

**BAZELE TEORETICE ALE  
ASIGURĂRII ACTIVITĂȚII  
PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL  
DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL  
DIN PERSPECTIVA  
ABORDĂRILOR SOCIETALE  
CONTEMPORANE**

---

*Monografie colectivă*

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII  
AL REPUBLICII MOLDOVA  
INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI  
UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

**BAZELE TEORETICE ALE  
ASIGURĂRII ACTIVITĂȚII  
PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL  
DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL  
DIN PERSPECTIVA  
ABORDĂRILOR SOCIETALE  
CONTEMPORANE**

---

*Monografie colectivă*

**Aprobată pentru editare**

de Consiliul Științifico-Didactic al Institutului de Științe ale Educației

Lucrarea este elaborată în cadrul Proiectului 20.80009.1606.10:  
„Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul  
de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane”

**Coordonatori științifici:**

**Oxana PALADI,** *doctor în psihologie, conferențiar universitar, cercetător științific  
coordonator, director de proiect*  
**Angela POTÂNG,** *doctor în psihologie, conferențiar universitar, cercetător științific superior*

**Autori:**

**Aglaida BOLBOCEANU,** *doctor habilitat în psihologie, profesor cercetător, cercetător științific  
principal, Sectorul Psihologie, Institutul de Științe ale Educației*  
**Oxana PALADI,** *doctor în psihologie, conferențiar universitar, cercetător științific  
coordonator, Sectorul Psihologie, Institutul de Științe ale Educației*  
**Angela POTÂNG,** *doctor în psihologie, conferențiar universitar, cercetător științific superior,  
Departamentul Psihologie, Universitatea de Stat din Moldova*  
**Natalia COJOCARU,** *doctor în psihologie, conferențiar universitar, cercetător științific superior,  
Departamentul Psihologie, Universitatea de Stat din Moldova*  
**Angela CUCER,** *doctor în psihologie, conferențiar cercetător, cercetător științific coordonator,  
Sectorul Psihologie, Institutul de Științe ale Educației*  
**Raisa CERLAT,** *doctor în psihologie, cercetător științific superior, Departamentul Psihologie,  
Universitatea de Stat din Moldova*  
**Ana TARNOVSCI,** *doctor în psihologie, cercetător științific, Departamentul Psihologie,  
Universitatea de Stat din Moldova*  
**Elena PUZUR,** *doctor în psihologie, cercetător științific stagiar, Sectorul Psihologie,  
Institutul de Științe ale Educației*  
**Emilia FURDUI,** *cercetător științific, Sectorul Psihologie, Institutul de Științe ale Educației*  
**Mariana BATOG,** *cercetător științific, Sectorul Psihologie, Institutul de Științe ale Educației*  
**Tatiana LUNGU,** *cercetător științific stagiar, Sectorul Psihologie, Institutul de Științe ale  
Educației*  
**Cristina DOLINSCHI,** *cercetător științific stagiar, Departamentul Psihologie,  
Universitatea de Stat din Moldova*  
**Olga GUȚU,** *cercetător științific stagiar, Departamentul Psihologie,  
Universitatea de Stat din Moldova*

**Recenzenți:**

**Jana RACU,** *doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Universitatea de Stat  
din Moldova*  
**Lucia CHITOROGA,** *doctor în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”  
din Chișinău*

**Responsabilitatea pentru conținutul științific al capitolelor lucrării de față  
revine în exclusivitate autorilor**

# CUPRINS

---

PREFAȚĂ.....	5
--------------	---

## **Partea 1. Dimensiuni teoretice ale conceptului și modelului activității psihologice în sistemul de învățământ general**

1.1. Abordarea teoretică a conceptului și modelului activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane ( <i>Oxana PALADI</i> ) .....	8
1.2. Modele și dimensiuni conceptuale ale reprezentării sociale cu privire la asigurarea asistenței psihologice în sistemul de învățământ general ( <i>Olga GUȚU</i> ) .....	20

## **Partea 2. Domeniul cognitiv: dimensiuni teoretice**

2.1. Dimensiuni teoretice ale memoriei în contextul schimbărilor societale ( <i>Angela POTÂNG</i> ) .....	39
2.2. Caracteristici ale dezvoltării gândirii în ontogeneză ( <i>Raisa CERLAT</i> ) .....	51
2.3. Bazele teoretice ale asigurării activității psihologice din sistemul de învățământ general cu privire la limbajul elevului ( <i>Cristina DOLINSCHI</i> ) .....	68
2.4. Abordări teoretice ale atenției în contextul schimbărilor societale ( <i>Ana TARNOVSCHI</i> ) .....	87

### **Partea 3. Domeniul afectiv și comportamental: mecanisme și modele de dezvoltare**

- 3.1. Afectivitatea elevilor: concepte, mecanisme și modele de diagnostic și intervenție psihologică (*Mariana BATOG*) ..... 108
- 3.2. Dimensiuni teoretice ale adaptării psihosociale din perspectiva abordărilor societale contemporane (*Oxana PALADI*) ..... 143
- 3.3. Comunicarea în structura serviciului psihologic școlar (*Aglaida BOLBOCEANU*) ..... 187
- 3.4. Mecanisme, concepte, modele ale activității psihologice în sistemul de învățământ general cu privire la comportamentul pro și antisocial al elevului (*Angela CUCER*) ..... 218
- 3.5. Abordări structurale ale concepției și modelelor de activitate psihologică privind dezvoltarea relațională a elevilor (*Emilia FURDUI*) ..... 262
- 3.6. Asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general cu privire la dezvoltarea resurselor personale (*Elena PUZUR*) ..... 299

### **Partea 4. Dimensiuni ale intervenției psihosociale în instituțiile de învățământ general**

- 4.1. Concepte generale și modele de asigurare a activității psihologice în sistemul de învățământ general în vederea depășirii situațiilor de criză, conflict și risc la elevi (*Tatiana LUNGU*) ..... 315
  - 4.2. Particularități ale intervenției psihosociale în instituțiile educaționale în contextul schimbărilor organizaționale (*Natalia COJOCARU*) ..... 341
    - 4.2.1. Dimensiuni privind asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva școlii ca organizație ..... 342
    - 4.2.2. Concepții privind asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva școlii ca organizație ..... 352
    - 4.2.3. Principii, etape și modele ale activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva școlii ca organizație ..... 354
- BIBLIOGRAFIE ..... 371

## PREFAȚĂ

---

Lucrarea ***Bazele teoretice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*** este realizată în cadrul Proiectului **Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane**.

Monografia colectivă conține rezultatele studiului științific cu referire la modelele de asigurare a activității psihologice în sistemul educațional din perspectiva abordărilor societale contemporane privind dimensiunile cognitive, afectivă și comportamentală. Necesitatea lucrării de față rezidă din realitatea sistemului de învățământ, care este în continuă schimbare, modernizare, iar conținutul asistenței psihologice este indisolubil legat de acest fenomen. În sistemul de învățământ trebuie create condiții pentru dezvoltarea și autorealizarea fiecărui elev, în timp ce formarea deplină a personalității ar trebui să devină un garant al socializării și al bunăstării. Problemele cu care se confruntă actualmente actorii procesului educațional nu sunt doar individuale, ci își au originile în contextul educațional propriu-zis, inclusiv în contextul societal mai larg. Din acest motiv, lucrarea de față propune o abordare complexă a serviciilor psihologice în cadrul școlii, pornind de la faptul că anumite probleme legate de învățare, adaptarea școlară, situațiile de conflict sau de comportamentul de risc al elevilor sunt direct legate de mediul organizațional și climatul psiho-emoțional al instituției de învățământ.

Capitolele monografiei relevă studii cu privire la activitățile tipice întreprinse de psiholog: intervenții psihosociale în instituțiile educaționale, modele de intervenție în asistența copiilor din grupul de risc, activități ce țin de dezvoltarea resurselor personale ale elevilor, mecanisme și modele de diagnostic și intervenție psihologică în cazul problemelor de natură afectivă, modalități de dezvoltare a atenției, memoriei, gândirii, imaginației, limbajului la elevii de vârstă diferită etc. De asemenea, sunt reflectate modele și dimensiuni conceptuale ale reprezentării sociale cu privire la asigurarea asistenței psihologice în sistemul de învățământ general, fapt ce relevă situația

actuală privind prestarea și evaluarea diferitor servicii psihologice actorilor educaționali.

Prin rezultatele obținute în cadrul cercetărilor prezentate în monografie s-au conturat direcțiile de eficientizare ale asigurării activității psihologice din sistemul de învățământ general în contextul abordărilor societale contemporane.

Lucrarea este destinată psihologilor din sistemul educațional, cercetătorilor din domeniul psihologiei, cadrelor didactice și de conducere din sistemul de învățământ general, părinților, doctoranzilor, masteranzilor, studenților de la specialitățile de psihologie, precum și altor persoane interesate de subiectul dat.

**Autorii**

## **PARTEA 1.**

---

### **DIMENSIUNI TEORETICE ALE CONCEPTULUI ȘI MODELULUI ACTIVITĂȚII PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL**



## 1.1. ABORDAREA TEORETICĂ A CONCEPTULUI ȘI MODELULUI ACTIVITĂȚII PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL DIN PERSPECTIVA ABORDĂRILOR SOCIETALE CONTEMPORANE

---

În cadrul studiilor s-a determinat că provocările societale influențează sistemul educațional și au consecințe asupra tuturor instituțiilor de învățământ și a reprezentanților din cadrul acestora. Provocările societale indică la necesitatea stringentă de valorificare/implementare a activității psihologului în toate sistemele din țara noastră, dar, în mod special, în sistemul educațional. Aceste secvențe au fost reliefate în cadrul primei etape a proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane* [25].

Pentru a doua etapă a proiectului a fost propusă elaborarea dimensiunilor conceptuale și a modelelor de asigurare a activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane. Astfel în calitate de obiective au fost înaintate următoarele:

1. Analiza și compararea dimensiunilor structurale a conceptelor de asigurare a activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane – domeniile cognitiv, afectiv și comportamental;
2. Elaborarea dimensiunilor conceptuale, caracteristice arealului Republicii Moldova, a activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane – domeniile cognitiv, afectiv și comportamental;
3. Stabilirea principiilor, etapelor, mecanismelor, componentelor de modelare a activității psihologice în sistemul de învățământ general – domeniile cognitiv, afectiv și comportamental;
4. Elaborarea modelelor de asigurare a activității psihologice din sistemul de învățământ general – domeniile cognitiv, afectiv și comportamental.

Pornind de la premisa că instituțiile de învățământ general funcționează în baza legităților specifice unei organizații, fiind în strânsă relație cu

mediul social în continuă schimbare, conceptualizarea activității psihologice în instituțiile educaționale s-a axat pe o abordare sistemică. Astfel, pentru asigurarea activității psihologice eficiente în sistemul de învățământ general este necesară analiza amplă a tuturor dimensiunilor structurale, atât pentru managementul asigurării activității psihologice; solicitările organizaționale în activitatea psihologului școlar; reprezentarea socială a profesiei psihologului școlar; cât și pentru componentele domeniilor: cognitiv, afectiv și comportamental. De asemenea este necesară analiza aplicabilității, în funcție de specificul contextului Republicii Moldova, a dimensiunilor teoretice și a conceptelor de bază privind activitatea psihologică în sistemul de învățământ general, din perspectiva abordărilor societale contemporane.

Conform obiectivelor proiectului au fost analizate viziunile psihologilor școlari despre problemele apărute în urma schimbărilor societale contemporane influente asupra asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general. În monografia *Cercetări privind asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general din Republica Moldova* sunt prezentate rezultatele experimentale obținute în urma implementării metodelor psihologice care vizează sfera cognitivă, afectivă și comportamentală diferitor actori educaționali (psihologi, elevi, cadre didactice și de conducere, părinți) [139].

### ***Modele de conceptualizare a asigurării activității psihologice***

Conceptul de **activitate psihologică** este un ansamblu de servicii psihologice oferite în baza principiilor psihologice, cunoștințelor, modelelor și metodelor psihologice aplicate într-un mod etic și științific, pentru a promova dezvoltarea, bunăstarea și eficiența indivizilor, grupurilor, organizațiilor și societății, inclusiv totalitatea demersurilor desfășurate în vederea asigurării capacității optime de funcționare a individului, familiei sau grupului social din punct de vedere al factorilor psihologici, sociali și comportamentali. Asigurarea activității psihologice vizează implementarea principiilor de bază ale politicii de stat în domeniul educației, care se fundamentează pe prioritățile valorilor universale ale vieții și sănătății umane, dezvoltarea personalității libere, accesibilitatea educației, sincronizarea educației cu sarcinile de dezvoltare aferent vârstei persoanei (fig. 1.1).

Conceptul de **asistență psihologică** denotă activitățile întreprinse de psiholog îndreptate spre rezolvarea unor situații de criză, sociale, profesionale sau familiale, în vederea valorificării resurselor personale ale beneficiarului și conștientizarea de către acesta a propriilor nevoi și limite.



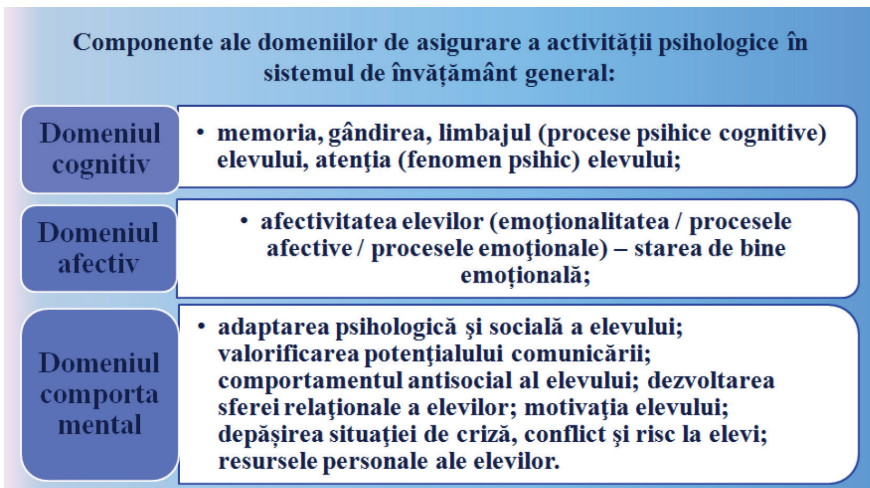
**Figura 1.1. Modelul general al asigurării activității psihologice**

Din perspectiva abordărilor societale contemporane, analiza activității psihologice în instituțiile educaționale se realizează prin prisma domeniilor cognitiv, afectiv și comportamental, în scopul stabilirii principiilor, etapelor, mecanismelor, componentelor de modelare a activității psihologice în sistemul de învățământ general (fig. 1.2; 1.3).



**Figura 1.2. Domenii de asigurare a activității psihologice**

În conformitate cu domeniile evidențiate în figura 1.2. au fost determinate componentele necesare de studiat din perspectiva abordărilor societale contemporane.



**Figura 1.3. Componente ale domeniilor de asigurare a activității psihologice**

În figura 1.3 sunt reflectate componentele domeniilor de asigurare a activității psihologice în sistemul de învățământ la nivel specific pentru domeniul cognitiv: memoria, gândirea, limbajul (procese psihice cognitive) elevului, atenția (fenomen psihic) elevului; pentru domeniul afectiv: afectivitatea elevilor, iar pentru domeniul comportamental: adaptarea psihologică și socială a elevului; valorificarea potențialului comunicării; comportamentul antisocial al elevului; dezvoltarea sferei relaționale a elevilor; motivația elevului; depășirea situației de criză, conflict și risc la elevi; resursele personale ale elevilor.

Referindu-ne la *componentele domeniului cognitiv* – în cadrul studiilor realizate – subliniem că fenomenul memoriei este indispensabil și decisiv pentru randamentul omului în oricare compartiment al comportamentului său. În învățare, memoria este premisă și cauză a condiționării eficienței. De aceea, orice deficiențe sau disfuncții ale acesteia se răsfrâng cu efecte negative asupra învățării, respectiv asupra eficienței ei. Deși este considerată un factor determinant al învățării, memoria este perfectibilă, supusă influențelor procesului de învățământ, fiind ea însăși educabilă. Există un grad înalt de legătură între memorie și învățare, memoria constituind un factor psihologic decisiv al reușitei școlare.

Gândirea ca proces psihic superior necesită a fi dezvoltat zilnic în cadrul activităților școlare. Astfel, se propun mai multe mecanisme de dezvoltare a gândirii, care sunt posibil de utilizat în mediul școlar. Este foarte important de

identificat și preîntâmpinat cei mai frecvenți factori perturbatori ai gândirii, cum ar fi: caracterul instantaneu al problemei, factori ambientali perturbatori, complexitatea problemei, tensiunea emoțională, lipsa de motivație sau hipermotivația, lipsa de interes etc. În ceea ce privește particularitățile de vârstă ale elevilor, există activități de dezvoltare a gândirii comune tuturor vârstelor, dar și specifice vârstelor aparte.

Mecanismele atenției realizează reglajul psihocomportamental bazat pe orientarea, focalizarea și selecția diferitor tipuri de activități, necesare adaptării la provocările societății contemporane. Desfășurarea procesului instructiv-educativ presupune activități de învățare mai complexe, cerându-i-se elevului un efort intelectual și o rezistență fizică mult mai mare. La această etapă atenția este apreciată ca un factor al reușitei și succesului școlar, iar absența ei – ca factor generator de eșecuri. Domeniul rapid al virtualului este însoțit de un sentiment de facilitare și de impulsivitate la copiii dotați. Crește numărul copiilor ale căror capacități cognitive sunt suprasaturate. Dificultatea de a discerne între ce este important și ce este secundar demonstrează necesitatea de a pune accentul pe funcția de selecție și pe cea de strategie. Deficitul de atenție și eșecul școlar asociat provoacă tensiuni în familie și pot deveni elemente amplificatoare ale conflictelor. Activitățile de psihodiagnoză a fenomenului atenției constituie investigarea problemelor/nevoilor elevilor prin intermediul unui ansamblu de tehnici psihologice, orientate spre studierea psihologică a elevilor pentru a identifica potențialul acestora în scopul prevenirii problemelor școlare și de adaptare socială. Totodată, rezultatele obținute oferă suportul informațional necesar completării fișei psihologice a elevului, stabilirii formelor de acordare a ajutorului în cazul dificultăților în învățare, concentrare etc.

Referindu-ne la *componentele domeniului afectiv* – în cadrul studiilor realizate – se subliniază că, în ultimii ani, un obiectiv prioritar al politicilor educaționale naționale și internaționale, dar și al politicilor de sănătate mentală este preocuparea pentru starea de bine psiho-emoțională a copiilor și adolescenților. Starea psihologică de bine reprezintă finalitatea asistenței psihologice, având în vedere importanța acestei stări pentru eficacitatea subiectului. Bunăstarea emoțională sau starea de bine emoțională a elevului este înțeleasă ca un sentiment emoțional pozitiv al unui elev în școală, care are ca bază satisfacerea nevoilor sociale de bază ale vârstei și care este stabil în timp. Actualmente sunt abordate în cadrul studiilor psihologice concepte importante pentru asistența psihologică a dimensiunii afective a personali-

tății elevilor: bunăstare emoțională, securitate emoțională, sănătate emoțională, mediul securizant din punct de vedere emoțional, agilitate emoțională, competența socioemoțională, confort emoțional, arta curajului emoțional, inteligență emoțională, educație emoțională, alfabetizare emoțională.

Astfel, a fost elaborat un *proiect de concepție* cu referire la asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general cu privire la afectivitatea elevilor care conține: activități de prevenție/profilaxie a afectivității elevului, ce implică prevenirea apariției dificultăților în sfera afectivă a elevilor, crearea condițiilor benefice de dezvoltare pozitivă a afectivității; activități de evaluare și psihodiagnostică a afectivității elevului care se realizează în funcție de problemele afective, nevoile psihologice ale beneficiarului; activități de intervenție psihologică privind afectivitatea elevilor care implică suportul emoțional, consilierea psihologică, dezvoltarea abilităților emoționale de gestionare a emoțiilor etc.

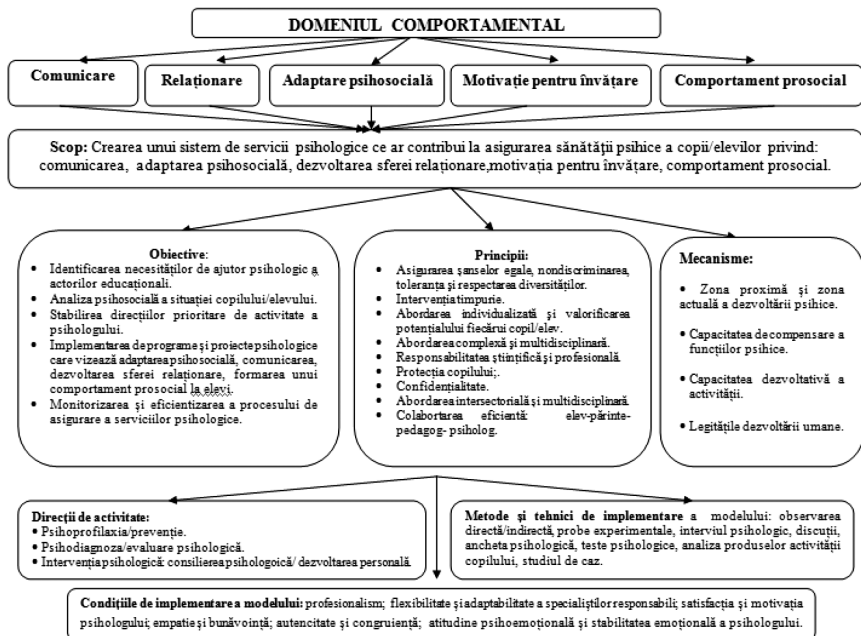
Referindu-ne la *componentele domeniului comportamental* – în cadrul studiilor realizate – au fost elucidate dimensiunile de asigurare a activității psihologice vizând adaptarea psihologică, socială și adaptarea școlară a elevului; comportamentul antisocial al elevului; sfera relațională a elevilor; motivația elevului; situația de criză, conflict și risc la elevi; resursele personale ale elevilor etc.

În figura 1.4 este prezentat modelul analizei componentelor domeniului comportamental din perspectiva dimensiunilor de asigurare a activității psihologice în sistemul de învățământ general.

Activitatea psihologică fiind un proces complex, are drept temelie o relație specială între psiholog și elev, care implică responsabilitate, încredere, respect și confidențialitate și include mai multe etape de desfășurare: adaptarea psihosocială a elevilor prin intermediul activităților de autocunoaștere și a metodelor de autoreglare; stabilirea relației cu elevii; încurajarea elevilor de a vorbi; identificarea modalităților de rezolvare a problemelor identificate; crearea în cadrul activității a unui climat psihologic favorabil prin oferirea de noi forme de comunicare/relaționare.

Un alt model propus în cadrul studiului realizat este *modelul teoretico-conceptual privind elaborarea programelor de intervenție psihosocială în instituțiile educaționale*, cu aplicații specifice contextului local și în funcție de „solicitățile organizaționale multiple” din cadrul unei instituții de învățământ anume. Aplicabilitatea studiilor din domeniul psihologiei organizaționale reiese din nevoia elaborării unui model sistemic privind funcționarea instituției școlare,

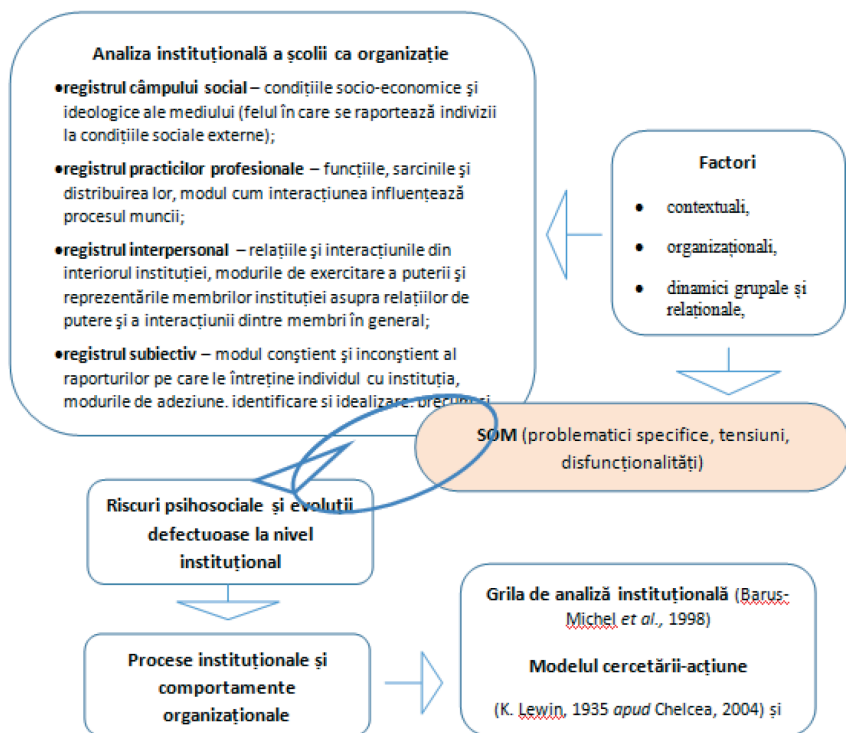
în vederea abordării acesteia ca unitate organizațională, cu procese, dinamici și interacțiuni specifice. Au fost identificate *principiile și componentele* activității psihologice în sistemul de învățământ general, din perspectiva abordărilor societale contemporane și având în vedere conceptul de „solicitări organizaționale multiple”.



**Figura 1.4. Modelul analizei componentelor domeniului comportamental**

De remarcă, că scopul și obiectivele asistenței psihologice în educație au evoluat treptat pe parcursul dezvoltării sale, de la activitățile simple de psihodiagnoză (ex.: determinarea maturității școlare), până la asigurarea suportului psihologic complex a întregului proces educațional. Analiza stării actuale a serviciului psihologic în educație arată că în pofida experiențelor acumulate în timp și a tuturor realizărilor evidente ale serviciului de asistență psihologică în educație, există totuși încă multiple probleme ce apar recent și care necesită soluții noi. Transformările globale, precum digitalizarea, schimbările cu caracter tehnologic, natural, pandemia COVID-19 au afectat toate sferile vieții și activității umane, inclusiv domeniul educațional, actualizând noi provocări și obiective personale. Pe de o parte, schimbările provoacă o stare tensionată, afectând persoanele prin blocarea sau reducerea activis-

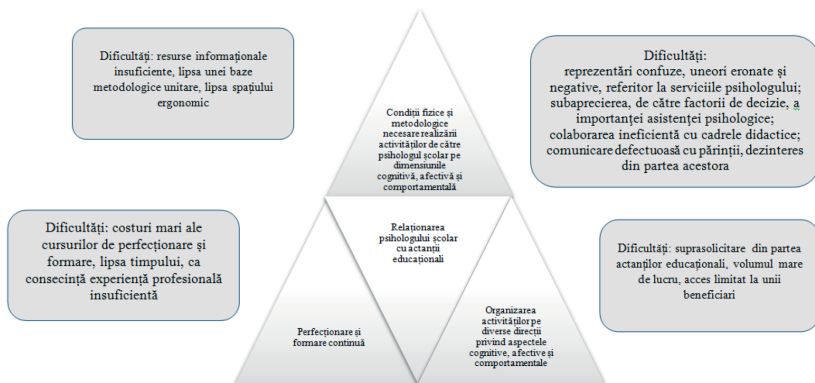
mului său cognitiv și creativ; pe de altă parte, este nevoie de achiziționarea unor noi abilități de adaptare la fenomene și situații imprevizibile, gestionarea stărilor emoționale și abilități de autodezvoltare personală adaptate la condițiile noilor realități.



**Figura 1.5. Integrarea dimensiunilor de bază ale conceptului de „solicități organizaționale multiple” în sistemul de analiză instituțională a școlii ca organizație**

Modelele de organizare a asistenței psihologice în educație sunt dependente în mare măsură de sarcinile pe care le stabilește sistemul educațional față de serviciul psihologic școlar. Aceste sarcini determină organizarea structurală și funcțională, cadrul de reglementare, instrumentele serviciului psihologic în educație. Pe parcursul dezvoltării sistemului educațional în timp, sarcinile se pot modifica, iar în consecință este necesară și modificarea modelelor de organizare / asigurare a activității psihologice din perspectiva abordărilor societale contemporane.





**Figura 1.6. Principalele dificultăți cu care se confruntă psihologul școlar**

Modelul de organizare a activității psihologice în sistemul de învățământ general depinde în mare măsură de scopurile și obiectivele pe care domeniul educațional le stabilește pentru serviciului psihologic școlar. Aceste obiective determină organizarea structurală și funcțională a activității psihologice, cadrul de reglementare, instrumentele de evaluare și intervenție. Practica educațională a arătat că parcursul dezvoltării sistemului de învățământ sarcinile se pot schimba și, în consecință, se pot schimba și modelele de organizare a activității psihologice. Astfel, conținutul activității psihologice este indisolubil legat de tendința de modernizare a sistemului de învățământ, și anume: în sistemul de învățământ trebuie create condiții pentru dezvoltarea și autorealizarea oricărui copil, în timp ce dezvoltarea deplină a personalității ar trebui să devină un garant al socializării și al bunăstării. În acest context, sfera de responsabilitate și implicare a psihologului școlar nu poate fi limitată la cadrul sarcinilor de depășire a dificultăților de învățare, ci include și sarcini de asigurare a unei dezvoltări eficiente privind aspectele cognitive, afective și comportamentale ale actanților educaționali.

Studiile realizate în anul de referință denotă insuficiența psihologilor școlari în instituțiile de învățământ general (399 psihologi în anul de studii 2021-2022, comparativ cu 430 psihologi în anul de studii 2020-2021), care rămâne a fi o problemă la nivel de sistem, fapt ce condiționează dificultăți mari în asigurarea calității serviciilor și acoperirea necesităților la nivel de instituție, raion/municipiu pentru depășirea situației de criză cauzată de pandemia de Covid-19. Totodată, formarea specialiștilor psihologi este o condiție inerentă pentru sporirea calității serviciilor.

### Rețeaua de relații ale psihologului școlar

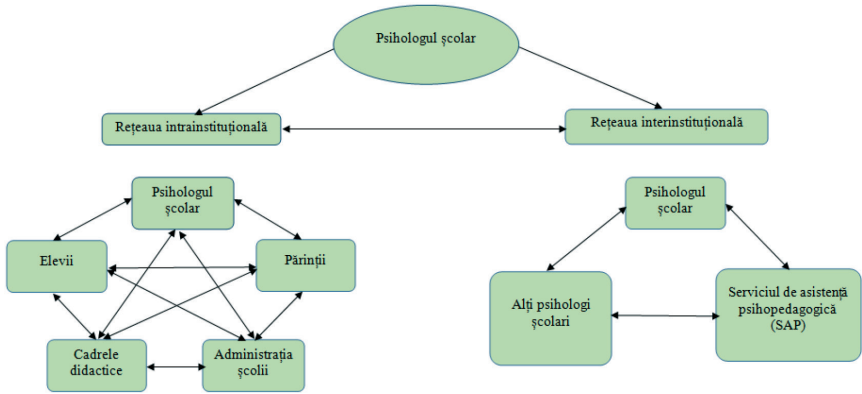


Figura 1.7. Modelul rețelei de relații ale psihologului în sistemul educațional

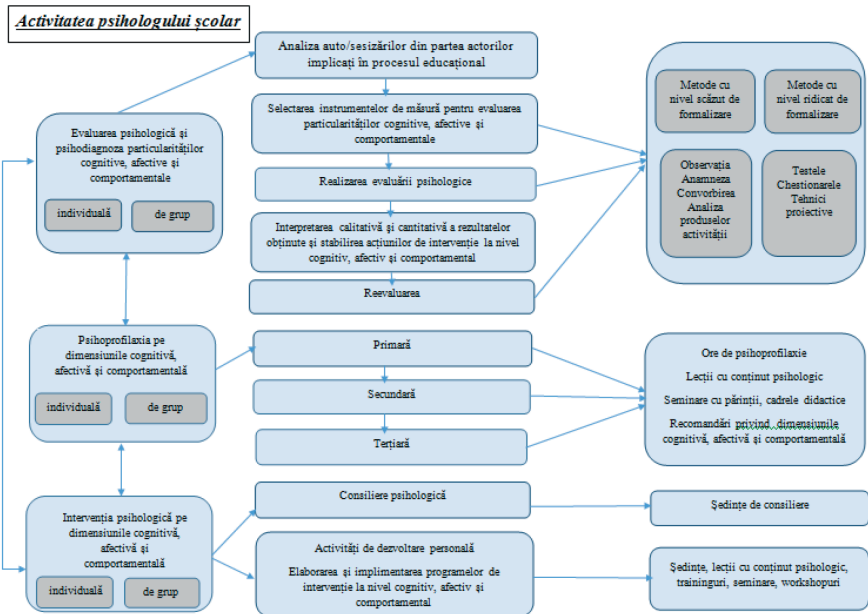


Figura 1.8. Modelul asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general

Modelul dat reflectă o abordare unitară și complexă în determinarea conținuturilor și metodelor de lucru în domeniul activității psihologice școlare. Se dorește a fi un sistem unificat de dezvoltare profesională pentru psihologii care activează în școală, fiind bine conturat statutul psihologului în sistemul de învățământ. Psihologul școlar este prezent în fiecare etapă a vieții școlare, de la adaptarea în prima clasă a elevului, până la managementul anxietății și a stresului elevilor de liceu înaintea examenelor de bacalaureat, acoperind cele trei dimensiuni: cognitivă, emoțională și comportamentală.

Mecanismele și condițiile de realizare și implementare a asistenței psihologice în educație sunt: îmbunătățirea suportului normativ și juridic pentru activitățile serviciului psihologic; crearea unui sistem de management al calității serviciilor de asistență psihologică; determinarea criteriilor de evaluare a eficacității serviciului psihologic; coordonarea cercetării științifice în interesul serviciului psihologic; crearea unui sistem de interacțiune interdepartamentală pentru optimizarea și îmbunătățirea eficienței serviciului de asigurare a activității psihologice în educație; îmbunătățirea sistemului de indicatori statistici care caracterizează asigurarea eficientă a activității psihologice în educație etc.

## Concluzii

- Asigurarea activității psihologice eficiente în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane este determinată de amploarea studierii dimensiunilor structurale ale conceptelor psihologice pentru domeniile: cognitiv, afectiv și comportamental.
- Dimensiunile valorificate în studiile inițiate sunt la nivel general pentru managementul asigurării activității psihologice; reprezentarea socială a profesiei psihologului școlar; solicitările organizaționale în activitatea psihologului școlar, iar la nivel specific pentru:
  - domeniul cognitiv: memoria, gândirea, limbajul (procese psihice cognitive) elevului, atenția (fenomen psihic) elevului;
  - domeniul afectiv: afectivitatea elevilor;
  - domeniul comportamental: adaptarea psihologică și socială a elevului; valorificarea potențialului comunicării; comportamentul antisocial al elevului; dezvoltarea sferei relaționale a elevilor; motivația elevului; depășirea situației de criză, conflict și risc la elevi; resursele personale ale elevilor.

- În sistemul de învățământ general, principiile, etapele, mecanismele, componentele de modelare a activității psihologice sunt diferite pentru domeniile – cognitiv, afectiv și comportamental. În acest context, au fost identificate principiile și componentele activității psihologice în sistemul de învățământ general, din perspectiva abordărilor societale contemporane.
- Modelele teoretico-conceptuale propuse vizează modul de elaborare a programelor de intervenție psihosocială în instituțiile educaționale, cu aplicații specifice contextului local și în funcție de „solicitățile organizaționale multiple” din cadrul unei instituții. De altfel, a fost analizat modul de aplicare a cunoașterii din domeniul psihologiei organizaționale în cadrul activității psihologice în sistemul de învățământ general, din perspectiva abordărilor societale contemporane și a specificului contextului local.
- Psihologul școlar trebuie să cunoască tehnici de diagnoză și evaluare instituțională, metode de identificare a problemelor instituționale; principiile de bază în asigurarea unor schimbări instituționale eficiente; modalități de prevenire și gestionare a riscurilor psihosociale.
- Prin modelele propuse, sugerăm psihologilor practicieni modalități de identificare a unor problematici specifice din instituția în care activează și etapele elaborării unor programe complexe de intervenții psihosociale în funcție de aceste problematici, aplicabile, în primul rând, instituției date. Considerăm că acest studiu și modelele propuse vor permite o mai bună ajustare a serviciilor psihologice la schimbările societale și organizaționale, în vederea reducerii costurilor psihosociale, a sporirii beneficiilor economice și sociale ca urmare a implementării unor programe de schimbare instituțională.

## 1.2. MODELE ȘI DIMENSIUNI CONCEPTUALE ALE REPREZENTĂRII SOCIALE CU PRIVIRE LA ASIGURAREA ASISTENȚEI PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL

---

### Introducere

Identificarea reprezentării sociale a asistenței psihologice din sistemul de învățământ general și a activității profesionale a psihologului școlar din Republica Moldova din perspectiva abordărilor societale contemporane prezintă interes actual în cadrul studiului dat. În această ordine de idei, am recurs la analiza și sinteza teoretică reflectată în literatura de specialitate despre reprezentarea socială și, nemijlocit, asupra rolului și direcțiilor de activitate a psihologului școlar în cadrul asistenței psihologice oferite beneficiarilor din mediul educațional.

Fiind o temă de cercetare relativ nouă în spațiul autohton, studiul temei are relevanță atât din punct de vedere teoretic, cât și empiric. Semnificația teoretică rezidă în nevoia unei analize comparative a studiilor clasice și recente realizate în diverse țări. Cunoașterea reprezentării sociale este indispensabilă, dacă vrem să înțelegem comportamentele și practicile sociale, întrucât ele sunt ghidurile acțiunii, orientează relațiile, comunicările și practicile sociale. Astfel, putem spune că problema reprezentărilor sociale este destul de actuală și rămâne deschisă pentru cercetări ulterioare în domeniu, iar serviciul de asistență psihologică este unul dintre cele mai importante servicii pentru societate. Întrucât, astăzi, totul are o dezvoltare intensă și rapidă, când societatea se dezvoltă într-un mod mai alert, respectiv se creează situații dificile, ce duc inerent la dificultăți de adaptare din cauza modificărilor din majoritatea sferelor. Se observă faptul că noile generații au luat o altă „formă”: dezvoltându-se diferit, modernizându-se după noile tehnologii, formând noi dependențe și obiceiuri și schimbându-și unele percepții despre viață și tot ce-i înconjoară. Reprezentările sociale se referă la repere, sisteme de noțiuni, de valori, practici, credințe ce influențează comportamentul. În cadrul unui grup, reprezentările se deplasează, intră în relație, se resping, unele dintre ele dispar, altele combinându-se creează noi reprezentări, de

asemenea ele își modifică starea. Durata de viață a unei reprezentări sociale nu este definitivă, ea transformându-se o dată cu evoluția. Pe când asistența psihologică oferită beneficiarilor în procesul educațional poate fi definită ca un sistem de acțiuni, orientate spre crearea și menținerea unui fundal psihologic favorabil copiilor și adolescenților în procesul educațional pentru învățare eficientă și creștere personală; ea presupune o abordare sistemică, complexă, multilaterală prin evaluare, informare, psihoprofilaxie, mediere, consiliere și psihocorecție, pentru a favoriza incluziunea și adaptarea socială a acestora.

