

JOCUL CA ACTIVITATE LIBER CONSIMȚITĂ ȘI FORMELE DE MANIFESTARE A ACTIVITĂȚILOR FIZICE DE JOC

Ioan TRIFA*

Facultatea de Geografie, Turism și Sport, Universitatea din Oradea,
e-mail: nelu.trifa@gmail.com

Rezumat: În societatea de azi, copiii au tot mai puțin timp pentru a se juca liber. Copiii sunt nevoiți să petreacă tot mai mult timp împreună cu părinții și la școală, iar la școală își petrec mai puțin timp la joacă. Aceștia sunt nevoiți să efectueze tot mai multe sarcini la care trebuie să obțină un anumit nivel de performanță. Pe de altă parte, structura activităților liber alese se schimbă substanțial, joc liber scade în favoarea activităților organizate conduse de către adulți, iar activitățile sportive tind să piardă din caracterul de distracție și joc. Ultimele cercetări arată că în aceeași perioadă de timp în care jocul a scăzut, sănătatea mintală a copiilor și adolescenților s-a deteriorat. Tot mai multe studii ajung la concluzia că jocul liber ajută copiii (a) să-și dezvolte interesele și competențele intrinseci; (b) să învețe să ia decizii, să rezolve probleme, să exercite auto-control și să respecte regulile; (c) îi ajută să-și reglementeze emoțiile; (d) îi învață să-și facă prieteni și să conviețuiască împreună cu semenii; (e) provoacă stări de bună dispoziție și bucurie. În acest sens, noi credem că jocul fizic este unul dintre cei mai mari contributory la sănătatea fizică și mentală a copiilor.

Key words: jocul liber, jocul locomotor, jocul de luptă.

Abstract: In today's societies, children have less time for free play. Children now spend more time with parents and at school, and at school they spend less time playing. They have to carry more tasks and asked to obtain a certain level of performance. On the other hand the structure of the freely chosen activities changes substantially, free play decreases in favor of organized activities which are led by adults and many sports activities tend to lose their fun and play character. Many evidence show that over the same period of time in which play has declined, the mental health of children and adolescents has also declined. Increasing research documents concludes that play helps children (a) develop intrinsic interests and competencies; (b) learn how to make decisions, solve problems, exert self-control, and follow rules; (c) learn to regulate their emotions; (d) make friends and learn to get along with others as equals; and (e) experience joy. In this regard, we believe that physical play is one of the largest contributors to children's physical and mental health.

Key words: free play, locomotor play, rough-and-tumble play.

* * * * *

INTROUCERE

Jocul, pentru cei mai mulți dintre noi, are un înțeles intrinsec de vreme ce este relativ ușor de recunoscut atunci când un astfel de comportament apare, însă poate deveni destul de dificil de definit. Perspectiva noastră asupra jocului nu este influențată numai de propriile observații, ci aceasta depinde în mare parte de transmiterea culturală din societatea căreia aparținem.

În ultimi ani se poate constata o scădere continuă a timpului de joacă. Copiii din zilele noastre sunt nevoiți să îndeplinească (au de îndeplinit) tot mai multe sarcini, în care li se cer (să obțină) performanțe tot mai ridicate. Pe de altă parte structura jocului se modifică substanțial, jocul liber se diminuează în favoarea activităților organizate și conduse de către adulți, iar multe dintre activitățile sportive tind să piardă din caracterul de joc și amuzament, în favoarea obținerii de performanțe sau premii de la vârste tot mai mici.

Azi, majoritatea cercetătorilor atunci când vorbesc de joc, sau de jocul liber, se referă la aceea formă de activitate intrinsec motivată, în care copilul este liber să aleagă sau să determine cursul acțiunilor ce urmează a fi întreprinse (ca agent activ) doar spre propria satisfacție, fără a avea o finalitate conștientă sau deliberat stabilită (Gray, 2011; Hughes, 2010).

