă la cea autonomă. Ca urmare, esența acestui stadiu este internalizarea standardelor altora, în primul rând a celor manifestate în relații directe cu propria persoană; aici, Kohlberg extinde spațiul social al originii regulilor morale recunoscute de copil și la nivelul părinților, spre deosebire de focalizarea exclusivă piagetiană pe rolul grupurilor de copii de aceeași vârstă. În prima etapă a acestei moralități, în prim-planul profilului psihologic al copilului apare nevoia de a se conforma pentru a obține aprobarea celorlalți, de a fi apreciat ca fiind un „copil bun”, în special de către părinți. Ca urmare, el acceptă să își subordoneze scopurile individuale relațiilor sociale, sacrificându-și interesele egoiste pentru buna funcționare a acestor relații, prin respectarea și interiorizarea valorilor morale ce le guvernează (loialitate, onestitate, grijă, evitarea răului provocat altor persoane etc.). Apoi, în a doua etapă, sfera acestor norme morale se generalizează la nivelul întregului sistem social: copilul ajunge să înțeleagă importanța normelor pentru existența ordinii sociale și, de aici, cea a valorilor ce fundamentează aceste reguli: justiția, dreptatea, datoria etc. Astfel, regulile – cu precădere cele explicit formulate în codul legislativ – devin criteriul suprem de evaluare a moralității acțiunilor umane. Cu alte cuvinte, acest stadiu are ca finalitate psihologică echivalarea moralității cu legalitatea.

Ultimul stadiu, cel postconvențional, depășește această raportare la convenții pentru stabilirea caracterului moral sau imoral al unui comportament. Acum, adolescenții – acest stadiu debutează la 13 ani – care ajung la acest nivel nu se mai bazează pe standardele altora, ci iau deciziile prin analiza personală a principiilor morale aplicabile în acea situație. Ei cântăresc aceste principii și fac evaluări strict etice, indiferente față de vocea regulii legale sau convenționale ce s-ar putea opune rezultatului la care duce propria analiză. În cazul dilemei lui Heinz, de exemplu, adolescenții care aprobă gestul acestui personaj pentru salvarea vieții soției sale sunt cei considerați a fi în stadiul ultim al moralității, deoarece o asemenea perspectivă favorizează principiile morale relevante în fața obligației pur legale care interzice furtul. Cu alte cuvinte, individul ajunge să se

identifice cu principiile morale care motivează regulile, și nu cu regulile în sine. Prima etapă a acestui stadiu presupune înțelegerea caracterului relativ și deci maleabil al legilor, precum și a separării dintre acestea și moralitate: oamenii pot avea standarde morale ce contravin anumitor legi, iar criteriul ultim de evaluare nu este cel al respectării normelor, ci al urmării principiului abstract al binei. Ca urmare, cei aflați la acest nivel al evoluției morale consideră că eventualele conflicte dintre convenții și principiile morale ar trebui rezolvate prin schimbarea primelor, adică a legilor nedrepte moral. În a doua etapă și ultima din întreaga stadialitate a moralității sunt plasați cei al căror standard moral este bazat pe drepturile umane universale și care în situațiile de contradicție dintre lege și propria conștiință morală aleg întotdeauna calea impusă de conștiință, înfruntând riscurile la care li expun aceste decizii bazate pe propriile analize etice.

Este important de menționat că teoria lui Kohlberg localizează majoritatea copiilor de vârstă preșcolară la primele două etape dintre cele șase, cu unele excepții ce pot avansa până la cea de-a treia, adică cea a formării conceptului de *obligatie morală* în relațiile cu cei apropiați.

9.3. Critici aduse celor două teorii: subestimarea dezvoltării morale a copiilor

Stadiile care au testat cele două teorii prezentate au confirmat ideile lor de bază, mai ales cele privind importanța inserției sociale a copilului pentru evoluția sa morală: abandonarea opticii egocentrice și creșterea capacității de a aborda situația din perspectiva altora îmbunătățesc judecata morală (DeRemer și Gruen, 1979); un efect similar îl are și participarea la activități colective împreună cu alți copii (Brody și Shaffer, 1982); analizele morale devin tot mai complexe odată cu vârsta, bazându-se din ce în ce mai mult pe intențiile din spatele acțiunilor evaluate și abandonând progresiv criteriul consecințelor lor (Lickona, 1976).

Pe de altă parte, există câteva aspecte fundamentale ale celor două modele teoretice pe care descoperirile empirice ulterioare le-au infirmat; ele sugerează o impresie generală cu privire la aceste modele, și anume aceea că atât Piaget, cât și Kohlberg au subestimat dezvoltarea morală reală a copiilor (Cushman *et al.*, 2013). Conform fundamentului acestei critici, copiii sunt de fapt capabili de anumite operații de ordin moral pe care cei doi autori le-au descris ca absente în respectivele stadii de evoluție morală, chiar și de la vârste foarte mici (în primul patru-cinci ani de viață), adică în stadiul piagetian al moralei heteronome, respectiv în stadiul preconvențional al clasificării lui Kohlberg.