În viziunea lui S. Moscovici, reprezentările sociale sunt fenomene ce se formează și se articulează în funcție de un anumit mod de cunoaștere și comunicare. A. Neculau plasează conceptul de reprezentare socială în contextul gândirii sociale ce contribuie prin cunoașterea senzorială și cunoașterea rațională, dar și prin luarea în considerare a raporturilor sociale și a contextului social, la construirea realității sociale [123]. În consens cu A. Neculau, alt psihosociolog român D. Cristea [50, p. 55-57], vizând aceeași idee a aprecierii contribuției reprezentării sociale la construirea realității sociale, scrie: „Construirea realității sociale presupune elaborarea unui ansamblu de reprezentări, de scheme cognitive și acționale care vor mijloci priceperea, interpretarea și evaluarea diferitelor acțiuni ale existenței sociale și elaborarea unor comportamente adaptate adecvate”. D. Cristea subliniază că fundamentul activității de construire a realității sociale este determinat de limbaj, un operator care prin particularitățile sale socioculturale și individuale marchează „în mod fundamental sistemul de categorii și reprezentări ce configurează universul social”. Autorul citat realizează o schemă explicativă a procesului de constituire a realității sociale, indicând și locul reprezentării sociale în acest proces [64]. În 2001, J.-M. Seca evidențiază rolul reprezentărilor sociale în organizarea atitudinilor și comportamentelor, formând ansambluri complexe de judecăți și acțiuni, ce se află la dispoziția individului sau grupului. În cadrul unui grup, reprezentările se deplasează, intră în relație, se resping, unele dintre ele dispar, altele combinându-se creează noi reprezentări, de asemenea ele își modifică starea. Durata de viață a unei reprezentări sociale nu este definitivă, ea transformându-se o dată cu evoluția.

Reprezentările sociale au funcția de a asigura comunicarea între membrii unei comunități prin propunerea unor „coduri” necesare în reglarea modificărilor sociale, numirea și clasificarea unică a acelor elemente din mediu, a istoriei individuale și colective.

Cunoașterea reprezentării sociale este indispensabilă, dacă vrem să înțelegem comportamentele și practicile sociale, întrucât ele sunt ghidurile acțiunii, orientează relațiile, comunicările și practicile sociale. Astfel, putem spune că problema reprezentărilor sociale este destul de actuală și rămâne deschisă pentru cercetări ulterioare în domeniu.

## **Definirea conceptului de reprezentarea socială**

În literatura de specialitate sunt propuse mai multe definiții. Conform definiției lui S. Moscovici, reprezentarea socială este un fenomen psihosocial ce implică moduri specifice de înțelegere și comunicare, prin care se creează atât realitatea, cât și simțul comun; implicit, reprezentarea socială se constituie ca un sistem de valori, noțiuni și practici, referitoare la obiectele aparținând mediului social [366]. A. Palmonari a definit reprezentarea socială în felul următor: aceasta se prezintă întotdeauna cu două fațete: a imaginii și a semnificației ce-i corespunde fiecărei imagini. Ele constituie o formă particulară de gândire simbolică, odată ce imaginile concrete cuprind direct și simultan o trimitere la un ansamblu de raporturi foarte sistematice ce dau semnificație și mai amplă acestor imagini concrete [Apud 65, p. 155-166]. Pentru N. Fischer „reprezentarea socială este un proces de elaborare perceptivă și mentală a realității care transformă obiectele sociale (persoane, contexte, situații) în categorii simbolice (valori, credințe, ideologii) și le conferă un statut cognitiv, permițând înțelegerea aspectelor vieții obișnuite printr-o racordare a propriei noastre conduite la interiorul interacțiunilor sociale” [362, p. 118]. J.-C. Abric afirma că: „specificul unei reprezentări sociale rezidă în a constitui un sistem coerent în limitele căruia dimensiunile sociale produc o stare cognitivă specifică, adaptată la obiectele care se regăsesc în aceste dimensiuni” [359, p. 77]. D. Jodelet prezintă definiția reprezentării sociale „ca o formă practică de cunoaștere care leagă un subiect de un obiect, un proces de elaborare a realului care „*acționează simultan asupra stimulului și asupra răspunsului*” [364, p. 38]. A. Neculau în 1997 prezenta următoarea definiție: „reprezentările sociale desemnează un stil de conduită, un mod de a comunica cu exteriorul, o orientare în lumea obiectelor și o operație de clasificare a acestora” [131, p. 9]. N. Roussiau și C. Bonardi afirmă că „reprezentările sociale redau organizări complexe de opinii socialmente construite referitoare la un obiect social, rezultând dintr-un ansamblu de comunicări care permit stăpânirea mediului în funcție de elementele simbolice proprii sau ale grupului de apartenență” [369, p. 57]. Autorii P. Moliner, P.

Rateau & V. Cohen-Scali consideră că „reprezentările sociale trebuie privite ca niște ansambluri organizate de elemente cognitive (opinii, informații, credințe) referitoare la un obiect social” [365, p. 35]. Iar I. Marková zice că „orice obiect sau fenomen, fie el fizic (de exemplu, o bucătărie), fie interpersonal (de exemplu, o prietenie), imaginar (de exemplu, monstrul de la Loch Ness) sau sociopolitic (de exemplu, o democrație), poate deveni obiectul unei reprezentări sociale” [109].

Autorul J.-M. Seca afirmă că „putem considera reprezentările sociale în generalitatea lor, făcând din ele *asamblări, asocieri, aranjamente, articulații* sau „combinații de ansambluri de semne” mai mult sau mai puțin ierarhizate, calificate drept „splexuri” extrase din „universurile” obiectelor ce compun lumea” [185, p. 66].

Reprezentările sociale sunt, în același timp, un produs și un proces de transformare a realității. Ele sunt produse ale experiențelor și interacțiunilor noastre organizate social (produs), însă ele au și o funcție de asimilare care permite menținerea coeziunii grupurilor sociale, asigurând similaritatea viziunii grupurilor asupra anumitor aspecte ale realității sociale (proces). După S. Moscovici, RS sunt instanțe intermediare între concept și percepție, ce contribuie la formarea conduitelor și la orientarea comunicărilor sociale, se caracterizează printr-o focalizare asupra unor relații sociale și se elaborează în diverse modalități de comunicare [367, p. 21-45].

## **Caracteristici ale reprezentărilor sociale**

Din definițiile prezentate mai sus pot fi delimitate următoarele caracteristici ale reprezentărilor sociale: organizarea internă, împărtășirea socială, elaborarea colectivă și utilitatea socială [57].

Organizarea internă. Elementele RS sunt organizate și structurate în jurul unor semnificații centrale. Între aceste elemente se stabilesc relații specifice de coerență internă, de opoziție, similaritate, subordonare sau supraordonare etc.

Împărtășirea socială. Reprezentările sociale sunt credințe larg difuzate, consensuale, omogene la nivelul grupurilor sociale, elaborate pentru satisfacerea nevoilor acestora.

Elaborarea colectivă. Schimburile interindividuale și expunerea la comunicarea de masă permit membrilor unui grup să pună în comun elemente care vor conduce la emergența reprezentării sociale.



*Utilitatea socială.* Reprezentările sociale sunt sisteme utile în înțelegerea și stăpânirea mediului social. Ele furnizează criteriile de evaluare a comportamentelor, orientări pentru acțiune și legitimează

## **Funcții și roluri ale reprezentărilor sociale**

Studiind multiplele fațete ale reprezentării sociale, cercetătorii domeniului [124, p.5-12; 103, p.117-120; 1, p.132-135; 130, p.37-38; 50, p.59-60] au delimitat funcțiile și rolurile reprezentărilor sociale:

1. Prima funcție identificată este cea de *cunoaștere, cognitiv-explicativă*, altfel spus, reprezentarea socială oferă posibilitatea înțelegerii, interpretării, realizate în funcție de un cadru de referință. Prin intermediul reprezentării sociale cunoștințele sunt integrate într-un sistem coerent cu rol descriptiv și explicativ. Ele facilitează comunicarea fiind un suport necesar al derulării acesteia.

2. *Funcția identitară*, care arată posibilitățile reprezentărilor sociale de a permite indivizilor, grupurilor de a se delimita, de a se situa pe poziții specifice în procesul comparației sociale. Construirea identității grupului va permite un control social important exercitat de comunitate asupra fiecăruia dintre membri, îndeosebi în procesele de socializare. Această funcție identitară oferă reprezentărilor un rol primordial în procesul comparației sociale [1, p.132]. De asemenea, reprezentările ce definesc identitatea unui grup vor juca un rol important în contextul social.

3. *Funcția de orientare și praxiologică* constituie un ghid pentru comportamentele de grup și individuale. Această funcție îndeplinită de reprezentarea socială este rezultatul a trei factori, ce pot fi depistați în câteva aspecte semnificative ale reprezentărilor.

Astfel, se prezintă următorii factori:

- Reprezentarea conduce la definirea scopului unei sarcini, determinând implicit tipul de comportament. Reprezentarea socială a sarcinii, spune Abric, determină în mod direct tipul de demers cognitiv adoptat, precum și modul în care acesta este structurat și comunicat, independent de realitatea obiectivă a sarcinii;
- Reprezentarea produce un ansamblu de expectanțe, anticipări, acționând asupra realității sociale prin selectarea și filtrarea informațiilor;
- Prin natura prescriptivă a reprezentărilor se definește ceea ce este permis, tolerabil, acceptabil într-un context dat.

4. *Funcția justificativă* a reprezentărilor se întemeiază pe faptul că acestea joacă un rol important în explicarea, susținerea argumentativă a unor acțiuni grupale. Reprezentările sociale pot să întărească poziția socială a unui grup, să mențină și să justifice diferența socială sau chiar discriminarea între grupuri. Prin funcțiile lor de ordin cognitiv, identitar și orientativ, reprezentările se află la originea practicilor sociale, iar prin cele justificative, de adaptare și de diferențiere ele sunt produse modelate de aceste practici. J.C. Abric evidențiază, astfel, sistemul dublu de determinare între reprezentările sociale și practicile sociale.

5. *Funcția simbolică*. Prin intermediul reprezentării sociale realitatea nu este numai reconstruită, ci și dedublată [50, p.60]. Reprezentările sociale adaugă planului obiectual un plan al unei reproduceri simbolice a realității cu aceeași consistență psihologică.

Analizând natura convențională și prescriptivă a reprezentărilor sociale, S. Moscovici conturează două roluri îndeplinite de reprezentarea socială:

- a) în primul rând, este vorba de faptul că reprezentările localizează într-o categorie persoanele, evenimentele, obiectele, le conferă o formă precisă, apoi le impun „un mod gradual drept model de un anumit tip, distinct și împărtășit de un anumit grup de persoane”. Toate elementele noi aderă la model și fuzionează cu acesta, „se convenționalizează”. Aceste convenții permit oamenilor să știe „ce trece drept ce”. Vedem doar ceea ce convențiile subînțelese ne permit și rămânem totodată neconștienți de prezența acestor convenții» [124, p. 7];
- b) un al doilea rol al reprezentărilor sociale este evidențiat de faptul că ele „se impun cu o forță irezistibilă”. Această forță, apreciază S. Moscovici, rezultă din combinația dintre o structură prezentă chiar înainte ca noi să începem să o gândim și o tradiție care impune ce trebuie să gândim. Deci, reprezentările sociale sunt prescriptive.

### **Criterii de delimitare a obiectelor de reprezentare**

Nu orice obiect social este și obiect de reprezentare. Acest aspect este subliniat de către cercetătorii din domeniu. Sunt obiecte sociale ce nu pot deveni obiecte de reprezentare. Pentru a prezenta o claritate în corectitudinea selecției obiectului de reprezentare, P. Molliner [365, 1997, Apud 40] propune câteva criterii de analiză pentru a identifica cum un obiect social devine obiect de reprezentare. P. Molliner evidențiază că „orice studiu al unei reprezentări

sociale ar trebui să înceapă cu un examen atent al situației în care se plasează grupul investigat și a obiectului a cărui reprezentare vrem să o studiem” [40]. Contribuția lui P. Moliner rezidă în emiterea și demonstrarea punctului de vedere potrivit căruia ar trebui întrunite cel puțin *cinci condiții* pentru ca un anumit element al mediului social să poată intra în posesia calificativului de obiect reprezentational. Condițiile la care face trimitere autorul arată astfel:

- **polimorfismul** – obiectul reprezentării trebuie să dispună de mai multe fațete, de o anumită diversitate în câmpul social; astfel reprezentarea obiectului urmează să capete conotații particulare/coloraturi specific, determinate de respectivele particularități ale populației sau/și ale mediului;
- **raportarea la grupul social** – cercetătorul trebuie să surprindă legătura existentă între un grup social și obiectul reprezentării, deoarece „reprezentările sunt construite, dezvoltate și purtate de grupurile sociale”;
- **identitate și coeziune** – cercetătorul trebuie să se încredințeze că obiectul reprezentării se află în raport cu anumite mize sociale, în mod special cu cele care vizează identitatea și coeziunea grupului, deci, membrii unui grup tind să ia în considerare obiectul care îi face să-și vadă specificitatea și să se simtă solidari;
- **raportarea la „altul social”** – cercetătorul trebuie să constate existența unei relații strânse între obiect și alte instanțe sociale aflate în interacțiune reală sau imaginară cu grupul care produce respectiva reprezentare, iar „dacă nu ar exista un „altul social” la care grupul să se raporteze, reprezentarea nu ar avea sens și nici nu ar exista”;
- **inexistența ortodoxiei** – obiectul reprezentării nu trebuie să se raporteze la grupuri care se supun unor instanțe reglatoare sau de control sau, în cazul reprezentărilor sociale, „procesele de organizare și structurare decurg natural, fără presiuni sau imixtiuni externe”.

Respectiv, înainte de a începe studiul asupra reprezentării sociale a unui obiect, cercetătorul trebuie să răspundă la cinci întrebări esențiale în definirea obiectului de reprezentare, cum ar fi:

1. Este un obiect de reprezentare polimorf?
2. Care este grupul și în ce relație se află acesta cu obiectul social?
3. Cu ce scopuri se elaborează reprezentarea?
4. În raport cu cine?
5. Este acesta o reprezentare sau o ideologie?

## Relația dintre reprezentare și context

Relația dintre reprezentările sociale și practici a fost studiată în cadrul cercetărilor efectuate de autori numeroși [57; 1]. Accentuăm importanța relației dintre practicile sociale și raporturile interpersonale/intergrupale. Acestea evocă trei caracteristici esențiale: sunt împărtășite social, au o frecvență relativ ridicată și sunt explicit formulate ca prescripții comportamentale. Ele vor determina subiectul să apeleze la reprezentări sociale pentru a face o alegere mai bună. Cercetările actuale prezintă reprezentările sociale ca fiind condiționate de către practici, considerându-se că modificările circumstanțelor externe vor atenua schimbările produse de practicile sociale, care, la rândul lor, vor determina modificări ale sistemului periferic al reprezentărilor sociale [193].

După J.-C. Abric [360] sunt trei categorii de practici:

- *Semnificante* – ansamblu de conduite regulate, realizate în acord cu credințele și împărtășite de toți membrii grupului. Aceste practici pot influența reprezentările sociale dacă au semnificații profunde pentru subiecți.
- *Neconstrângătoare* – sunt mai independente față de autoritate, norme sociale, instituții obligatorii ale situației. Agentul social are posibilitatea să aleagă dintr-un set de opțiuni, deși sunt norme sociale, dar ele permit alegeri diferite.
- *Constrângătoare* – presupun modificări ale mediului, apariția unui eveniment important. Practicile reies din caracteristicile mediului fizic/material sau din anumite constrângeri de putere.

Efectul maxim de schimbare dinspre practici spre reprezentări se produce în situații de constrângeri materiale și sociale la nivelul grupurilor, dar, la rândul lor, reprezentările sociale pot determina practicile în situații de încărcătură afectivă puternică. Pentru relația bilaterală a pledat J.-C. Abric în anul 1994, unde problema esențială rămânea determinarea rolului fiecărei dintre cele două realități [360].

După C. Flament, circumstanțele externe sunt generatoare a schimbărilor ce atrag după sine schimbarea practicilor sociale, care devin interfață între circumstanțele interne ale reprezentării, un model de dinamică reprezentatională, în care primul loc este ocupat de practici, mai exact de noile practici, care ar avea un rol hotărâtor în transformarea reprezentării sociale [78]. Conform acestui model, efectul practicilor asupra structurii reprezentării sociale depinde și de modul în care subiectul percepe situația, ea fiind

reversibilă sau ireversibilă, în situația extremă (de ireversibilitate) producându-se modificarea respectivei reprezentări sociale. Mai mult, întemeindu-se pe relevanța raportului reversibilitate/ireversibilitate, C. Flament îl propune drept reper pentru măsurarea impactului unei modificări de context asupra reprezentărilor. Modificările circumstanțelor sunt percepute a fi reversibile. Comportamentele globale sunt cele care evoluează pentru adaptarea la schimbările circumstanțelor externe.

În ceea ce privește rolul contextului social, modificările mediului ambiant care provoacă schimbări importante ale contextului pot determina modificări la nivelul obiectului reprezentării. M. Curelaru spunea că, în principiu, impactul contextului social se răsfrânge asupra reprezentărilor prin intermediul practicilor sociale [57]. El susține că creșterea influenței contextului pare să fie proporțională cu scăderea importanței aspectelor identitare și afective aflate în legătura cu practicile și reprezentările sociale respective. În ceea ce privește influența contextului asupra reprezentărilor sociale, acesta își dovedește pe deplin consistența, deoarece contextul socio-cultural este preexistent reprezentării sociale, oferindu-i acesteia un cadru de formare și transformare, procese care de multe ori merg în paralel cu cele două realități [57].

Termenul de context a fost preluat din lingvistică și reprezintă o parte a unui text care-i indispensabilă pentru înțelegerea altui text. Iar pentru psihologie, contextul are trei sensuri:

1. Desemnează orice aspect al unui studiu care nu este direct utilizat ca variabilă în măsurare sau care nu este explicit supus subiectului printr-un consemn. Are o valoare metodologică.
2. Desemnează aspectele spațio-temporale ale unui ansamblu în care o structură perceptivă specifică este inclusă ca unitate figurată parțială. Influența contextului modifică autonomia figurată și semnificația structurii incluse.
3. Desemnează influența endogenă proprie unui subiect, adică motivația, acceptarea sarcinii.

Contextul este un ansamblu de elemente referitoare la mediul fizic, social, cultural și temporal în care se manifestă comportamentele umane, întărit de perspectiva funcțională asupra reprezentării, ca sistem de interpretare a realității care reglează relațiile dintre indivizi și mediul lor fizic și social [192] sau ca organizare semnificativă a realității, semnificație dată fie de factori contingenți (contextul imediat, natura situației), fie de factori mai generali (contextul social-ideologic, istoria individului, a grupului), contu-

rează imaginea generală actuală a legăturilor între reprezentările sociale și context. Astfel, reprezentarea apare ca fiind condiționată de context, care oferă subiectului posibilitatea de a fi decodat situațiile cu care acesta se confruntă și modele de comportament pe care trebuie să le elaboreze în ambele variante ale acestuia:

- a) *contextul imediat*, adică natura și elementele componente ale situației în care se produce reprezentarea socială;
- b) *contextul global*, mai exact contextul ideologic și poziția ocupată de subiect sau de grup în sistemul social [198].

Referitor la contextul global – ideologic, actorii sociali se împart în trei categorii, în funcție de modalitatea de construcție a reprezentării sociale:

- Subiecți care își construiesc reprezentarea utilizând surse informaționale (mass-media, informații științifice etc.) – contact teoretic cu fenomenul;
- Subiecți care își construiesc reprezentarea utilizând o experiență mediată de discuțiile cu alții – contact mediat de experiența altora;
- Subiecți care își construiesc reprezentarea din experiența proprie – contact direct cu fenomenul.

Diferențe în cazul contextului au fost realizate de către Ch. Guimelli și J. Deschamps [363] într-un studiu, în care ei au solicitat subiecților să răspundă la un chestionar o dată pentru ei înșiși, iar a doua oară pentru altcineva. Au fost două variante. În primul caz subiecții răspundeau prima dată așa cum ar face o persoană aparținând propriului grup, și a doua oară ei răspundeau cum ar face o persoană dintr-un grup diferit. Astfel, ei au identificat două contexte:

- 1) context „normal” – subiecții dădeau propriile răspunsuri;
- 2) context „de substituție” – subiecții dădeau răspunsurile presupus că le-ar da „un francez, în general”. Răspunsurile oferite de respondenți erau foarte diferite.

## **Activitatea psihologului școlar practicant**

Sarcinile și rolul psihologului școlar în cadrul sistemului de învățământ general presupune câteva direcții:

– *Activitatea de prevenție și profilaxie*, care reprezintă un sistem de măsuri de prevenire a dificultăților în dezvoltarea psihică a elevilor, cât și în dezvoltarea personalității, precum și de creare a condițiilor psihologice favorabile pentru această dezvoltare. Potrivit *Regulamentului cu privire la serviciul de asis-*

*tență psihologică din instituțiile de învățământ preuniversitar* [172], activitatea de psihoprofilaxie vizează realizarea de către psiholog a următoarelor acțiuni concrete:

- contribuie la facilitarea procesului de adaptare școlară a elevilor la noile condiții de viață și activitate;
- examinează sistematic sarcinile școlare, raportându-le la particularitățile de vârstă și întreprinde acțiuni pentru respectarea normativelor dreptului la muncă și odihnă ale elevului;
- analizează activitățile planificate și realizate prin prisma corespunderii cu particularitățile de vârstă și sarcinile actuale ale dezvoltării copilului;
- contribuie la prevenirea stresului școlar și celui cauzat de condițiile sociale;
- stimulează crearea în cadrul școlii a unui climat psihologic favorabil, prin oferirea de noi forme de comunicare eficientă (elev-profesor, copil-părinte-profesor etc);
- participă activ la prevenirea conflictelor în colectivul profesoral și de elevi,
- ameliorează relațiile existente între diverși subiecți ai procesului educațional;
- organizează activități de informare în orientarea profesională a elevilor;
- efectuează activități cu cadrele didactice de diminuare a arderii profesionale.

#### Sarcinile psihoprofilaxiei

- Responsabilitate pentru respectarea în școală a condițiilor psihologice necesare pentru dezvoltarea psihică adecvată și formarea personalității elevilor la diferite etape de vârstă;
- Evidențierea timpurie a particularităților copilului, care pot favoriza apariția dificultăților, dereglărilor atât în dezvoltarea intelectuală, atât și a personalității lui;
- Preîntâmpinarea posibilelor dificultăți la trecerea elevilor în următoarea etapă de vârstă.

– *Consilierea psihologică* reprezintă o direcție importantă în activitatea psihologului școlar. În cadrul acestei activități, psihologul, utilizând cunoștințe profesionale, științifice speciale, creează condiții specifice pentru client, în care acesta ar putea să-și conștientizeze posibilitățile proprii pentru solu-

ționarea problemelor psihologice personale. În opinia autoarei I. Holdevici [94], consilierea reprezintă un proces intensiv de abordare a asistenței pentru persoanele normale, care doresc să-și atingă obiectivele și să funcționeze mai eficient. O condiție necesară pentru organizarea consilierii este acordul benevol al clientului, atitudinea de încredere față de consultant, atitudinea activă și creativă a clientului față de sine și față de problema sa.

Sarcinile de bază ale consilierului sunt:

- acceptarea și înțelegerea celui consultat;
- conștientizarea propriului „eu”;
- susținerea clientului în rezolvarea propriilor probleme;
- reflecția asupra propriilor emoții, gânduri, intenții apărute pe parcursul consilierii.

Activitatea de consiliere a psihologului școlar se deosebește de cea din centrele de consiliere, deoarece psihologul școlar se află nemijlocit în mediul în care apar, există și se dezvoltă atât elemente pozitive, cât și negative ale relațiilor interpersonale dintre elevi și profesori, anumite particularități ale personalității elevilor, succesele și insuccesele lor. El percepe fiecare elev sau profesor ca un sistem de relații, interacțiuni și realizează consilierea în comun cu alte direcții de activitate. Sensul psihologic al consilierii este de a-l ajuta pe client ca el singur să-și soluționeze problema.

Sarcinile psihologului în școală sunt următoarele:

- Acordă consilieri individuale și de grup administrației școlii, învățătorilor, părinților privind problemele instruirii și educației copiilor;
- Realizează ședințe de consiliere individuală cu elevii pentru a pune în discuție anumite aspecte ale situației școlare, dificultăți de învățare, dezvoltare, autodeterminare, autoeducare;
- Acordă consiliere grupurilor de elevi/claselor privind autoeducația, orientarea profesională, cultura muncii intelectuale etc.;
- Contribuie la dezvoltarea culturii psihologice a pedagogilor și părinților pe calea realizării consilierilor individuale și de grup, întrunirilor metodice, ședințelor cu părinții. Sarcina de bază a consilierii în școală este de a contribui cu o intensitate optimă la dezvoltarea psihică și la formarea personalității fiecărui elev.

*Activitatea de evaluare psihologică și psihodiagnoză* reprezintă o formă de activitate complexă a psihologului școlar din sistemul învățământului preuniversitar, orientată spre studierea psihologică aprofundată a copilului pe parcursul perioadei de instruire, pentru cunoașterea particularităților psihice



individuale și capacităților personale prin intermediul metodelor și tehnicilor psihologice, în vederea identificării cauzelor și mecanismelor insuccesului școlar, inadaptării școlare etc.

Organizarea și desfășurarea evaluării psihologice a elevilor la solicitare sau necesitate presupune:

- determinarea nivelului actual de dezvoltare a elevului, a potențialului și a necesităților de dezvoltare;
- stabilirea nivelului de adaptare a elevului la condițiile socio-psihologice noi în scopul prevenirii inadaptării;
- determinarea intereselor, aptitudinilor, deprinderilor elevului în vederea orientării în carieră;
- stabilirea climatului psihologic, relațiilor interpersonale în colectivul de elevi sau de cadre didactice;
- identificarea elevilor în situații de risc, aflați în situații de dificultate.

Reprezentările sociale au un rol hotărâtor în determinarea orientării școlare și profesionale. În plus, ele au și un alt rol important, intervin în relațiile subiectului cu cei din jur. Ele sunt grila după care individul se orientează în diferite aspecte ale vieții economice, culturale, valorice, profesionale. De aceea, ne-am propus să identificăm posibilitatea unor diferențe în structura și conținutul reprezentării sociale a asistenței psihologice oferită de psihologul școlar ce activează în instituțiile de învățământ general.

### **Metodologia în studiul reprezentărilor sociale**

Mai mulți specialiști au încercat să identifice și să sistematizeze abordările metodologice în raport cu studiul reprezentărilor sociale: De Rosa A.S., Jodelet D. [364], Le Bouedec, Abric ].C. [apud 214].

].C. Abric [214] propune un triplu criteriu de organizare a metodelor în câmpul de cercetare:

1. metode de reperare a conținutului reprezentării;
2. metode de studiu al relațiilor între elemente;
3. metode de determinare și control al nodului central.

La nivelul metodelor de reperare al conținutului reprezentării autorul distinge două tipuri de metode:

- a) metode interrogative (chestionarul, planșele inductoare, desenele, suporturile grafice și abordarea monografică);
- b) metode asociative (asociația liberă și harta asociativă, rețeaua de asociere).

Orice investigație a unei reprezentări trebuie să urmeze patru etape [1]:

1. culegerea conținutului reprezentării;
2. cercetarea structurii reprezentării și a nodului central;
3. verificarea centralității;
4. analiza de argumentare.

Pentru culegerea conținutului reprezentării se poate utiliza: conversația, metodele asociative (metoda asociației libere, harta asociativă, rețeaua de asociații), analiza desenelor, planșele inductoare etc.

Ana Maria Silvana De Rosa a utilizat în cercetarea reprezentării bolnavului asupra maladiei mentale mai multe tehnici asociative pentru culegerea datelor: metoda asociației libere, rețeaua de asociații, harta asociativă etc.

1. *Metoda asociației libere*: se cere subiecților ca, plecând de la un cuvânt inductor, să găsească toate cuvintele și expresiile ce le vin în minte în legătura cu tema data.

Metoda în cauză permite:

- a) actualizarea elementelor implicite și latente care sunt mascate în răspunsurile la chestionare, interviu, discuții;
- b) aplicarea tehnicii simultan la un număr mai mare de subiecți într-un timp scurt;
- c) obținerea unor date ce pot fi ușor prelucrate statistic după mai mulți indicatori: frecvența unui element, rangul mediu al apariției, rangul mediu al importanței.

În studiile privind reprezentarea socială, metoda asociației libere trebuie susținută de alte tehnici asociative.

2. *Rețeaua de asociații* este o tehnică elaborată de A. S. de Rosa în 1993. Pentru realizarea rețelei de asociații li se cer subiecților următoarele activități:

- 1) Construiți o rețea de asociații, raportându-vă la cuvântul scris în centrul paginii. Scrieți toți termenii (substantive, adjective, expresii) care vă vin în minte, cât mai repede posibil, utilizând tot spațiul disponibil. Pe măsură ce scrieți cuvintele pe foaie, urmărind criteriile dvs. personale de asociație, notați alături de fiecare cuvânt un număr corespunzător ordinii în care el v-a venit în minte;
- 2) Priviți cuvintele scrise pe foaie și, ținând cont de faptul cât de apropiate sunt, uniți unele cuvinte cu o linie, formând astfel mai mulți ciorchini;
- 3) Priviți din nou rețeaua de asociație pe care ați construit-o. Dacă considerați necesar, adăugați noi legături între cuvinte;

- 4) Cândiți-vă la cuvintele scrise pe foaie și atribuiți fiecărui cuvânt semnul «+», «-» sau zero, după cum el are pentru dvs. o conotație pozitivă, negativă sau neutră;
- 5) În final, clasați cuvintele pe care le-ați scris în ordinea importanței pe care le-o acordați.

Rețeaua de asociații, în afara avantajelor oferite și de celelalte metode de asociere, permite:

- a) determinarea indicelui de polaritate (posibilitatea evaluării atitudinilor subiectului);
- b) determinarea indicelui de neutralitate (semnificația importanței termenilor neutri asociați).

3. *Harta asociativă* este o tehnică ce are la bază metoda asociației libere. Pentru realizarea ei se cere subiecților ca, după ce au găsit toate asociațiile ce le vin în minte la un cuvânt inductor, să se gândească la alte serii de asociații, pornind acum de la o pereche de cuvinte, continuând cuvântul inductor și fiecare din cuvintele asociate prima dată de subiect. Se formează ciorchini de asociații. Rezultatul este o structură arborescentă cu aspect de hartă. Această tehnică oferă următoarele posibilități:

- 1) culegerea unor date bogate;
- 2) identificarea unor legături semnificative între elemente;
- 3) posibilitatea aplicării individuale și în grup.

Harta asociativă se apropie de rețeaua de asociere. Datele obținute prin metodele de asociere prezentate mai sus pot fi prelucrate prin tehnici de analiză statistică.

Cercetarea structurii reprezentării și a nodului central implică, în primul rând, investigarea organizării conținutului reprezentării. Apoi are loc identificarea relațiilor (legăturilor) între elemente. Se pot utiliza următoarele metode: tehnica enunțării relațiilor, constituirea de cupluri de cuvinte și comparațiile pereche.

Trebuie utilizate și metode pentru identificarea nodului central: metoda inducerii prin scenariu ambiguu sau metoda schemelor cognitive de bază. Verificarea centralității se poate face prin punerea în cauză a nodului central, intermediul inducerii prin scenariu ambiguu și schemele cognitive de bază. Analiza de argumente presupune integrarea informațiilor obținute într-un discurs argumentat care să permită cunoașterea funcționării reprezentării. Această analiză necesită reutilizarea tehnicilor de conversație.

Este important de stabilit legăturile dintre elementele reprezentării. Aceasta fapt este posibil prin aplicarea mai multor proceduri: constituirea

de cupluri de cuvinte, comparația perechilor sau constituirea ansamblului de cuvinte.

La fel de importante sunt și metodele de control al centralității. Aceste tehnici confirmă teoria privind caracteristicile nodului central (calitative și cantitative), iar din punct de vedere empiric verifică și completează rezultatele obținute prin alte metode (metoda inducției, prin scenariu ambiguu, metoda punerii în cauză a nodului central, metoda schemelor cognitive de bază – SCB).

Interesul pentru studiul reprezentărilor sociale este în continuă extindere. După cum argumentau W. Doise și A. Palmonari [64, p. 23], studiul nu are drept scop adăugarea unui nou domeniu celor pe care psihologii sociali le explorează deja, ci încearcă să găsească ceva ce este comun în aceste domenii diferite, aparent separate și juxtapuse.

### **Studii din domeniul reprezentării sociale ce vizează activitatea profesională a psihologului**

Primele studii cu referire la RS a activității muncii au fost efectuate în 1986 de către P. Salmoso și L. Pombeni [apud 65,]. Până în prezent, au fost realizate mai multe cercetări privind RS a activității profesionale în diferite domenii de activitate umană: RS a profesiei de psiholog [111; 57; 8; 368]; RS a profesiei de infirmieră [371]; RS a muncii la tinerii absolvenți care sunt în căutarea unui loc de muncă [372]; RS a muncii la salariații francezi; RS a identității și muncii profesorului la studenți [344] ș.a.

Cercetarea efectuată de Pomini și Durez [apud 8, 64] descrie RS a profesiei de psiholog la nivelul a două grupuri profesionale diferite, ambele aflate în raporturi directe cu psihologii: juriștii și preoții. Concluziile studiului afirmă că diferențele observate în reprezentarea socială despre psiholog țin mai degrabă de diferențele dintre contextele profesionale și procesele identitare, decât de informațiile disponibile sau de strategiile comunicaționale reale adoptate și combat ideea posibilității modificării RS a psihologului prin campanii de informare globală.

Studii asupra reprezentărilor sociale ale psihologului au fost realizate de A. Palmonari prin cercetarea sa asupra imaginii psihologiei în Italia. O anchetă asupra psihologilor a fost realizată între anii 1978-1983, în cadrul unui vast proiect de Medicina Preventivă al Consiliului Național al Cercetării, în scopul inventarierii opiniilor psihologilor italieni care lucrează în diferite domenii

privind unele aspecte ale activității lor profesionale [368]. Într-o primă etapă au fost realizate convorbiri cu administratori în diverse servicii care angajau psihologi, psihoterapeuți. Aceasta a permis aducerea în lumină a principalelor teme asupra cărora să se focalizeze instrumentele de investigație. Procesul prin care „munca de psiholog” a devenit specializarea „de a lucra ca psiholog într-un domeniu” se afla în strânsă relație nu numai cu evenimentele importante ale societății, dar și cu evoluția culturală și cu semnificațiile ce au fost atribuite, în raport cu aceasta, psihologiei și științelor umane.

Un alt studiu [368] s-a consacrat mai direct dinamicilor de diferențiere aflate în acțiune în reprezentările muncii psihologului. Cercetarea s-a făcut la Bologna, cu colaborarea a 28 de psihologi care lucrau în diferite servicii sociale și a 35 de psihologi lucrând la universitate. Plecând de la cercetările privind relațiile intergrupuri, se putea prevedea că o confruntare explicită a celor două categorii profesionale trebuie să ducă la o explicare a specificității lor. Rezultatele cercetării verifica această predicție: psihologii ce lucrau în serviciile sociale își afirma specificitatea de lucrători în lumea reală, de colaboratori cu alți profesioniști și specialiști în intervenții terapeutice, în timp ce psihologii universitarii pretind să privilegieze cercetarea și reflecția teoretică, ei accentuează mai mult diferențele dintre ei înșiși în calitate de profesioniști și ceilalți psihologi. Deosebirea se fondează mai ales pe reflecția teoretică, pe cercetarea științifică și pe formarea continuă. Lucrul teoretic și cercetarea științifică reprezintă, în același timp, un factor de coeziune intragrupal și de diferențiere între grupuri.

## Concluzii

Devine esențială conștientizarea importanței asistenței psihologice încă de timpuriu în dezvoltarea personalității. Copiii trebuie ghidați și informați corect despre beneficiile ajutorului psihologilor școlari, importanța apelării la ei în orice situație și schimbarea percepțiilor eronate cu privire la activitatea din cadrul acestei profesii.

Asistența psihologică a personalității în procesul educațional poate fi definită ca un sistem de acțiuni, orientate spre crearea și menținerea unui fundal psihologic favorabil copiilor și adolescenților în procesul educațional pentru învățare eficientă și creștere personală; ea presupune o abordarea sistemică, complexă, multilaterală prin evaluare, informare, psihoprofilaxie, mediere, consiliere și psihocorecție, pentru a favoriza incluziunea și adaptarea socială a acestora.

În ultimii ani, se observă o ușoară creștere a interesului pentru specificul activității profesionale a unui psiholog școlar. Aceasta profesie devine tot mai proeminentă în societate, totodată, oamenii au început să înțeleagă mai bine utilitatea și necesitatea unui serviciu de asistență psihologică calitativă în instituțiile de învățământ. Tot mai des se pune accentul pe cultura psihologică a populației, oamenii fiind tot mai interesați despre subiecte din diferite domenii aplicative ale psihologiei.

Activitatea profesională, în general, iar asistența psihologică, în mod particular, poate fi considerată obiect social susceptibil de a fi și obiect de reprezentare, deoarece întrunesc toate condițiile unui astfel de obiect social. Ea este un obiect social polimorf, ce se manifestă printr-o diversitate de cogniții, capabil de a genera noi semnificații și reevaluări în contextul schimbărilor sociale actuale. Este perceput și gândit într-un mod diferit: pe de o parte, asistența psihologică în sistemul de învățământ general este considerată necesară societății, dar, pe de altă parte, ea este prost plătită, neprestigioasă.

## **PARTEA 2.**

---

### **DOMENIUL COGNITIV: DIMENSIUNI TEORETICE**

## 2.1. DIMENSIUNI TEORETICE ALE MEMORIEI ÎN CONTEXTUL SCHIMBĂRILOR SOCIALE

---

### Introducere

Memoria constituie o condiție indispensabilă a existenței și adaptării optime a personalității umane. Prin intermediul memoriei omul își formează atât propria sa experiență de viață, cât și experiența întregii omeniri. Emoțiile trăite, impresiile și imaginile formate, gândurile meditate, mișcările executate, activitățile realizate 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 [113]. Fără memorie omul nu ar avea experiență, nu ar putea acumula cunoștințe în procesul de învățare. Vor fi afectate gândirea, compararea, evaluarea, luarea deciziilor, imaginația. Memoria merge mână în mână cu nevoia de a acumula informații valoroase, experiență, deprinderi, aptitudini, îmbogățește cunoștințele și viața psihică a omului. Memoria este aranjată în așa fel încât o persoană să-și amintească ceea ce este foarte important pentru el. Tot ceea ce o persoană percepe ca fiind ne semnificativ este slab amintit și forțat să fie uitat. Toate cunoștințele și abilitățile pe care le dobândește omul sunt rezultatul capacității de a memora și de a reține informații, imagini, gânduri, sentimente, etc.