* Ioan Trifa

Peter Gray (2011) vede o puternică legătură între reducerea continuă a timpului de joc și incidența patologiilor mentale la copii și adolescenți. Potrivit lui Grey, o serie de studii efectuate în Statele Unite ale Americi și în Marea Britanie documentează această legătură. Între studiile citate de Gray se află cercetările unor sociologi de la Universitatea din Michigan, care au măsurat repartitia bugetului de timp la copii, în anul 1981 iar mai apoi în 1997. Datele arată nu doar o reducere a timpului de joacă, dar și o diminuare a timpului petrecut în activități liber alese. În cazul copiilor de la șase la opt ani, spre exemplu, aceștia petrec cu până la 55% mai puțin timp acasă în compania altor copii, timpul de joacă se reduce cu 25%, iar timpul petrecut la televizor scade cu 19%. În contrast, timpul petrecut la școală crește cu 18%, timpul consumat cu pregătirea lecțiilor crește cu 145%, iar timpul petrecut cu părinți la cumpărături crește cu 168%. Timpul mediu destinat jocului în 1997 va fi ușor peste 11 ore pe săptămână, timp ce include jocul pe calculator, joc ce nu are corespondent în 1981. Pe de altă parte diverse investigații efectuate în ultimele decenii, în ce privește sănătatea mentală, arată o creștere a nivelului de anxietate, de depresie, a sentimentelor de neajutorare sau a narcisismului, în rândul copiilor și al adolescenților. Spre exemplu, din datele rezultate în urma aplicării chestionarului MMPI (Minnesota Multiphasic Personality Inventory), reiese că scorurile ce depășesc limita pentru un diagnostic de anxietate și de depresie în rândul tinerilor sunt de la cinci până la opt ori mai mari între ani 2000 și 2007 comparativ cu rezultatele celor care au luat parte la test între 1938 și 1955.

Gray consideră că deși nu s-a stabilit o legătură directă (de cauzalitate) între diminuarea timpului de joacă și declinul sănătății mentale în rândul tinerilor, după analiza acestor date se poate constata existența unei relații destul de strânse între acestea. Aceste constatări vor fi susținute și de unele cercetări din domeniul neurologiei, între care am aminti lucrările unor autori precum Jaak Panksepp și John Ratey.

În cartea *Spark: The Revolutionary New Science of Exercise and The Brain* (2008), John Ratey se concentrează pe modul în care activitatea fizică influențează funcționarea diferitelor proceselor mentale și modul în care aceasta se repercutează în sănătatea mentală a individului. Potrivit lui Ratey, activitatea fizică viguroasă contribuie major la reducerea anxietății, a depresiei, a tulburărilor de atenție și constituie un factor favorizant pentru învățare și dezvoltare mentală.

În aceste condiții, este important ca școala, prin intermediul orelor de educația fizică și a pauzelor dintre lecții, să ofere copiilor mai multe oportunități de a fi activi și de a se angaja în forme specifice de joc, care să creeze condiții optime pentru dezvoltarea capacităților cognitive și îmbunătățirea performanțelor academice. Mai mult, activitatea fizică și activitatea de joc în perioada copilăriei sunt percepute ca fiind sinonime, oricât de distincte pot fi de fapt acestea, iar acele forme de joc care presupun activitate fizică intensă, interacțiune socială și stimulare cognitivă adecvată, vor crea acel „mediu îmbogățit” ce asigură multiple beneficii pe plan fizic, psihic și social (Sattelmair, Ratey, 2009).

Jaak Panksepp (1998) vede în joc un proces intrinsec, ce nu presupune vreo achiziție survenită prin învățare și are rolul de a furniza oportunități astfel încât aceste achiziții să se producă. Acesta susține că există suficiente dovezi care atestă existența unor structuri neuronale răspunzătoare de generarea unor forme specifice de joc, care apar și se manifestă aproximativ la fel în rândul mamiferelor. Panksepp întreprinde o serie de cercetări efectuate pe animale din dorința de a releva: cum aceste circuite specifice dau naștere unor comportamente autogenerate (precum cele de joc); care sunt bazele bio-moleculare și consecințele acestora în plan psihologic; iar mai apoi contribuția acestor comportamente la maturizarea neurologică.