O asemenea capacitate subestimată este cea de a face distincția între convențiile sociale și regulile morale, chiar și de la 3 ani (Smetana, 1981); după Piaget, toate normele impuse de persoanele autoritare asupra copilului sunt receptate ca „legi naturale”, care trebuie întotdeauna respectate. În realitate, copiii identifică anumite prescripții – cum ar fi aceea de a se „purta frumos”, de a mânca folosind tacâmurile (și nu direct cu mâna) într-un loc public sau de a nu face zgomot excesiv în astfel de locuri – ca fiind pur sociale. Prin comparație, comportamente cum ar fi cel de a lovi un copil sau de a-l împinge de pe un leagăn (ceea ce ar duce la rănirea lui) sunt plasate într-un alt registru, cel moral. Ambele tipuri de acțiuni sunt evaluate de copil ca fiind greșite; totuși, există o diferență

psihologică importantă între ele. Ea este indicată în special de faptul că, atunci când copiilor li se cere să își imagineze un alt loc în care aceste comportamente ar fi permise și s-ar întâmpla frecvent, ei consideră primul tip de încălcare a normelor (cel convențional) ca fiind mai puțin greșit în acest context (e acceptabil să faci zgomot dacă toată lumea face asta). Însă celălalt tip, al încălcărilor normelor morale, este privit la fel de negativ ca înainte (a lovi pe cineva este greșit, chiar dacă multă lume ar face așa).

Turiel (1983) a analizat în profunzime modalitățile în care copiii disting între cele două tipuri de reguli, identificând patru diferențe în privința percepției lor. Astfel, transgresiunile regulilor morale sunt privite ca fiind independente de autoritate: copilul consideră că este greșit să lovești pe cineva, chiar dacă o persoană cu autoritate i-ar spune că nu ar fi așa. Apoi, interdicțiile morale sunt universal aplicabile: a răni pe cineva este evaluat ca greșit nu doar aici și acum, ci și în orice alt loc și în orice alt timp. Ca urmare a acestor două trăsături distinctive, copiii consideră transgresiunile principiilor morale ca fiind mai greșite decât cele ale regulilor convenționale și ca meritând pedepse mai drastice. Această sensibilitate deosebită față de respectarea normelor morale – prezentă și la mulți adulți – manifestată încă de la vârste preșcolare indică, după unii autori (Nucci, 2001), că copiii intră foarte devreme într-un stadiu al „realismului moral”, în sensul că privesc încălcările principiilor morale ca fiind greșite în sine, în mod obiectiv. Ideea este apropiată de descrierea lui Piaget asupra percepției constrângerilor din partea părinților ca fiind legi naturale. Însă dincolo de elucidarea mecanismului psihologic al acestei percepții în cazul regulilor morale, dezvoltările mai recente din domeniu restrâng acest realism doar la nivelul judecăților morale (excluzându-le din sfera sa de aplicabilitate pe cele pur social-convenționale).

A doua operație de ordin moral descrisă de cele două modele teoretice majore ca fiind absentă în cazul preșcolarilor este folosirea intenției pentru evaluarea acțiunilor altora. După Piaget, copiii aflați în stadiul moralei heteronome judecă adecvarea la normele morale a unei acțiuni doar în funcție de rezultat: cu cât acesta este mai grav, cu atât greșeala făcută este evaluată ca fiind mai severă (și pedeapsa ce ar trebui atribuită ca fiind mai mare), indiferent de intenția pe care a avut-o respectivul individ. Explicația ar fi cea legată de subdezvoltarea capacității sale de a privi situația din perspectiva altor persoane, ceea ce ar bloca procesele de analiză a intențiilor oamenilor din jur. De exemplu (Piaget, 1932), un copil care deschide o ușă în spatele căreia era o tavă cu câni pe care o dărâmă, spărgând astfel accidental 15 câni, este perceput a fi mai vinovat decât altul care încearcă să ia de pe un raft un borcan cu dulceață când mama sa nu este acasă, spărgând astfel o cană. Chiar dacă intenția primului este mai puțin de blamat, el este evaluat de majoritatea copiilor ca fiind mai „obraznic” și ca meritând o pedeapsă mai mare. Un asemenea rezultat ar arăta că singurul factor al evaluărilor copiilor este consecința actului, intenția fiind lipsită de importanță. Alte studii au corectat anumite probleme ale metodologiei utilizate în studiile piagetiene relevate de o serie de analize atente (Nobes *et al.*, 2009). Ele au arătat că în realitate chiar și copiii de 3 ani iau în calcul intenția pentru a diagnostica imoralitatea unei acțiuni, și că încă de la această vârstă procesele cognitive asociate adoptării perspectivei altora (în speță teoria minții, care permite reprezentarea fenomenelor psihologice din mintea altor oameni) sunt suficient de dezvoltate pentru a permite evaluări morale complexe. De exemplu, Cushman și colaboratorii săi (2013) au comparat reacțiile copiilor la două tipuri de scenarii ce pun în contrast cei doi factori descriși de Piaget: intenția și rezultatul acțiunii. Primul tip de scenariu este cel al „răului accidental”, similar