### Paradigme conceptuale ale memoriei

Memoria se încadrează în rândul acelor mecanisme psihice care au generat un număr impresionant de cercetări chiar de la începutul psihologiei experimentale. Analiza evoluției cercetărilor referitoare la memorie ilustrează principalele paradigme formulate de cercetătorii care au trasat maniera de abordare teoretico-experimentală a memoriei. De remarcat contribuțiile lui Hermann Ebbinghaus (1885) în studiul memoriei, care sunt extrem de semnificative pentru practica psihologică:

- conceperea unei metodologii experimentale de investigare a memoriei (folosirea silabelor fără sens în funcție de o serie de vari-



abile, cum ar fi: cantitatea silabelor, numărul repetițiilor, intervalul dintre silabe, timpul de reținere etc);

- fundamentarea unor metode de investigare a memoriei, dintre care cele mai cunoscute sunt metoda achiziției sau a reproducerilor succesive;
- realizarea primelor studii empirice asupra memoriei umane, omul fiindu-și propriul său subiect;
- formularea unor importante constatări privind dependența memoriei de o serie de factori (oboseala, momentul din zi când se memorează, lungimea listei de silabe) sau diversele efecte ce apar în timpul memorării și reproducerii.

Rezultatele cercetărilor lui Ebbinghaus au fost preluate și încadrate în diferite teorii ale învățării (cu precădere în cea a lui Huli) sau au sugerat punerea la punct a unor noi metode de cercetare experimentală a memoriei ca, de exemplu, *metoda recunoașterii* (Wolfe, 1886, reelaborată de Binet și Henri în 1894), *metoda elementelor* reproduse (Bolton, 1892), metoda cuplurilor asociate (Calkins, 1894), *metoda reconstrucției* (Munsterberg și Bigham, 1894), *metoda egalizării învățării* (Woodworth, 1914) etc. [220].

În literatura de specialitate sunt prezentate mai multe paradigme ale memoriei, care dau o abordare holistică a acestui proces psihic cognitiv:

- Paradigma memoriei umane, conform căreia memoria depinde de natura materialului verbal utilizat;
- Paradigma memoriei prospective, potrivit căreia memoria este orientată nu doar spre trecut, ci spre viitor. Caracterul prospectiv al memoriei a fost introdus de către Ebbinghaus (1908) care afirma: *„prin faptul că sufletul reproduce în reprezentări ceea ce a existat înainte, el posedă deja o cunoștință despre cele ce există în mod obiectiv, înainte ca ele să fi lucrat asupra lui, devenind independent de prezent și actual. El întrevide ceea ce este ascuns, încă înainte ca să devină vizibil și tangibil, iar viitorul îl întrevide încă înainte de a fi devenit realitate”* [220];
- Paradigma memoriei reconstructive pune în vizor caracterul reproductiv al memoriei, fiind abordată în lucrările autorilor Brunshwicg (1924), Bartlett (1932), Woodworth (1949);
- Paradigma memoriei ecologice abordează memoria într-o modalitate firească, așa cum se prezintă ea în viața cotidiană, în condițiile și contextele absolut naturale ale existenței umane. Promotorul acestei paradigme este Ulrich Neisser (1976), care a criticat dur steri-

litatea cercetărilor asupra memoriei efectuate până în anii 70 ai secolului trecut doar în condiții de laborator;

- Paradigma sistemelor mnezice reflectă trecerea de la abordarea memoriei unitare, monolitice la abordarea memoriei multiple, bazată pe existența unor sisteme mnezice fundamental diferite între ele;
- Paradigma metamemoriei presupune cunoștințele pe care individul le are despre propria sa memorie, care l-ar putea ajuta să-și explice performanțele sau eșecurile mnezice. Există două categorii de informații pe care oamenii le posedă despre memoria lor. Prima categorie reprezintă cunoștințele referitoare la strategiile mnezice necesare soluționării unor probleme particulare (oamenii știu că unele sarcini presupun un anumit proces mnezic, în timp ce altele presupun recurgerea la un alt proces mnezic sau pur și simplu nu necesită nici un fel de strategie mnezica); a doua categorie de cunoștințe vizează aspectele particulare ale situațiilor mnezice [220].

Paradigmele memoriei au o dublă semnificație pentru domeniul psihologiei proceselor cognitive și a psihologiei învățării: 1) se conturează cadrul problematic al mecanismelor mnezice; 2) se prezintă contextul teoretico-metodologic al cercetărilor și investigațiilor din acest domeniu, multitudinea și varietatea perspectivelor posibile de abordare a memoriei.

Astfel, literatura de specialitate oferă un spectru larg de abordări ale conceptului de memorie și în majoritate se constată prezența celor trei procese de bază ale memoriei (memorarea, stocarea, reactualizarea). M. Zlate definește memoria drept „capacitatea de a endoca informația extrasă din experiența sa cu mediul, de a o stoca într-o formă apropiată și apoi de a o recupera și utiliza în acțiunile sau operațiile pe care le efectuează” [220]. M. Reuchlin (1999) susține că memoria cuprinde „mecanismele prin care o achiziție oarecare rămâne disponibilă, putând fi reamintită și utilizată” [370]. T. Ribot (1998) descrie memoria prin trei elemente: conservarea anumitor stări, idei, imagini, apoi reproducerea acestora și localizarea lor în trecut (adică recunoașterea) [174]. Zucco (2001) consideră că memoria reprezintă „produsul a trei momente distincte: o primă fază a dobândirii, în care persoanelor le sunt prezentați stimulii ce trebuie învățați; o fază de reținere, în timpul căreia au loc schimbări, în urmele de memorie, mai mult sau mai puțin substanțiale, neidentificabile în mod direct, și, la sfârșit, faza de recuperare, care corespunde reproducerii materialului”. Memoria poate fi numită drept formă de

reflecție mentală, care constă în consolidarea, conservarea și reproducerea ulterioară a experienței individuale anterioare, care face posibilă reutilizarea acesteia în procesul de efectuare a oricărei activități sau întoarcerea ei în sfera conștiinței.

Cele mai importante funcții ale memoriei sunt:

1. funcția de acumulare a experienței;
2. funcția de realizare a coerenței actelor și a evenimentelor vieții;
3. funcția de asigurare a identității personale.

Aceste funcții memoria le realizează prin intermediu a trei mecanisme psihologice [134]:

1. Memorarea prin codificare presupune introducerea informației în sistemul cognitiv prin utilizarea unui anumit cod. Înainte de a avea loc memorarea unei informații, se codează această informație fie prin cuvinte, fie prin imagini, fie prin semne știute de individ. În memorie se stochează doar informațiile care au fost codate, adică exprimate în semne și imagini. Procesul începe cu percepția și se bazează pe atenție, aceasta din urmă provocând conexiunile neuronale ale căror intensitate crește probabilitatea ca o structură să fie păstrată (și astfel să apară o amintire). Implicarea emoțională crește probabilitatea ca un eveniment senzorial să fie stocat ca amintire. După percepție, acest eveniment va fi procesat de diferite arii senzoriale din creier, iar în hipocamp se va face trimiterea sa către memoria de lungă durată prin asociere și comparație. Informațiile sunt comparate cu conținuturile deja înregistrate și pe această bază se creează conexiuni noi sau se modifică cele existente. În general, se respectă stadialitatea memorie senzorială-memorie de scurtă durată-memorie de lungă durată. [136]

2. Păstrarea sau stocarea reprezintă mecanismul ce asigură continuitatea existenței informației în sistemul cognitiv și după dispariția stimulului ce a provocat această informație. Procesul de păstrare, al doilea în ordinea derulării actului mnezic, are drept misiune asigurarea existenței unei informații stocate în memorie, astfel ca ea să poată fi revocată și utilizată la momentul oportun. [134] Durata păstrării informației în memorie este determinată de semnificația care i s-a atribuit și de montajul psihologic privind termenul de păstrare. Materialul stocat nu se păstrează în sistemul cognitiv în aceeași proporție și în aceeași formă în care el a fost memorat inițial. Are loc ordonarea și restructurarea continuă a informațiilor memorate, ierarhizarea valorică, includerea informației în categorii logice aflate pe trepte tot mai ridicate de abstractizare și generalizare. Iată de ce, pe măsură ce trece timpul de la

momentul memorării unui material, restructurarea lui se face în alt fel, altă formă, structură, ordine decât cea în care a fost memorat inițial. Cu cât o unitate informațională este mai bine structurată, cu atât reținerea în minte este de mai lungă durată. Durata și calitatea păstrării informației sunt în strânsă dependență de condițiile psihice în care se realizează memorarea și de particularitățile materialului de memorat. Astfel, un material structurat, logic, cu sens și de un volum mai restrâns este mai bine păstrat în memorie decât un material confuz, incoerent și voluminos. Cercetările experimentale au arătat că după 6 luni de la memorarea unui text, ideile principale se rețin în proporție de 60%, iar unitățile logice, categoriile, clasificările sunt reținute în proporție de 36%, în timp ce forma textuală – în proporție de 21–22%.

3. Reactualizarea sau extragerea, adică crearea căilor de acces la informația stocată și aducerea informației accesate „în scenă”, în planul conștiinței pentru a fi utilizată. Eficiența acestui mecanism depinde de semnificația informației căutate și de frecvența evocării ei. Cu cât informația este mai importantă și mai des folosită, cu atât ea este mai accesibilă, pentru că se află „în față”, iar drumul spre ea e bătătorit de multiple vizite. [134] Eficiența reactualizării depinde de două momente:

- a) contextul reactualizării are cât mai multe proprietăți similare celor prezente în contextul memorării;
- b) contextul reactualizării are cât mai puține asemănări cu alți stimuli decât cei care trebuie reamintiți. S-a constatat că eșecul reactualizării informației memorate nu dovedește însă nimic despre deficiența stocării cunoștințelor memorate. De asemenea, nivelul de reactualizare (reproducere și/sau recunoaștere) sunt semnificativ mai ridicate dacă starea neuropsihică din momentul învățării este congruentă cu cea din momentul reactualizării.

Recunoașterea se realizează în prezența obiectului și a situației memorate, pe baza suprapunerii modelului perceput actual pe cel aflat în memoria personală. De asemenea, recunoașterea poate să se realizeze nu numai pe baza unor percepții anterioare, nemijlocite, ci și pe baza unor reprezentări formate anterior despre anumite lucruri, fenomene, prin intermediul unor filme, descrieri, lecturi etc. În acest caz recunoașterea poate fi mai puțin precisă sau chiar greșită.

Reproducerea, comparativ cu recunoașterea, prezintă un grad mai mare de complexitate psihică pentru că ea se realizează în absența obiectului de referință. Se consideră că reproducerea este un proces activ, cu implicarea

operațiilor de gândire: de reconstrucție, triere a informațiilor, de prelucrare și sintetizare, pentru a ajunge astfel la redarea cât mai precisă a aceluși material de care este nevoie la momentul respectiv. Calitatea reproducerii este apreciată după următoarele criterii:

- Reproducerea promptă, la timp și utilizarea la momentul oportun a datelor de care avem nevoie;
- Exactitatea care relevă gradul de precizie, corectitudine și acuratețe a reproducerii;
- Volumul și suplețea materializate, 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 ne semnificative.

S-a constatat că eficiența reproducerii depinde de procedeele folosite în memorare. Astfel, 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 cele vechi.

Un alt procedeu natural al memoriei este uitarea – incapacitatea de reamintire a unei informații. Există o serie de factori care pot influența uitarea [4]:

- 1) particularități ale materialului memorat: se țin minte mai ușor evenimentele neobișnuite, spre deosebire de evenimentele similare cu altele sau banale;
- 2) frecvența producerii evenimentelor: ne reamintim mai ușor evenimente, informații petrecute recent sau folosite în mod repetat, spre deosebire de cele petrecute cu mult timp în urmă și cu o frecvență foarte rară de manifestare;
- 3) păstrarea / schimbarea circumstanțelor: schimbarea circumstanțelor creează dificultăți în reamintirea unui eveniment, a unei persoane atunci când sunt întâlnite în alte situații;
- 4) asocierea evenimentelor, informațiilor: cuvinte, stimuli singulari sunt mai greu de ținut minte, dacă nu sunt asociate cu alte cuvinte sau evenimente.

De remarcat că uitarea este incapacitatea de a reactualiza o informație la necesitate, la cerere, dar nu neapărat ștergerea acesteia din sistemul psihic. De asemenea, nu este posibilă ștergerea unei amintiri, dimpotrivă, cu cât se

operează mai mult împotriva apariției în conștiință a unui conținut (mai ales cu încărcare emoțională), cu atât acesta apare mai frecvent.

De obicei, se uită informațiile neesențiale sau cele care nu prezintă interes și nu corespund nevoilor de cunoaștere. De aceea, uitarea se dovedește a fi un fenomen pozitiv, pentru ca protejează memoria de o supraîncărcare, o scapă de informațiile de prisos și-i creează condițiile de a reține noi informații și experiențe de viață. Cu toate acestea, fenomenul uitării trebuie monitorizat, controlat pentru a fi păstrat în limitele normei. Ritmul uitării ia forme diferite în funcție de mai mulți factori [174]:

1. *Natura materialului de memorat* (comprehensiv, logic, cu sens, bine structurat sau din contra);
2. *Volumul informației;*
3. *Necesitatea materialului ce trebuie memorat;*
4. *Potențialul mnezic individual determinat de caracteristici ereditare și de vârstă.*

Ilina Niță [136] face distincția dintre uitarea normală și cea patologică, afirmând că este normal ca o foarte mare parte din informațiile înregistrate de-a lungul zilei să fie uitată. Scăpările memoriei sau distorsionarea realității pot apărea la orice persoană sănătoasă. Atât timp cât aceste momente ale uitării sunt sporadice și nu modifică semnificativ calitatea vieții unei persoane este normal. Conform Ilincăi Niță, stările de uitare normale, nepatologice sunt:

- **Uitarea lucrurilor recent învățate** (transiență): se datorează consolidării insuficiente. Pentru a fixa o informație în memorie este nevoie de repetarea și folosirea sa în mai multe contexte.
- **Uitarea datorată neatenției:** lipsa de concentrare sau atenția distribuită la două lucruri în același timp produc o fixare defectuoasă a unui eveniment sau a unei informații în memorie.
- **Blocajul de limbă:** atunci când o informație „parcă stă pe limbă”, de fapt creierul aduce la suprafață o altă informație, similară, iar prezența acesteia în conștient nu mai permite informației corecte să fie verbalizate.
- **Amintirile sugestibile:** distorsiune a informației memorate. Toate amintirile pot fi influențate de informații dobândite ulterior. Acestea sunt integrate în informația inițială și, astfel, un moment memorat poate fi cu ușurință distorsionat în amintire.
- **Atribuirea greșită:** atunci când amintirea unui eveniment este inexactă, o idee pare a fi originală și personală, dar, de fapt, a fost

auzită în trecut din altă sursă. Această eroare de procesare a amintirilor are loc în cazul amintirilor mai vechi.

- **Influența personală** asupra evenimentelor: atunci când se formează, o amintire nu reflectă perfect realitatea obiectivă, ci este trecută prin filtrul personal al opiniilor, sentimentelor și judecății. În plus, chiar și în momentul aducerii aminte evenimentul poate fi din nou distorsionat de factori personali.
- **Persistența amintirilor**: este de obicei legată de evenimente neplăcute, cu o mare încărcătură emoțională. [136]

Aceste fenomene psihologice se înscriu în limita normei, dar există anumite semne, simptome și circumstanțe ale uitării care prezintă pericol pentru sănătatea mintală și impun adresarea la specialiști:

- Uitarea sau pierderea memoriei după o lovitură în zona capului, chiar și una minoră;
- Repetarea aceleiași întrebări;
- Uitarea unor cuvinte comune sau folosirea greșită a cuvintelor pentru a desemna obiecte (de exemplu, numirea patului „scaun”);
- Rătăcirea în zone cunoscute;
- Dificultăți în îndeplinirea unor sarcini casnice simple (prepararea unei mese după o rețetă) sau scăderea capacității de muncă;
- Rătăcirea obiectelor în locuri neobișnuite (de exemplu, punerea cheilor în frigider);
- Pierderea interesului în activități care erau plăcute, retragerea din viața socială;
- Confabulații – amintirea unor lucruri care nu s-au întâmplat sau distorsionarea puternică a evenimentelor;
- Semne neurologice: tremor, lipsa coordonării, tulburări de tonus muscular sau sensibilitate [136].

Pentru profilaxia simptomelor de uitare patologică e necesară antrenarea creierului. S-a constatat faptul că dacă creierul este antrenat, atunci va funcționa mai bine. Se recomandă activități stimulative pentru activitatea cerebrală, precum:

- Jocurile intelectuale – fie că este vorba despre jocuri de strategie (șah, jocuri de tip „board-game”), cele care implică vocabularul (scrabble, cuvinte încrucișate, rebus), puzzle-uri sau orice joc stimulant care face plăcere; cu cât este mai interesant, cu atât creierul va fi mai activ; jocurile ce necesită mai mulți jucători au avantajul socializării, ca și catalizator cerebral.

- Cititul – cărți, reviste, ziare care stimulează gândirea.
- Învățarea unor noi abilități și varierea celor vechi – rețete noi, trasee diferite, limbi străine sau un instrument musical, cursuri diferite.
- Planificarea unor proiecte – activități ce implică planificare, design, viziune de ansamblu etc.

Toți autorii care au abordat memoria în cercetările lor susțin ca acest proces psihic este o verigă de legătură între situații, evenimente separate în timp, contribuind prin aceasta la reglarea și autoreglarea comportamentului uman. Principalele caracteristici ale memoriei umane, care servesc drept reper pentru dezvoltarea capacităților mnezice la elevi sunt:

Memoria umană este mijlocită – adică pentru a memora mai bine și pentru a reproduce mai lesne, individul uman folosește o serie de instrumente care au rol de autentice mijloace de memorare. În lucrările sale P. Janet (1928) spunea că primele memorări constau în memorarea lucrurilor cu ajutorul altor lucruri. Astfel, servindu-se de unele mijloace, omul pune stăpânire pe propria sa conduită mnezică, își poate organiza și dirija memoria. De exemplu, dacă întâmpină dificultăți în reproducerea cunoștințelor, elevul își poate fixa o serie de puncte de reper – idei principale, fișe de lucru, care îi vor facilita reproducerea.

Selectivitatea memoriei umane – reprezintă tendința omului de a selecta o anumită doză de informații din conținutul mnezic. Nu se memorează absolut totul, ci doar o parte din informații. Selectivitatea memoriei umane este în funcție de particularitățile stimulului și de particularitățile psihologice ale celui care memorează (se reține ceea ce corespunde vârstei, sexului, gradului de educație, orientării valorice, necesităților, particularităților afective etc).

Caracterul conștient, logic, rațional, inteligibil al memoriei – presupune înțelegerea informațiilor memorate, stocate și reactualizate, precum și organizarea materialului memorat după criterii de semnificație. Individul uman utilizează o serie de procedee logice, scheme raționale, planuri mnezice, cum ar fi: divizarea unui conținut în fragmente, extragerea ideilor principale, realizarea asociațiilor. Rareori memoria umană este pur mecanică, ilogică, dar și atunci când materialul de memorat nu conține relații logice, acesta este raportat de individ la experiența sa.

Caracterul activ al memoriei se caracterizează prin insistența omului de a memora anume informația de care are nevoie, care corespunde spectrului de trebuințe personale.



Necesitatea vitală a memoriei umane – reiese din implicarea procedurilor memoriei în toate domeniile vieții omului: cunoaștere, învățare, înțelegeri, rezolvare de probleme, orice tip de activitate (intelectuală sau fizică). Iată de ce I.M. Secenov a definit memoria drept condiție fundamentală a vieții psihice sau piatra unghiulară a vieții psihice. W. James a definit memoria ca fiind atenția conștientă acordată în prezent unui eveniment care a avut loc în trecut. Fără memorie omul ar trai într-un continuu prezent, neavând conexiune cu trecutul, comportamentul lui fiind spontan, fără stabilitate și finalitate, fără durabilitate în timp. Totul ar fi nou, necunoscut, individul neavând capacitatea de a folosi careva cunoștințe, abilități, deprinderi. C. Lange spunea că viața psihică a omului fără memorie este doar un ghem de impresii senzitive, adică un prezent fără trecut, dar și fără viitor. Grație memoriei, omul poate face legătură dintre elementele anterioare și cele care vor urma, poate obține experiență, poate face predicții, poate avea o atitudine critică privind realitatea pe care o percepe. Memoria constituie premisa dezvoltării unui comportament adaptat la mediu înconjurător, este modul în care psihicul omului există în timp. Se poate spune că memoria este o condiție necesară pentru unitatea psihicului uman, oferind persoanei identitate psihologică.

### **Factorii obiectivi care acționează asupra memoriei**

1. Volumul materialului – acesta trebuie să fie pe măsura posibilităților, în funcție de vârstă și experiență. Nerespectarea acestei cerințe vă avea că urmare apariția unor fenomene de suprasolicitare ce pot duce la blocaje ale performanței, în cel mai bun caz la o memorare superficială cu o durată de păstrare redusă.

2. Natura materialului de memorat – cu cât materialul este mai concret, cu atât vă fi mai ușor de memorat. Exista o relație nemijlocită între natura materialului de memorat și valoarea performanțelor: obiectele și imaginile se memorează mai ușor, cifrele, cuvintele, schemele mai greu.

3. Gradul de structurare logică a materialului – materialul organizat după criterii logice, cu legături clare între idei și o succesiune clară a raționamentului de la premise la concluzii, se memorează mai ușor decât cele ce nu îndeplinesc aceasta condiție.

4. Continuitatea actului de învățare – fragmentarea materialului în secvențe și alternarea timpului afectat învățării cu momente de repaus reprezintă o formă de organizare a memoriei eficiente.

5. Gradul de omogenizare a materialului – un material ce asigura o percepție diferențiată vă fi memorat mai ușor și mai bine decât unul omogen.

6. Semnificația materialului – un material care prezintă importanță pentru subiect și generează o stare afectivă, fie ea pozitivă sau negativă, se memorează mai ușor și mai trainic decât unul lipsit de interes, neutru.

Factorii subiectivi care acționează asupra memoriei:

- Starea funcțională a creierului – orice afecțiune sau tulburare a creierului vă influența, într-o măsură mai mare sau mai mica, cele trei procedee ale memoriei: memorarea, păstrarea și reactualizarea.
- Capacitatea funcțională globală a individului uman: scăderea capacității de efort fizic și psihic reduce semnificativ sau chiar blochează performanța mnezică.
- Motivația pentru memorarea informației, interesul pentru materialul de memorat, atitudinea pesimistă pentru acțiunea de memorare, voința de a atinge scopul – toate acestea amplifică substanțial capacitățile mnezice.
- Tensiunea afectivă a subiectului, emotivitatea crescută, anxietatea, agitația, nervozitatea, neîncrederea pot îngreuna, frâna, bloca procedeele de memorare.
- Vârsta subiectului – înaintarea în vârstă scade, în general, eficiența memoriei, cel puțin în ceea ce privește memoria imediată și cea de scurtă durată, adică și capacitatea de învățare.
- Autosugestia poate îmbunătăți calitatea învățării. Iată câteva idei de autosugestionare: *Randamentul meu crește de la o zi la alta, rezultatele sunt tot mai bune acum. Îmi place din ce în ce mai mult să învăț pentru a fi tot mai bun în domeniile mele preferate. Îmi înțeleg și îmi rezolv cu ușurință problemele vieții acum* [apud 154].

## Concluzii

Memoria are un rol important în toate formele complexe ale altor procese cognitive, precum și în luarea deciziilor, în activitatea de învățare. Din acest motiv, asistența oferită de psihologii școlari în instituțiile educaționale acoperă nu numai aspectele afective și sociale ale copiilor, ci și aspectele legate de învățare, activitatea cognitivă și orientarea în carieră.

E necesar ca activitățile psihologului să se adreseze cu precădere elevilor, pentru a-i ajuta ca aceștia să însușească tehnici și deprinderi de învățare efici-

entă și, în funcție de capacitățile mnemonice proprii, să-și formeze un stil propriu de învățare. Dezvoltarea memoriei la elevi este necesară și pentru a preveni fenomenul subrealizării în plan școlar, deoarece mulți copii și adolescenți sunt în pericol de a eșua, neputând să-și atingă propriul potențial academic. De multe ori identificarea potențialului mnemonice este realizată târziu, în momentul în care elevii ajung în situație de eșec școlar sau devin o problemă pentru că împiedică buna desfășurare a activităților instructiv-educative din școală. Elevii au nevoie să înțeleagă care e tipul de memorie care prevalează, cum memorează mai bine (vizual sau auditiv), care dintre informații (text, imagini, cifre, etc.) se păstrează o perioadă îndelungată de timp etc. Acest lucru îi va facilita procesul de învățare. Memoria și învățarea sunt strâns interconectate. Capacitățile mnemonice ale elevului constituie un factor predictor puternic pentru performanța academică, de aceea e nevoie ca memoria să fie îmbunătățită constant. Antrenamentul constant al memoriei previne și reduce uitarea la orice vârstă.

## 2.2. CARACTERISTICI ALE DEZVOLTĂRII GÂNDIRII ÎN ONTOGENEZĂ

---

Gândirea este unul din procesele fundamentale și complexe ale vieții individului uman. Ea este cea care influențează capacitatea de adaptare a omului la mediul în care trăiește, cea care îl ajută de multe ori să facă față evenimentelor cu care se confruntă. Din punct de vedere funcțional, gândirea este cea care ne face să fim raționali, ne ajută să ne planificăm acțiunile pentru a ne atinge scopurile. Din perspectivă psihogenetică poate fi definită ca o acțiune interiorizată, reversibilă, parte a unui sistem de operații, iar din punct de vedere structural-operatoriu, gândirea este alcătuită din structuri și operații. Pentru a înțelege acest fenomen complex, vom sistematiza informațiile, făcând apel mai întâi la teoria lui Piaget cu privire la apariția și modul de dezvoltare al gândirii, vom scoate în evidență particularitățile dezvoltării gândirii la diferite categorii de vârstă, pentru ca apoi să ne oprim asupra factorilor perturbatori ai gândirii și la modalitățile de ameliorare ale funcționării gândirii [117].

Dezvoltarea ființei umane, ca o devenire complexă și unitar integratoare, se realizează pe trei planuri fundamentale: biologic, psihic și social. Dezvoltarea biologică rezidă în procese de creștere și maturizare fizică, în transformări ale biochimismului intern al organismului, în schimbări calitative și cantitative ale activității nervoase superioare. Dezvoltarea psihică se referă la apariția și manifestarea proceselor, însușirilor, stărilor și structurilor psihice, în timp ce dezvoltarea socială implică o continuă amplificare a posibilităților de relaționare cu ceilalți și o acordare cât mai bună a propriei conduite cu diversitatea cerințelor sociale. Între aceste trei planuri ale dezvoltării ființei umane se petrec interacțiuni și influențe multiple și variate, astfel încât este corect să o caracterizăm ca fiind biopsihosocială [49].

Gândirea este trăsătura distinctivă cea mai importantă a psihicului uman, definitorie pentru om ca subiect al cunoașterii logice, raționale. Este așa deoarece gândirea produce modificări de substanță ale informației cu care operează. Dacă celelalte mecanisme psihice produc modificări superficiale, atunci gândirea modifică natura informației, ea face saltul de la neesen-

țial la esențial, de la particular la general, de la concret la abstract, de la exterior-accidental la interior-invariabil. De asemenea, gândirea antrenează toate celelalte disponibilități și mecanisme psihice în realizarea procesului cunoașterii, nu doar pe cele de ordin cognitiv, după cum s-ar părea la prima vedere, ci și pe cele afectiv-motivaționale și volitiv-reglatorii. Astfel, gândirea orientează, conduce, valorifică maximal toate celelalte procese și funcții psihice. Ca urmare a intervenției ei, percepția devine observație, adică o percepție cu scop, ordonată și planificată; comunicarea informațiilor dobândește înțeles, fiind subordonată prin gândire normelor logicii; memoria intră în posesia unei forme superioare de memorare, și anume memorarea logică, ce o completează și o depășește pe cea mecanică; voința își precizează mult mai bine scopurile pe baza predicției, își fixează mult mai ușor planuri folosindu-se de judecăți și raționamente. În sfârșit, centralitatea gândirii în procesul cunoașterii se explică și prin capacitatea ei de a-și reintroduce propriile produse (idei, concepții, teorii) în circuitul informațional, devenind, în felul acesta, un declanșator al unor noi procese intelectuale [221].

Conform literaturii de specialitate, de o gândire autentică nu se poate vorbi decât în măsura în care ea dispune de structuri operatorii complete, bine elaborate și trainic consolidate. Acestea însă nu sunt date a priori și nici nu apar dintr-o dată, imediat după naștere. Deși cândva s-a crezut astfel, cercetările ulterioare, îndeosebi cele realizate de J. Piaget și școala sa, au demonstrat că structurile operatorii parcurg o cale lungă de evoluție. Această evoluție are un caracter stadial, ascendent și o orientare de la exterior spre interior. J. Piaget a stabilit patru asemenea stadii principale, în interiorul fiecăruia delimitându-se substadii:

- I. Stadiul senzorio-motor (0-2 ani) se împletește strâns cu formarea structurilor perceptive, implicând o serie de achiziții esențiale pentru geneza gândirii: schema obiectului permanent, constantele formei, mărimii și culorii, schema cauzalității obiective, schema anticipativă a transformărilor spațio-temporale. La acest stadiu, dominantă este interacțiunea simțurilor, îndeosebi a văzului, tactului și auzului, cu motoricitatea, mai ales cu mișcările obiectuale ale mâinilor. În schemele sensorio-motorii apar pentru prima dată germenii reversibilității (mergând prin cameră, copilul este capabil să revină la locul inițial). Organizarea și coordonările transformărilor sensori-motorii fac ca, în experiența subiectivă, obiectele să dobândească stabilitate și invarianță, consolidând modul și strategiile de abordare.

- II. Stadiul preoperator (2-7 ani) are drept caracteristică principală dezvoltarea schemelor și structurilor verbale ale limbajului și împlinirea acțiunilor directe asupra obiectelor cu funcția designativ-cognitivă și reglatoare a cuvântului: unitatea imagine-denumire și imagine-cuvânt-mișcare (acțiune). Cuvântul devine principalul instrument de vehiculare a datelor experienței senzoriale și de mediere a trecerii transformărilor din planul extern al acțiunii în plan intern mental. Ca urmare, activitatea intelectului trece de la invarianții individuali (conservarea cantității obiectului individual supus unor transformări de comprimare sau dilatare, de pildă) la invarianții de clasă, generali (conservarea cantității obiectului în cadrul relației sale cu alte obiecte, prin centrări succesive asupra mai multor elemente ale situației). Imitând contururile reale, fără a le corecta, gândirea intuitivă este fenomenistă, iar fiind centrată permanent pe acțiunea de moment, ea este și egocentrică [87, p. 464].
- III. Stadiul operațiilor concrete (7-11 ani) se caracterizează prin apariția și intrarea în funcție a structurii operatorii propriu-zise, cu proprietățile sale specifice – reversibilitatea, tranzitivitatea, asociativitatea. Gândirea în ansamblul său, ca sistem unitar, se comută pe o nouă schemă de organizare și funcționare. Operația ca atare se aplică în acest stadiu cu precădere asupra obiectelor concrete sau imaginilor lor, dar ea se va caracteriza în toate împrejurările prin realizarea explicită sau implicită a raporturilor de identitate, compunere, tranzitivitate, prin conservarea ansamblului, pe realizarea unor „grupări” bazate pe decentrări mediate. Operațiile concrete constituie un procedeu de sistematizare doar a fenomenelor existente în momentul dat. Copilul poate sistematiza („asimila”) lucrurile pe care le întâlnește, dar nu este capabil încă să aibă de-a face cu ceea ce nu se află nemijlocit în fața lui sau cu ceea ce nu i-a fost dat în experiența anterioară. Copilul nu poate ieși din limitele informației care i se dă pentru a descrie sistematic tot ceea ce se poate produce.
- IV. Stadiul operațiilor formale (11-14 ani) se caracterizează prin comutarea întregii structuri operatorii pe un suport intern (limbajul intern), pe un sistem coerent de semne și simboluri, detașate de obiectele și imaginile concrete. Gândirea dovedește dimensiunea proiectivității și a ipoteticității, grație căreia ea transcende limitele lui acum și aici, purtând acțiunea în sfera abstractului, a posibilului.

Esența operațiilor formale rezidă, prin urmare, în „implicații” și „incompatibilități” stabilite între propoziții, care exprimă ele însele clasificări, serieri etc. Efectul calitativ al acestei restructurări este apariția capacității de a soluționa „probleme” cu caracter abstract, care nu se sprijină pe date factice concrete, nemijlocit perceptibile. Gândirea formală constă în a reflecta operațiile interiorizate asupra realului și a utiliza rezultatele acestei reflectări. Conținuturile transformărilor sunt aceleași ca și în cazul gândirii concrete, fiind vorba tot de sarcini de clasificare, ordonare, permutare, asamblare, transfer, de stabilire de relații etc., dar acestea nu se mai grupează ca structurări ale acțiunii și realității, ci ca propoziții care exprimă aceste operații [87, p.465].

Inteligența fiind definită ca „forma cea mai generală a coordonării acțiunii și operațiilor”, psihologia, conform opiniei lui Piaget, constă în studiul operațiilor cognitive proprii diferitelor nivele de dezvoltare. Piaget nu este interesat de performanțele individuale sau locale, ci de modul în care se comportă subiecții în fața unor situații problematice; ierarhiile care pot fi observate în modurile de rezolvare a problemelor atestă empiric, pe de o parte, existența operațiilor cognitive proprii fiecărui palier de dezvoltare și, mai ales, organizarea acestora în structuri operatorii generale, caracteristice fiecărui nivel sau stadiu.

Piaget a utilizat în cercetările sale situații experimentale, în cursul cărora activitățile și răspunsurile copilului arată dacă acesta folosește sau nu gândirea operatorie concretă (fracționarea și reunirea bilelor de plastelină, transvazarea unei cantități fixe de lichid în recipiente de forme diferite etc.) sau, la un alt nivel de dezvoltare, gândirea operatorie formală (utilizarea combinatoricelor, comparația proporțiilor etc.). Aceste sarcini piagetiene au fost normalizate și etalonate de diferiți autori și adesea regrupate în scale care permit un diagnostic al stadiului inteligenței. Ele au permis deseori constatarea că dezvoltarea gândirii nu atinge neapărat același stadiu în sarcini diferite [106, p. 899].

În continuare, sintetizând opiniile mai multor cercetători în domeniu [24, 49, 122, 190, 209, 296], vom prezenta o caracteristică generală a gândirii, specifică diferitor etape de vârstă.

## Dezvoltarea conduitei inteligente în primul an de viață

Structurile inteligenței se construiesc în prelungirea și pe fundamentele reflex necondiționate pe care copilul le manifestă imediat după naștere. Contactul cu mediul exterior face ca, împreună cu structurile înnăscute, să se formeze funcții psihice elementare și să se organizeze conduitele de relaționare cu ambianța. Aceste conduite constituie *primul substadiu* în dezvoltarea inteligenței, cel al reflexului. Unul din cele mai importante reflexe necondiționate este cel al suptului, pe care copilul îl manifestă imediat după naștere, dar care necesită o anumită exersare pentru a se desfășura în condiții optime. Reflexul suptului este însoțit de alte semnale, cum ar fi atingerea obrazului în jurul gurii, care declanșează conduite de explorare. Pe baza acestor două reflexe se produc asimilări progresive și se elaborează conduite care fac ca reflexul de supt să apară și în alte condiții decât cele absolut specifice.

*Al 2-lea substadiu:* asimilarea recognitivă. La această vârstă asimilarea îmbracă două forme: asimilare generalizatoare, care constă în creșterea continuă a numărului de stimuli care declanșează suptul, și asimilare recognitivă, de recunoaștere practică și motorie a stimulului cel mai direct legat de satisfacerea nevoii de hrană. Este ca și cum activizarea puternică a trebuinței de hrană ar crește sensibilitatea și rapiditatea recepției aceluși stimul care este cel mai adecvat [122].

*Al 3-lea substadiu* al dezvoltării mecanismelor inteligenței este stadiul reacțiilor circulare secundare, care se instalează în jurul vârstei de 4-5 luni, când există o bună coordonare între vedere și apucare. Spre exemplu, dacă deasupra leagănului de agață o sfoară cu clopoței, copilul va trage de sfoară și clopoțeii vor suna, iar el va repeta mișcarea care i-a oferit o satisfacție. A satisfăcut atât nevoia de a vedea, cât și reflexul de orientare și investigație. Dacă o altă jucărie ar fi atârnată deasupra lui, el va căuta sfoara de care să tragă, pentru a-și produce spectacolul care-i place. Apare aici o primă reacție de diferențiere între țintă și mijloacele prin care se atinge ținta. Acesta este momentul considerat ca prag al dezvoltării inteligenței senzorio-motorii.

În *substadiul al 4-lea* reacțiile circulare secundare devin mai complete, acest substadiu instalându-se pe la vârsta de 8-10 luni, când dezvoltarea percepției duce la o mai bună coordonare între spațiul vizual, zonele tactile și olfactivă. Această coordonare nu duce și la desprinderea relațiilor spațiale obiective, deci, copilul nu poate pune în relație obiectele unele cu altele, dar acum încep să se combine schemele de acțiune care conduc la adaptarea în fața unei situații noi. Combinarea se face nu după un sistem de norme interi-



oare, ci după reușita practică a schemelor, deci după un fel de logică a acțiunii. Și în acest stadiu inteligența are un caracter limitat, deoarece nu se inventează și nu se descoperă mijloace noi de către copil, ci totul se reduce la o simplă aplicare a mijloacelor cunoscute în împrejurări neprevăzute și necunoscute.

Al 5-lea substadiu apare la vârsta de 11-12 luni și se prelungește până la 1½ ani, fiind substadiul reacțiilor circulare terțiare. În acest substadiu copilul începe să experimenteze activ (spre exemplu, lasă să cadă ceva și așteaptă să apară rezultatele) și copilul inventează mijloace noi, adaptate situațiilor noi. Pe la vârsta de 10 luni se elaborează și schema obiectului permanent, adică dacă un obiect este ascuns după un ecran, copilul este capabil să dea ecranul la o parte, pentru a-l găsi. În acest stadiu progresul în structurile inteligente face trecerea la o nouă calitate în relațiile cu ființele umane. Se trece de la dualismul inițial, în care copilul nu face distincția între el și ceilalți, la un dualism în care celălalt este obiect al afectivității sale, dar distinct de sine. Achizițiile inteligenței senzorio-motorii presupun:

- construirea inițială, practică, a obiectului cunoașterii;
- construirea câmpului spațio-temporal practic;
- surprinderea relațiilor cauzale în câmpul perceptiv [122].