Panksepp (1998; 2007) pleacă de la constatarea că izolarea socială poate avea efecte devastatoare asupra comportamentului de joc și a dezvoltării mentale normale. În cazul celor mai multe primat, după câteva zile de izolare socială tinerele exemplare tind să devină depresive și să prezinte după reunificare o dispoziție pentru joc mult diminuată. Aparent nevoile de căldură și suport social trebuie satisfăcute înainte ca dispoziția pentru joc să revină. Pe de altă parte, șobolanii de laborator fac față mai bine stresului de separație, fapt ce va permite un mai bun control asupra dispoziției pentru joc. Orice izolare socială prealabilă provoacă o dispoziție pentru joc de nestăvilit, în timp ce satisfacția socială va produce o diminuare treptată a dispoziției pentru joc. Potrivit lui Panksepp (1998), dispoziția crescută pentru joc nu se datorează atât izolări sociale, ce are legătură cu condițiile în care apare

privarea de joc. Jocul nu numai că rămâne, în această perioadă de dezvoltare și de maturizare, principala sursă de bucurie și satisfacție, dar acesta poate avea o contribuție marcantă la construcția și dezvoltarea unor deprinderi și abilități, la controlul impulsivității, la reglarea emoțiilor și la prevenția unor tulburări mentale și de comportament (Panksepp, 1998; 2007), precum deficitul de atenție sau comportamentul opoziționist-provocator.

TIPOLOGIA JOCULUI LIBER

În decursul timpului, au existat numeroase încercări de a clasifica diferitele forme de joc. Taxonomiile jocului împart aceste forme în funcție de aspectele de dezvoltare pe care le deserveșc, de scopurile asumate ori de caracterul individual sau social al jocului. Majoritatea clasificărilor prezentate în literatura de specialitate au la bază categoriile formulate de Jean Piaget și Mildred Parten, ce urmăresc modul de apariție și de dezvoltare a jocului. Conform observațiilor lui Piaget, jocul reflectă pe de o parte provocările la care este supus individul în relația sa cu mediul fizic și social, iar pe de altă abilitățile sale fizice, cognitive și sociale. Piaget formulează trei categorii principale de joc: *jocul de exersare*, ce survine în urma activității senzorio-motorii, prin intermediul căreia copilul dobândește o serie de mișcări funcționale și „plăcerea de a fi cauză”, *jocul simbolic*, ce începe odată cu proiectarea acțiunii departe de sine și independent de orice stimulare senzorială și *jocul cu reguli*, ce se transmite ca atare într-un cadru social (Trifa, 2013).

Mildred Parten va fi interesată în special de transformările ce au loc în sfera interacțiunilor dintre semeni și complexitatea acestor relații. Potrivit unui studiu desfășurat de Parten în 1932, interacțiunea dintre semeni va parcurge câteva etape înainte ca aceștia să fie capabili să coopereze pentru atingerea unor obiective comune sau să colaboreze în situații în care fiecare își asumă roluri reciproce în decursul activităților de joc. Astfel, relațiile de joc vor avea ca punct de plecare un comportament non-social, în care copilul privește activitatea altor semeni, la care rămâne în mare parte indiferent și preferă să se angajeze în propriul *joc solitar*. Ulterior copilul persistă în a urmări jocul altor copii, însă nu face nici o tentativă să se alăture acestora, ci preferă să participe doar în calitate de *spectator*. În următoarea etapă copilul se joacă alături de alți semeni, dar interacționează foarte puțin cu aceștia, fără să încerce să influențeze în nici un fel jocul acestora, ce va purta numele de *joc paralel*. Înainte să se ajungă la un *joc de cooperare* mai mult sau mai puțin funcțional, copiii își pun în comun jucăriile sau fac schimb de jucării, denumit *joc asociativ*, în care fiecare copil se va concentra pe propriul joc, fără să coopereze pentru a atinge unele obiective comune. În *jocul cooperativ*, copii interacționează într-o manieră complementară, prin asumarea conștientă a unor roluri, care pot presupune sau nu planificarea acțiunilor și schimbarea rolurilor (Shaffer, Kipp, 2010; Smith, 2010).