situației din studiile piagetiene ; un exemplu de asemenea scenariu este cel al unui copil care încearcă să arunce o minge într-un coș, însă ea ricoșează într-o oglindă, care se sparge. Celălalt scenariu este cel al „răului intenționat, dar eșuat” ; de exemplu, un copil încearcă să spargă o oglindă cu mingea, însă nu o nimerește ; în schimb, mingea ajunge în coș. Cercetarea, realizată pe copii între 4 și 8 ani (deci majoritatea aflați în stadiul heteronom al moralității, după clasificarea lui Piaget) a constatat că, odată cu înaintarea în vârstă, copiii judecă personajul primului scenariu ca fiind tot mai puțin vinovat ; aşadar, vârsta aduce cu sine o importanță tot mai mare acordată intenției acțiunii, fapt ce generează disculparea din ce în ce mai pronunțată a personajului care produce un rău accidental. Mai importantă în acest context este observația că sensibilitatea la intenție apare chiar și în cazul copiilor de 4 ani ; ei consideră răul neintenționat ca fiind mai puțin imoral decât cel intenționat. De asemenea, de la 5 ani, procesul de evaluare a imoralității începe să se bazeze predilect pe intenție, în timp ce rezultatele acțiunii (descrise de Piaget și Kohlberg ca esențial pentru acest proces la vârste mici) sunt, de fapt, utilizate de copil doar pentru a decide magnitudinea pedepsei care se impune în acel caz. Deci de la 5 ani s-ar dezvolta un mecanism dual de evaluare morală (a imoralității – pe baza intenției – și a pedepsei necesare – pe baza consecințelor) ce ar opera apoi pe tot parcursul vieții, el caracterizând și reacțiile psihologice ale adulților (Cushman, 2008).

Un alt studiu (Nobes *et al.*, 2009) sugerează că rezultatele studiilor lui Piaget și Kohlberg, care sugerau incapacitatea preșcolarilor de a folosi informațiile cu privire la intenție, mascau de fapt un alt fenomen, și anume importanța deosebită acordată de copii neglijenței. În această optică, personajele scenariilor în care erau descrise accidente (consecințe negative fără intenție) sunt evaluate negativ de copii nu din cauza acestor consecințe în sine (a rezultatului obiectiv), ci tot pe baza unui factor psihologic, ignorat însă de cercetători : faptul că personajele respective sunt considerate de copii neglijente. În timp ce pentru adulți neglijența nu este o eroare morală foarte serioasă, pentru preșcolari ea este impardonabilă, afectând astfel evaluarea imoralității respectivului personaj. Statutul special al neglijenței în copilărie s-ar datora insistenței părinților în această privință ; ei încearcă deseori să își convingă copiii să își controleze atent comportamentele pentru a evita accidentele și sancționează orice neglijență pentru a evita situațiile în care lipsa de atenție a copilului ar putea duce la accidente serioase. Ca urmare, copiii preiau acest criteriu și în propriile judecăți cu privire la alții, neglijența putând deveni mai importantă decât intenția în aceste judecăți. Însă atunci când copilul li se descrie accidental respectiv ca survenind chiar dacă personajul a fost atent și a încercat să li prevină (de exemplu, un copil care a dus o tavă cu câni foarte încet tocmai pentru a nu sparge niciunu), evaluările lor morale sunt mai puțin severe.

În fine, o serie de studii relevă încă o fațetă a subestimării de către Piaget și Kohlberg a nivelului real de dezvoltare morală a copiilor. Teoriile lor susțin că întreaga construcție psihologică a moralității este rodul înaintării în vârstă și că nu există niciun fundament aprioric al acestei construcții ; evoluția morală apare pe un teren gol, începând cu momentul nașterii. Totuși, există dovezi recente ce contrazic ideea că structura noastră morală ar fi *tabula rasa* la începutul vieții. Ele evidențiază în schimb că, încă de la câteva luni după naștere, oamenii fac evaluări ale celor din jur în funcție de acțiunile acestora, sugerând astfel că fundamentul moralității noastre – preferarea acțiunilor pozitive în dauna celor negative – ar fi înăscut. De exemplu, Hamlin și colaboratorii săi (2007) au expus copii de 10 și chiar 6 luni (deci aflați în stadiul preverbal al evoluției lor intelectuale) la