### **Dezvoltarea gândirii la 1-3 ani**

Numită în unele surse și vârsta antipreșcolară, perioada de la 1 la 3 ani se caracterizează (din perspectiva piagetiana) prin încheierea stadiului senzorio-motor (0-2 ani) și debutul stadiului preoperațional (de la 2 la 7 ani). La sfârșitul primului an de viață dezvoltarea inteligenței se caracterizează prin *reacții circulare terțiare și descoperirea de mijloace noi prin experimentare activă* (11/12 luni-18 luni), continuând apoi cu *stadiul inventării de mijloace noi prin combinări mentale* (18-24 luni).

Pentru ca actul inteligent să fie complet sunt, necesare mijloace noi de acțiune, crearea lor sau căutarea acestor mijloace. Drept exemple de comportamente ce facilitează dezvoltarea gândirii la vârsta respectivă pot servi:

- Conduita sfiorii– trage sfoara de care este legat un obiect pentru a-l apropia;
- Conduita suportului– trage covorul pentru a aduce mai aproape obiectul; trage fața de masă pentru a coborî obiectul;
- Apar reacțiile circulare terțiare. Dacă în reacțiile circulare singulare copilul cunoaște rezultatul acțiunii sale și îl repetă, folosind scheme

cunoscute de acțiune, în cele terțiare acțiunile sunt caracterizate de schimbarea modalității de producere a rezultatului. Spre exemplu, descoperind traiectoria unui obiect, copilul va căuta să-l arunce în alte moduri sau de la alte puncte de plecare.

– Conduita bastonului – apropiere un obiect îndepărtat, folosind un băț.

După vârsta de 18 luni, arată Piaget, se realizează o decentrare generală în urma căreia copilul sfârșește prin a se situa ca un „obiect” printre altele, într-un univers format din obiecte permanente, structurat spațio-temporal și constituind sediul unei cauzalități, în același timp spațializate și obiectivate în lucruri. Așadar, conform teoriei lui Piaget, noțiunea de obiect nu este înnăscută, ci se formează pe parcursul aceluiași stadii de dezvoltare ca și schemele de acțiune. Indicele recunoașterii permanenței obiectului este „căutarea activă” [190].

**Perioada preoperațională sau stadiul preoperator** debutează în jurul vârstei de 2 ani cu apariția reprezentărilor mentale și posibilitățile de evocare verbală și mentală caracteristice. Această perioadă de după vârsta de 2 ani este marcată de trei mari achiziții, respectiv: apariția funcțiunii semiotice, apogeul gândirii egocentrice și începutul decentrării cognitive. La sfârșitul stadiului senzorio-motor, copilul deține un sistem elementar de semnificații și o posibilitate elementară de a reprezenta mental anumite acțiuni. Aceste reprezentări și utilizarea semnificantului se dezvoltă odată cu apariția funcției semiotice sau simbolice, care reprezintă capacitatea de a evoca obiectele sau situațiile care au fost cândva percepute, prin intermediul semnelor și simbolurilor. Această funcție generatoare a reprezentării este denumită de Piaget simbolică, apoi semiotică, semnele fiind mai arbitrare decât simbolurile, deoarece ele nu au nici o legătură cu obiectele pe care le reprezintă.

În conduita verbală distingem două etape interrogative cu influențe asupra structurării gândirii. Prima etapă este activă. În jurul vârstei de 2 ani, etapa pe care Rose Vincent a denumit-o „marea identificare” (ce este asta ?). Cea de-a doua fază este faza lui „de ce ?” și debutează la 3 ani. Prin această întrebare copilul caută să identifice relațiile dintre obiecte, la ce folosesc acestea și care sunt efectele obiectului asupra sa [190].

## **Specificul gândirii la vârsta preșcolară**

Lărgirea câmpului explorărilor perceptive, curiozitatea mare, însușirea tot mai bună a limbajului, ca și implicarea mai profundă în joc și în alte forme

de activitate, împreună și sub coordonarea adultului, reprezintă condiții de bază ale dezvoltării mentale a preșcolarului. Acesta reușește în acest stadiu să se desprindă, oarecum, de acțiune, aceasta nu îi mai absoarbe toată atenția, ceea ce îi permite să fie mai receptiv la real. Caracteristicile gândirii preșcolarului:

- este intuitivă, se sprijină pe aspecte observabile ale însușirilor obiectelor, însă copilul poate gândi ceea ce percepe sau a perceput, dar gândirea nu merge mult mai departe de reprezentarea elementului perceput;
- este situativă, se desfășoară în contexte corecte, răspunzând trebuințelor de adaptare ale copilului, dar este în continuare generată de dorințele copilului;
- începe să se interiorizeze, fiind ajutată de limbaj și de reprezentări (acțiuni executate în gând);
- este preoperatorială, dispune doar de scheme preoperatorii, care nu implică o rigoare logică, ci se reduc practic la niște intuiții articulate. Gândirea, în ansamblu, rămâne prelogică, operațiile ei bazându-se doar pe reguli perceptive, transpuse apoi în reprezentări. Copilul crede ceea ce percepe și nu simte nevoia de a realiza un control printr-un experiment mental. De asemenea, copilul nu emite ipoteze și nu sesizează contradicțiile între constatările sale;
- persistă egocentrismul în gândire, astfel încât mai bine de ½ din acest stadiu copilul raportează încă totul la propria persoană, tot ce îl înconjoară este pentru el sau are legătură cu el;
- persistă animismul gândirii;
- persistă magismul gândirii;
- relația dintre posibil și imposibil sunt concepte care la preșcolar se suprapun, de aceea el crede în forța miraculoasă a personajelor din povești și mai crede, dacă nu i se relevă adevărul, în existența reală a unor personaje magice. Primele îndoieli cu privire la existența lui Moș Crăciun apar în jurul vârstei de 5 ani, ceea ce nu înseamnă decât acumularea de informații și nu o renunțare la ideea realității personajului. Cu privire la personajele din povești, are o atitudine nouă, în sensul că face distincție între poveste și realitate, dar acceptă povestea ca pe o convenție [24].

## Particularități ale dezvoltării gândirii la elevul mic

După cum menționa L.S. Vîgotski, dacă percepția și memoria la intrarea în școală au parcurs deja o cale bună de dezvoltare, apoi dezvoltarea intensă a gândirii are loc anume la această vârstă, datorită instruirii școlare. Dezvoltarea gândirii contribuie la schimbarea caracterului celorlalte procese cognitive, cum sunt percepția, memoria, imaginația, transformându-le în procese reglate volitiv. Felul predominant al gândirii elevului mic este cel intuitiv-imaginativ. Aceasta este o gândire în care rezolvarea problemelor intelectuale are loc în urma acțiunilor interne cu imaginile. Gândirea copilului la începutul instruirii școlare se caracterizează prin egocentrism. În gândire predomină logica percepției (volumul, greutatea, forma). Dezvoltarea intelectuală la elevul mic are loc în două direcții opuse: spre mai concret și spre mai abstract. În procesul instruirii școlare, elevii mici însușesc noțiuni științifice. Însușirea noțiunilor este în legătură cu activitatea intelectuală complexă. Gândirea școlarului mic utilizează noțiuni, judecăți, raționamente. Abilitățile dobândite în domeniul raționamentului determină progresele reversibilității în gândire. O mulțime de studii pledează pentru solicitarea precoce a gândirii copilului, în scopul stimulării ei (L.S. Vîgotski, J. Piaget, Dj. Bruner, D.B. Elkonin ș.a.). Potențialul intelectual în timpul miciei școlară face progrese semnificative, mărindu-se la sfârșitul perioadei de două-trei ori [122].

Schimbarea fundamentală care se petrece în planul gândirii este dobândirea caracterului operatoriu în funcționarea ei. Astfel, gândirea depășește datul perceptiv și își subordonează percepția; se realizează o primă descențrare cognitivă de propria ființă și de dorințele și nevoile personale și se ține seama în mod sistematic de real. Caracterul operatoriu al gândirii școlarului mic se exprimă în faptul că acum ea nu mai este doar o simplă desfășurare de acțiuni mintale coordonate în funcție de ceea ce percepe copilul sau de modul în care acționează în mod practic. O altă caracteristică a gândirii școlarului mic este faptul că dobândește reversibilitate, este însă o reversibilitate simplă, având la bază relația între operația directă și inversa ei. Operațiile de care dispune gândirea școlarului mic sunt concrete. Mai ales la începutul stadiului. Cadrele didactice știu că, într-o primă etapă, școlarii învață folosind jetoane, fișe etc. La fel, în acest stadiu se înregistrează ceea ce J. Piaget a numit începutul raționalității gândirii. Adică școlarul mic nu se mai încrede în simple afirmații, ci în relațiile pe care le poate surprinde. Poate să pornească de la anumite date și să găsească un răspuns, ceea ce este un început de deductibilitate.

## **Particularități ale gândirii specifice preadolescenților**

Intrarea în preadolescență reprezintă o transformare semnificativă a gândirii constând, în esență, în trecerea la stadiul operațiilor formale. Această trecere are loc între 11-12 ani și 14-15 ani, după J. Piaget, și presupune apariția următoarelor caracteristici ale gândirii:

- Începutul deconcentrării de concret și real;
- Gândirea preadolescentului începe să se desfășoare cu succes și dacă informațiile sunt prezentate în formă verbală. În acest caz gândirea operează asupra propozițiilor și de aceea se mai numește propozițională;
- Tot în cursul acestui stadiu se ajunge la reversibilitate deplină în gândire și astfel preadolescentul este capabil să facă un șir de raționamente pentru a face o demonstrație la geometrie, iar dacă este necesar poate face drumul înapoi pentru a identifica un rezultat parțial, a controla, etc.
- Tipul de raționament care tinde să aibă o pondere din ce în ce mai mare în gândirea preadolescentului este cel deductiv, iar cel inductiv dobândește, la rândul său, mare rigoare. La sfârșitul stadiului va apare și cel ipotetico-deductiv, dar acesta va fi dominant abia în adolescență și postadolescență.
- La diferite discipline școlare se însușesc algoritmi de identificare, rezolvare sau de control, de aceea, în ansamblu, gândirea se poate desfășura corect și relativ repede.
- Noțiunile cu care operează gândirea preadolescentului au un crescut nivel de abstractizare și generalizare față de școlaritatea mică.
- Nivelul general al gândirii din acest stadiu influențează semnificativ toate procesele cognitive, în primul rând, activitatea de învățare care este, așa cum am văzut, mai amplă și mai complexă [49].

## **Particularitățile ale gândirii specifice adolescentului**

Intrarea în adolescență înseamnă, după J. Piaget, desăvârșirea stadiului operațiilor formale. Având în vedere atât cercetările lui J. Piaget și ale colaboratorilor săi, cât și ale altor autori, putem releva următoarele trăsături caracteristice gândirii adolescentului:

- operațiile de gândire sunt pe deplin eliberate de conținuturile informaționale cărora li se aplică;

- operațiile se pot aplica rezultatului operațiilor anterioare. Se realizează, astfel, operații de gradul al doilea, care permit o combinatorică mentală caracteristică acestei vârste;
- se desăvârșește și reversibilitatea operatorie. La această vârstă „fiecare operație va fi de acum încolo, în același timp, inversa unei alte operații și reciproca unei a treia;
- se formează și se consolidează scheme de gândire, cum ar fi cele privind stabilirea proporțiilor, utilizarea dublei referințe etc., se însușesc numeroși algoritmi generali și specifici de identificare, rezolvare și control;
- raționamentul ipotetico-deductiv se realizează cu ușurință și domină în activitatea gândirii;
- noțiunile cu care operează gândirea adolescentului pot avea un grad foarte ridicat de abstractizare și generalizare și formează sisteme riguroase pentru fiecare disciplină școlară;
- În ansamblul său, gândirea adolescenților este logică și profundă, organizată și sistematică, riguroasă și reflexivă, deschisă la nou [49].

### **Caracteristici ale gândirii în perioada adultă**

Ideea piagetiană, conform căreia dezvoltarea se încheie cu atingerea stadiului de operare formală, pe de o parte, și că aceasta se petrece în adolescență, pe de altă parte, este pusă în discuție de cercetări recente, care prezintă al cincilea stadiu, cel al operațiilor postformale. Concluziile studiilor au arătat că operațiile postformale includ trei tipuri de raționamente:

- ✓ gândirea relativistă – care presupune înțelegerea cunoașterii ca fiind dependentă de perspectiva subiectivă a celui care cunoaște;
- ✓ gândirea dualistă – abilitatea de a releva și rezolva contradicții survenite din viziuni/părerii contrare;
- ✓ gândirea sistematică – capacitatea de a gândi sau de a reflecta la toate sistemele de cunoaștere sau de idei.

Cercetătorii subliniază faptul că dezvoltarea adultului se situează pe un nou nivel, care a primit diferite denumiri: postformal, multiliniar (Chandler), pragmatic (Lahouvie-Vief), metacognitiv (Broughton, Gruber, Voneche), stadiul dialectic (Riege) și stadiul formulării de probleme (Arlin). Comparând aceste denumiri cu caracteristicile gândirii postformale, pot fi evidențiate caracteristicile majore ale gândirii adultului: metacognitivă, dialectică și prag-

matică. Deosebit de importantă pentru dezvoltarea adultului este evoluția capacităților intelectuale, stadiul în care se află aceste capacități. Deși nu se știe încă suficient despre aceasta, cert este că devenirea adultă nu duce la o degradare sau o deteriorare a acestor capacități decât foarte târziu [24].

### **Particularitățile proceselor psihice în perioada îmbătrânirii (65 + ani)**

Activitatea psihică poartă amprenta experienței de viață și a proceselor de reechilibrare a organismului, ce antrenează forțele compensatorii ale experienței și cele funcționale ale organismului. Impactul planului senzorial se manifestă în prima etapă ca dominant periferic, apoi treptat scade funcționalitatea activității nervoase superioare, proces lent la 65-70 de ani, accelerat la 75-80, stabilizat la valori reduse la 80-85 de ani. Procesele de cunoaștere complexe sunt influențate de experiența cultural-intelectuală și de capacitățile funcționale. Există destule persoane în vârstă care reușesc să-și conserve luciditatea și echilibrul psihic general și rămân active, cooperante, deschise la nou, se păstrează pe un palier de bună adaptare vreme îndelungată. Multe deprinderi se mențin chiar dacă viteza acțiunilor scade.

Inteligența se menține de obicei relativ activă.

Declinul psihic la bătrânețe este condiționat de o serie de factori ce țin atât de natura subiectivă și de structura anatomo-fiziologică a individului, cât și de condițiile de mediu, de rezistență organică și, mai cu seamă, a sistemului nervos central. Se știe că viața subiectivă a fiecărui om este influențată multilateral de felul în care trăiește, de faptul dacă au acționat asupra sa sau nu factori stresanți, dacă a dus o viață ordonată și echilibrată, dacă s-a realizat profesional etc.

În bătrânețea prelungită scade fluenta ideilor, se manifestă o inflexibilitate a opiniilor, raționamentelor, confuzionism spațial; se observă o hipertrofie a sinelui. Pot apărea boli de tipul Parkinson, Alzheimer, arterioscleroza cerebrală [122].

### **Factori perturbatori ai gândirii**

Domeniul specific în care se activează și se pun în relație finalistă toate blocurile componente ale gândirii îl constituie rezolvarea problemelor în sens larg. „Problema” sau „situația problematică” reprezintă stimulul autentic al oricărui proces veritabil de gândire. Însăși apariția și dezvoltarea în plan istoric

(filogenetic) și individual (ontogenetic) a acestui proces psihic cognitiv au fost determinate și impulsionate de dificultățile și complexitatea crescândă a adaptării la mediu, a optimizării și eficientizării activității omului. Surmontarea obstacolelor, ieșirea din impasuri, găsirea răspunsurilor la numeroasele întrebări „de ce?” și „cum?” etc. reclamau depășirea limitelor datelor senzoriale imediate și trecerea la o activitate mentală de un nivel superior, de natură general-abstractă, cu organizare și desfășurare discursivă, cuprinzând toate coordonatele spațio-temporale [87, p.486].

Procesul de rezolvare a problemelor poate fi supus unei influențe perturbatoare atât din partea unor factori obiectivi, cât și a unora subiectivi. Aceasta face ca, pe fondul unei scheme bazale comune, să se producă o mare diversitate de traiectorii particulare, în funcție de subiect și de contextul situațional. Printre factorii **obiectivi** cu frecvența cea mai mare și efectul perturbator cel mai puternic asupra montajului intern al subiectului menționăm:

1. criza de timp – rezolvarea problemei într-un timp scurt sau dinainte fixat, ceea ce induce teama subiectului de a nu se încadra în limitele date; aceasta atrage după sine, în ordine secundă, precipitarea, graba, pierderea orientării în problemă;
2. caracterul instantaneu al contactului cu problema și noutatea absolută a acesteia în raport cu subiectul; aceasta determină creșterea considerabilă a nivelului inițial de entropie al stării interne a subiectului, care va influența negativ orientarea prealabilă în sarcină, stabilirea strategiei rezolutive și alegerea metodei;
3. factorii fizici de ambianță, îndeosebi temperatura, umiditatea și compoziția aerului (prezența unor substanțe chimice toxice);
4. factorii sociali de ambianță (prezența altor persoane devine sursă de stres pentru subiectul care se confruntă cu rezolvarea unei probleme);
5. gradul de complexitate și dificultate al problemei (cu cât acesta este mai ridicat, cu atât subiectul devine mai încordat, mai stresat, ceea ce se repercutează nefavorabil asupra organizării activității rezolutive).

Trebuie spus că efectul perturbator al factorilor obiectivi depinde de structura de personalitate a subiectului, de forța Eului său, de rezistența la frustrație și stres.

Factorii de ordin **subiectiv** se interpun direct între procesul rezolutiv și problemă. Ei sunt de naturi și intensități diferite, ceea ce conferă procesului



rezolutiv o notă de strictă individualitate. Contactul cu problema activează nu numai structurile și schemele operatorii ale gândirii sau ale cogniției, ci și componentele ergice – afective, motivaționale și ale autoreglajului – mecanismele și calitățile voinței. Atunci când valorile acestora se situează sub sau depășesc anumite limite, influența lor asupra procesului de rezolvare devine perturbatoare. **Tensiunea emoțională puternică** determină reducerea considerabilă a lucidității, a autocontrolului și preciziei analizei datelor problemei, care-și pierde din pregnanța și semnificația lor logică. **Lipsa de motivație sau starea de hipermotivație** se manifestă, de asemenea, ca factor puternic perturbator al procesului de gândire. **Lipsa de interes** este cunoscută ca un serios obstacol psihologic în calea performării cu rezultate bune a diferitelor sarcini de învățare și a celor din activitatea profesională. Pe un alt plan, dar asemănător ca efect perturbator asupra procesului de rezolvare a problemelor, se situează **supramotivația**, semnificația exagerată pe care subiectul o atribuie reușitei sau eșecului tentativei de rezolvare. Supramotivația determină o bulversare generală a etapelor constitutive ale procesului rezolutiv, concretizată în activarea unor elemente de prisos și în centrarea excesivă pe anumite secvențe și neglijarea altora, poate mai importante pentru apropierea reală de soluția problemei. Aceeași problemă care rămâne nerezolvată pe fondul unei stări de supramotivație poate fi relativ ușor rezolvată pe fondul unei stări de motivație moderată („optimumul motivațional”). Nu mai mică este influența perturbatoare pe care pot s-o exercite fixitatea și inerția gândirii însăși. În cursul rezolvării problemelor, gândirea poate rămâne fixată (centrată) pe un element pe care-l supraestimează, neglijând pe celelalte, sau transferă necritic procedeul utilizat anterior la problema următoare, fără a analiza în prealabil dacă se potrivește sau nu. În ceea ce privește **autoreglajul voluntar**, se dovedește că slăbiciunea voinței, dificultatea de concentrare a atenției voluntare, lipsa de perseverență și tenacitate etc. sunt sursele unor frecvente erori și eșecuri în rezolvarea oricărui tip de probleme. În fine, un factor psihologic general care poate perturba procesul de gândire este **oboseala intelectuală**. Așa cum au dovedit cercetările experimentale, starea de oboseală reduce considerabil capacitatea de concentrare, nivelul de activare al schemelor operatorii ale gândirii, succesiunea și coerența logică a transformărilor în interiorul spațiului problematic. Erorile care apar în cursul procesului rezolutiv vor fi, cu precădere, erori de atenție (greșeli de calcul, omisiuni) și erori de judecată (analiză) – incorecta relaționare a datelor, înțelegerea greșită a semnificațiilor etc. [202].

## Ameliorarea funcționării gândirii

Încercând să intervină pe direcția ameliorării funcționării gândirii, pe cea a facilitării dezvoltării și perfecționării ei, cercetătorii au propus o serie de modalități operaționale demne de luat în seamă. Cel mai cunoscut se pare că este *Programul de îmbogățire instrumentală*, conceput și transpus în practică de psihologul evreu Reuven Feuerstein, program cu o mare recunoaștere și aplicare și în alte țări, mai ales în Franța. El a formulat **teoria experienței de învățare mediată** și, derivat din ea, a propus un program de îmbogățire instrumental. Teoria sa pornește de la îmbinarea a două principii, *cel al schimbării cognitive structurale* postulat de Piaget, potrivit căruia organismul uman este capabil de a se modifica într-o manieră structurală din punct de vedere cognitiv, comportamental, adaptativ, structuri noi putând apărea succesiv în individ, și *principiul medierii*, propus de însuși Feuerstein, după care copilul învață prin contact cu mediul său, însă el nu trebuie expus direct la stimuli, acțiunea acestora asupra copilului urmând a fi filtrată de părinți sau educatori. Așadar, dacă la Piaget întâlnim schema Stimul – Organism – Reacții, la Feuerstein se intercalează mediatorul uman, schema devenind: Stimul – Mediator Uman – Organism – Reacție. Rolul mediatorului este enorm: el îl ajută pe copil să selecteze din multitudinea stimulilor pe cei pertinenti, utili, necesari și să evite stimulii periculoși, dezagreabili, fără interes. În felul acesta conduitele inteligente se inserează progresiv în organizarea vieții și permit adaptarea tacită a copilului la solicitările mediului ambiant.

Data fiind semnificația mediatorului uman în învățare, au fost formulate zece criterii ale experienței mediate :

1. intenționalitatea și reciprocitatea;
2. transcendența sau facilitarea generalizării acțiunii și a semnificației ei;
3. medierea sensului și a semnificației acțiunilor;
4. medierea sentimentului de competență;
5. medierea reglării și controlului;
6. medierea afilierii;
7. medierea sesizării diferențelor individuale;
8. medierea stabilirii, alegerii și atingerii scopurilor;
9. medierea confruntării cu propriile defecte;
10. medierea formării conștiinței modificabilității umane, a faptului că omul se poate modifica și progresa comportamental, cognitiv, adaptativ.

Aceste zece criterii se organizează după patru mari axe:

- axa favorizării socializării – trecând mai ales prin actele de partaj, afiliere și transcendență;
- axa restructurării narcisismului – prin medierea sentimentelor de competență și a confruntării cu defectele;
- axa stabilirii reperelor și limitelor – care îl ajută pe copil să capete conștiință de sine, de cine este și de ce anume este capabil;
- axa reglării comportamentului – ceea ce favorizează controlul impulsivității și atingerea scopurilor [221, p.333].

Alți autori (Sternberg, Okagaki și Jackson, 1990) au lucrat împreună și au propus un „curriculum al inteligenței practice». Ei au predat copiilor din clasa a VII-a trei tipuri de cunoaștere care nu sunt exprimate formal, dar care sunt subînțelese și admise ca atare pentru a obține succese la școală:

- a) cum să se descurce singuri (de exemplu, prin evitarea amânării);
- b) cum să rezolve temele (prin diferite strategii la testele-grilă sau la testele-eseu);
- c) cum să împingă înainte pe alții (de pildă, convingând un profesor că o idee este valoroasă). S-a constatat că numai după un semestru elevii testați s-au descurcat mult mai bine la testele de abilități și de inteligență practică decât elevii din grupurile de control.

Spectaculoase au fost și rezultatele obținute în îmbunătățirea funcționării gândirii la adulți și bătrâni. De pildă, un grup de cercetători conduși de Schaie (1993) într-un studiu longitudinal care a depășit patru decade, elaborând programe de îmbunătățire a raționării inductive și a abilităților spațiale, a obținut rezultate remarcabile, 40% dintre cei care avuseseră declinuri semnificative revenind la performanțele pe care le avuseseră cu 40 de ani în urmă. Cercetările referitoare la ameliorarea abilităților cognitive sunt de mare utilitate practică, de aceea ele au început să treacă pe primul plan al activității psihologilor.

## Concluzii

Rezumând informația expusă, putem conchide că:

- Gândirea, ca proces psihic, este caracterizată de formarea în timp a particularităților, operațiilor structurii și tipurilor sale, dar și schimbarea și restructurarea lor la niveluri funcționale cât mai înalte.

- Factorii care generează și stimulează gândirea sunt atât de ordin extern, cât și intern, fiind un rezultat al unor multiple și variate interacțiuni care o fac să dobândească unele caracteristici definitorii.
- Dezvoltarea gândirii are, în ansamblu, o direcție calitativ ascendentă, presupunând însă și momente de consolidare, reluare – însă pe o nouă bază – a proceselor și structurii sale.
- Dezvoltarea gândirii, deși e guvernată de legi generale, se diferențiază de la un individ la altul, pentru că fiecare ființă umană dispune de un echipament ereditar propriu, traversează medii diferite cu influențe variate, are parte de o educație diferită, evenimente de viață diferite etc.;
- Caracterul concret și personal al dezvoltării gândirii nu anulează acțiunea legilor generale ale devenirii psihocomportamentale, ci dă un înțeles mai profund acestuia și, totodată, atrage atenția asupra aspectelor diferențiale, care nu trebuie niciodată scăpate din vedere;
- Domeniul specific în care se activează și se pun în relație finalistă toate blocurile componente ale gândirii îl constituie rezolvarea problemelor în sens larg. „Problema” sau „situația problematică” reprezintă stimulul autentic al oricărui proces veritabil de gândire. Însăși apariția și dezvoltarea în plan istoric (filogenetic) și individual (ontogenetic) a acestui proces psihic cognitiv au fost determinate și impulsionate de dificultățile și complexitatea crescândă a adaptării la mediu, a optimizării și eficientizării activității omului.
- Dezvoltarea gândirii nu constituie o simplă juxtapunere de elemente nou dobândite, ci o unitate a continuităților și discontinuităților, ceva conservându-se, iar altceva schimbându-se, modificându-se, transformându-se, acesta fiind conținutul unui nou stadiu psihic.

## 2.3. BAZELE TEORETICE ALE ASIGURĂRII ACTIVITĂȚII PSIHLOGICE DIN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL CU PRIVIRE LA LIMBAJUL ELEVULUI

---

### Introducere

Dezvoltarea multilaterală și echilibrată a copiilor este o problemă actuală, datorită faptului că trăim într-o societate care, prin ritmul rapid impus schimbării, prin noutățile pe care le realizează și le prognozează, impune noi probleme de ordin economic, social și cultural. Acestor provocări trebuie să le facă față și copilul de azi, care se află în proces de dezvoltare și maturizare. De aceea, asistența psihologică, sub toate formele ei, are menirea de a găsi soluții optime prin care copiii să se adapteze rapid și eficient la cerințele impuse de societate.

Rolul multifacțat al limbajului în dezvoltarea proceselor psihice și formarea personalității copilului pune problema acordării limbajului unui loc central în asistența psihologică pe toate cele trei direcții de activitate ale psihologului școlar.

Cunoașterea particularităților dezvoltării limbajului, a factorilor care influențează desăvârșirea acestuia, a problemelor care intervin, contribuie în mare măsură la găsirea unor soluții adecvate și eficiente de asistență psihologică pentru copii la diferite etape de vârstă.

### Definirea conceptului de limbaj

Pentru definirea conceptului de limbaj sunt necesare delimitările conceptuale și clarificarea termenilor „limbă” și „comunicare”, cu anumite precizări distinctive.

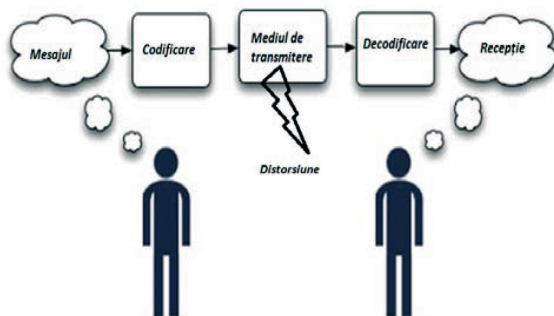
Limba este un produs al istoriei și conține un ansamblu de semne verbale (cuvinte), fiind principalul mijloc de comunicare în viața și activitatea socială.

Astăzi conceptul de comunicare devine extrem de actual, astfel lărgindu-se și multiplicându-se și dimensiunile pe care le atinge, devenind un concept polisemantic. Totuși, una dintre cele mai generale definiții ale comunicării este dată de către Paul Popescu Neveanu (1978): comunicarea reprezintă „schimbul

de informație, energie și substanță între două sau mai multe sisteme prin care sistemul emițător se reflectă în sistemul receptor și invers.” [150]

Comunicarea este un proces de transmitere a unor informații. Cea mai simplă schemă de comunicare între două persoane cuprinde următoarele elemente esențiale (figura 2.1):

- participarea a cel puțin doi parteneri (*emițător și receptor*), între care se stabilesc anumite relații;
- capacitatea interlocutorilor de a emite și de a recepționa semnale într-un anumit *cod*, cunoscut de ambii parteneri, fiecare fiind, pe rând, emițător și receptor;
- existența unui *mesaj*;
- existența unui *mijloc de transmitere a mesajului*;
- prezența *feed-back-ului* (mesajul specific prin care emițătorul primește de la receptor un anumit răspuns cu privire la mesajul comunicat inițial);
- existența unor *canale de comunicare*;
- prezența unor bariere de comunicare, perturbații ce pot interveni în procesul de comunicare (zgomote, filtre).



**Figura 2.1. Structura procesului de comunicare**

Dicționarul enciclopedic oferă termenului „comunicare” o definiție deosebit de complexă, totuși, cea mai aproape de contextul educațional este: mod fundamental de interacțiune psiho-socială a persoanelor, realizată în limbaj articulat sau prin alte coduri, în vederea transmiterii unei informații, a obținerii stabilității sau a unor modificări de comportament individual sau de grup.” În acest sens, se conceptualizează comunicarea ca interacțiune socială și proces de influență, fiind un element fundamental și indispensabil al interacțiunii tuturor actanților educaționali.

Procesul vorbirii presupune, pe de o parte, formarea și formularea gândurilor prin mijloace lingvistice, iar pe de altă parte, perceperea structurilor lingvistice și înțelegerea lor.

Limbaajul este „activitatea de comunicare cu ajutorul limbii, în timp ce vorbirea este actul de utilizare individuală și concretă a limbii în procesul complex al limbajului” [159, p.118]. Conceptual, limbajul se referă la un fenomen complex care, totuși, contextual se supune facil influențelor sociale, normative, persuasive în procesul de interacțiune.

## Teorii privind achiziționarea limbajului

Problema achiziției și a dezvoltării limbajului la copii s-a aflat în vizorul multor cercetători, iar această tematică de-a lungul timpului a generat dezbatere controversate: limbajul este ceva înnăscut sau se formează în procesul dezvoltării ființei umane ? În acest sens, s-au conturat o serie de teorii care încearcă să explice geneza limbajului. Conform criteriului abordării științifice a procesului de apariție și dezvoltare a limbajului, la care se raportează aceste teorii, avem patru categorii [159]:

1. **Teoriile behavioriste** au fost inițiate de către B.F. Skinner (1904-1990) și propuse inițial în cartea sa „Comportamentul verbal” (Verbal Behaviour) (1957). Renumitul behaviorist a fost unul dintre primii oameni de știință care a susținut ideea că vorbirea este o colecție de reacții active. El clasifică aceste reacții verbale nu după sens, ci exclusiv ca o acțiune în contextul conexiunii stimul-răspuns în care apar. Din punctul de vedere al lui Skinner, expresia verbală constă în combinații individuale accidentale de sunete arbitrare emise de către copil, care pot fi formate folosind metoda de întărire prin recompensele din partea părinților. Skinner susținea că copilul învață a vorbi datorită comportamentului său operant, condiționat apoi de interacțiunea copilului cu mediul său, în primul rând, cu părinții. Drept exemplificare a comportamentului verbal al copilului servește pronunția cuvântului „mama”: la etapa gânguriturii copilul produce diverse foneme. Astfel, el leagă accidental câteva foneme pe care părinții săi le consideră a fi primul cuvânt „ma-ma”. Ca rezultat, părinții sunt bucueroși și satisfăcuți că copilul a pronunțat primul cuvânt și îl recompensează printr-o atenție sporită, încurajări, laude, mărind, de fapt, probabilitatea de repetare a comportamentului. Recompensele oferite de către adulții care interacționează cu copilul vizează doar anumite grupuri de sunete și cuvinte, astfel copilul trece printr-un proces de învățare

prin încercare și eroare. Viziunea lui Skinner este una reduționistă, care limitează achiziționarea limbajului la relația de tip stimul-răspuns.

2. **Teoriile nativiste**, reprezentantul de bază fiind psiholingvistul Noam Chomsky. Potrivit teoriei inexistă la lui Chomsky, mecanismul de achiziționare a limbajului (LAD = Language Acquisition Device) este ereditar, înnăscut, care funcționează automat, copilul fiind înzestrat încă de la naștere cu structurile profunde ale limbajelor, iar pentru a învăța să vorbească este suficient să-i asculte pe ceilalți vorbind.

Principalele critici aduse teoriei lui Skinner de către Chomsky se rezumă la următoarele aspecte: achiziționarea limbajului este un proces destul de complex și îndelungat. În acest sens, dacă copiii ar însuși limbajul prin încercare și eroare, ar avea nevoie de mult mai mult timp de a deprinde limbajul și fiecare și-ar forma un limbaj individual, propriu, ceea ce este în contradicție cu existența unor structuri de bază universale.

Astfel, Skinner pune accent pe performanța lingvistică a copilului (comportamentul concret al copilului bazat pe condiționare operantă), iar Chomsky se axează pe competența lingvistică a copilului (sistem guvernat de reguli pe care copilul le acumulează). De asemenea, Chomsky a propus teoria gramaticii transformaționale, care analizează mecanismele de învățare a unei limbi noi. Potrivit acesteia, există două tipuri de structuri ale limbii: structura de suprafață (regulile gramaticale) și structura profundă (conținutul sau înțelesul).

Natura ereditară a achiziționării limbajului a fost susținută și de către neurolingvistul Eric Lenneberg, care afirmă că procesul de însușire a limbajului trebuie să se desfășoare în perioada critică din viața copilului până la vârsta preadolescentină, atunci când neuroplasticitatea creierului și procesul de mielinizare sunt la cote înalte, iar zonele implicate în achiziționarea și dezvoltarea limbajului sunt destul de flexibile. O explicație posibilă a existenței unei perioade critice de însușire a limbajului servesc studiile de caz ale copiilor și adulților cu anumite disfuncționalități ale ariilor responsabile de limbaj și situate preponderent în emisfera cerebrală stângă (de ex. aria Broca și aria Wernicke). În cazul copiilor, de cele mai multe ori funcțiile lingvistice din zonele afectate ale emisferei stângi sunt preluate de către emisfera dreaptă, iar copiii se pot recupera complet, spre deosebire de adulți, la care recuperarea poate fi parțială și mult mai anevoioasă.

3. **Teoriile cognitive** se concentrează pe identificarea motivului pentru care copilul începe să vorbească, stabilindu-se legătura dintre limbaj și gândire. Astfel, J. Piaget afirmă că limbajul este dobândit de copii sub forma unui



instrument menit să-l ajute pe copil în achiziționarea informației cu privire la mediul înconjurător, precum și în rezolvarea de probleme. Deși teoria social-cognitivă (cultural-istorică) a lui L. Vâgotski este una constructivistă, ea explică perioada de „intersectare” dintre limbaj și gândire. Inițial gândirea și limbajul au direcții independente în dezvoltare până la un moment dat (aproximativ – 2 ani), după care direcțiile se apropie, se intersectează și ulterior avem gândire verbală și limbaj logic, intelectual. [158, p. 46]. Piaget propune termenul de *limbaj egocentric*, care nu vizează interlocutorul (nu îndeplinește o funcție comunicativă) și nu modifică nimic în structura activității copilului, ci servește la atragerea atenției asupra activităților sale cognitive. Este o formă de tranziție de la vorbirea internă, care servește la planificarea și reglarea activităților, la vorbirea externă, care îndeplinește o funcție comunicativă. Piaget a asociat scăderea coeficientului limbajului egocentric cu dezvoltarea vorbirii externe. În teoria cultural-istorică (L.S. Vâgotski), dimpotrivă, se acceptă ideea că limbajul este o formă de tranziție de la vorbirea externă, socializată, la vorbirea internă, recunoscând, spre deosebire de Piaget, sociabilitatea inițială a copilului.

4. **Teoriile sociale** pun în prim-plan nevoia copilului de a comunica în diverse contexte sociale. Conform teoriei elaborate de Brown, pentru copil este important sensul a ceea ce spune. Pentru a formula un mesaj copilul are nevoie de un anumit bagaj lingvistic și trecerea de la niște formule foarte simple, scurte la enunțuri, fraze bine elaborate, care țin de ritmul de îmbogățire a vocabularului și de nevoia copilului de a comunica.

Tabelul 2.1 rezumă principalele direcții și idei din cadrul teoriilor cu privire la dobândirea limbajului. [35, 135].