Având în vedere diversitatea abordărilor și complexitatea formelor de joc, se poate constata că suntem încă departe de un acord unanim acceptat în ce privește principalele categorii de jocuri. În mod tradițional, cercetători din domeniul etologiei sau al socio-biologiei (Pellegrini, Smith, 2005; Burghardt, 2005) încadrează jocul în trei categorii, respectiv: jocul locomotor, jocul cu obiecte și jocul social; iar cei din domeniul psihologiei (Whitebread și colab., 2012; Gauntlett și colab., 2010; Rubin și colab., 2006) vor face referire la cinci categorii principale în care pot fi încadrate majoritatea formelor de joc: *jocul fizic*, în care mare parte din activitatea de joc se desfășoară în plan extern și presupune un efort fizic considerabil; *jocul cu obiecte*, în care copilul se concentrează pe activitatea de explorare a mediului fizic și de manipulare a obiectelor cu care vine în contact; *jocul simbolic*, implică evocarea reprezentativă a unui obiect sau a unui eveniment absent, fapt ce îi va permite copilului să creeze o lume imaginară care se supune propriilor lui dorințe; *jocul socio-dramatic*, include toate acele forme de joc în care copilul pretinde că este o altă persoană sau își asumă un anumit rol și în care împreună cu alți parteneri vor dezvolta diferite scenarii; și *jocul cu reguli*, presupune angajarea în diferite activități de grup ce se desfășoară după unele reguli prestabilite.

În practică, copiii vor include aproape întotdeauna mai multe forme de joc și deși fiecare formă de joc se concentrează pe un anumit aspect de dezvoltare, fiecare sprijină într-o măsură mai mare sau mai mică dezvoltarea fizică, intelectuală și socio-emoțională a copilului.

FORMELE DE MANIFESTARE A JOCULUI FIZIC

Jocul copiilor, înțeles ca activitate liberă, presupune o mobilizare susținută a organismului în ansamblul său, ce poate fi tradusă într-un consum energetic pe măsură. Jocul de șah, spre exemplu,

poate produce un răspuns fiziologic comparabil cu o activitate fizică ușoară (O'Connell, 1997), chiar dacă implică foarte puțin mișcare.

Jocul fizic va fi caracterizat de o viguroasă activitate musculară (Smith, 2010), care determină un consum metabolic mai ridicat față de rata metabolismului bazal (Pellegrini, Smith, 1998). Însă, după cum se poate constata beneficiile aduse de activitatea fizică și jocul fizic sunt importante nu numai pentru dezvoltarea fizică, dar pot fi importante și sub aspectul dezvoltării cognitive sau sub aspect social. Cu toate că jocul fizic poate fi considerat cea mai comună categorie de joc, acesta a suscitat prea puțin atenția educatorilor și a cercetătorilor preocupați de dezvoltarea umană, fapt ce se reflectă într-un număr relativ redus de studii sau cercetări care să evidențieze aceste efecte (Pellegrini, Smith, 1998).

Pellegrini și Smith (1998) vor face o trecere în revistă a celor mai importante studii sau lucrări de cercetate și găsesc că activitatea fizică realizată sub auspiciul jocului se poate grupa în trei forme specifice de joc, iar fiecare dintre acestea prezintă o evoluție ce ia forma unui „U” inversat, cu un vârf al acestor manifestări la diferite vârste. Potrivit autorilor, aceste forme de joc se împart în: *stereotipuri ritmice*, *jocul de exersare* sau „jocul locomotor” și *jocuri de luptă*, denumite și „rough-and-thumble” play (RAT).

Stereotipurile ritmice, ori comportamentul stereotip, include balansarea corpului și de extensia brațelor și a picioarelor, mișcări ce aparent sunt lipsite de orice funcție. Pellegrini și Smith leagă exprimarea acestor mișcări de maturizarea neuromusculară. Aparent aceste mișcări sunt efectuate solitar, însă deoarece acest comportament poate fi întâlnit la unele mamifere, dar și la om în timpul jocului dintre mamă și copil, în care mama îl gădilă pe micuț sau mimează o mușcătură, putem presupune că aceste mișcări se datorează unui nivel crescut de excitație (arousal).

Comportamentul stereotip tinde să atingă punctul culminant la mijlocul primului an de viață, unde poate atinge 40% din timpul de observație, iar pe durata primului an de viață ajunge să petreacă 5,2% din timp în acest gen de manifestări (Pellegrini, Smith, 1998; Smith, 2010).

Jocul locomotor cuprinde mișcări de alergare, cățărare, alunecare, diferite forme de sărituri, aruncarea unor obiecte, etc. și pot fi efectuate solitar, cu semenii sau împreună cu părinți. Aceste mișcări nu sunt privite în literatura de specialitate ca activitate liberă, ce urmează a fi întreprinsă doar spre propria satisfacție fără a avea o finalitate conștientă sau deliberat stabilită, ci sunt tratate mai curând ca „deprinderi motrice”, care pot face obiectul de studiu al kinesiologiei (vezi Hoffman, 2009), sau care pot fi incluse în programe de instruire sau perfecționare în cadrul activităților de educație fizică și sport. Pellegrini și Smith atunci când fac trimitere la acest gen de manifestări vor folosi termenul de „joc exercițiu”, însă datorită faptului că în cadrul acestui proces de pregătire în educație fizică și sport, „exercițiul” este definit de finalitatea urmărită (iar „jocul exercițiu” poate căpăta o altă conotație), vom prefera să utilizăm denumirea de „joc locomotor”. Jocul locomotor poate să contribuie la dezvoltarea capacităților funcționale ale organismului sau poate avea ca funcție achiziția unor deprinderi și abilități absolut necesare pentru explorarea mediului ori pentru supraviețuire. Jocul locomotor pare să atingă un moment culminant în intervalul dintre patru și cinci ani, unde ajunge să reprezinte între 11% și 24% din timpul de joc, în funcție de spațiul cultural unde s-a realizat observația și de tipul de activitate luată în calcul (Pellegrini, Smith, 1998; Gosso și colab., 2005).

Jocul de luptă se referă la un tip de interacțiune ce se regăsește în comportamentul mai multor specii și în mod special la mamifere. Acest comportament poate cuprinde diverse forme de atac (atac cu brațul sau cu piciorul ce simulează o lovitură sau vizează dezechilibrarea partenerului prin împingere sau prin tracțiune, ori prin utilizarea corpului, etc.), diferite forme de „trântă”, ce presupun prinderea, ținerea și doborârea partenerului și luptă la sol ce urmărește de regulă fixarea partenerului cu spate pe sol (în care combatanții se rostogolesc, schimbă pozițiile, etc.). Înainte sau între reprizele de luptă sunt intercalate încercări de a evada sau de a scăpa cu fuga, ce sunt contracarate prin urmărirea și prinderea partenerului, iar lupta poate reîncepe. Acestă formă de joc va fi numită „rough-and-tumble play”, expresie utilizată pentru prima dată de Harry și Margaret Harlow (Sheets-Johnstone, 2003; Fry, 2005), aparent pentru a descrie această alternanță dintre comportamentul de luptă și comportamentul de evadare și urmărire (Carvalho, Smith, 1996), ceea ce îl face imprevedibil și îi conferă potențialul de a degenera în ceva distructiv. Expresia *rough-and-tumble* este utilizată de regulă pentru a caracteriza o acțiune brutală, dezordonată și în afara normelor de conduită, sau poate face trimitere la gesturile

efectuate de un luptător profesionist în antrenament, gesturi ce se aseamănă cu cele din luptă, fiind caracterizate printr-o serie de mișcări viguroase, dar care vor fi efectuate fără obiect și complet lipsite de scop.

CONCLUZII

Majoritatea cercetătorilor sunt de acord că prin cultura dezvoltată și promovată de societatea contemporană sunt create premisele apariției unor tulburări mentale și de comportament ce tind să afecteze într-o măsură tot mai ridicată sănătatea fizică și mentală a tinerilor. Considerăm că este în interesul tuturor să fie regândit întregul cadru educațional, să reconsiderăm importanța celor mai comune forme de joc întâlnite în natură și să promovăm o cultură în care copiii au suficiente oportunități să experimenteze diferite comportamente ori modalități de rezolvare a unor probleme, să ia decizii în chestiunile care îi privesc și să construiască sau să integreze propriile principii sau norme de conduită.