**Tabelul 2.1. Teorii cu privire la achiziționarea limbajului**

Denumirea teoriei	Reprezentanți	Principalele aserțiuni
Teoria behavioristă	B.F. Skinner	<ul style="list-style-type: none"> <li>– însușirea limbajului este un rezultat al procesului de condiționare operantă;</li> <li>– întărirea și imitația constituie principalele mecanisme care guvernează achiziția limbajului la copii;</li> <li>– cât privește condiția verbală, Skinner o divizează în trei părți: nevoia de comunicare, dorința de comunicare și răspunsuri de tip ecou;</li> <li>– limbajul este produsul comportamentului.</li> </ul>

Teoria nativistă	N. Chomsky	<ul style="list-style-type: none"> <li>– există o înclinație a copiilor de a fi atenți la conversațiile celor din jurul lor și că trebuie explicat procesul prin care cei mici reușesc să deprindă limbajul și regulile lui lingvistice doar analizând fragmente incomplete, deseori fără structură gramaticală, auzite de la persoanele adulte;</li> <li>– venim pe lume înzestrați pentru a vorbi;</li> <li>– limbajul este un domeniu particular al cunoașterii, fiind caracterizat drept „o oglindă a minții”.</li> </ul>
Teoria cognitivă	J. Piaget	<ul style="list-style-type: none"> <li>– dezvoltarea limbajului ține de dezvoltarea gândirii;</li> <li>– limbajul se învață prin interacțiune, adaptare, asimilare și acomodare.</li> </ul>
Teoria socială	Brown	<ul style="list-style-type: none"> <li>– limbajul provine din nevoia copilului de a comunica, denumind-o gramatica relațiilor semantice;</li> <li>– pentru copil este important sensul a ceea ce spune.</li> </ul>
Teoria constructivistă	L. Vâgotski	<ul style="list-style-type: none"> <li>– însușirea limbajului de către copil are, în general, origini sociale, provenind din nevoia de comunicare cu alte persoane;</li> <li>– la copii se manifestă o necesitate puternică de a interacționa cu alte persoane și limbajul se dezvoltă pentru că îi permite copilului să se angajeze mai eficient în interacțiunea socială;</li> <li>– cuvântul este unitatea de bază a gândirii și limbajului;</li> <li>– limbajul are funcția de a organiza percepțiile și procesele de gândire, fapt care îi conferă o mare importanță în structurarea gândirii.</li> </ul>

### **Particularități ale limbajului și comunicării la diferite perioade de vârstă ale școlarității Școlarul mic**

La aceasta vârstă vocabularul copilului cuprinde aproximativ 2500 cuvinte [190], din care aproximativ 700-800 cuvinte fac parte din vocabularul activ. La sfârșitul miciei școlarității, vocabularul său cuprinde aproximativ 4000-4500 cuvinte, din care aproximativ 1500-1600 fac parte din vocabularul activ. La școlarul mic se dezvoltă toate formele de limbaj, acesta ajungând treptat

să organizeze și să dinamizeze toate celelalte comportamente. Debitul verbal crește de la aproximativ 80 de cuvinte pe minut în clasa I, la aproximativ 105 cuvinte în clasa a IV-a. Cel mai mare progres în această perioadă este dezvoltarea capacității de citire-scriere.

În plan comunicațional școlarul mic se axează pe stabilirea de contacte amicale, stăpânind în mod activ anumite abilități de comunicare. Astfel, dobândirea de noi capacități și competențe de interacțiune socială cu un grup de colegi și capacitatea de a face prieteni este una dintre sarcinile importante de dezvoltare în această etapă de vârstă. Schimbarea mediului educațional preșcolar în școlar crește nivelul de intenționalitate comunicațională, deoarece există o influență constantă și activă a profesorului, pe de o parte, și a colegilor de clasă, pe de altă parte. Atitudinea copilului față de semenii săi este foarte adesea determinată de atitudinea față de aceștia a adulților, în primul rând, a profesorului. Evaluarea profesorului este acceptată de elevi ca principala caracteristică a calităților personale ale colegului de clasă. În acest sens, personalitatea profesorului este deosebit de importantă pentru stabilirea relațiilor interpersonale la elevii de clasa I, deoarece copiii încă nu se cunosc bine, nu știu să determine capacitățile, avantajele și dezavantajele atât ale lor, cât și ale camarazilor.

În această perioadă a școlarității, relațiile interpersonale sunt construite pe un fundament emoțional, băieții și fetele, de regulă, încadrându-se în două substructuri independente. Odată cu vârsta, copiii își măresc gradul de completitudine și adecvarea conștientizării poziției lor în grupul de colegi, acest lucru indicând faptul că până la sfârșitul vârstei școlii primare are loc un fel de restructurare calitativă atât a relațiilor interpersonale în sine, cât și a conștientizării acestora.

Noul rol social al copilului (rolul de școlar) își pune amprenta și asupra comunicării în afara școlii. El caută să-și articuleze în mod clar drepturile și responsabilitățile, așteptând susținere și încredere din partea adulților cu privire la noile sale abilități. Este foarte important ca copilul să primească acceptarea din partea părinților, satisfăcându-și în acest mod și nevoia de atenție, respect și empatie atât de importante în această etapă de dezvoltare.

## **Preadolescentul**

În perioada pubertății se atestă o amplificare a competenței lingvistice prin creșterea vocabularului pasiv până la 14000 de cuvinte la 14 ani, se mărește treptat viteza de scriere aproape de trei ori față de cea a școlarului

mic (7/9 cuvinte pe minut), de asemenea, crește debitul limbajului oral (120 cuvinte/minut).

Nevoia de a comunica cu semenii devine una dintre nevoile centrale ale preadolescentului. Specificul situațiilor de comunicare și procesul comunicațional diferă substanțial de perioada precedentă de dezvoltare atât prin conținut, cât și prin formele de exprimare. La vârsta de 12-13 ani cea mai semnificativă este comunicarea de grup, comunicarea în compania semenilor, „apogeul” căruia se situează la 13-14 ani. Apartenența la un grup joacă un rol considerabil în autodeterminarea puberului și în determinarea statutului său în ochii semenilor. Grupul creează un sentiment special – sentimentul „noi”. Este pregnantă delimitarea în grupuri interne (in-group) și grupuri externe (out-group) prin împărțirea în „noi” și „ei”. Această situație deseori nu este luată în considerare de către adulți.

Tot în această perioadă începe să se contureze tot mai des fenomenul „minciuna preadolescentină”, cauzele acesteia rezumându-se de cele mai multe ori la nevoia de afirmare în ochii semenilor, precum și ciocnirea dintre normele grupului de semeni și cerințele adulților.

Un alt aspect important al comunicării cu semenii, în special cu sexul opus, se manifestă prin comunicarea „telefonică” (13-14 ani), care îi asigură puberului o oarecare protecție: se restrânge sfera autocontrolului, preadolescentul concentrându-se asupra conținutului comunicațional și nu asupra modalităților de comunicare, reducând din presiunea gândului cum arată, ce gesturi să utilizeze etc. La momentul actual, în condițiile inovațiilor determinate de expansiunea tehnologică și a internetului, precum și apariția rețelelor de socializare, acest tip de comunicare telefonică se transferă în rețelele de socializare.

În pubertate comunicarea cu părinții, profesorii și alți adulți începe să prindă contur sub influența sentimentului emergent al maturității. Cu toate acestea, preadolescentul are nevoie de sprijin care poate fi oferit de către adult prin stabilirea unei relații de prietenie. Astfel, acționând ca un prieten, adultul îl ajută să găsească mai ușor locul său în sistemul de noi interacțiuni și să se autocunoască mai bine. Cunoașterea de sine îl ajută pe copil să formeze o atitudine față de sine, iar aceasta se va reflecta, la rândul său, în specificului comunicării în diverse contexte sociale.

## Adolescentul

În adolescență crește debitul limbajului oral (200 cuvinte/minut) și al celui scris (14-20 cuvinte). Spre sfârșitul perioadei vocabularul adolescentului ajunge la aproximativ 20000 de cuvinte. Împreună cu debitul verbal, crește flexibilitatea și fluența, sunt elaborate stereotipuri și algoritmi verbali, care sunt folosiți la soluționarea diferitelor situații, vorbirea devine mai nuanțată. Adolescenții se implică activ în diverse activități care dezvoltă capacitatea de argumentare, contraargumentare, de demonstrare, convingere etc. În urma acestor activități elevii își formează un stil personal de exprimare.

În adolescență dezvoltarea vorbirii are loc, pe de o parte, datorită extinderii vocabularului, pe de altă parte, datorită asimilării unei varietăți de semnificații lingvistice. Adolescentul abordează intuitiv descoperirea că limba, fiind un sistem de semne, permite, în primul rând, să reflecte realitatea înconjurătoare și, în al doilea rând, să fixeze o anumită viziune asupra lumii.

### *Subcultura lingvistică a preadolescenților și adolescenților*

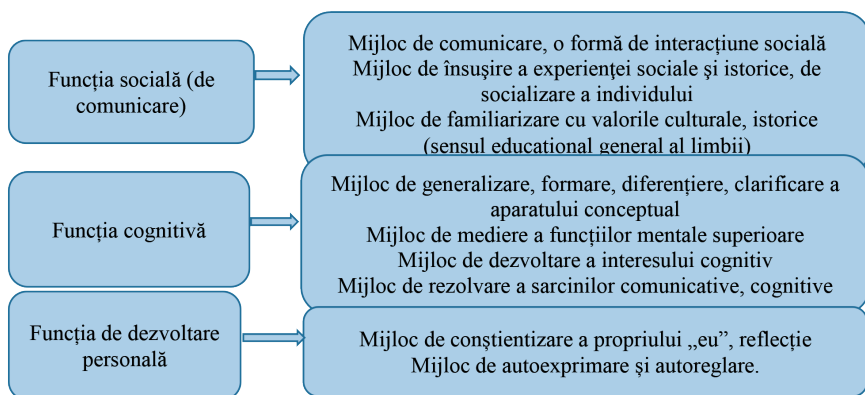
„Lumea reală” a puberilor și adolescenților este construită, în mare măsură, pe baza normelor lingvistice ale grupului de apartenență. Această idee confirmă cu o transparență deosebită natura comunicării în grupurile informale de preadolescenți și adolescenți. Devine profund atractiv pentru ei îndepărtarea de la controlul social la un anumit grup de semenii, izolându-se, în acest sens, nu doar teritorial, ci și prin sistemul de semne, oferindu-i o semnificație deosebită acestei asocieri. Atât pentru preadolescenți, cât și pentru adolescenți este specifică vorbirea în argou, expresiile teribiliste, americanisme, rusisme, limbajul acestora fiind puternic influențat de mediul socio-cultural. Iar folosirea argourilor nu numai că șterge distanțele interindividuale dintre comunicanți, ci și exprimă într-o formă concisă filosofia vieții. Argoul în asociațiile adolescente este un joc de limbaj, o abatere de la norma lingvistică; este o mască, un carnaval, o „a doua viață”. În aceste subculturi lingvistice, pe lângă argouri, se mai utilizează și limbajul vulgar sau injurios. Folosirea înjurăturii pentru un puber sau adolescent este o modalitate de a depăși interdicțiile sociale ale cuvintelor care sunt tabuizate de cultură. Adolescentul care folosește aceste cuvinte se simte eliberat de presiunea controlului predeterminat al vorbirii. Astăzi aceștia folosesc obscenități nu numai în comunitățile lor, ci și, fără ezitare, în locuri publice. Deseori aceste expresii injurioase apar în vorbirea curentă atunci când încearcă să se integreze într-un grup de prieteni sau când vrea să riposteze în fața adulților,

mai ales atunci când grupul sau anumite persoane de referință le folosesc în același scop și le consideră metode eficiente de a soluționa disensiunile și conflictele apărute sau de a fi pe placul cuiva.

## Funcțiile limbajului la copii

Prin complexitatea sa, limbajul la copii implică mai multe funcții. Ne vom referi în continuare la unele dintre aceste funcții. De ex., Зимняя И. [263], analizând limbajul și vorbirea, a distins în mod convențional trei grupuri de caracteristici funcționale ale limbajului:

Funcția socială: comunicarea, relaționarea cu alți copii și adulți se realizează prin intermediul limbajului, la fel și familiarizarea copilului cu normele sociale și valorile culturale. De asemenea, toată experiența transmisă din generație în generație are loc prin limbaj. Astfel, limbajul acționează ca mijloc de comunicare și dezvoltare socială a individului în procesul de interacțiune cu alte persoane.



**Figura 2.2. Caracteristicile funcționale ale limbajului**

Funcția cognitivă: limbajul este caracterizat ca un instrument al activității intelectuale în general, un instrument de formare a „conștiinței lingvistice” a unei persoane, ca factor decisiv în dezvoltarea mentală a unei persoane. Pe măsură ce partea lexicală și gramaticală a vorbirii se dezvoltă, devin posibile astfel de operații ale gândirii, precum comparația, analiza, sinteza etc. Datorită limbajului, anume verbalizării, se pot forma și reprezentările.

Funcția de dezvoltare personală: acest grup de caracteristici ale limbii își arată rolul în autocunoașterea individului. În legătură cu acest grup, ar

trebui să vorbim despre rolul limbajului în dezvoltarea morală a copiilor. Predarea limbii materne ajută la rezolvarea problemelor educației morale. Copilul învață prin limbaj normele de moralitate, aprecierile morale care, cu o educație adecvată, devin standardele propriului său comportament, formându-se atitudini față de lumea din jurul său, față de oameni, față de sine însuși.

Pe lângă funcțiile enumerate mai sus, considerăm de o importanță deosebită și funcția ludică. Jocurile oferă un mediu relaxant, plin de distracție, în care se încurajează libertatea de exprimare și învățarea cuvintelor noi. Participarea la activități recreative este o modalitate eficientă de a dezvolta abilitățile lingvistice și de comunicare. Jocurile oferă, de asemenea, o abordare individuală pentru copil de a se familiariza anumite structuri lingvistice și gramaticale fără teama de a comite greșeli. Prin activități ludice se pot dezvolta aptitudinile de articulare, ortografie și punctuație, totodată crescând și motivația de învățare. [353]

Funcția de reglare a limbajului este formată deja în stadiile incipiente ale dezvoltării copilului. Cu toate acestea, adevăratul reglator al activității și comportamentului copilului este limbajul adultului. Abia la vârsta de 4-5 ani, când copilul și-a dezvoltat parțial latura semantică a vorbirii, această funcție este preluată de către copil. Realizarea funcției de reglare a limbajului este strâns legată de dezvoltarea limbajului intern.

Funcția afectivă a limbajului se explică prin exteriorizarea sub formă verbală, nonverbală și paraverbală a trăirilor, emoțiilor și sentimentelor copilului.

K. Buhler (1933) distinge doar trei funcții principale ale limbajului: funcția expresiv-emoțională, funcția conativă și funcția referențială. A. Ombredane (1951) desprinde cinci utilizări sau funcții principale: afectivă, ludică, practică, reprezentatională și discursivă.

## **Factori de dezvoltare a limbajului**

Apariția vorbirii în ontogeneză se datorează dezvoltării anumitor determinanți biologici, în primul rând, a caracteristicilor maturizării și funcționării sistemului nervos central. Dar, din moment ce cea mai importantă funcție a limbajului este cea socială, premisele biologice nu sunt suficiente pentru dezvoltarea sa. Printre factorii care influențează dezvoltarea limbajului menționăm:

– *Factorii genetici*. *Ereditatea* reprezintă transmiterea informației genetice de la părinți la urmași în succesiunea generațiilor. Copii moștenesc

de la părinți anumite dispoziții ce facilitează achiziția pe parcursul vieții a diverselor particularități comportamentale. Cercetătorii în domeniu sunt de părere că o funcție psihică, cu cât este mai complexă, cu atât ea depinde mai puțin de ereditate. Influența eredității asupra dezvoltării limbajului a fost demonstrată prin metoda anamnezei și a observației, făcându-se legătura dintre anumite probleme în dezvoltarea limbajului la copii și prezența patologiilor de limbaj la părinți. Concludent în acest sens este studiul lui E. Plante, care a arătat că părinții băieților care se confruntau cu probleme lingvistice prezentau, la rândul lor, tulburări de limbaj și dificultăți de comunicare.

– *Factorul neuropsihologic:*

Totalitatea stimulilor din mediul extern (vizuali, auditivi, gustativi, olfactivi și tactili) poate fi exprimată prin cuvinte. În acest sens, multitudinea zonelor implicate în limbaj sunt repartizate în ambele emisfere cerebrale. Datorită unor zone, noi înțelegem vorbirea; altele sunt responsabile de pronunția sunetelor; sunt zone care ne ajută să emitem sunete, să construim propoziții, să citim, să scriem etc. Cu cât copilul este mai mare, cu atât are nevoie de mai puține celule nervoase ca să spună ceva. Treptat emisfera dreaptă cedează funcția lingvistică emisferei stângi, având un rol secundar în procesele vorbirii.

Reieșind din complexitatea limbajului, este necesară implicarea nu doar a unei zone pentru a realiza funcțiile psihice superioare. O deosebită importanță în acest sens o au ariile asociative complexe în care se petrece procesarea la cel mai înalt nivel a informației, aceste arii dezvoltându-se mai recent pe scara filogenetică. Excitarea acestor zone nu este urmată de reacții motorii, senzitive, iar distrugerea lor nu provoacă paralizie sau abolirea unui anumit simț, ci produce modificări psihice, tulburări de limbaj și de personalitate.

Conform principiului relaționării psihice, psihicul apare și se realizează permanent ca funcție specifică a sistemului nervos, iar „*orice proces patologic de ordin organic sau funcțional la nivelul creierului are ca efect o tulburare mai mult sau mai puțin semnificativă, de o modalitate sau alta – în sfera cogniției, afectivității, motivației, limbajului, praxiei etc., corespunzător amplitudinii, naturii și localizării focarului respectiv.*” Într-un studiu realizat de către Ardila, Bernal și Rosselli [328] se evidențiază faptul că măsura în care limba este dominată de emisfera stângă nu este constantă. Ea crește în copilărie și adolescență, iar apoi această tendință se inversează la bătrânețe, existând semne ale unei distribuții mai largi a funcției lingvistice în emisferele cerebrale la vârste înaintate.

Influența factorului neuropsihologic se reflectă și în diferențele gender cu privire la limbaj. Rata de maturizare a creierului este diferită: la fete



emisfera dreaptă se maturizează mai lent, la băieți – emisfera stângă. Acest lucru explică dezvoltarea mai bună a vorbirii fetelor sub 10 ani, precum și capacitatea lor de a rezolva cu mai mult succes sarcinile logice și de a memora numerele. Numărul fibrelor nervoase care leagă cele două emisfere la fete este mai mare decât la băieți. În acest sens, multitasking-ul este mai dificil pentru băieți [305]. Când procesează informații verbale, fetele folosesc ambele emisfere, iar băieții folosesc, în principal, emisfera stângă.

– *Substimularea* se exprimă în nivelul senzoriomotor scăzut al activității vorbirii (vorbirea ca act motor se bazează pe slăbiciune, lipsă de mișcare, lipsă de impresii senzoriale). De asemenea, substimularea se explică și prin lipsa de motivație pentru comunicare și interacțiune. Astfel, principalele obiective de stimulare a vorbirii copilului pot fi: dezvoltarea inițiativei vorbirii, nevoia de comunicare în același timp cu îmbogățirea vocabularului intern și extern; formarea capacității copilului de a vorbi; crearea unui mediu de îmbogățire a experienței senzoriale și motorii; dezvoltarea și îmbunătățirea tuturor tipurilor de mișcări (motricitate grosieră, motricitate fină, motricitate articulatorie).

– *Gemelaritatea*. Cercetările au arătat că gemenii au mai multe șanse să întâmpine dificultăți de a învăța vorbirea decât cei singuri. De obicei, gemenii încep să vorbească cu o oarecare întârziere: dacă copiii singuri născuți pronunță, de obicei, primele cuvinte la vârsta de 1 an, atunci gemenii – în medie la 2-2,5 ani. Dintre cele 95 de perechi de gemeni examinate de V. Friedrich, 38% au început să vorbească la aproximativ 1 an, 46% au rostit primul cuvânt înainte de vârsta de 1,5 ani, 10% – înainte de 2 ani și 4% au început să vorbească după 2 ani. Și dintre cei 200 de gemeni care au participat în studiul lui P. Mittler, peste 30% au spus primele cuvinte după 18 luni. [298, p.52]. Pot exista mai multe cauze posibile ale acestui fenomen. Cel mai adesea, acest lucru este cauzat de stimularea insuficientă a limbajului de părinții gemenilor, care trebuie să acorde timp ambilor copii. Se știe că copiii cu probleme motorii se confruntă adesea cu o întârziere în dezvoltarea psiho-emoțională. Bebelușii gemeni au experimentat un deficit de mișcare în perioada prenatală de dezvoltare. Gemenii se nasc adesea prematur și cu greutate mică, ceea ce afectează adesea și dezvoltarea vorbirii.

Gemenii, petrecându-și majoritatea timpului împreună, uneori se închid în comunicarea reciprocă și ignoră contactul cu lumea exterioară. În astfel de cazuri, ei dezvoltă un limbaj autonom, care este înțeles doar de ei, constând atât din componente verbale, cât și din componente non-verbale: gesturi, expresii faciale, contact vizual, atingere. Acest fenomen se numește cripto-

fazie, un „limbaj secret” al gemenilor care a dat naștere multor mituri despre comunicarea telepatică la gemeni. Totodată, acești copii asimilează limbajul imitându-se unul pe celălalt (cu toate erorile de pronunție, mai degrabă decât imitând o persoană adultă.

– Familia

Diferite studii și cercetări au demonstrat faptul că familia este grupul cel mai important dintre toate grupurile sociale, deoarece ea influențează și modelează persoana umană, susținându-se chiar ideea că acțiunea familiei asupra persoanei e atât de mare, încât egalează acțiunea celorlalte grupuri sociale. Transformarea individului în persoană cu „statut social” este, întâi de toate, opera familiei. Părinții reprezintă primii mentori reali în viața copilului, furnizându-i primele repere de orientare în lume, primele informații și învățături despre lucrurile și fenomenele din societate, primele sfaturi, norme și reguli de conduită.

În societatea actuală familia are drept funcție esențială asigurarea unei funcționări psihosociale optime securității a copiilor. Acestea dobândesc aici limbajul, obiceiurile și tradițiile grupului lor. Prin jocul imitării și identificării cu părinții ei își elaborează propriile conținuturi lingvistice și scheme relaționale, care îi vor ajuta ulterior să se adapteze în contextul diverselor situații de comunicare. „Prin repetabilitatea zilnică a interacțiunilor, prin comunicarea ce are loc între membrii săi și în măsura în care aceasta are loc, familia exercită o puternică influență asupra comportamentului copilului” [205, p.105].

Modul în care părinții comunică cu copiii, strategiile adoptate și comportamentele de comunicare ale membrilor familiei – toate au un efect cumulativ, pozitiv sau negativ, al cărui rezultat se regăsește în *climatul familial*. Climatul familial pozitiv exercită o influență educativă benefică la nivelul achizițiilor lingvistice, încurajând curiozitatea copiilor, interesul pentru anumite structuri gramaticale, spontaneitate în exprimare, sinceritate, părinții angajându-se frecvent în discuții deschise, asertive, bazate pe empatie și ascultare activă. De asemenea, climatul familial pozitiv se bazează pe relații de parteneriat și colaborare dintre părinți și copii. Prin crearea unui climat negativ, părinții inhibă inițiativele comunicaționale ale copiilor, manifestând o atitudine permanentă de evaluare și control, o atitudine de superioritate cu o rigiditate în procesul de comunicare. Unii părinți pot demonstra dezinteres față de problemele copiilor și necesitățile acestora.

Un alt factor familial important în dezvoltarea limbajului este *atașamentul dintre părinte și copil*: în prezența unui adult empatic și receptiv, copilul îl va

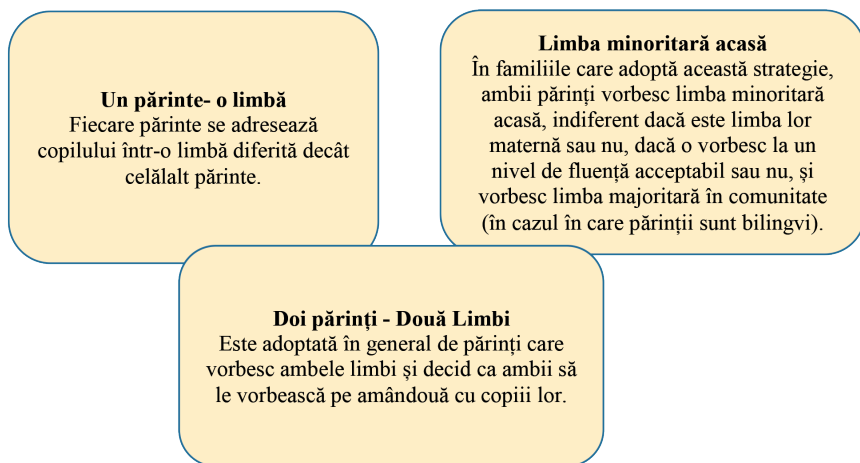
folosi ca „bază sigură” pentru explorarea lumii relațiilor interpersonale. Într-o situație în care părintele ignoră semnalele transmise de copil sau reacționează selectiv la acestea, utilizarea acestor prime semnale poate fi redusă, iar dezvoltarea limbajului întârzie.

Pentru o dezvoltare ontogenetică a limbajului este necesară crearea unui sistem integral de interacționare pozitivă în familie, fără limitarea doar la relația diadică „mama-copil”. Pentru ca acest sistem să asigure o achiziționare optimă a limbajului și o adaptabilitate psihosocială crescută a copilului, părinții ar trebui să comunice constant cu copilul, îndeosebi cu referire la situații cotidiene, casnice, astfel, la copii apare dorința de a interacționa cu adulții în viața de zi cu zi. De asemenea, este necesară „creșterea” volumului vocabularului și complexitatea structurilor vorbirii, care poate fi realizată prin organizarea de jocuri și exerciții lingvistice speciale (de ex., cuvinte încrucișate). Natura interacțiunii copilului cu părintele, deja în stadiile incipiente, poate determina dezvoltarea ulterioară a abilităților de vorbire.

– *Instituționalizarea copiilor.* Copiii ajunși în situația de instituționalizare se află într-o stare de stres post-traumatic ca urmare a unei ruperi de familie și a unei schimbări totale a stilului lor de viață. Se știe că în situațiile stresante capacitatea de a verbaliza este inhibată. Dacă trauma dispăre în timp, această capacitate se restabilește. Cu toate acestea, copiii care trăiesc mult timp într-o instituție se găsesc într-o situație de traumă prelungită, când rănille psihice nu sunt vindecate, ci „conservate”: copiii continuă să experimenteze pierderea unei familii și să reacționeze emoțiile negative unul față de celălalt, care creează o atmosferă nefavorabilă vieții și dezvoltării. În consecință, la acești copii pot apărea diverse tulburări de limbaj: de ex. mutismul selectiv, bâlbâiala etc. Totodată, faptul că copilul se închide în sine și reduce din contactele sociale se răsfrânge asupra mărimii vocabularului și debitului limbajului.

– *Bilingvismul.* În societatea contemporană, supusă tot mai accentuat procesului de globalizare, copiii sunt expuși, încă de la o vârstă fragedă, la două sau mai multe limbi. Circumstanțele în care aceștia devin bilingvi sunt foarte diverse, existând numeroase situații generatoare de bilingvism, după contextele psihologice, sociologice, istorice și politice: situații în care limba maternă a celor doi părinți este diferită; cazurile de emigranți ce-și vorbesc în familie limbile materne și, în plus, mai vorbesc și limba statului în care au emigrat; situația populației din regiunile cu cetățeni de limbă minoritară. Traectoria generală în dezvoltarea limbajului este asemănătoare la copiii bilingvi și monolingvi. Copiii bilingvi trec prin aceleași etape, de la lalațiune la

cuvânt, la cuvântul-frază și așa mai departe. Aceste stadii sunt atinse la aproximativ aceeași vârstă ca și copiii monolingvi, deși există cazuri în care copiii nu ajung la aceleași stadii deodată în ambele limbi. Problema impactului bilingvismului asupra dezvoltării psihicului și personalității copilului a fost intens dezbătută în psihologie. Bilingvismul nu poate fi considerat necondiționat benefic sau malefic privind dezvoltarea copilului, astfel devenind una sau alta în funcție de condițiile psihologice în care el se produce. În acest sens, cercetătorii în acest domeniu operează cu două tipuri de bilingvism: „bun” și „rău”. E foarte importantă strategia pe care o adoptă părinții. În continuare prezentăm câteva strategii de comunicare ale părinților cu copiii bilingvi:



**Figura 2.3. Strategii generale adoptate în familiile bilingve de către părinți în selectarea limbilor în care aceștia se adresează propriilor copii**

De asemenea, în literatura de specialitate se regăsesc o serie de mituri cu privire la bilingvism și impactul acestuia asupra dezvoltării copiilor. Printre acestea menționăm:

- Copiii bilingvi au întârzieri în dezvoltarea limbajului.
- Copiii devin confuzi auzind mai multe limbi.
- Copiii vor asimila automat limbile pe care le vorbesc părinții.
- Persoanele bilingve nu ar trebui să amestece limbile.
- Bilingvismul are efecte negative asupra succesului școlar.
- A fi bilingv înseamnă a fi pe deplin și în egală măsură fluent în două limbi.
- După copilărie nu mai poți deveni bilingv fluent.

– *Mediul școlar*. Pentru ca copiii să stăpânească cu succes abilitățile lingvistice de bază, este necesară o muncă uriașă a profesorului. Copilul își exprimă gândurile expresiv și cu acuratețe doar atunci când are nevoie să le împărtășească, când lecția are loc la un nivel emoțional ridicat, atingând gândurile și sentimentele elevului. Dezvoltarea limbajului elevilor la școală are mai multe fațete. Una dintre direcțiile sale este îmbogățirea vocabularului copiilor prin dezvoltarea vorbirii corecte din punct de vedere ortoepic. Aceasta înseamnă îmbunătățirea pronunției și a culturii auditive, formarea unei dicții bune, dezvoltarea expresivității vorbirii.

Sarcinile profesorului în vederea dezvoltării limbajului:

- ❖ să creeze un mediu favorabil de dezvoltare a vorbirii;
- ❖ să asigure crearea situațiilor de comunicare;
- ❖ să asigure asimilarea corectă de către elevi a unui stoc lexical suficient, a formelor gramaticale, a structurilor sintactice, a legăturilor logice, pentru a activa utilizarea cuvintelor;
- ❖ să desfășoare o muncă constantă și sistematică asupra dezvoltării limbajului în cadrul orelor.

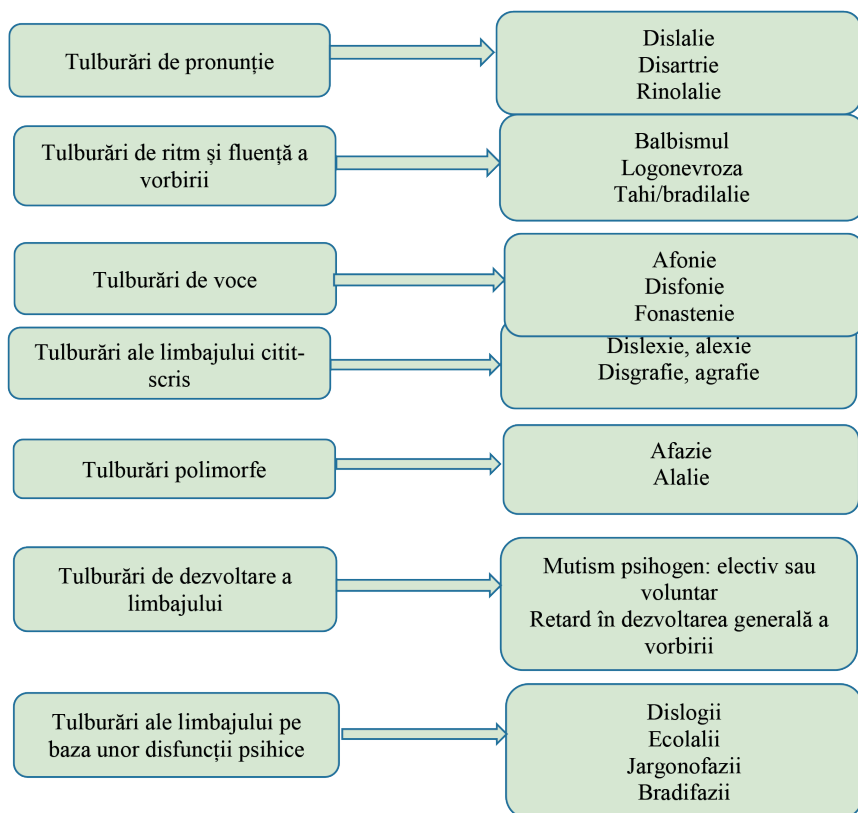
Există și alți factori de risc în dezvoltarea problematică a limbajului: probleme de auz, tulburări de neurodezvoltare, tulburări neurologice. Dacă ne referim la contextul social putem menționa condițiile de mediu, condițiile economice, condițiile social-culturale etc.

## **Tulburările de limbaj**

În general, tulburările de vorbire modifică conduita verbală prin angajarea unui efort crescut din partea copilului și de înțelegere din partea interlocutorului. Achizițiile lingvistice pot fi diminuate prin diverse tulburări de limbaj.

Numeroasele studii în domeniul tulburărilor de limbaj relevă o serie de repercusiuni negative ale acestora asupra dezvoltării multilaterale și complexe a elevilor. Printre acestea menționăm:

- Copiii cu dificultăți lingvistice sunt mai expuși riscului în ceea ce privește acceptarea socială și agresiunea din partea celorlalți copii [343].
- Nivelul de anxietate este mai ridicat la copiii cu tulburări de limbaj [329].



**Figura 2.4. Clasificarea tulburărilor de limbaj (după E. Verza)**

- Studiile longitudinale ale copiilor cu tulburări de limbaj demonstrează un risc crescut de socializare, dificultăți emoționale și comportamentale în adolescență [357]. Mai mult ca atât, se atestă niveluri constant mai ridicate de comportament indezirabil și antisocial.
- Dificultățile cu care se confruntă acești copii îi fac mai vulnerabili la victimizare [358].

## Concluzii

Achiziția limbajului construiește stilul de viață al copilului și activitatea lui cognitivă. În viața de zi cu zi copilul se întâlnește cu o diversitate impunătoare de sarcini care necesită a fi soluționate. Formularea lingvistică a

problemei și a modalităților de soluționare contribuie la acumularea de experiență la diferite etape de vârstă a copilului și modifică substanțial acțiunile acestuia.

Dezvoltarea limbajului modelează conduita copilului atât în mediul familial, cât și în cel școlar, nuanțând și experiențele pe care le are în interacțiunile zilnice cu membrii familiei, cu semenii, colegii și cadrele didactice. În acest sens, atât familia, cât și școala devin responsabile pentru dezvoltarea capacităților lingvistice și comunicaționale ale elevilor, oferindu-i acestui proces complexitate, sistematizare și coerență. Deci, în formarea și dezvoltarea limbajului la copii o figură-cheie este adultul. De el depinde ce anume va auzi copilul în interacțiunile cotidiene, va depinde formarea gândirii (structurilor cognitive) în această limbă. Prin urmare, fără interacțiunea copilului cu adulții formarea capacităților lingvistice și a competențelor comunicaționale este practic imposibilă. Prin urmare, relațiile bazate pe parteneriat și cooperare, combinate cu flexibilitatea metodelor educaționale, dorința adulților de a susține inițiativa copiilor contribuie la rate ridicate de învățare, în special, în asimilarea sistemul lingvistic.

## 2.4. ABORDĂRI TEORETICE ALE ATENȚIEI ÎN CONTEXTUL SCHIMBĂRILOR SOCIALE

---

### Introducere

Atenția este o funcție psihică prezentă în orice sector și în orice moment al existenței, având ca prim rol autoreglarea activității psihice a omului. În procesul formării imaginilor obiectelor și fenomenelor reale intervine gândirea, care, prelucrându-le și șlefuiindu-le, realizează înțelegerea lor conștientă. În acest proces complex de transformare a excitației în elemente de conștiință intervine în permanență atenția, care orientează și concentrează activitatea psihică spre un anumit grup limitat de obiecte și fenomene în scopul de a asigura condițiile de claritate a grupului de imagini percepute, precum și delimitarea lor netă de câmpul perceptiv. Niciun proces cognitiv în asimilarea și prelucrarea informațiilor provenite din mediul intern și extern nu ar fi posibil fără participarea intensă a atenției. Așadar, atenția este o funcție psihică indispensabilă întregului proces de cunoaștere, deoarece fără participarea ei nu este posibilă activitatea selectivă a psihicului, aspecte de care se leagă atât claritatea percepțiilor, cât și fixarea lor în memorie [202, 221, 220].

Atenția face parte din categoria fenomenelor psihice care susțin energetic activitatea. Ea este o funcție prin care se modulează tonusul nervos, necesar pentru desfășurarea celorlalte procese și structuri psihice.

În activitatea cotidiană, implicarea atenției este apreciată întotdeauna ca factor al reușitei sau succesului, iar slăbiciunea sau absența ei – ca factor generator de erori și eșecuri. Cu alte cuvinte, ea este prima realitate psihică ce se scoate în față, cu titlu pozitiv sau negativ, ori de câte ori trebuie să dăm seama de rezultatele unei acțiuni concrete sau ale alteia. Alte procese și stări, precum percepția, gândirea, memoria sau motivația, sunt lăsate de regulă mai la urmă, cu toate că adevărata cauză a unui succes sau a unui eșec se poate afla chiar la nivelul lor [5, 102, 106, 150, 188].

O problemă a zilelor noastre constă în faptul că avem extrem de multe variante de ales, că suntem bombardați din toate părțile cu prea mulți stimuli și că am redus mult capacitatea de a selecta dintre ei pe cei utili. Dezvoltarea industriei informaționale favorizează supraproducția de cărți și reviste pentru



copii și adolescenți, de rețele de socializare, de programe și jocuri video. La nivelul educației, această accelerare globală a mediului de viață se lovește de dificultăți: deprinderea vorbirii, a cititului, a scrisului cer timp și răbdare. Lectura, care este înceată, pare neplăcută în comparație cu derularea amezi-toare a imaginilor. Domeniul rapid al virtualului este însoțit de un sentiment de facilitate și de impulsivitate la copiii dotați cu o rapiditate reflexă. Crește numărul copiilor ale căror capacități cognitive sunt suprasaturate. Dificultatea de a discerne între ce este important și ce este secundar demonstrează necesitatea de a pune accentul pe funcția de selecție și pe cea de strategie.

Deci, atenția este extrem de solicitată, dar, totodată, avem și o gamă extrem de largă de opțiuni, mizând pe capacitatea de mobilizare a acestui proces de filtrare, de selecție, de alegere optimă, fiind cheia unei vieți armonioase. Toate aceste aspecte constituie direcții ulterioare de cercetare.

Totodată, suportul energetic al activității este asigurat de un ansamblu motivațional – trebuințe, intenții, aspirații, idealuri și convingeri; într-un astfel de cadru intervin procesele psihice de autocontrol și de autoreglare în raport direct cu specificul și nivelul solicitărilor [76, 86, 108].