BIBLIOGRAFIE

- Burghardt Gordon M. (2005), *The Genesis of Animal Play. Testing the Limits*, MIT Press, Cambridge: Bradford Books;
- Carvalho Ana M. A., Smith Peter K. (1996), Playfighting, playchasing and affiliation in 5 year old children: a contribution to the discussion of functional implications of playbehaviour, *Biotemas* (UFSC), Florianópolis, volume 9, number 1, pp. 19-37;
- Fry Douglas P. (2005), Rough-and-tumble social play in humans. In A. D. Pellegrini & P. K. Smith (Eds.), *The nature of play: Great apes and humans*. (pp. 54-88). New York: Guilford.
- Gauntlett David, Ackermann Edith, Whitebread David, Wolbers Thomas, Weckstrom Cecilia (2010), The future of play. Defining the role and value of play in the 21st century, The LEGO Group, www.learninginstitute.lego.com
- Gray Peter (2011), The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents, *American Journal of Play*, volume 3, number 4, by The Strong National Museum of Play, pp. 443-463;
- Gosso, Y., Otta, E., Morais, M., Ribeiro, F., & Bussabb, V. (2005), Play in hunter-gatherer society, in A. D. Pellegrini, P. K. Smith (Eds.), *The nature of play: Great apes and humans*, New York: Guilford;
- Hoffman Shirl J. (2009), *Introduction To Kinesiology: Studying Physical Activity*, 3rd ed., Human Kinetics;
- Hughes Fergus (2010), Historical and Theoretical Viewpoints, in *Children, Play, and Development*, Fourth Edition, Published by SAGE Publications Ltd., London;
- O'Connell Kevin (1997), Practical Recommendations to Chess Players from Sports Science, University of Essex; MSc Sports Science Dissertation, http://www.kochess.com/Practical_Recommendations_1997.php;
- Panksepp Jaak (1998), *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. New York: Oxford University Press.
- Panksepp Jaak (2007), Can PLAY Diminish ADHD and Facilitate the Construction of the Social Brain?, *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, Volume 16(2), pp. 57-66;
- Pellegrini A. D., Smith P. K. (1998), Physical Activity Play: The Nature and Function of a Neglected Aspect of Play, *Child Development*, June 1998, Volume 69, Number 3, pp. 577-598;
- Pellegrini A. D., Smith P. K. (2005), *The nature of play. Great apes and humans*, New York: Guilford;
- Ratey John J. (2008), *Spark: The Revolutionary New Science of Exercise and The Brain*, New York: Hachette Book Group;
- Rubin Kenneth H., Bukowski William M., Parker Jeffrey G., (2006), *Peer Interactions, Relationships, and Groups*, in Nancy Eisenberg, William Damon, Richard M. Lerner (Eds.), *Handbook Of Child Psychology*, Vol. 3, Social, Emotional, and Personality Development, 6th ed., New Jersey: Wiley;
- Sattelmair Jacob, Ratey John J., (2009), Physically Active Play and Cognition. An Academic Matter, *American Journal of Play*: by Board of Trustees of the University of Illinois, Volume 1, Number 3, pp. 365-374;
- Shaffer David R., Kipp Katherine (2010), *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*, Eighth Edition, Published by Wadsworth, Cengage Learning, Belmont;
- Sheets-Johnstone Maxine, (2003), Child's Play: A Multidisciplinary Perspective, *Human Studies*, Volume 26, Number 4, pp. 409-430;
- Smith Peter K. (2010), *Children and Play: Understanding Children's Worlds*, Oxford: Wiley-Blackwell;
- Trifa Ioan, (2013), Abordarea jocului din perspectivă istorică, *Analele Universității din Oradea, Fascicula Educație Fizică și Sport*, Editura Universității din Oradea, pp. 149-155;
- Whitebread D., Basilio M., Kuvalja M., Verma M. (2012), *The importance of play: a report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Brussels, Belgium: Toys Industries for Europe.