În cazul școlarului mic, eficiența actului de învățare depinde nu numai de capacitatea de asimilare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, dar și de anumite trăsături de personalitate, în particular de spiritul de observație, de facultatea de a se concentra, de a fi atent. S-a constatat că atenția este un act adaptativ, ce poate fi dezvoltat prin învățare, în fixarea ei un rol esențial avându-l stările afective. De asemenea, au fost relevate valențele incontestabile ale interesului – tendința de a da atenție unor obiecte, persoane sau situații de care suntem atrași și în care găsim satisfacții. Un act de cunoaștere va fi eficient doar dacă va fi focalizat și valorificat interesul elevului, îi va fi „cucerită” atenția. Cele trei forme principale ale atenției – involuntară, voluntară și postvoluntară – sunt indispensabile învățării sistematice. Din punctul de vedere al desfășurării și organizării procesului didactic, importante sunt condițiile externe și interne care favorizează concentrarea involuntară a atenției. Condițiile externe sunt: noutatea obiectelor, a fenomenelor, a situațiilor – atrage atenția elevilor imediat; intensitatea stimulilor – culorile vii, intense; o lumină puternică; un sunet neobișnuit, prelung, nou; obiectele mari (care sunt observate mai repede decât cele mici) captează atenția instantaneu; mișcarea, schimbarea, variația – de ex., un film este mai interesant și mai util decât prezentarea unor imagini statice, a unor planșe sau fotografii. Dintre factorii interni, cel mai important este interesul, el influențând profund viața psihică, cultivarea acestuia fiind una dintre sarcinile principale ale școlii [45, 138, 145].

## Aspecte teoretice

Atenția este procesul psihofiziologic care constă în orientarea și concentrarea selectivă a activității psihice asupra unor stimuli sau sarcini, în vederea obținerii unei percepții optime, rezolvării adecvate a sarcinilor, a situațiilor-problemă și adaptării comportamentului senzorio-motor, cognitiv și afectiv la mobilitatea condițiilor externe și la dinamica motivelor și scopurilor persoanei. Atenția apare ca o condiție primară, de fond, pentru desfășurarea proceselor de cunoaștere, a celor de autoanaliză și autoevaluare, precum și a comportamentelor motorii. Atenția nu dispune de un conținut reflectoriu propriu, de un conținut informațional specific, ea asigură declanșarea, menținerea și optimizarea proceselor psihice cognitive. Declanșarea atenției focalizate este concomitentă cu declanșarea de către un obiect-stimul al percepției sau prin reglare voluntară – a reprezentării, a memorării, reactualizării, gândirii, imaginației, praxiilor etc. Deci, se poate spune că atenția este un nod-relev al vieții și activității psihice [46, 75, 87, 197, 295].

Atenția – fenomen psihic de activare selectivă, concentrare și orientare a energiei psihonervoase în vederea desfășurării optime a activității, în special a proceselor senzoriale și cognitive [150, 151, 152].

Ea modulează tonusul nervos, necesar pentru desfășurarea celorlalte procese și structuri psihice. Prezența ei asigură o bună receptare senzorială și perceptivă a stimulilor, înțelegerea mai profundă a ideilor, o memorare mai trainică și mai fidelă, selectarea și exersarea mai adecvată a priceperilor și deprinderilor etc. Lipsa atenției sau atenția slabă duce la omisiuni în receptarea stimulilor, la erori în reacțiile de răspuns, la confuzii în descifrarea sensurilor, la utilizarea greșită a instrumentelor etc.

Nu trebuie să înțelegem atenția ca pe o dispunere statică a energiei psihonervoase, care se instalează la un moment dat și rămâne invariabilă. Ea presupune dinamicitate, desfășurare în timp, organizare și structurare de mecanisme neurofuncționale. Atenția implică alte două stări neurofuncționale: cea de veghe și cea de vigilență.

Starea de veghe este opusă celei de somn și se caracterizează prin faptul că scoarța cerebrală este activată difuz, iar omul realizează o contemplare generală sau așteptare pasivă. Pe acest fond se instalează, apoi, starea de vigilență, care presupune explorarea generală a mediului, așteptare și căutare a ceva încă nedefinit. Ea nu are o orientare anume, nu se oprește asupra a ceva, ci explorează orice.

Spre deosebire de vigilență, atenția are câteva caracteristici proprii. În primul rând, este orientată spre ceva anume, are un obiect care poate fi un

stimul exterior, de exemplu: un sunet, o lumină, un tablou etc., sau unul interior, cum ar fi o idee, o dorință, o amintire etc. Direcționarea spre un obiect sau un fenomen se face, de cele mai multe ori, în legătură cu o sarcină pe care omul o are de îndeplinit și, totdeauna, ceea ce are legătură cu aceasta atrage atenția.

Totodată, atenția este selectivă, adică orientarea este spre anumii stimuli care sunt în centrul ei, iar spre alții se manifestă puțină atenție sau chiar lipsa ei totală.

Apoi, atenția presupune o concentrare optimă a energiei psihonervoase spre ceea ce este obiectul ei și, deci, se află în câmpul focalizării și este bine și clar reflectat, în timp ce ceea ce corespunde zonei periferice este mai vag receptat și interpretat. Această concentrare optimă este concomitentă cu inhibarea relativă a altor zone corticale și cu limitarea acțiunii stimulilor colaterali. Mecanismele corticale ale focalizării și orientării energiei psihonervoase pot fi mai simple sau mai complexe. Dacă un obiect prezintă interes pentru o persoană, răspunde nevoilor și trebuințelor acesteia și generează trăiri afective pozitive, aceste stări motivațional-afective vor stimula, orienta și regla atenția și o vor menține cu ușurință un timp îndelungat. De aceea, spunem că ceea ce interesează ne stârnește atenția. În formele mai complexe ale atenției intervin mecanisme voluntare de activare și organizare, în acest caz fiind implicați deosebit de mult lobiile frontali și mecanismele verbale. Prin urmare, fenomenele de atenție presupun reglări și autoreglări de diferite niveluri [76, 92, 114, 202, 220].

### **Modele fiziologice ale atenției**

Premisa neurofiziologică generală a atenției este starea de veghe, care este asigurată printr-o influență activatoare primară difuză exercitată de sistemul reticulat asupra scoarței cerebrale. Sistemul reticulat acționează de la nivelul trunchiului cerebral și diencefalului, având funcții de activare, filtrare și facilitare a proceselor psihofiziologice corticale care stau la baza unor mecanisme ale proceselor psihice. Sistemul reticulat rezidă în rețele de neuroni care compun, de fapt, două structuri morfo-funcționale unitare.

Sistemul reticulat activator ascendent (SRAA) este localizat în trunchiul cerebral, bulbul rahidian, protuberanță și mezencefal. Stimularea SRAA are un efect tonic difuz, de lungă durată și remanent, prelungindu-se și după încetarea stimulării senzoriale. Sub aspect psihologic, formațiunea reticulată mezencefalică are rol principal în declanșarea și menținerea atenției. Sistemul reticulat difuz de proiecție din diencefal are efect fazic de scurtă durată, fiind egal cu stimularea senzorială, și este limitat topografic. Formațiunea reticulată diencefalică are rol principal în comutarea și mobilitatea atenției [87].

Declanșarea și menținerea atenției difuze și a celei selective implică în mod necesar funcționalitatea sistemului reticulat activator și selector. Aceasta se poate realiza în mod natural prin stimularea oricărei modalități senzoriale (acustice, tactile, vizuale, chinestezice).

### Teoria filtrului și atenția selectivă

Începând cu cercetările lui D.E. Broadbent [5, 92, 220], potrivit căruia atenția funcționează ca un filtru pe baza principiului „totul sau nimic”, teoria și modelul filtrului s-au îmbogățit și s-au precizat de-a lungul anilor. Funcționarea filtrului implicat în atenția selectivă este explicată de diferiți cercetători în moduri relativ diferite, care însă se pot relaționa, multe fiind complementare. Astfel, A.Deutsch și D.Deutsch arată că filtrajul se realizează la nivel superior, central, și nu la periferia analizatorilor [220, 313]. Deci, după cum susține și A.Treisman [5, 76, 220], toți stimulii care acționează asupra receptorilor produc influxuri nervoase care se transmit la instanțele neurofiziologice superioare ale analizatorilor, prelucrându-se la nivel semantic în proiecția corticală, iar selecția are loc la nivelul memoriei operative printr-o „filtrare târzie” (fig.2.5).

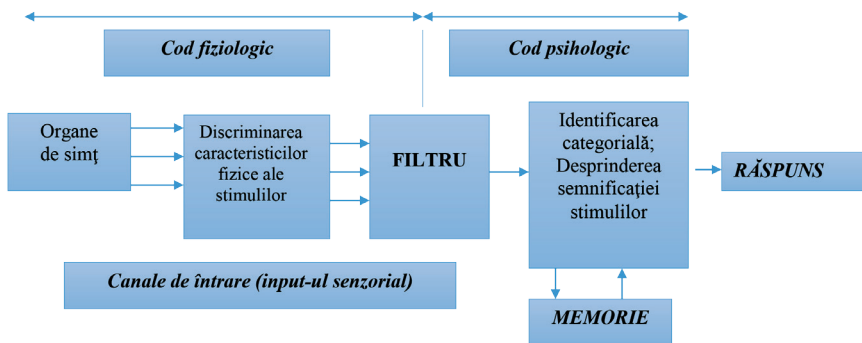


Figura 2.5. Modelul de filtru al atenției selective (Broadbent, 1958) [220].

### Neurochimia atenției și unele trăsături de personalitate

Din punctul de vedere al psihologiei diferențiale, s-a emis ipoteza că la unii indivizi excitația cortexului prin formațiunea reticulată este în mod particular scăzută, în timp ce la alții mecanismul inhibitor al cortexului asupra

formațiunii reticulate va fi mai eficace. Subiecții introvertiți se încadrează în prima categorie. Tendința lor este aceea de a evita agitația, contactele sociale, trăsături care provin din dificultatea pe care o au în a controla nivelurile excitației corticale pe care stimulii foarte intenși o suscită la aceștia prin intermediul formațiunii reticulate. Subiecții extravertiți, dimpotrivă, caută contactele sociale și stimulările, aparținând celei de-a doua categorii. Din cele mai de sus rezultă că H.J. Eysenck pune problema rolului bazelor neurofiziologice, respectiv al nivelului înăscut de stimulare pentru buna funcționalitate a sistemului reticulat, în determinarea extraversiunii și introversiunii [76, 220].

În ultimii ani s-au adus argumente noi privind influența unor substanțe chimice asupra formațiunii reticulate și, deci, asupra vigilenței și atenției voluntare și a celei involuntare. Astfel, de exemplu, funcționarea substanței reticulate este influențată de variațiile chimice ale glicemiei, oxigenului și ale gazului carbonic. La fel, cea mai mare parte a anestezicelor și diferite droguri acționează asupra substanței reticulate și îi modifică funcționalitatea, ceea ce are repercusiuni negative asupra atenției și a diferitelor aspecte comportamentale ale persoanei. Dar, desigur, reglarea neurochimică nu epuizează determinările funcționalității atenției.

### **Activitatea reticulară, funcțiile vegetative și atenția**

Relațiile dintre activitatea formațiunii reticulate și funcțiile vegetative sunt complexe. Facilitarea reticulară nu poate să exercite în același mod asupra celor două sisteme vegetative – simpatic și parasimpatic. De exemplu, mărirea diametrului pupilei ce însoțește activitatea corticală este obținută prin facilitarea activității fibrelor simpatice care comandă mărirea diametrului pupilei și, simultan, printr-o inhibare a activității fibrelor parasimpatice, care tind să mențină pupila cu diametrul micșorat. În acest context, amintim ca E.H. Hess a utilizat ca indicator fiziologic al activării reticulare tocmai creșterea diametrului pupilei și nu desincronizarea EEG. Într-adevăr, creșterea diametrului pupilei este un indicator al activării reticulare, deci al concentrării atenției în raport cu stimulii recunoscuți ca interesanți de către subiect.

Cercetările au arătat ca retroacțiunea pe care funcțiile vegetative o exercită asupra formațiunii reticulate pot fi ele însele activatoare sau inhibitoare, intervenind în filtraajul senzorial, în menținerea și concentrarea atenției sau în comutarea acesteia [76, 86, 220].

## **Atenția, vigilența și activitățile informaționale**

Vigilența este o stare psihofiziologică ce are ca efect pregătirea pentru o activitate perceptivă, motorie și / sau intelectuală, precum și desfășurarea unor asemenea activități în raport cu o sarcină care solicită buna funcționalitate a calităților atenției. În opinia lui F.J. Mackworth, vigilența este o stare activizantă a atenției pentru a detecta anumite schimbări specifice, uneori greu perceptibile, ce au loc în mediul ambiant la intervale de timp întâmplătoare și de a răspunde la ele în chip adecvat. Diferențele individuale în domeniul vigilenței s-ar datora forței sistemului nervos. Sarcinile de vigilență și cele de atenție sunt foarte apropiate și cu greu pot fi dissociate. Adesea, sarcinile de vigilență sunt reductibile la detecție, dar acestea din urmă se continuă cu identificarea, clasificarea, estimarea, calculul și, în general, cu procese decizionale și acțiuni precise [102, 108, 220, 318].

Stările de vigilență, în funcție de activitățile specializate, se structurează în cadrul detecției informaționale și a deciziei: verificare, supraveghere, inspecție. Ceea ce trebuie să domine în toate tipurile de activitate informațională este așteptarea selectivă, bazată pe starea de vigilență exprimată în efortul de a nu omite sau de a nu interpreta greșit vreunul din semnalele importante.

Variabilele care influențează performanța într-o sarcină de vigilență sunt: frecvența semnalelor; intervalul dintre semnale; mărimea fizică a semnalelor; cunoașterea semnalelor din experiența anterioară; factorii de ambianță; cunoașterea sursei de apariție a semnalelor; asigurarea intervalelor de odihnă; stimulii externi cu apariție bruscă; motivația subiectului. În organizarea detecției semnalelor este mai importantă expectanța spațială decât cea temporală. Strategia optimă de supraveghere și de control constă în trecerea de la „atenția de suprafață”, bazată pe operații de baleiaj, care realizează un fel de învăluire sincretică a stimulului complex, la atenția focalizată, susținută prin vigilență și prin decizii ale subiectului, racordate la exigentele structuri funcționale ale muncii [313, 318]. Totodată, este util ca subiectul să exerseze diferite procedee apte să împiedice dezactivarea și, deci, deconectarea stării de vigilență.

## **Însușirile atenției**

Atenția oamenilor se diferențiază în baza unor însușiri, în funcție de structura activităților desfășurate predominant, de experiența personală,

de structurile motivaționale etc., valorificându-se potențialitățile înnăscute, specifice acestui proces psihofiziologic [202].

a) Volumul atenției sau câmpul de comprehensiune al atenției, se exprimă prin numărul de elemente sau unități informaționale (litere, silabe, cuvinte, cifre, figuri geometrice etc.), înregistrate de subiect relativ simultan, „dintr-o privire”. Cifrele sunt percepute mai ușor decât literele. Dacă se utilizează cuvinte, numărul literelor este mai mare, iar dacă se utilizează propoziții simple – numărul literelor este și mai mare. Dacă se utilizează silabe, sunt percepute mai ușor acelea în care succesiunea literelor este mai familiară în limba respectivă. Formele grafice geometrice sunt mai ușor percepute decât literele izolate. Volumul atenției, evaluat tahistosopic, variază în raport cu instructajul dat subiecților, influența experienței anterioare, materialul utilizat, intensitatea și durata stimulării, prezentarea dispersată sau grupată a materialului. Dar, desigur, nu poate fi neglijată calitatea organizării informațiilor ce se prezintă. Astfel, înlocuind unitățile simple cu simboluri matematice sau logice, de o mare concentrare informațională, G. Miller a obținut aceeași „cifră magică”  $7\pm 2$ , pe care și alți cercetători au obținut-o prin prezentarea tahistosopică a unor unități informaționale simple.

b) Concentrarea atenției este o trăsătură a atenției selective, focalizate. Ca urmare a direcționării selective a activității exploratorii a persoanei, susținută de factorii motivaționali și afectivi, în explicarea concentrării atenției, sub unghi fiziologic, intră în funcție principiul dominantei și al inducției pozitive. Concentrarea profundă asupra unui obiect, fenomen sau proces, asupra unei acțiuni etc., se datorează focalizării atenției paralel cu reducerea volumului acesteia și cu crearea unei stări de „neatenție” față de alte elemente ale câmpului perceptiv, ale activității psihomotorii și, în general, ale activității cognitive.

c) Stabilitatea atenției relevă durata menținerii neîntrerupte și intensive a focalizării acesteia, ceea ce permite orientarea și concentrarea optimă a activității psihice în raport cu exigențele unor sarcini. Educarea stabilității atenției prezintă un interes practic deosebit, deoarece această însușire a atenției focalizate este o condiție a reușitei în toate activitățile umane, mai ales în cele care implică detectarea și supravegherea unor semnale sau în sarcinile de muncă efectuate în condiții de monotonie.

d) Mobilitatea atenției se evaluează în raport cu capacitatea subiectului de a realiza deplasări ale focalizării acestui proces psihofiziologice, realizate intenționat, în intervale scurte de timp, în raport cu solicitările unor sarcini.

Durata necesară pentru deplasarea atenției este de minimum 1/6 secunde (Cherry Taylor). Mobilitatea atenției este determinată de capacitatea de readaptare a sistemului selectiv, respectiv a „filtrului”, la un nou canal de timp.

e) Distribuțivitatea atenției vizează vechea întrebare privind posibilitatea sau imposibilitatea efectuării simultane a două acțiuni sau activități diferite. Deși focalizarea atenției și concentrarea selectivă nu se pot distribui spre două activități diferite, totuși unele activități se pot efectua în același timp dacă: (1) una dintre ele solicită atenția concentrată, cealaltă fiind automatizată; (2) atenția se comută rapid de la o acțiune la alta, fiind favorizate persoanele cu o mobilitate optimă a atenției; (3) diferite acțiuni sunt integrate într-o activitate complexă. Deci, distribuțivitatea atenției se caracterizează prin numărul de acțiuni sau de activități pe care o persoană le poate efectua simultan, fără ca una să interfereze prea mult cu celelalte.

În ansamblu, însușirile atenției au note particulare și, uneori, tendințe contrarii, dar în general complementare, fiind luate în considerație în definiția profilului psihologic al unei persoane.

### **Tipologii ale atenției. Criterii de clasificare**

În funcție de prezența sau absența voinței, atenția poate fi: involuntară, voluntară și postvoluntară [27, 150, 151, 152]. Diferențele sunt expuse în tabelul 2.2.

**Tabelul 2.2. Caracteristicile atenției involuntare, voluntare și postvoluntare**

<b>I. Atenția involuntară</b> se caracterizează prin:	<b>II. Atenția voluntară</b> are următoarele caracteristici:	<b>III. Atenția postvoluntară</b> este:
1. forma naturală și elementară a atenției care se declanșează și se menține spontan	1. formă superioară și specific umană a atenției	1. formă a atenției ce apare pe măsură ce efortul voluntar inițial, necesar concentrării și stabilității atenției, se reduce, coborând sub pragul de conștientizare datorită repetării neschimbate a condițiilor de activitate



2. nu implică vreun efort voluntar din partea subiectului	2. constă în orientarea selectivă și focalizarea energiei psihonervoase asupra unui obiect, sarcini sau activități și în menținerea acestei focalizări pe o perioadă determinată de timp	2. nu implică efort voluntar
3. este determinată de factori interni (interesul față de obiectul supus atenției, trăirile afective pozitive ale relației cu obiectele) sau/și externi (intensitatea, noutatea, mobilitatea, gradul de complexitate a stimulului)	3. implică efort voluntar;	3. frecvent întâlnită în activitățile bazate pe motivație intrinsecă
4. durata menținerii este relativ redusă (maximum 10-15 minute)	4. trebuie să fie nu doar concentrată, ci și mobilă, comutativă, distributivă	
5. rolul principal al acesteia este de investigație, explorare a noului și de pregătire a intrării în acțiune a atenției voluntare	5. exersarea acesteia, până când se automatizează, duce la atenția postvoluntară	
	6. după criteriul rangului, atenția perceptivă și motorie este mai simplă și mai ușor de reglat, pe când atenția voluntară intelectuală este mult mai complexă și dificil de susținut	

Atenția nu se manifestă în unul și același fel în toate activitățile omului. Există forme mai simple și forme mai complexe de atenție. Criteriul de diferențiere este reprezentat de natura reglajului care poate fi involuntar sau voluntar [27].

Atenția involuntară este o formă mai simplă, întâlnită și la animale. Ea poate să apară sub influența a două categorii de factori: externi și interni.

Factorii externi care pot determina apariția atenției involuntare sunt:

- intensitatea deosebită a stimulilor: un zgomot puternic, o lumină intensă ne captează imediat atenția;
- noutatea și neobișnuitul stimulilor, aspect deosebit de valorificat în reclamele comerciale;
- apariția sau dispariția bruscă a stimulului, procedeu foarte mult utilizat pentru avertizări în circulația rutieră;
- mobilitatea unui stimul pe fondul altor stimuli fiți face ca el să fie foarte repede sesizat, să recapteze repede atenția;
- gradul de complexitate a stimulului. Un stimul simplu poate capta atenția 1–2 minute, pe când unul complex, pe măsură ce este explorat, ne poate trezi interesul și astfel îl menținem mult în câmpul central al acesteia.

Factorii interni care stimulează și mențin atenția involuntară sunt:

- interesul pe care-l prezintă pentru persoană acel obiect sau fenomen (interesul provoacă și menține un timp îndelungat atenția către obiectul său și duce la rezultate foarte bune: receptare cât mai completă, înțelegere, reținere foarte bună în memorie);
- actualizarea unor motive și trăirea afectivă pozitivă a relației cu obiectele prin care ele se satisfac, menține nivelul energiei și gradul ei de concentrare fără efort, timp îndelungat și fără să apară oboseala.

Conștiința faptului că o acțiune sau o activitate corespunde foarte bine aptitudinii pe care subiectul o are deja îi poate mobiliza cu ușurință atenția, asigurând, totodată, concentrarea și stabilirea necesară.

Prin urmare, atenția involuntară este avantajoasă prin aceea că mecanismele ei neurofuncționale specifice asigură eficiența pentru o activitate fără să apară oboseala. Însă ea nu poate fi suficientă pentru toate felurile de activități și pentru toate momentele acestora. Chiar și o activitate în ansamblu atrăgătoare are și momente mai dificile, mai puțin interesante și, dacă nu ar interveni atenția voluntară, ar apărea riscul neîmplinirii acelor acțiuni sau sarcini.

Atenția voluntară nu apare spontan, ca cea involuntară, ci este intenționată și autoreglată conștient. Această formă a atenției este superioară atât prin mecanismele de producere, cât și prin efectele ei pentru activitatea omului. Un rol important în declanșarea și menținerea atenției voluntare au mecanismele

verbale și lobii frontali. Prin intermediul cuvântului se ia decizia de a fi atent și se stimulează și focalizează atenția. „Să fiu atent” este autocomanda pentru atenția voluntară. Autoreglajul voluntar se exprimă în orientarea intenționată spre obiectul atenției, intensificarea activității psihice, inhibarea voită a altor preocupări colaterale, izolarea de excitanți perturbatori sau limitarea influenței acestora, menținerea concentrării atenției pe durata necesară îndeplinirii acelei activități. Atenția voluntară susține activitatea în toate momentele ei (atrăgătoare, dar și neplăcute, ușoare, dar și grele). Voluntar se poate modula orientarea, concentrarea și stabilitatea în raport cu mersul activității. De aceea, se consideră că atenția voluntară este esențială pentru desfășurarea activității. Ea poate fi favorizată de respectarea a câtorva condiții:

- a) stabilirea cât mai clară a scopurilor; dacă acestea sunt vagi, atenția se concentrează mai greu;
- b) scoaterea în evidență a semnificației activității, remarcarea consecințelor pozitive ale îndeplinirii ei, chiar dacă ea este mai dificilă;
- c) stabilirea momentelor activității și identificarea acelor mai dificile care cer atenție încordată;
- d) crearea intenționată a ambianței favorabile; spațiu de lucru bun, bine iluminat și aerisit, organizat și stimulat;
- e) eliminarea sau diminuarea factorilor perturbatori: evitarea zgomotelor intense, a convorbirilor cu alții, a tentațiilor spre alte activități.

Atenția voluntară apare și se menține cu efort, cu încordări, cu consum energetic și de aceea nu se poate manifesta în timp nelimitat. După perioadele de atenție voluntară apar momente de oboseală, de slăbire a atenției, a vigilenței de trecere în stare de somnolență. Deci, atenția voluntară este avantajoasă prin eficiența sa pentru toate felurile de activități, dar limitată ca posibilitate de realizare.

Utilizarea repetată a atenției voluntare generează un anumit grad de automatizare a acesteia, transformând-o, într-un sistem de deprinderi. Acest ansamblu de deprinderi, de a fi atent, constituie atenția postvoluntară. Este un nivel superior de manifestare a atenției pentru că este la fel de bine organizată ca și atenția voluntară, dar în virtutea automatismelor implicate nu necesită încordare voluntară, obositoare. În școală, elevii din clasele mari ajung la o astfel de atenție. Această formă a atenției servește cel mai bine activității. Însă în desfășurarea variatelor sale activități, omul îmbină și complementarizează cele trei forme ale atenției, asigurând, astfel, în fiecare moment, cea mai economică și eficientă energie psihonervoasă.

După un alt criteriu și anume după direcția principală de orientare există: atenție externă și atenție internă.

În observarea unui peisaj, în ascultarea unei conferințe, în urmărirea unui traseu, conducând automobilul, obiectul atenției este exterior nouă și subiectul se concentrează asupra lui.

În momentele când suntem captivați de amintiri, când suntem preocupați de rezolvarea unei probleme de viață, când ne facem planuri de viitor și imaginăm, mai ales când meditam sau chibzuim, obiectul atenției este înăuntrul nostru, în sfera subiectivă, mintală.

În viață atenția este unitară și cele două forme ale ei – externă și internă – se îmbină, sunt complementare și real nu pot fi dissociate, dar este evident faptul că în anumite situații domină atenția externă, iar în altele, atenția internă [87, 151, 221].

### **Modele teoretice explicative ale atenției**

Datorită, pe de o parte, naturii și structurii sale eterogene, iar pe de altă parte, implicării ei în reglarea/optimizarea desfășurării mai tuturor proceselor psihice specifice și activităților integrate, atenția a fost abordată și explicată teoretic pe baza unor modele diferite – neurofiziologice, neurochimice, psihologice (motivaționale, cognitive).

Modelele neurofiziologice consideră că natura atenției este bazală și intim legată de procesualitatea neuronală. În funcție de mecanismul și conținutul concret al acestei procesualități, se pot delimita două asemenea modele principale: modelul dominantei (focarului de excitație dominant) și modelul activării.

În ordine istorică, primul care s-a afirmat a fost cel al dominantei, el fiind sugerat de fiziologul rus Uhtomski (principiul dominantei) și dezvoltat într-o formă coerentă de Pavlov și școala sa [112, 295, 318].

Ideea de bază a acestui model rezidă în aceea că atenția, ca amplificare a acuității conștiinței în raport cu un stimul sau obiect extern, apare ca expresie a focalizării excitației specifice în zona corespunzătoare a scoarței cerebrale. Crearea unui astfel de focar dominant asigură blocarea sau inhibarea (prin inducție negativă) a influențelor colaterale și permite desfășurarea orientată, finalită a percepției și acțiunii în raport cu stimulul selectat. Desprinderea și selectarea stimulilor din ambianță nu pot fi realizate decât prin crearea dinamică și selectivă a dominantelor corticale.

Dominantele se pot crea pe două căi: reflex-necon condiționată, pentru stimulii biologici necesari, și reflex-con condiționată, pentru stimulii neutri, care pot deveni semnale cu rol adaptativ.

Este evident că ideea dominantei este în sine corectă și ea a fost confirmată de cercetările experimentale moderne, bazate pe înregistrări EEG și RMI (imagerie reomagnetică). Obiecția care se aduce însă modelului explicativ al atenției, bazat pe această idee, este că în el se absolutizează rolul scoarței cerebrale și se neglijează aproape complet rolul formațiunilor subiacente.

Modelul activării a intrat în scenă către sfârșitul primei jumătăți a secolului XX, în urma studiilor asupra formațiunii reticulate și a descoperirii sistemului reticulat activator ascendent – SRAA [87, 112, 76, 5, 27], situat la nivelul trunchiului cerebral. S-a stabilit că producerea stării de veghe și menținerea ei în timp se datorează influenței activatoare difuze, pe care SRAA o exercită asupra scoarței cerebrale.

Segmentul diencefalic al sistemului reticulat [87, 102, 112] exercită o influență de activare focalizată și realizează, de asemenea, operații de filtrare și facilitare în sfera input-urilor senzoriale simultane (concurrente). Prin intermediul sistemului reticulat, la nivelul scoarței, se creează două forme de activare: activarea de fond, care corespunde stării de veghe și se întreține prin circuitul reticulo-cortico-reticulat (creșterea potențialului în sistemul reticulat intensifică tonusul de excitabilitate al scoarței cerebrale; aceasta are ca efect creșterea intensității semnalelor corticale asupra formațiunii reticulate; slăbirea potențialului în formațiunii reticulate determină slăbirea intensității tonusului de excitabilitate la nivel cortical; ca urmare, se intensifică din nou influența activatoare a formațiunii reticulate asupra scoarței, starea de veghe menținându-se la nivel adecvat); activarea indusă (provocată), care se produce la acțiunea unor stimuli noi din ambianță și se concretizează comportamental în reflexul generalizat de orientare, urmat de reflexul localizat, având ca rezultat apariția atenției involuntare.

Blocarea sistemului reticulat duce inevitabil la scăderea tonusului cortical, la eliminarea condiției bazale a atenției și la scufundarea subiectului într-o stare de inhibiție generalizată profundă. În experimentele princeps ale lui Moruzzi și Magoun, efectuate pe pisică, s-a demonstrat că, în cazul unei secționări a traseului reticulat, starea de inhibiție ce se instaurează după aceea nu mai poate fi înlăturată prin niciun fel de stimulare externă, fie ea și nocivă. Forma inițială a modelului a fost completată cu ipoteza „filtrului”, emisă de către D.E. Broadbent (1958). Potrivit acesteia, atenția funcționează ca un filtru, fiind subordonată legii „totul sau nimic” [5, 27, 76, 220].

Problema care se ridică este de a stabili la ce nivel se organizează și operează mecanismul filtrului. Unii autori (A. Deutsch și O. Deutsch, 1982) susțin că acesta se integrează la nivel central și în nici un caz la periferia analizatorilor [5].

Barlow (1960), dimpotrivă, prin a sa ipoteză a „parolei”, susține că filtrarea trebuie să aibă loc cât mai aproape de intrare, pentru a se evita interferențele ulterioare și consumul energetic inutil la nivel cortical. Problema rămâne deschisă. La întrebarea „În ce anume constă funcția filtrului?”, răspunsurile, de asemenea, diferă. După Broadbent, filtrul blochează informațiile nerelevante; după Neisser, el tonifică și potențează semnalele relevante, amplificând efectul lor psihologic; după Treisman, mecanismul filtrului nu blochează, ci doar diminuează intensitatea semnalelor care nu fac obiectul atenției, împiedicându-le astfel să ajungă la veriga corticală a analizatorilor [221, 220].

Filtrarea se corelează permanent cu comutarea, care, trebuie presupus, este dictată de dinamica activității sau a stărilor interne de necesitate ale subiectului.

Modelele neurofiziologice pot fi considerate suficiente pentru explicarea producerii și menținerii atenției involuntare, dar insuficiente pentru explicarea și a atenției voluntare.

Modelele neurochimice tind să lege atenția de reacții și transformări mai profunde, care au loc la nivelul creierului. Ele au fost propulsate de descoperirile din ultimele decenii privind rolul mediatorilor și neurotransmițătorilor în „modelarea” funcționării sistemului nervos central.

Fenomenul activării selective și diferențiate de la un individ la altul este considerat efectul raportului de concentrație dintre mediatorii stimulatori și cei inhibitori. Astfel, după M. Zuckerman (1983), „căutarea de senzații” (sensation seeking) sau „evitarea senzațiilor” (sensation avoidance) sunt condiționate de nivelul activării cerebrale, care, la rândul lui, este determinat de nivelul catecolaminelor din sistemul limbic (dopamina, serotonina, norepinefrina). Datele obținute de D.E. Remond (1985) și C.J. Fowler (1986) arată că nivelul monoaminoxidazei (MAO) și al endorfinelor este în raport invers cu activismul cerebral și, implicit, cu nivelul vigilenței și al atenției (orientate spre exterior) [112, 221, 220].

Atât MAO, cât și endorfinele au acțiune inhibitorie asupra receptorilor, ceea ce atestă că filtrajul începe de la periferie. Un nivel crescut al MAO determină reducerea catecolaminelor în sistemul limbic, făcând să diminueze corespunzător activismul psihic.

S-a demonstrat, apoi, că funcționarea SRAA poate fi influențată de variațiile chimice ale glicemiei, oxigenului și ale gazului carbonic, precum și de acțiunea drogurilor, care, se știe, au efecte stimulative (cofeina) sau perturbatoare (LSD) asupra stării de atenție.

Modelele psihologice pun accentul pe latura psihică a atenției, pe structurarea și funcționarea ei în concordanță cu procesele reflectorii specifice, cu motivele și scopurile activității subiectului. Ele leagă atenția de schemele de organizare și funcționare a conștiinței: atenția devine indicatorul cel mai pregnant al conștientizării unei situații (obiect) și al caracterului conștient al activității pe care o desfășoară într-un moment sau altul.

Modelele motivaționale își au originea în teoria psihanalitică a inconștientului și în teoria behavioristă a întăririi.

Esența lor constă în aceea că atenția este considerată ca expresie a condițiilor și proceselor motivaționale din interiorul organismului, ea selectând și delimitând ceea ce are semnificație și este util de ceea ce este indiferent [28, 144].

Între nivelul și orientarea atenției, pe de o parte, și nivelul activării motivaționale, pe de alta, se stabilește un raport direct proporțional. În cazul când în prim-plan nu se află o trebuință sau un interes propriu-zis al subiectului, rolul întăririi interne va fi luat de întărirea externă (ordin, obligație, comandă, apreciere), care va acționa prin intermediul reglajului voluntar.

„Căderea” motivației, care se produce în stările de depresie profundă, se acompaniază cu „absența psihică”, respectiv, cu blocarea atenției față de evenimentele din lumea externă și față de acțiune; dimpotrivă, diversificarea și alternarea succesivă a stărilor de motivație duce la vivacitatea atenției și la lărgirea sferei sale de operare. Chiar în cazul în care este vorba de procesele cognitive, atenția care se implică în realizarea lor este stimulată tot de factori motivaționali (curiozitatea, interesele de cunoaștere).

Modelele cognitive leagă atenția primordial de selectarea, procesarea și utilizarea informațiilor în contextul interacțiunii generale a omului cu lumea.

Unul dintre aceste modele se întemeiază pe paradigma ascultării dihotomice (cu fiecare ureche separat) a unor serii de semnale auditive [221, 220]. Deși sarcina pare dificilă, rezolvarea ei nu este imposibilă, fapt demonstrat de activitatea dispecerilor care dirijează zborurile aeriene. Aceștia primesc simultan mesaje de la mai multe avioane aflate în zbor, pe care le tratează și le interpretează distinct, fără a le amesteca sau confunda. Într-o altă situație, când ne afundăm într-o lectură sau într-o meditație, cresc considerabil pragu-

rile pentru restul stimulilor, aceștia, psihologic, încetând parcă să existe. Se consideră că sistemul de tratare a informațiilor dispune de operatori speciali de selecție, centrare și transfer (comutare), susținând concentrarea, stabilitatea și mobilitatea atenției.

Altfel spus, raporturile de dominanță și alternanță dintre operatorii de receptare, tratare și interpretare a informației reprezintă principalul factor prin prisma căruia ar trebui explicată atenția.

Un alt model cognitiv se întemeiază pe ipoteza existenței a două modalități distincte de analiză a informației: una automată, necondiționată, care funcționează la fel pentru toate semnalele receptate; cealaltă – selectiv orientată, condiționată de semnalele receptate anterior și care se centrează pe preluarea semnalelor interesante, relevante. În cazul când un semnal relevant intră pe un canal pasiv, „neatent”, printr-un operator special el este transferat canalului activ (atent). Coordonarea celor două modalități de analiză menționate mai sus este interpretată ca rezultat al învățării, al unui exercițiu îndelungat.

În fine, cel de-al treilea model cognitiv se fundamentează pe referirea la ipoteza operatorilor constructivi (Pascual-Leone, 1984; de Ribaupierre, 1983), potrivit căreia procesarea informației are un caracter secvențial, în cadrul fiecărei secvențe atenția intervenind atât punctual (funcție specifică), cât și integrator (funcție generală). Pe fondul unui repertoriu general de scheme notate de autor cu H, printr-un proces de „preasimilare” se creează un câmp de activare actuală, notat cu H\*. Acesta pune în funcțiune operatori specifici care se aplică diferențiat fluxului de semnale ce se receptează în momentul dat (unii operatori organizează input-ul senzorial, alții efectuează codarea informației, alții – compararea cu anumite criterii și etaloane, alții – integrarea și evaluarea semantică etc.) [87, 86, 221, 220].

Pasqual-Leone introduce în modelul său și un operator de inhibiție – I, care blochează activ și direct schemele nepertinente, incompatibile cu ceea ce urmărește subiectul. La acesta se mai adaugă un operatorul M, al rezervei de energie mentală, care permite amplificarea activării schemelor adecvate pentru abordarea-rezolvarea sarcinii sau problemei date și care nu sunt activate direct prin impactul senzorial sau prin alți factori, ca, de exemplu, cei motivaționali. Se apreciază că schemele activate prin operatorul M devin dominante și importante, îndeosebi în situațiile derutante, când schemele selectate anterior nu duc la găsirea soluției. Există și alți operatori, care, alături de cei menționați, asigură constituirea și organizarea intelectuală, mentală a



atenției, incluzând aspectele abstractizării și formalizării (atenția implicată în gândirea formal-abstractă are altă organizare decât cea senzorială sau motorie) [5, 87].

Ca observație generală la modelele cognitive, se poate spune că, deși plauzibile, ele se pretează mai puțin la verificare empirică, experimentală decât cele neurofiziologice, neurochimice și motivaționale.

Între toate modelele prezentate mai sus nu trebuie însă să vedem o relație de incompatibilitate și exclusivitate reciprocă, ci una de complementaritate, fiecare relevând laturi pe care celelalte nu-și propun să le abordeze.

În activitatea școlară sunt antrenate diferite forme de atenție. Astfel, atenția involuntară este condiționată de unele particularități ale obiectelor și excitanților: mărimea, intensitatea, noutatea, variabilitatea, etc.. Atenția involuntară nu cere eforturi speciale de concentrare, deoarece obiectul sau fenomenul în sine îi captează și le mobilizează procesele perceptive. Atenția involuntară nu asigură întotdeauna fixarea conștientă și temeinică a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor. Este necesar ca atenția să se bazeze pe voința proprie, fie când se percepe un material intuitiv, fie când se transmit cunoștințe abstracte sau se consolidează o deprindere. Atenția voluntară se caracterizează prin orientarea intenționată, inversă și susținută a activității psihice pentru înțelegerea problemelor și sarcinilor dificile, inclusiv pentru însușirea unui material care în sine nu pare interesant. Atenția involuntară are o pondere mai mare față de atenția voluntară. Elevii se antrenează cu plăcere în activitățile în care folosesc povestirea sau cele desfășurate pe bază de materiale intuitive, dar urmăresc destul de greu exercițiile de analiză și sinteză verbală sau de predare teoretică a operațiilor aritmetice. Atenția consumă multă energie și de aceea fenomenul de oboseală se instalează cu precădere la nivelul acestui proces. Școlarul mic, după o concentrare de câteva minute la scris, abandonează scrisul și se concentrează pe altceva. Pe parcursul săptămânii, se observă o oscilație a capacității de a fi atent a copilului.

Atenția trebuie exersată permanent în cadrul activităților instructiv-educative. De asemenea, copilului trebuie să i se asigure, la pregătirea temelor de casă, un cadru spațial și temporal delimitat, fapt ce va ajuta la formarea unor stereotipuri dinamice generale, care facilitează apariția și menținerea atenției în activitatea dată. Încăperea în care lucrează trebuie aerisită, saturată suficient cu oxigen. Dacă, în rezultatul oboselii, își face tot mai mult loc neatenția, nu se va persista într-o activitate dificilă, copilului i se va recomanda să execute câteva mișcări vioaie sau exerciții fizice. În clasă, profesorul

poate folosi o glumă potrivită vârstei elevilor, care le va permite să se destindă și, ulterior, să reia activitatea cu „forțe noi”. Dacă un fapt, o idee, un stimul verbal prezintă interes pentru o persoană, generează trăiri afective, aceste stări motivațional-afective vor orienta și susține atenția cu ușurință și pe perioade lungi de timp.

Mecanismele atenției realizează reglajul psihocomportamental bazat pe orientarea, focalizarea și selecția diferitelor tipuri de activități. Dintre factorii intelectuali cei mai implicați notăm: mobilitatea proceselor intelectuale; capacitatea de concentrare a atenției – la începutul școlarității, volumul atenției este redus, copiilor fiindu-le greu să prindă simultan în câmpul atenției, explicațiile verbale și acțiunile pe care le fac ei și cele întreprinse de colegii lor, desfășurarea propriu-zisă a acțiunii și rezultatul ei. Școlarii mici întâmpină dificultăți în a-și comuta voluntar atenția de la ceea ce este superficial, imediat, situativ, spre ceea ce este esențial, la obiect. Prea mare încărcătură de sarcini și de impresii, oboseala pot influența negativ cursul atenției. De asemenea, ascultarea pasivă la lecție generează plictiseală și duce la neatenție. Pentru a contracara aceste efecte și a limita neajunsurile atenției școlarului mic, este necesară o organizare corectă a activității de învățare: solicitarea cât mai frecventă a acțiunilor practice externe, de operare cu obiecte, asigurarea unui tempo corect al lecției, din care să fie excluse atât graba, cât și timpii morți etc.; aptitudinea școlară, cu rol hotărâtor în determinarea performanțelor în activitățile de învățare; spiritul de observație; nivelul imaginației reproductive; nivelul de dezvoltare și funcționalitatea operațiilor gândirii; nivelul de dezvoltare a proceselor și formelor limbajului [49, 51, 79, 118, 138, 181, 184].

## **Concluzii**

Privite din punct de vedere psihopedagogic, cunoașterea și evaluarea personalității copilului, precum și a progresului educativ realizat de acesta, constituie demersuri științifice în activitatea cadrului didactic, preocupat de aplicarea principiului tratării individuale a elevilor în procesul instructiv-educativ.

Atenția are un rol vital și complex în asigurarea succesului la învățătură în funcție de potențialul fizic și psihic al copilului, pe de o parte, și depășirea eșecului școlar, pe de altă parte, constituie obiective educaționale de mare complexitate. Atenția asociată cu motivația în activitatea școlară favorizează consolidarea dezvoltării proceselor cognitive și a abilităților practice ca cititul,

scrierea, socotitul, etc. Dezvoltarea atenției, a calităților acesteia – concentrare, stabilitate, volum și distribuție – reprezintă una dintre finalitățile formării intelectuale, dezvoltate de educație.

Pe această bază științifică, infinițele diferențe individuale pot fi reduse, prin intermediul unor metode statistico-matematice, la un set de dimensiuni, factori sau scale, ușor de gestionat, care puse la îndemâna educatorilor, oferă răspunsuri la problematica ridicată de acțiunea educativă:

- delimitarea domeniului și al obiectului cunoașterii în relația cadru didactic-elev;
- specificul modalităților și instrumentelor de cunoaștere și evaluare psihologică a progresului educativ;
- specificul psihologic al stadiilor devenirii ontogenetice a copilului;
- înregistrarea datelor culese în procesul instructiv-educativ și evaluarea acestora în urma unei prelucrări statistice și calificative a datelor;
- accelerarea construcției personalității elevului;

Cunoscând particularitățile individualității elevilor cu care lucrează, educatorul își va putea alege cele mai eficiente metode de predate și intervenție psihopedagogică eficientă.

De asemenea, o bună cunoaștere psihologică a elevilor îi va oferi cadrului didactic posibilitatea ca, pe de o parte, să identifice cauzele ce conduc la manifestarea dificultăților de învățare în cazul unor elevi, iar pe de altă parte să valorizeze disponibilitățile psihice ale elevilor capabili de performanțe școlare superioare. În felul acesta elevul este adus în situația de a-și da seama de disponibilitățile sale fizice și psihice și de a acționa în sensul valorificării potențialităților sale autentice.

## **PARTEA 3.**

---

### **DOMENIUL AFECTIV ȘI COMPORTAMENTAL: MECANISME ȘI MODELE DE DEZVOLTARE**

### 3.1. AFECTIVITATEA ELEVILOR: CONCEPTE, MECANISME ȘI MODELE DE DIAGNOSTIC ȘI INTERVENȚIE PSIHOLOGICĂ

---

#### Introducere

Repere importante fixate pe agenda de acțiune strategică a Ministerului Educației și Cercetării al Republicii Moldova constituie crearea și promovarea unui sistem de cercetare și inovare eficient, revizuirea cadrului normativ în domeniul cercetării și inovării, racordarea la sistemul de cercetare European, susținerea cercetării performanțe și de calitate, a excelenței în domeniul cercetării și inovării [72].

În *Agenda de Dezvoltare Durabilă până în 2030* inovațiile sunt încurajate în scopul promovării creșterii economice durabile, creșterea productivității și extinderea locurilor de muncă decente. Cel de-al nouălea obiectiv este axat pe fortificarea cercetării științifice, modernizarea capacităților tehnologice ale sectoarelor industriale, susținerea inovațiilor, creșterea semnificativă a numărului de angajați în cercetare și dezvoltare și a cheltuielilor publice și private de cercetare și dezvoltare [31; 72]. De o importanță majoră pe domeniul educației, sănătății și domeniul social – constituie cercetările științifice moderne realizate în varii ramuri ale psihologiei.

Dimensiunea *cercetării psihologice* reprezintă un segment important pentru sprijinirea și dezvoltarea sistemului educațional prin oferirea de inovații și soluții originale pentru numeroasele probleme ce apar în mediul educațional în contextul provocărilor societale curente și prin contribuția sa majoră la susținerea psihologilor școlari prin oferirea de informații, date experimentale noi, metodologii și modele, programe psihologice actualizate, ce contribuie enorm la menținerea și consolidarea bunăstării psiho-emoționale (*psycho-emotional wellbeing*) a tuturor actorilor educaționali.

Transformările globale, precum digitalizarea, schimbările cu caracter tehnologic, natural, pandemia COVID-19 au afectat toate sferele vieții și activității umane, inclusiv domeniul educațional, actualizând noi provocări și obiective personale. Pe de o parte, schimbările invocă o stare tensionată, afectând persoanele prin blocarea sau reducerea activismului său cognitiv și creativ; pe de altă parte, este nevoie de achiziționarea unor noi abilități de

gestionare și modelare a stărilor emoționale, abilități de adaptare la fenomene, situații imprevizibile și abilități de autodezvoltare personală raliată la condițiile noilor realități.

Analiza stării actuale a serviciului psihologic în educație arată că, în pofida experiențelor acumulate în timp și a tuturor realizărilor evidente ale *serviciului de asistență psihologică în educație*, există, totuși, încă multiple probleme nesoționate în acest domeniu, iar unele dintre acestea au apărut recent și necesită soluții prompte și autentice.

Problemele societale, crizele provocate de numeroși factori, situațiile și condițiile vitale complicate din țară, migrația etc. implică creșterea numărului de copii și adolescenți privați de afectivitate, dragoste, protecție și securitate parental, declanșând o dezvoltare nefavorabilă a afectivității. Situația de carantină și izolare a contribuit la creșterea riscurilor de violență în familie și cel de violență împotriva copiilor, elevilor, ce au un impact negativ asupra stării lor emoționale, atestă datele unor studii realizate de UNICEF Moldova [47; 101]. Violența, neglijarea de către familie, neînțelegerile, abuzul sunt doar câteva dintre problemele abordate de copii și părinți prin intermediul serviciului *Telefonul Copilului* din cadrul acestei organizații.

Conform datelor *Organizației Mondiale a Sănătății*, numărul mare de persoane afectate de manifestări din spectrul anxietății și depresiei se află în creștere [apud 167].

De asemenea, cercetările recente efectuate în domeniul psihologiei atestă că anxietatea este una din problemele emoționale cel mai frecvent întâlnite la copii și adolescenți [139], reprezentând de asemenea, și principala cauză pentru care copiii și familiile acestora solicită ajutor în cadrul serviciilor de asistență psihologică.

Învățământul la distanță, fiind o etapă nouă și specifică în organizarea procesului educațional, deși a provocat uneori tensiune și frustrare, în mare parte a devenit o alternativă importantă de reformare a întregului sistem educațional tradițional. Dincolo de acumularea de cunoștințe și dezvoltarea competențelor, s-a demonstrat că școala ar trebui să fie pregătită să se adapteze la diverse contexte ale realității, să trezească emoții și atitudini, să clădească caractere într-un context valoric. Elementele care au funcționat bine în cadrul învățământului de la distanță pot servi drept repere pentru îmbunătățirea învățământului tradițional, organizat la școală [29, p.4].

Dezvoltarea societății moderne implică formarea unei personalități active, independente, cu spirit de inițiativă, orientate creativ. Una dintre

resursele semnificative ale personalității în curs de dezvoltare, active, o constituie dimensiunea afectivității. În ultimii ani, un obiectiv prioritar al politicilor educaționale naționale și internaționale, dar și al politicilor de sănătate mentală este **preocuparea pentru starea de bine psihoemoțională a copiilor și adolescenților**.

În acest context, am realizat un studiu teoretic cu referire la asigurarea activității psihologice a afectivității elevilor, ce cuprinde câteva componente structurale, în funcție de obiectivele propuse spre realizare în activitatea de cercetare științifică. Astfel, au fost stabilite:

- dimensiunile structurale ale conceptelor de asigurare a activității psihologice în sistemul de învățământ general cu referire la afectivitatea elevilor;
- proiectul de concepție cu referire la asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general cu privire la afectivitatea elevilor;
- principiile, etapele, mecanismele, componentele de modelare a activității psihologice în sistemul de învățământ general vizând afectivitatea elevilor;
- modelele de asigurare a activității psihologice din sistemul de învățământ general privind afectivitatea elevilor.

## Aspecte teoretice

### **Dimensiuni structurale ale conceptelor de asigurare a activității psihologice în sistemul de învățământ general cu referire la afectivitatea elevilor.**

Cercetările științifice moderne ce au abordat **dimensiunea afectivă** a psihicului uman au fost valorificate în lucrarea *Dezvoltarea științei psihologice în Republica Moldova în ultimele decenii* (2021), ce a constituit un domeniu de interes al profesorilor universitari I. Racu, doctor habilitat în psihologie, și J. Racu, doctor habilitat în psihologie. Analiza științifică a apărut în contextul interesului colegilor din România privind dezvoltarea științei psihologice în Republica Moldova la începutul secolului XXI. Astfel, este realizată trecerea în revistă și analiza profesionistă a cercetărilor efectuate în știința psihologică din Republica Moldova [165, p.115]; au fost analizate cercetările care au investigat caracteristici psihologice ale copiilor de diferite etape de vârstă. Autorii menționează faptul că temele cercetărilor au atârnat un caracter regional, cât și universal, iar rezultatele obținute reprezintă valori științifice fundamentale și importante, de un interes larg.

Încă la începutul secolului XX, E. Klapared a scris că „*psihologia proceselor afective este cel mai confuz domeniu al științei psihologice. Anume în acest domeniu, între unii psihologi există cele mai mari divergențe. Ei nu găsesc consensul nici în fapte, nici în cuvinte. Unii numesc sentimente ceea ce alții numesc emoții. Unii consideră sentimentele drept fenomene simple, finale, ce nu mai pot fi descompuse, iar alții, invers, presupun că diapazonul sentimentelor conține în sine un număr infinit de nuanțe și că sentimentul prezintă o parte a unei integrității mai complexe*” [Apud 62, p. 81].

Într-o accepție generală, conceptul de **afectivitate** este prezentat ca fiind un construct psihologic integrator al stărilor afective elementare, emoțiilor, dispozițiilor, sentimentelor și pasiunilor. Afectivitatea constituie proprietatea subiectului de a simți emoții și sentimente; este considerată în esență ansamblul proceselor, stărilor și relațiilor emoționale sau afective.

**Afectivitatea** (emoționalitatea sau procesele afective sau procesele emoționale) reprezintă fenomene psihice care exprimă în forma trăirilor, relațiile dintre subiect și lumea sa. Afectivitatea este o vibrație organică, psihică și comportamentală, care asigură tensiunea întregului organism și care are efecte de atracție sau respingere față de obiecte, fenomene, persoane [156]. În alte viziuni, afectivitatea constituie ansamblul proceselor psihice ce reflectă sub forma unor trăiri subiective specifice raportul de concordanță sau discordanță dintre dinamica evenimentelor interne (stările proprii de necesitate, de motivație) și dinamica evenimentelor externe (stimuli, situațiile obiective și proprietățile lor).

**Procesele și stările afective** constituie condiții intern subiective de susținere energetică a activității de învățare, potențează și condiționează acțiunea individului; au o funcție adaptativă, în sensul de reglare și organizare superioară a conduitei. **Fenomenele afective** sunt foarte numeroase și variate. Pentru desemnarea lor se utilizează o terminologie foarte bogată, care implică, însă, multă imprecizie. În viziunea specialiștilor, cauza principală a instabilității terminologice este faptul că psihologia fenomenelor afective este puțin elaborată [62].

În viziunea V.K. Viliunas, actualmente este greșit să credem că psihologii nu au acordat și nu acordă atenție psihologiei vieții afective, iar considerațiile precum că psihologia acestor fenomene este puțin elaborată sunt într-o oarecare măsură exagerate [Apud 62, p. 82]. Cert este că astăzi psihologia vieții afective și mai mult a rămas în urmă de cercetările consacrate proceselor cognitive, cauza principală fiind complexitatea materialului fenomenologic pe care trebuie să-l explice psihologia afectivității. Cât privește multitudinea concepțiilor despre afectivitate, ele sunt, mai curând, complementare decât



contradictorii, iar divergențele terminologice provin din aceea că teoriile despre afectivitate au fost scrise în diferite limbi și epoci, acestea având propriile tradiții de utilizare a termenilor psihologici.

În prezent se atestă libertate de folosire a termenilor **afecte, pasiuni, sentimente, emoții** în sensul lor extins. Faptul dat a creat în psihologia afectivității o situație paradoxală. Cercetătorii familiarizați cu abundența literatură de specialitate ani la rând relevă că în psihologia afectivității nu există o terminologie general acceptată.

Termenul de afectivitate, în opinia unor psihologi este utilizat la modul cel mai general înglobând în el **stările afective elementare, emoțiile, dispozițiile, sentimentele și pasiunile**. O viziune cu privire la sfera emoțională a fost expusă de psihologii din Rusia, care au clasificat fenomenele emoționale la modul cel mai general în trei grupuri: **afecte, emoții și sentimente**.

În cursul dezvoltării sale, emoțiile se diferențiază și formează varii tipologii, care diferă prin caracteristicile, tiparele sale psihologice și legitățile de manifestare. La categoria **emoțiilor fundamentale** psihologii atribuie: interesele – emotivitatea, bucuria, uimirea; durerea – suferința, furia, dezgustul, disprețul, frica, vina. În urma sintezei mai multor **emoții fundamentale** apar **stările emoționale complexe**, cum ar fi: anxietatea, care poate combina frica, furia, vinovăția și chiar interesul – entuziasmul. De asemenea, la categoria stărilor emoționale complexe psihologii atribuie *dragostea și ostilitatea*.

**Conceptul de sentiment** (ca și conceptele de afect, pasiune, emoție) este folosit în psihologie în două sensuri: în sens larg – pentru desemnarea tuturor fenomenelor afective; în sens restrâns – pentru nominalizarea fenomenelor afective particulare [62, p.81].

O nouă viziune științifică cu privire la **anxietate la copii** de diferite vârste în contextul noilor realități sociale din Republica Moldova a fost prezentată de Iu. Racu în teza de doctor habilitat în psihologie și în monografia elaborată în baza acestei lucrări valoroase [167]. Aceasta cuprinde următoarele contribuții și concepte importante:

- mecanismele generale ale anxietății, specificul anxietății;
- modalitățile de manifestare a anxietății la copii și adolescenții de diferit gen și vârstă;
- caracteristici, factori psihosociale și individuali care condiționează anxietatea;
- trăsăturile de personalitate definitorii pentru copiii și adolescenții cu anxietate etc.

Un alt concept frecvent utilizat în comunitatea psihologilor, dar și cea educațională este cel de **stare de bine** – un termen deocamdată inconsistent definit. Analiza sistematică a literaturii psihologice a arătat că definiția stării de bine este variabilă. Ea a fost studiată într-o gamă largă de discipline, grupe de vârstă, culturi, comunități și țări, rezultând o mare varietate de definiții [77, p.4]. Starea de bine a fost definită prin caracteristicile individuale ale unei stări inerent pozitive (fericire) sau pe un continuum de la pozitiv la negativ, cum ar fi, de exemplu, modul în care o persoană și-ar autoaprecia stima de sine, sau în termenii contextului unei persoane (nivel de trai), lipsa stării de bine (depresie), sau în cadrul unui colectiv (interrelaționarea).

Cea mai frecvent utilizată metodă de măsurare a stării de bine implică evaluarea așa numiților **indicatori ai stării de bine**, cum ar fi stimă de sine, depresia sau interrelaționarea. Însă această abordare are limitări semnificative. Studiile care folosesc câteva scale de măsurare a indicatorilor stării de bine, în una sau două domenii, omit celelalte dimensiuni. Astfel, aceste studii nu pot măsura, de fapt, starea de bine, deoarece nu includ domenii importante ale acesteia.

În termeni foarte generali, starea de bine poate fi descrisă drept calitatea vieții unei persoane. „**Starea de bine subiectivă**” este constituită din două componente generale: judecățile în legătură cu satisfacția în viață [179]; echilibrul afectiv sau măsura în care nivelul de afect pozitiv depășește nivelul de afect negativ în viața individului [77].

Știința psihologică stabilește o serie de contexte în care este experimentată starea de bine, incluzând aspecte cognitive, emoționale, sociale, fizice și spirituale. **Starea de bine emoțională** se referă la *conștiința de sine și adaptarea emoțională* [77, p.10]. Aceasta include procesul de coping și este adesea reflectată de nivelul de rezistență a unei persoane. Starea de bine emoțională este în mare parte dependentă de capacitatea de autorefecție. Un alt concept relativ nou în comparație cu cele descrise anterior este cel de **bunăstare emoțională**, care frecvent este utilizat în același sens cu sintagma starea de bine emoțională.

Psihologii din Rusia abordează acest concept în cadrul cercetărilorca fiind parte componentă a mediului educațional securizant. Problema **componentei emoționale** a securității psihologice în mediului educațional este una dintre cele mai actuale, deoarece la vârsta școlară emoțiile sunt adesea cauza reacțiilor comportamentale, a judecăților cognitive, precum și a tulburărilor psihosomatice. Cercetarea realizată de psihologul rus A.A. Pakhalkova

confirmă că există o relație pozitivă între bunăstarea emoțională a elevilor și starea de sănătate [301]. În cadrul acestui studiu, **bunăstarea emoțională** sau **suferința emoțională** (lipsa bunăstării emoționale) este considerată o caracteristică integrală, trăire integrală în care se află punctul de focusare al tuturor stărilor emoționale, mijlocită de funcționalitatea cu succes sau cea de nereușită a componentelor principale ale personalității în ansamblu.

Bunăstarea emoțională uneori este abordată ca sinonim cu sintagma de **sănătate emoțională** -un concept nou ce a fost introdus recent în domeniul psihologiei. Sănătatea emoțională este definită ca fiind o componentă a sănătății psihologice a persoanei care asigură unitatea tranzitorie și continuă pe baza funcționării următoarele niveluri: orientativ – situațional; adaptiv-motivațional, cu referire la activitate și persoană. Sănătatea emoțională va permite să menținem o atitudine emoțională holistică față de sine și față de lume, să transformăm emoțiile negative și să generăm experiențe emoționale pozitive.

Un alt concept important de evidențiat este **confortul psihologic**, ce poate fi explicat prin prezența condițiilor de viață în care o persoană se simte calmă, nu este nevoită să se apere. Confortul psihologic la școală este o condiție importantă pentru eficacitatea predării și creșterii, dezvoltării personalității elevilor. O componentă structurală a confortului psihologic este **confortul emoțional**.

**Securitatea emoțională** este o parte integrantă a securității psihologice generale în mediul educațional și prezintă componenta sa emoțională. Securitatea emoțională nu este atât absența amenințării, cât se referă la starea spirituală și emoțională.

Psihologul rus A. Pakhalkova [301] analizează concepte și probleme importante vizând asistența psihologică a elevilor, astfel sunt realizate următoarele acțiuni:

- ✓ Definește **mediu educațional sigur** din punct de vedere emoțional – este înțeles ca un mediu saturat cu adevărate emoții pozitive și în care emoțiile negative sunt reduse la minimum.
- ✓ Puntează **condiții ale bunăstării emoționale** a elevilor. Erik Erikson a identificat patru condiții care asigură bunăstarea emoțională: un sentiment bine dezvoltat al individualității; capacitatea de a comunica; capacitatea de a crea relații apropiate; capacitatea de a fi activ.
- ✓ Evidențiază **criterii și factori ai bunăstării emoționale** și a lipsei bunăstării emoționale.

- ✓ Sesizează problema studierii variantelor de **diagnosticare a bunăstării emoționale** atât individuale, cât și în grup.
- ✓ Propune dezvoltarea și sistematizarea **recomandărilor practice** și a **metodelor** de influență a elevilor, pentru a asigura bunăstarea emoțională și a preveni nedezvoltarea acestei componente emoționale importante. De asemenea, sunt elucidate tehnici psihologice pentru formarea bunăstării emoționale prin dezvoltarea *abilităților de autocontrol emoțional și autogestionarea emoțiilor*.

Cercetătoarea J. Racu, doctor habilitat, profesor universitar, în lucrările sale științifice recente [170], studiază varii concepte de structură a domeniului afectivității elevilor (anxietatea; sentimentul singurătății, arderea emoțională; toleranța, stresul, inteligența emoțională). Punctăm cele mai actuale cercetări ce se referă la tematica menționată:

- caracteristicile bunăstării psihologice și manifestările nevrozei la adolescenți (2020);
- relația dintre stima de sine și sentimentele de singurătate în adolescență (2018);
- relația dintre inteligența emoțională și creativitate la adolescenți (2017) [169];
- aspecte psihologice ale relației dintre imaginație și anxietate la vârsta școlară mică (2017);
- familia ca sursă de anxietate în preadolescență (2016) etc.

**Agilitatea emoțională** constituie actualmente un concept inovativ reliefat în psihologie, ce a accentuat o direcție nouă de cercetare abordată de experții internaționali în domeniul psihologiei. Agilitatea emoțională constituie o abilitate psihologică valoroasă, necesară de a fi dezvoltată atât la elevi, părinți, cât și la cadrele didactice pentru a dezvolta flexibilitatea, rezistența psihologică în condițiile pandemice actuale și pentru a prospera în vremuri de complexitate, schimbare și incertitudine. Persoanele agile emoțional obțin o perspectivă critică referitor la situații și interacțiuni din stările sale afective. Ele utilizează aceste abilități emoționale pentru a se adapta la varii condiții, a-și alinia valorile și acțiunile, a face unele schimbări necesare și a valorifica tot ce este mai bun în ele. În știința psihologică sintagma *agilitate emoțională* este consemnată alături de alte concepte psihologice semnificative, cum ar fi *curaj emoțional, educație emoțională, valori fundamentale, siguranță psihologică*.

Promotorul vestit al conceptului de agilitatea emoțională, Susan David, psiholog, expert, apreciable cercetător și practician la *Harvard Medical School*,

În cartea sa „Agilitatea emoțională” menționează că aceasta constituie un proces ce denotă capacitatea de a naviga printre emoțiile tale cu curiozitate, compasiune, înțelegere și acceptare, și a te comporta în modul care exprimă cel mai bine cine ești și ce îți dorești pentru tine în viață [58]. Agilitatea este abilitatea de a ne observa emoțiile, de a încerca să le înțelegem și să le privim din poziția de observator și de a încerca să răspundem situațiilor dificile. Psihologii asociază uneori agilitatea emoțională cu o formă a înțelepciunii sau cu libertatea de a simți complet, sau cu o resursă interioară. A fi agil emoțional înseamnă să răspunzi la situații, nu să reacționezi la ele.

Psihologul, de asemenea, explicitează faptul că „Emoțiile sunt absolut fundamentale pentru succesul nostru pe termen lung – curajul nostru, capacitatea noastră de a ne autoregla, de a negocia un conflict și pentru a ne rezolva problemele. Acestea influențează relațiile noastre și capacitatea noastră de a fi eficienți în ceea ce facem”. Susan David, în acest context, remarcă termenul de **curaj emoțional** și explicitează **arta curajului emoțional** [58]. Arta curajului emoțional implică trei părți constitutive:

- curajul de a sta față în față cu ceea ce simțim;
- curajul de a învăța din experiențele negative și reacțiile noastre la ele;
- curajul de a acționa din ipostaza variantei noastre mai bune.

Pentru adolescenți agilitatea emoțională este o abilitate și un instrument relevant care îi ajută să-și stăpânească sentimentele.

Este de remarcat importanța conceptului de **competența emoțională**, care prezintă rezultatul sporirii coeficientului de emoționalitate (QE), un sistem de atitudini privind importanța disciplinării comportamentului afectiv, spectrul variat al cunoștințelor despre viața afectivă, ansamblul de capacități ce permit gestionarea adecvată a energiei emoționale [199, p.81].

Este deosebit de important ca un elev să învețe să-și gestioneze emoțiile și să le exprime într-o modalitate acceptabilă din punct de vedere social.

**Proiect de concepție cu referire la asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general cu referire la afectivitatea elevilor.**

Scopul și obiectivele serviciului de asigurarea a activității psihologice în educație au evoluat treptat pe parcursul evoluției sale – de la activitățile simple de psihodiagnoză (ex.: de determinare a maturității școlare) până la asigurarea suportului psihologic complex al întregului proces educațional. Noile schimbări ce s-au produs în societate au declanșat diverse probleme și au înaintat numeroase sarcini față de sistemul educațional din țară. În aceste condiții, e nevoie de actualizarea cadrului normativ al **activității psihologice în**

**sistemul de învățământ general.** Sistemul de organizare și furnizare a asistenței psihologice în educație depinde atât de starea economiei, cât și de organizarea procesului educațional în sine, de ideologie și de factori socio-culturali.

Actualmente a devenit inevitabilă reorganizarea serviciului de asigurare a activității psihologice pe toate dimensiunile sale, inclusiv pe dimensiunea ce ține de **afectivitatea elevilor** în mediul educațional. Totodată, este evidentă în contextul noilor provocări sociale reconceptualizarea unor noțiuni psihologice de bază în acest sens și nevoia optimizării serviciului de asistență psihologică în sistemul educațional.

Scopul principal al activității serviciului psihologic este **sănătatea psihologică** a tuturor participanților la procesului educațional. Sănătatea psihologică include nu numai sănătatea mentală, baza căreia constituie dezvoltarea mentală deplină a unei persoane în toate etapele de ontogeneza, dar și dezvoltarea spirituală și morală a personalității.

Afectivitatea exercită un rol important în viața școlară a elevilor – susține energetic acțiunile elevilor; reglează și organizează conduita, în special contribuie la adaptarea școlară și socială a elevilor. Procesele afective se află în relații de interdependență cu toate celelalte procese psihice. Iar relația pozitivă dintre bunăstarea emoțională a elevilor și starea de sănătate este incontestabilă și demonstrată prin date științifice relevante.

**Scopul** concepției vizând asigurarea activității psihologice cu referire la afectivitatea elevilor este promovarea bunăstării psiho-emoționale a elevilor în instituțiile de învățământul general prin prevenirea dezvoltării afectivității negative și a consecințelor acesteia (adicții, dezadaptare, comportamente deviante, suicid etc.) și prin facilitarea adaptării psihosociale eficiente a elevilor în vederea îmbunătățirii calității procesului educațional.

**Obiective:**

- menținerea și consolidarea bunăstării psihoemoționale a elevilor în școală prin crearea unui mediu educațional sigur, prietenos, rezilient și incluziv în instituțiile educaționale;
- psihoeducația elevilor, părinților, cadrelor didactice cu referire la problemele, nevoile și particularitățile afectivității elevilor din diferite medii de dezvoltare, învățare și medii existențiale; oferirea suportului informațional;
- psihologizarea actanților educaționali în vederea formării și dezvoltării competențelor de gestionare a emoțiilor, cultivarea emoțiilor pozitive, empatiei și a spiritului de toleranță și grațitudine;

- formarea și dezvoltarea personală și profesională a psihologilor din sistemul educațional pentru a face față provocărilor societale curente influente asupra bunăstării psiho-emoționale a elevilor;
- elaborarea și implementarea cadrului legislativ și normativ național în domeniu din perspectiva asigurării accesibilității și eficienței serviciilor de asigurarea a activității psihologice în sistemul educațional cu referire la afectivitatea elevilor;
- elaborarea și promovarea politicilor în domeniul educațional ce țin de asigurarea activității psihologice calitative cu referire la afectivitatea elevilor în instituțiile de învățământ general.

Actualmente, elevii constituie unul din grupurile cele mai afectate emoțional, deoarece sunt nevoiți să se adapteze la schimbările dramatice și rapide din educație, dar și la viața de familie ce decurge acum altfel [196]. Mulți elevi riscă să rămână în afara procesului educațional și a unui mediu favorabil bunăstării psihoemoționale, atestă datele UNFPA Moldova (2020).

Este de menționat importanța studiului „COVID-19 și tinerii: efectele pandemiei asupra bunăstării psiho-emoționale”, care dezvăluie profilul psihoemoțional al adolescenților și tinerilor în condiții pandemice și stabilește prezența stărilor de neliniște, fricii și frustrării în legătură cu aspecte ce țin de viitor, de propria utilitate și capacitate de a fi echilibrați, creșterea pesimismului, stărilor de inutilitate sau tensiune emoțională, tristeții, crizelor de nervi [47, p.15-18]. Constatăm ponderea elevilor cu un nivel redus al bunăstării psihoemoționale, în același timp manifestarea stărilor emoționale distructive este în creștere.

Studiile realizate de UNICEF Moldova în colaborare cu alte organizații internaționale, cu tematica „Învățământul și situația COVID-19 în Republica Moldova: Transformată în oportunitate, criza învățământului poate conduce la dezvoltarea unui sistem educațional mai rezistent” (2020), descriu contextul național cu referire la situația COVID-19, vizând procesul educațional [101, p.4]. Acest document pune în evidență faptul creșterii nivelului de frustrare, stres al actorilor educaționali; creșterea frecvenței problemelor de sănătate mentală al celor implicați în procesul educațional, dar și creșterea cazurilor de violență în familie, care, la rândul lor, afectează grav starea psihoemoțională a elevilor și performanțele școlare. Conform acestui studiu, putem afirma următoarele idei:

- ✓ **A crescut numărul problemelor de sănătate mentală printre actorii educaționali.** Astfel, recurgerea la mijloacele digitale poate deter-

mina profesorii, elevii și părinții să se simtă supraîncărcați, confuzați și stresați, fapt care poate cauza mai multe probleme de sănătate mintală, un nivel ridicat al violenței în familie [101, p.7].

- ✓ **A sporit nivelul de stres al elevilor.** Cei mai mulți copii și părinți s-au simțit stresați și deconectați de la sursele lor obișnuite de sprijin și incapabili să organizeze activitățile de învățare și relaxare la domiciliu.
- ✓ **A crescut nivelul de stres al părinților.** Părinții care lucrează nu au putut să își ajute copiii să reducă nivelul lor de stres, întrucât ei înșiși se confruntau cu situații stresante, fiind nevoiți să gestioneze activitățile de lucru și îngrijire a copiilor.
- ✓ **A sporit nivelul de neîncredere și frustrare a elevilor** în perioada desfășurării procesului educațional la distanță. Aproape 50% din elevii din învățământul profesional tehnic au declarat că au primit comentarii constructive limitate din partea profesorilor, dintre care 16% vorbesc despre comentarii foarte limitate, iar alții 7% chiar despre absența acestora, fapt care demotivează elevii și sporește nivelul de neîncredere și frustrare [101, p.5].

Analizând multiplele date ale studiilor recente privind situația curentă vizând afectivitatea elevilor și promovând cercetări experimentale în domeniul dat, am constatat faptul că:

- Psihologii practicieni atenționează că la elevi apar tot mai frecvent stările de anxietate, irascibilitate, tristețe, depresie, problemele de somn, durerile de cap, iar specialiștii psihologi sunt tot mai frecvent solicitați [139; 47].
- Neliniștea și anxietatea este una dintre problemele emoționale cele mai frecvent întâlnite la copii și adolescenți atât în context național, cât și la nivel mondial [167].
- Cadrele didactice evidențiază prezența numeroaselor probleme afective la elevi, iar printre cele mai frecvente sunt anxietatea, crizele emoționale, suspiciunea COVID-19, timiditatea, singurătatea, stările depresive, stresul școlar, furia etc.[139].
- Cadrele didactice susțin că problemele emoționale ale elevilor sunt generate de provocările societale curente, printre cele cu un impact major fiind: pandemia COVID-19; utilizarea în exces a tehnologiilor informaționale; sărăcia; migrația; criză economică etc.
- Problemele predominante ale asistenței psihologice a afectivității elevilor în instituțiile educaționale constituie: neimplicarea părin-



ților, lipsa susținerii în familie, nerespectarea recomandărilor psihologice; stări afective negative ale elevilor și nedeterminare; nesinceritatea elevilor, ascunderea problemelor, prejudecăți, dezirabilitate socială; timpul insuficient; numărul mare de beneficiari.

- Studiile realizate în context național remarcă pregătirea insuficientă a cadrelor didactice cu referire la bunăstarea psihoemoțională și sănătatea mentală a elevilor. Profesorii nu sunt instruiți suficient pentru a identifica semnele, problemele de sănătate mintală și a aborda confidențial aceste probleme.
- Specialiștii din domeniu solicită tot mai frecvent îmbunătățirea condițiilor de muncă a psihologilor școlari, dotarea cu tehnica necesară, cu birou separat; minimalizarea documentației școlare, debirocratizarea activității psihologului.
- Cadrele didactice evidențiază problema lipsei psihologilor în instituțiile din mediul rural, dar și urban.
- Există problema atragerii și menținerii psihologilor calificați în câmpul muncii – în instituțiile educaționale de stat.
- Se constată impedimente ce țin de oferirea facilităților de formare profesională de specialitate, naționale și internaționale gratuite; există problema de salarizare decentă a psihologilor.

Cercetările efectuate la nivel global arată că există o legătură directă între bunăstarea emoțională a elevilor și a cadrelor didactice în cadrul școlii și reușita școlară și prestația profesională. Astfel, promovarea bunăstării elevilor și profesorilor va determina îmbunătățirea rezultatelor educaționale și a calității proceselor educaționale în școală.

Elaborarea concepției date se va baza pe documente de politici și acte legislative, normative relevante, printre care remarcăm:

- *Codul Educației al Republicii Moldova nr.152/2014;*
- *Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului, 2015;*
- *Reperle metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general, 2018;*
- *Instrucțiunile privind organizarea asistenței psihologice copiilor/elevilor, părinților și cadrelor didactice pe perioada suspendării procesului educațional, 2020;*
- *Programul național privind sănătatea mintală pe anii 2017-2021 (Hotărârea Guvernului nr. 337 din 26 mai 2017);*
- *Reglementări speciale privind organizarea anului de studiu 2020-2021 în contextul epidemiologic de COVID-19 pentru instituțiile de învățământ;*

*mânt primar, gimnazial, liceal și extrașcolar, Ordinul MECC nr. 840 din 19.08.2020.*

Serviciul psihologic în sistemul de învățământ general este unul dintre cele mai importante **mecanisme care asigură drepturile copilului**, declarate de *Convenția privind drepturile copilului și de Declarația Universală a Drepturilor Omului*.

Astfel, au fost stabilite principiile științifico-psihologice ale asistenței psihologice în sistemul de învățământ general cu referire la afectivitatea elevilor:

- a) principiul priorității interesului suprem al copiilor;
- b) principiul intervenției imediate;
- c) principiul acceptării necondiționate a stărilor, comportamentelor elevilor în situații de risc și criză;
- d) principiul abordării complexe și multidisciplinare;
- e) principii etice: principiul responsabilității științifice și profesionale;
- f) principiul respectării drepturilor și a demnității personale a beneficiarilor;
- g) principiul protecției datelor cu caracter personal;
- h) principiul relevanței – serviciile psihologice vor răspunde nevoilor de dezvoltare personală și social-economice;
- i) principii ale echității și calității;
- j) principii ale abordării acmeologice (dezvoltarea individuală pentru atingerea celei mai înalte trepte a maturității și dezvoltării).

Activitățile ce vizează asistența psihologică a afectivității elevilor în mediul educațional vor constitui:

- *activitățile de prevenție/profilaxie* implică prevenirea apariției dificultăților în sfera afectivă a elevilor, crearea condițiilor benefice de dezvoltare a bunăstării psiho-emoționale a elevilor și cadrelor didactice; documentarea științifică a beneficiarilor procesului educațional;
- *activitățile de evaluare și psihodiagnostic* a afectivității elevului (individuale sau de grup) se vor realiza în funcție de problemele, nevoile psihologice ale beneficiarului și realitățile sociale curente;
- *activitățile de intervenție psihologică privind afectivitatea elevilor* implică suportul emoțional, consilierea psihologică individuală și de grup; autoreglarea, gestionare emoțională, activități de management și dezvoltare a abilităților emoționale.

Serviciul psihologic în instituțiile preșcolare va soluționa următoarele sarcini cu referire la afectivitatea copiilor:

- ✓ monitorizarea bunăstării psihologice și emoționale a copiilor;
- ✓ protecția și consolidarea sănătății mentale și psihologice,
- ✓ adaptarea psihologică a copiilor la grădiniță, prevenirea inadaptării;
- ✓ prevenirea tendințelor negative de dezvoltare personală și mentală a copiilor, a tulburărilor comportamentale și emoționale;
- ✓ suport psihologic în depășirea fricilor și tulburărilor emoționale;
- ✓ asistență în crearea unui microclimat familial favorabil, stabilirea relațiilor favorabile a copilului cu frații și surorile;
- ✓ prevenirea și corecția fenomenelor de bullying, a manifestărilor comportament agresiv, ostilitate față de colegi și adulți;
- ✓ consilierea părinților cu privire la problemele de dezvoltare, instruire și educație a copiilor și cu privire la particularitățile de vârstă ale copiilor;
- ✓ consilierea profesorilor cu privire la problemele educației și formării copiilor, ținând cont de vârsta lor, caracteristicile tipologice personale și individuale, asistență în dezvoltarea unei abordări individuale a copilului;
- ✓ expertizarea psihologică a obiectelor și a spațiului de dezvoltare în mediul educațional al unei instituții de învățământ preșcolar;
- ✓ expertizarea psihologică a jocurilor și jucăriilor, inclusiv a jocurilor pe calculator, utilizate pentru dezvoltarea motivației cognitive a copiilor preșcolari și minimizarea riscurilor acestora în inadaptare etc.

Cu referire la afectivitatea elevilor și prevenirea apariției stărilor emoționale negative a elevilor în mediul școlar, psihologul va realiza următoarele acțiuni:

- menținerea și consolidarea bunăstării psihoemoționale a actorilor educaționali;
- formarea abilităților de autoreglare a stărilor emoționale, fricii, anxietății;
- dezvoltarea toleranței pe baza educației multiculturale în sistemul de învățământ general;
- prevenirea xenofobiei, extremismului și fobiei migranților la elevi și profesori;
- formarea abilităților de rezistență la stres, strategiilor eficiente de coping în situații dificile;

- intervenția psihologică pentru a elimina abaterile de la normă în sfera emoțională și tulburările emoționale, luând în considerare particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor etc.

În condițiile dezvoltării rapide a științei și a tehnologiei, o reglementare a conținutului și a metodelor de educație devine imposibilă. Valoarea incertitudinii crescânde pentru personalitate a anumitor consecințe ale dezvoltării societății constă în faptul că incertitudinea în sine acționează ca sursă și resursă de dezvoltare.

**Asigurarea activității psihologice cu referire la afectivitatea elevilor** în sistemul de învățământ general constituie un complex de acțiuni coerent și fiabil, direcționat în scopul promovării bunăstării psihoemoționale a elevilor în mediul educațional, crearea și menținerea unui climat favorabil procesului de învățare eficientă și dezvoltării personale, fiind fundamentat pe abordări sistemice, complexe și acmeologice.

Implementarea concepției de asigurare a activității psihologice cu referire la afectivitatea elevilor în contextul noilor realități va provoca schimbări de ordin psihosocial, economic și politic cu impact asupra tuturor beneficiarilor procesului educațional.

Asigurarea financiară a activității psihologice în sistemul educațional cu referire la afectivitatea elevilor se va realiza pornind de la: cooperarea intersectorială și publică, eficientizarea managementului financiar al instituțiilor de învățământ; implementarea proiectelor cu finanțare externă; implicarea asociațiilor nonguvernamentale, extinderea parteneriatelor locale, naționale și internaționale etc.

Beneficiari: psihologii din sistemul de învățământ general, cadrele didactice și cadrele manageriale, alți actori implicați în procesul educațional.

### **Descrierea principiilor, etapelor, mecanismelor, componentelor de modelare a activității psihologice în sistemul de învățământ general cu referire la afectivitatea elevilor**

Activitatea serviciului psihologic vizează implementarea principiilor de bază ale politicii de stat în domeniul educației, care se fundamentează pe prioritățile valorilor universale ale vieții și sănătății umane, dezvoltarea personalității libere, accesibilitatea educației, sincronizarea educației cu sarcinile de dezvoltare ce țin de vârsta elevilor.

### **Principiile de organizare a activității psihologice în sistemul educațional:**

- *Principiul subiectivității și respectului pentru personalitatea copilului* indiferent de etapa de vârstă și nivelul dezvoltării sale. Principiul subiectivității rezidă în faptul că asistența psihologică de succes este imposibilă fără de motivația, conștiința și voința copilului însuși, dorința de implicare în activități psihologice de prevenire sau corecțional-dezvoltare.
- *Principiul analizei problemelor psihologice în funcție de particularitățile de vârstă ale copilului sau adolescentului* – se bazează pe analiza situației sociale de dezvoltare / sistemului de relații al copilului cu alte persoane, caracteristicile activității dominante și altor tipuri de activități, precum și a abilităților psihologice personale și cognitive.
- *Principiul „normativității”* – determină conținutul etapelor de dezvoltare mentală în funcție de vârstă ca bază pentru aprecierea statutului psihologic al copilului, stabilirea problemelor și a realizărilor sale.
- *Principiul abordării individuale a fiecărei persoane de orice vârstă*, bazat pe înțelegerea și acceptarea individualității sale ca fiind o valoare; principiul considerării copilului ca un tot întreg și ca o individualitate.
- *Principiul abordării sistemice a sarcinilor activităților de prevenție, intervenție (consiliere și dezvoltare).*
- *Principiul unității diagnosticului și a corecției* – determină relația dintre aceste două activități. Este necesar de a lua în considerare rezultatele activității de diagnosticare pentru elaborarea unui program corecțional individual și importanța de urmărire diagnostică a rezultatelor corecției.
- *Principiul orientării activității de intervenție psihologică asupra cauzelor de apariție a problemelor și dificultăților psihologice, fără a se limita la simpla depășire a simptomelor.*
- *Principiul implicării active a mediului social apropiat al copilului.*
- *Principiul acordării asistenței psihologice tuturor beneficiarilor procesului educațional* – copiilor și adolescenților, cadrelor didactice și administrației, părinților ca reprezentanți legali ai drepturilor și intereselor copilului.
- *Principiul luării în considerare a unicității și irepetabilității căii de dezvoltare a copilului*, care determină o abordare strict individuală a problemelor fiecărui copil și inadmisibilitatea părtinirii în evaluări,

fără transferul mecanic al formelor și metodelor de asistență psihologică de la un beneficiar la altul.

- *Principiul continuității și al sprijinului psihologic multidisciplinar* – presupune obligativitatea însoțirii fiecărui copil care are nevoie de asistență psihologică și coordonarea activităților cu diverși specialiști pentru soluționarea problemelor psihologice ale elevilor.
- *Principiul interacțiunii și cooperării profesionale* a psihologului cu toți actorii din mediul educațional.

***Principii de intervenție psihologică în vederea diminuării afectivității negative a elevilor și menținerea unei stări psihoemoționale echilibrate și favorabile în școală:***

- principiul actualizării stărilor afective;
- principiul exteriorizării și interiorizării trăirilor afective;
- principiul unității intelectului, afectului și comportamentului;
- principiul obiectivării sentimentelor prin cotrăire;
- principiul diversității contextelor de diminuare a stărilor emoționale defectuoase;
- principiul valorificării jocului etc.

***Mecanismul psihologic*** constituie o modalitate funcțională de restructurare a personalității în rezultatul cărora apar o varietate de neoformațiuni psihologice, se majorează sau se micșorează nivelul de organizare a sistemului psihic personal, se schimbă modul său de funcționare. Mecanismul psihologic invocă o anumită structură formată din interdependența proprietăților psihice și a stărilor de personalitate, ce pot intra în acțiune, în anumite condiții [Apud 23, p.81] Funcția pe care o realizează mecanismul psihologic este cea de reglementare a interacțiunii umane cu mediul, în contextul gestionării diferitor niveluri energetice.

***Mecanismele și condițiile de realizare și implementare a asistenței psihologice în educație, după modelul Federației Ruse,*** pot fi:

- îmbunătățirea suportului normativ și juridic pentru activitățile serviciului psihologic în educație;
- crearea unui sistem de management al calității serviciilor de asistență psihologică;
- determinarea criteriilor de evaluare a eficacității serviciului psihologic în sistemul educațional;
- coordonarea cercetării științifice în interesul serviciului psihologic în educație;

- crearea unui sistem de interacțiune interdepartamentală pentru optimizarea și îmbunătățirea eficienței serviciului de asigurare a activității psihologice în educație;
- îmbunătățirea sistemului de indicatori statistici care caracterizează dezvoltarea serviciului de asigurare a activității psihologice în educație;
- diseminarea experienței inovatoare a serviciului de asigurare a activității psihologice în educație și adaptarea acestora ținând cont de caracteristicile și tradițiile naționale și culturale ale localităților;
- formarea specialiștilor psihologi de către instituțiile de învățământ superior ținând cont de nevoile localităților [268].

În opinia E. Dimitriu-Tiron [63, p.199], cele mai importante **mecanisme de acțiune** ale consilierului educațional dezvoltate în evoluția istorică a consilierii sunt:

- prestigiul social (șeful de trib, șamanul, înțeleptul);
- judecata asupra lucrurilor (Marc Aureliu);
- echilibrul între rațiune, voință, apetit (Platon);
- persuasiunea prudentă (Toma D’Aquino);
- relația între știință și metodă (Fr. Bacon, Descartes);
- gândirea empirică (J. Locke);
- experiența subiectului (J. Dewey);
- educația permisivă (C. Rogers);
- coordonarea inconștientului de către conștient (psihoterapiile dinamice; Freud, Jung, Adler, Horney);
- modele comportamentale pozitive (Bandura);
- gândurile pozitive, asertive (psihoterapiile cognitive);
- gândurile pozitive și comportamentele adaptative (psihoterapiile cognitiv-comportamentale).

În continuare vom evidenția unele **mecanisme semnificative de intervenție psihologică** în cazul copiilor și adolescenților ce trăiesc stări afective distructive sau se confruntă cu situații stresante. Printre acestea putem enumera: afilierea socială în contextul prevenirii și depășirii traumatizării; conștientizarea, identificarea și exprimarea emoțiilor; identificarea și revizuirea gândurilor disfuncționale; reacționarea emoțională după un eveniment traumatic; catharsis-ul încordărilor emoționale; insight-ul – ca urmare are loc modificarea comportamentului; comunicarea intrapersonală cu propriul „Eu”; identificarea, actualizarea, activizarea și valorificarea resurselor psihologice

și sociale ale personalității; atașamentul afectiv; conștientizarea nivelului trebuinței de comunicare și gradului de satisfacție în cadrul procesului de comunicare; descărcarea *dominantei* sau crearea unui alt focar, mai puternic, ce va concura cu cel anterior sau tehnica distragerii atenției; formarea și dezvoltarea comportamentelor coping (adaptare): strategiilor și resurselor coping și anume copingul pozitiv, activ, centrat pe soluționarea de probleme; transferului problemelor, contra transferului și relației cu beneficiarul activității psihologice; procesul de conversie a traumei în autodezvoltare personală; modificarea orientărilor valorice.

Mecanismele de intervenție psihologică în cazul stresului sau traumei psihologice la copii, enumerate anterior, se regăsesc în cadrul metodelor, programelor de training, tehnicilor de depășire a psihotraumei în tandem cu alte mecanismeși, mai rar, se pot identifica în formă individuală (mai multe mecanisme se pot produce în cadrul unei tehnici). De asemenea, un singur mecanism poate interveni în cadrul mai multor metode sau tehnici psihologice.

Este de remarcat semnificația stabilirii ***mecanismelor psihologice*** ce stau la baza *modelelor de intervenție psihopedagogică pentru dezvoltarea sferei emoțional-volitivă la copiii cu RDP*. În acest caz mecanismul de bază al activității dezvoltativ-corecționale a fost susținerea emoțională a copiilor prin intermediul comunicării, acceptării lor, prin acordarea susținerii de către matur și obținerea încrederii în el. Anume astfel de relații au permis să se producă schimbări pozitive într-un timp scurt. Mecanismele psihopedagogice fundamentale ale modelelor reliefate anterior sunt: satisfacerea trebuinței de reglare emoțional-volitivă, cunoașterii de sine; stimularea reflexiei; micșorarea discrepanței dintre succes și insucces [110, p.103].

***Principiile*** ce fundamentează *Modelele psihopedagogice pentru dezvoltarea sferei emoțional-volitivă la copiii cu RDP* sunt cele ale unității diagnosticului și dezvoltării, determinismului, antrenării, complexității, individualizării și diferențierii evaluării în dinamică, multilateralității, demonstrativității, orientării spre succes, gradului de intensitate de RDP, asigurării conștientizării și activismului copiilor în procesul activităților dezvoltative.

## **Modele de asigurare a activității psihologice din sistemul de învățământ general vizând afectivitatea elevilor**

Modelele de organizare a asistenței psihologice în educație sunt dependente, în mare măsură, de sarcinile pe care le stabilește sistemul educațional față de serviciul psihologic școlar. Aceste sarcini determină organizarea struc-



turală și funcțională, cadrul de reglementare, instrumentele serviciului psihologic în educație. Pe parcursul dezvoltării sistemului educațional în timp, sarcinile se pot modifica, iar în consecință este necesară și modificarea modelelor de organizare a asistenței psihologice în cadrul sistemului educațional.

După modelul *Federației Ruse*, sunt stipulate următoarele direcții principale de activitate a psihologului din domeniul educațional, ce sunt prevăzute în cadrul *Proiectului de Concepție al dezvoltării serviciului psihologic în sistemul educațional până în anul 2025* [268; 269]. Astfel, putem remarca următoarele direcții de bază ale psihologului școlar:

- educația psihologică,
- profilaxia psihologică,
- consilierea psihologică,
- diagnosticul psihologic,
- corecția psihologică,
- reabilitare psihologică și adaptarea sociopsihologică.

În orice situație particulară, unul dintre tipurile de activitate psihologică poate fi considerat dominant sau principal, în funcție de problema pe care psihologul o soluționează și în funcție de specificul instituției în care activează.

Din perspectiva de centralizare a sistemului de învățământ, pot exista două tipologii ale modelelor principale ale serviciilor psihologice – **un model descentralizat și un model centralizat**. Variabilitatea modelelor serviciului psihologic în educație este determinată de condițiile regionale și sarcinile de activitate [268].

**Modelul descentralizat** este implementat dacă există mai multe centre în regiune care au statutul de persoană juridică și includ o serie de diviziuni structurale care nu sunt persoane juridice independente. Diviziunile structurale ale centrului pot efectua funcții similare sau pot efectua numai anumite tipuri de sarcini (de exemplu: diagnosticare, consiliere etc.). Unul dintre avantajele acestui model este păstrarea posibilității pentru fiecare organizație ce ar trebui să-și creeze propriul serviciu psihologic și pedagogic care interacționează cu unul sau mai multe centre cu riscul de a pierde standardul unificat al activităților centrelor.

**Modelul centralizat** de servicii psihologice în educație presupune crearea unui singur centru în regiune cu sucursale (birouri teritoriale) care sunt direct subordonate Centrului. Această structură vă permite asigurarea unei centralizări înalte a managementului, un standard unic de servicii, utilizarea rațio-

nală a resurselor umane și financiare, transparența și fiabilitatea rezultatelor performanței. Cu toate acestea, în acest caz este posibil să se reducă calitatea serviciilor furnizate din cauza lipsei concurenței și să se încetinească ritmul de dezvoltare a Centrului.

Sistemul educațional integrat al unei țări presupune un sistem integrat al serviciilor de asigurare a activității psihologice în educație, inclusiv departamentele serviciului psihologic, aranjate în ordonanță ierarhică, ce se află în relații de cooperare permanentă.

Un **model conceptual metodologic de asistență psihologică a copiilor și adolescenților** din învățământul general a fost elaborat și în Republica Moldova, în cadrul proiectului de cercetare științifică aplicativă *Mecanisme și metodologii de consultanță și consiliere a procesului de dezvoltare a personalității elevului în contextul sociocultural modern* cu Cifrul: 11.817.08.75 F, executat la Institutul de Științe ale Educației în perioada anilor 2011-2014 [21].

Pentru prima dată în Republica Moldova a fost elaborat și verificat un model bazat pe abordările psihologice moderne, pe studiul sistematic al nevoilor de ajutor psihologic al copiilor și adolescenților din țară și pe examinarea experienței naționale și internaționale în domeniul studiat. Prin urmare, au fost elaborate și varii modele de asistență psihologică vizând problemele generale de organizare și promovare (funcții, tipuri de activități, activitatea psihologului în instituții educaționale de diferite niveluri), dar și modele metodologice de asistență cu referire la aspecte concrete, în baza tipurilor de probleme depistate. Modelele experimentate și validate de către cercetători științifici și psihologi le punctăm în cele ce urmează:

- Model de asistență psihologică a copiilor din familii temporar dezintegrate;
- Model de diagnostică și corecție a atitudinilor parentale față de copiii cu dizabilități;
- Model de asistență psihologică în cazul dificultăților de învățare;
- Model de asistență psihologică în cazul problemelor de interrelaționare;
- Model de intervenție psihologică asupra preadolescenților în cazul stresului posttraumatic;
- Model de organizare a asistenței psihologice a preșcolarilor deficienți de auz;
- Model psihologic de profilaxie a comportamentului suicidal;
- Model de profilaxie și intervenție în cazuri de comportament deviant.

În rezultat, a fost elaborat un *Model validat complex de asistență psihologică a dezvoltării și educației personalității în contextul sociocultural modern*. Implementarea acestui **Model** a asigurat condițiile psihologice mai favorabile învățării și consolidării sănătății mentale a tuturor copiilor și adolescenților, a contribuit la respectarea **principiului echității în educație** [21]. Eficiența socială a rezultatelor obținute la această etapă este determinată și de oportunitatea lor pentru dezvoltarea unui sistem de asistență psihologică în educație, argumentat științific și orientat spre nevoile beneficiarilor din Republica Moldova. De asemenea, au fost analizate mecanismele și legitățile psihologice de dezvoltare a personalității, descrise mecanismele psihologice de asistență psihologică în contextul sociocultural modern.

Un **model de diagnostic și intervenție psihologică pentru diminuarea anxietății** la copii de diferite etape de vârstă a fost elaborat de Iu. Racu, doctor habilitat în psihologie, prin prisma unei abordări integrate a anxietății [167]. Este importantă valoarea aplicativă a lucrării sale științifice, care constă în:

- conceptualizarea unei metodologii de diagnosticare și examinare a anxietății;
- validarea modelului de intervenții psihologice bazat pe implicațiile asupra factorilor condiționați ai anxietății, pentru diminuarea într-o manieră originală și inovativă atât a anxietății, cât și a diverselor probleme în aria sferei afective și cea a personalității la preșcolari și copiii de altă vârstă;
- posibilitatea de valorificare în sistemul național de asistență psihologică a modelului psihodiagnostic și cel de intervenții psihologice în vederea studiului și diminuării anxietății la diferite etape de vârstă;
- determinarea direcțiilor esențiale de optimizare a dezvoltării emoționale și a personalității copiilor și adolescenților;
- formularea unui set de recomandări pentru părinți și cadre didactice [167].

Elaborarea și asigurarea eficienței **modelului de intervenție psihologică** a fost realizată prin orientarea la factorii psihosociali (implicarea adulților importanți din viața copilului în activități informative și formative) și factorii individuali (dezvoltarea componentelor personalității care favorizează anxietatea: dezvoltarea deprinderilor emoționale pozitive, elementelor-cheie ale conștiinței de sine, dezvoltarea comportamentului independent, activ, încrezător și curajos și eliminarea inhibițiilor, dezvoltarea comunicării verbale și non-verbale, dobândirea și dezvoltarea capacităților de relaționare și inte-

grare socială și dezvoltarea creativității și spontaneității). Prin utilizarea instrumentelor psihologice de dezvoltare a afectivității și a personalității s-a contribuit la diminuarea anxietății.

Este important să remarcăm în acest context că **Starea psihologică de bine** sau **bunăstarea psihologică** constituie o premisă subiectivă în pregătirea actorilor educaționali pentru a face față schimbărilor. Promovarea stării de bine a copiilor și adolescenților în mediul educațional este o prioritate, fiind larg acceptată ca un imperativ moral, dar și pragmatic al educației. Starea psihologică de bine influențează capacitatea elevilor de a beneficia de pe urma unei educații de calitate și de a-și atinge întregul potențial școlar și personal. Totodată, starea psihologică de bine este considerată un criteriu universal de socializare favorabilă a personalității.

Experiențele internaționale în domeniu ne demonstrează (exemplul Finlandei) că starea de bine a elevilor constituie o grijă a tuturor actorilor educaționali și se regăsește în curriculum [69]. Profesorii din învățământul primar dau prioritate în egală măsură bunăstării, fericirii și progresului academic al elevilor.

Este de evidențiat relevanța studiului coordonat și realizat de UNICEF, în colaborare cu alte organizații internaționale, cu titlul *Învățământul și situația COVID-19 în Republica Moldova: Transformată în oportunitate, criza învățământului poate conduce la dezvoltarea unui sistem educațional mai rezistent*, 2020 [101], care accentuează semnificația elaborării și implementării „**Strategiei sectorului educației pentru anii 2021- 2030**”, ce constituie o oportunitate excelentă de a crea un sistem de învățământ mai rezistent, operativ și eficient, capabil să reacționeze prompt la crize fără perturbarea procesului de învățare și să asigure starea de bine a actorilor educaționali în școală.

Totodată, acest studiu scoate în evidență faptul că bunăstarea psihologică a elevilor, profesorilor și părinților trebuie să fie în centrul atenției. Nu există suficient sprijin psihologic și psihosocial adresat copiilor, tinerilor, profesorilor și părinților pentru a reacționa la incertitudinile privind viitorul și frica de necunoscut. Trebuie create **mecanisme** pentru extinderea și lărgirea unor astfel de activități, pentru a garanta o acoperire amplă, nu doar a celor considerați în mod tradițional a fi în categoriile cu risc înalt, dar și a populației în ansamblu.

Este de apreciat inițiativa privind *Fortificarea suportului psihologic în cadrul sistemului educațional în perioada pandemică și post pandemică COVID-19*, implementată sub egida Ministerului Educației, Culturii și Cercetării (MECC),

Fundația pentru copii „Pestalozzi”, Elveția, în parteneriat cu Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică [101].

De asemenea, este extrem de importantă elaborarea ghidurilor și materialelor de suport metodologic privind promovarea stării de bine, comunicării eficiente copii-părinți, prin utilizarea poveștilor terapeutice, și anume elaborarea ghidului metodologic „Consilierea copiilor prin povești terapeutice”, destinat profesioniștilor ce lucrează cu copii și însoțirea acestui ghid cu suporturi video. De asemenea, MECC a susținut lansarea a varii programe de asistență psihologică destinate elevilor, tinerilor, cadrelor didactice, părinților, psihopedagogilor, pentru a-i ajuta să evite și să depășească stresul în contextul crizei pandemice.

În cele din urmă reliefăm semnificația priorității, consolidării și favorizării stării psihologice de bine a elevilor și cadrelor didactice în cadrul desfășurării procesului educațional; subliniem necesitatea dezvoltării abilităților socioafective a actorilor educaționali pentru a face față situațiilor complicate și celor generatoare de stres; accentuăm importanța comunicării calitative, interactivității, încurajării și motivației, însușiri ce sunt indispensabile pentru asigurarea stării de bine emoționale a elevilor; evidențiem nevoia cultivării rezilienței emoționale a elevilor și cadrelor didactice; iar modul sănătos de viață reprezintă premisă valoroasă pentru asigurarea stării psihologice de bine a tuturor actorilor educaționali.

## **Activitatea de prevenție și profilaxie a problemelor afective ale elevilor**

Direcția de activitate psihologică în vederea prevenției/profilaxiei implică realizarea unor strategii, tehnici, modalități psihologice cu actorii educaționali în scopul preîntâmpinării dificultăților ce apar în sfera afectivității elevilor, informarea beneficiarilor la această tematică, consolidarea abilităților emoționale, asigurarea suportului necesar cadrelor didactice și cadrelor de conducere în desfășurarea unui proces educațional eficient etc. Propunem unele activități, tehnici ce pot fi realizate în acest sens:

- Programul de alfabetizare emoțională a elevilor/ părinților/ profesorilor;
- Programul de asistență psihologică pentru elevi „Aleg să mă simt bine”, cu suportul Fondului ONU pentru Populație [171, p.39];
- Masă rotundă „Rolul familiei în cultivarea inteligenței emoționale a copiilor” [199, p. 78].

De asemenea, în prevenția stărilor de afectivitate negativă la copii și elevi se pot utiliza de către psihologii școlari următoarele tehnici: tehnicile expresiv-creative și exercițiile de relaxare, meditație și alte practici de tip mindfulness.

## **Activitatea de evaluare/psihodiagnoză a problemelor afective ale elevilor**

Direcția de activitate psihologică în vederea evaluării/psihodiagnozei problemelor afective a elevilor implică sesizarea solicitărilor, problemelor pe dimensiunea afectivității elevilor și realizarea unor probe, teste, scale psihologice, baterii de teste psihologice, studii caz în scopul prevenirii sau identificării stărilor emoționale disfuncționale și a dificultăților pe domeniul afectivității elevilor. În cele ce urmează, propunem unele instrumente psihologice în funcție de vârstă, cu referire la copii din instituțiile educaționale preșcolare și elevii din instituțiile de învățământ general.

### **Instrumente de psihodiagnosticare destinate copiilor de vârsta preșcolară:**

- Testul propoziții neterminate (4-7 ani), (A. И. Захаров);
- Testul de anxietate pentru copii (R. Temml, V. Amen și M. Dorca);
- Diagnosticul stărilor emoționale (Л. Листик);
- Testul „Metamorfoze” (H. Семаго);
- Testul „Reglarea bazal-emoțională” (Т. Павлий);
- „Diagnosticul autoreglării emoționale” (Л.В. Сафонова);
- Testul „Problema nerezolvabilă” (Н.И. Александрова și Т.И. Шульга);
- Testele proiective „Animalul furios”; „Animalul nefericit”; „Desenul spontan” (Венгер, 2007);
- Testul „Desenul familiei în acțiune”.

### **Instrumente de psihodiagnosticare destinate elevilor de vârstă școlară mică:**

- Grilă de observare a comportamentului emoțional al copiilor (Adaptare după Catrinel A. Ștefan, Kallya Eva, 2007);
- Testul de anxietate pentru copii (R. Temml, V. Amen și M. Dorca);
- Scala de manifestare a anxietății la copii;
- Testul „Metamorfoze” (H. Семаго);
- Chestionarul pentru copii CPQ;
- Scala fobiilor pentru copii (Ollendick);
- Testul „Reglarea bazal-emoțională” (Т. Павлий);

- Testul de diagnosticare a nivelului anxietății școlare Phillips;
- Scala de depresie pentru copii CDI (Child Depression Inventory);
- Testul culorilor Luscher;
- „Animalul furios”, „Animalul nefericit”; „Desenul liber” (Venгер, 2007);
- Testul Arborele (Ch. Koch);
- Testul „Desenul familiei”.

**Instrumente de psihodiagnosticare destinate elevilor de vârsta preadolescentă:**

- Tehnica de diagnosticare a nivelului anxietății școlare Phillips;
- Scala de manifestare a anxietății la copii;
- Scala de manifestare a anxietății Taylor;
- Testul „Metamorfoze” (H. Семаго);
- Scala nivelului anxietății reactiv situative și stabil personalizate (С. Spilberg; Ю.Ханин);
- Chestionarul de studiere a nivelului tendințelor empatice (I. Yusipov);
- Metodica diagnosticării nivelului capacităților empatice (V. Boico);
- Diagnosticarea autoaprecierii stărilor psihice (H.J. Eysenck);
- Testul de frustrație Rosenzweig;
- Scala de depresie pentru copii CDI (Child Depression Inventory);
- Chestionarul modalităților de coping WCQ (adaptată de Т.Л. Крюкова; Е.В.Кюфтяк; М.С. Замышляева);
- Testul „Diagnosticarea inteligenței emoționale” (N. Hall);
- Chestionar destinat elevilor cu referire la problemele emoționale (Batog M.);
- Testul „Desenul familiei”.

**Instrumente de psihodiagnosticare destinat elevilor de vârsta adolescentină:**

- Chestionarul de evaluare a stării de bine (fericire) Oxford de P. Hills și M. Argyle [168];
- Chestionar de determinare a stărilor depresive Beck (BDI);
- Scala de depresie pentru copii CDI (Child Depression Inventory);
- Testul „Determinați-vă nivelul de stres” (A. Schwartz și R. Schweppe);
- Scala de manifestare a anxietății Taylor;
- Scala evenimentelor stresante pentru adolescenți și tineri (Holmes-Rare);

- Scala nivelului anxietății reactiv situative și stabil personalizate (C. Spilberg; Ю.Ханин);
- Diagnosticarea autoaprecierii stărilor psihice (H.J. Eysenck);
- Chestionarul COPE (Carver et al.);
- Testul pentru inteligență după R. Baron și D. Goleman (adaptat de M. Roco);
- Testul proiectiv „Desenul familiei”.

De asemenea, psihologul poate utiliza în activitate și alte metode pentru a acumula mai multe informații referitor la sfera emoțională a elevilor, printre care enumerăm următoarele:

- Chestionarul destinat cadrelor didactice cu referire la afectivitatea elevilor (M. Batog);
- Chestionarul destinat psihologilor cu referire la afectivitatea elevilor (M. Batog);
- Studiile de caz.

### **Activitatea de intervenție psihologică în cazul problemelor afective la elevi** (consilierea psihologică și dezvoltarea personală)

**Intervenția psihologică** (consiliere, dezvoltare personală) în vederea soluționării problemelor cu referire la stările de afectivitate negativă pe care le trăiesc copiii și adolescenții în contextul noilor provocări societale necesită din partea specialistului psiholog să cunoască și să aplice numeroase strategii și modalități de activitate psihologică în acest sens.

Consilierea psihologică desemnează intervenția specialistului psiholog în optimizarea personală și în ameliorarea problemelor psihoemoționale și de comportament.

**Consilierea psihologică a problemelor afective** constituie o direcție substanțială în activitatea psihologului ce își desfășoară activitatea în domeniul educațional. Astfel, psihologul poate utiliza varii metode, tehnici, procedee psihologice, pe care le prezentăm în cele ce urmează.

**Metafora terapeutică** este o modalitate psihologică influentă utilizată în consilierea psihologică. Explicând esența unui fenomen într-o manieră nouă, metafora facilitează conceptualizarea și altor aspecte. Utilizarea metaforei ajută la stabilirea unei relații securizante, astfel favorizează contactul dintre psiholog și client (elev, părinte, profesor); contribuie la reducerea rezistențelor; face o corespondență dintre problemele elevului și elementele metafo-



rice; amplifică procesele asociative, ceea ce permite trecerea de la problemă la rezolvare; accesează experiențele emoționale; contribuie la responsabilitatea elevului; modelează creativitatea gândirii [14].

**Tehnica desensibilizării sistematice** – ajută consiliatul să se relaxeze ori să se comporte într-un mod care este incompatibil cu apariția anxietății în prezența unor stimuli anxiogeni imaginari sau reali. „Tehnica desensibilizării sistematice” este eficientă în terapia fobiilor și a tulburărilor anxioase, și inefficientă în consilierea persoanelor cu dificultăți în învățare a relaxării sau în cazul subiecților cu inabilități imaginative.

**Tehnica implozivă și tehnica expunerii** este bazată pe principiul stingerii comportamentelor nedorite, fiind utilizată în tratamentul tulburărilor anxioase. În tehnica implozivă clientul se confruntă cu situația anxiogenă în plan imaginar, în timp ce în cazul tehnicii expunerii confruntarea consiliatului are loc în plan real.

**Tehnica asertivă (antrenamentul asertiv)** îl ajută pe consiliat să-și exprime deschis și adecvat gândurile și sentimentele. Subiecții sunt învățați să adreseze altor persoane remarci directe și mai puțin confortabile, fără sentimente de ostilitate sau agresivitate.

**Modelul de consiliere eclectic multimodal** este recomandat în acest context, în cadrul căreia sunt combinate 3 direcții de activitate: lucrul cu gândurile, emoțiile, comportamentul. Acest model de consiliere poate fi utilizat în activitatea cu copiii victime ale diverselor tipuri de violență.

Unele tehnici de intervenție psihologică ce pot fi utilizate în soluționarea problemelor emoționale ale elevilor sunt: tehnica transferului; tehnica restructurării cognitive, tehnica metaforei prin care se efectuează mecanismul insight-ului psihologic etc.

Mecanismul de identificare și actualizare, activizare a resurselor interne proprii se poate realiza prin intermediul tehnicilor de relaxare: tehnicilor de reducere a încordării musculare, tehnicilor de vizualizare a imaginilor pozitive calmante (tehnica „Locul în care mă simt bine”), tehnici de control al respirației; tehnica întăririlor pozitive etc.

Nu evenimentele în sine produc anxietate, ci răspunsul individului față de eveniment. Cognațiile negative și defensive trebuie deconstruite, reorganizate, iar acest mecanism se realizează prin intermediul metodei socratice, tehnicii raționalizării, tehnicii explicației, argumentării logice, jocului de rol, temelor pentru acasă, discuțiilor de grup, metodei basmelor terapeutice etc. În baza acestui mecanism este realizată și **tehnica reframing-ului psiho-**

**logic** (reconceptualizare), ce implică modificarea cadrului în care o persoană percepe evenimente pentru a modifica sensul [23]. În cazul în care are loc schimbarea sensului, răspunsul și comportamentul uman la fel se va schimba.

De asemenea, în cadrul activităților de dezvoltare personală de grup cu elevii se pot realiza tehnicile: „Lanțul supporterilor”, „Desenul de grup” (reprezentarea unui subiect integrativ pozitiv); metoda debriefingu-lui psihologic; trainingul de management al stresului sau de gestionare și modelare a emoțiilor.

**Tehnici de Didactică a emoțiilor.** Didactica emoțiilor reprezintă un program educațional de nouă generație, orientat atât spre promovarea stării de bine în clasă, cât și spre prevenirea disconfortului emoțional la copii și adolescenți. Programul dat face parte din practicile de prevenire timpurie și se bazează pe ipoteza științifică care spune că o bună stăpânire a propriei lumi emoționale constituie un factor excelent de protecție. *Didactica emoțiilor* constituie o nouă modalitate și o abordare eficientă pentru a promova sănătatea mentală în mediul școlar, este o metodologie dezvoltată în *Emotional Training Centre* din Italia [67].

Materialele metodologice elaborate în urma implementării acestui proiect conțin sugestii și recomandări concrete pentru toți profesorii care doresc să integreze tehnicile de *Didactică a Emoțiilor* în lecțiile lor, pentru a garanta climatul emoțional pozitiv în clasă și starea de bine a elevilor. Astfel, putem enumera unele **tehnici de Didactică a emoțiilor** [67, p.32-76], pe care le prezentăm în Tabelul 3.1.

**Tabelul 3.1. Tehnici de Didactică a emoțiilor**

Vârsta preșcolară	Vârsta școlară mică	Vârsta preadolescentină	Vârsta adolescentină
Ecusonul cu emoții	Colajul emoțiilor	Săculețul cu emoții	Jocul asocierilor
Jocul de păpuși	Cutia emoțiilor	Muzica se oprește și continuă	Videoclip despre emoții
Trenul emoțiilor	Ghici ce simte?	Corpul și emoțiile	Verificarea prezenței emoțiilor
Cutia emoțiilor	Jocul cu scara	Cutia emoțiilor	Stop și pauză
	Cutia poștală	Jocul „Când...”	Cutia poștală
	Verificarea prezenței emoțiilor	Videoclip despre emoții	Scaunul fierbinte
		Stop și pauză	Corpul și emoțiile
		Cutia poștală	Jocul „Când...”
			Laboratoarele de cercetare

T. Şova, doctor în ştiinţe pedagogice, propune activităţi utile cadrelor didactice şi părinţilor ce ar contribui la dezvoltarea inteligenţei emoţionale a elevilor claselor primare (2020), printre care menţionăm: Jocul „Reclama”; Jocul „Inima zdrobită; Jocul „Identificarea emoţiilor”; Jocul „Designul emoţiilor”; Jocul „Omul vesel, omul trist” [199, p.98-103]. În ghidul metodologic elaborat autoarea propune şi recomandări pentru cadrele didactice vizând asigurarea confortului emoţional al părinţilor; descrie caracteristicile copilului echilibrat emoţional; conturează acţiuni de eficientizare a parteneriatului cu părinţii etc.

Reacţionarea emoţională, identificarea şi exprimarea emoţiilor se realizează şi în cadrul *psihoterapiei prin joc* (play therapy), *tehnicilor de art-terapie* (tehnica „Desenul spontan”; tehnica „Colorează-ţi viaţa” propusă de O’Connor, inclusive a *tehnicilor grafice* (tehnica „Înainte şi după”; tehnica „Visuri de groază”; tehnica „Transformări creative” adaptate de Шевченко М. etc.); *tehnicile intuitive*, cum ar fi tehnica „Balonaşele de săpun” [7; 23] etc.

Prezintă interes **Programul psihopedagogic „Formarea sentimentului de gratitudine faţă de părinţi la adolescenţi”** realizat de N. Daniliuc (2013). Sentimentul de gratitudine sau recunoştinţă include în structura sa trăiri afective evaluative pozitive, ce constituie atitudinea subiectului faţă de binefăcător şi trăiri afective motivante, care îl impulsionează spre acţiunea de răspuns [61; 203]. Sentimentul de gratitudine cunoaşte un grad de cercetare mult mai scăzut în comparaţie cu alte fenomene afective şi constituie un concept puţin definit în cadrul cercetărilor ştiinţifice autohtone. Astfel, într-o nouă abordare a fost supus cercetării experimentale sentimentul de gratitudine al adolescenţilor faţă de părinţi. Problema ştiinţifică importantă soluţionată în domeniu rezidă în evidenţierea condiţiilor psihologice de apariţie şi manifestare a gratitudinii; a perioadelor senzitive de formare în adolescenţă a acestui sentiment în vederea elaborării programului psihopedagogic de formare la adolescenţi a sentimentului de gratitudine faţă de părinţi, stabilirea mecanismelor psihologice ce asigură perfecţionarea, remanierea acestui proces.

**Programul de intervenţie psihologică orientat spre dezvoltarea empatiei la vârsta preadolescenţei** este propus de S. Pislari, doctor în psihologie [147; 203]. S-a reliefat că acest program psihologic complex dezvoltă abilităţile empatice ale elevilor, influenţează pozitiv dezvoltarea empatiei şi dezvoltarea emoţională a personalităţii. Printre obiectivele de bază ale programului se pot enumera: dezvoltarea abilităţilor de a înţelege şi de a verbaliza emoţiile, trăirile şi comportamentul celor din jur; dezvoltarea toleranţei la frustrare

pentru a deveni mai flexibili și toleranți cu ceilalți, a capacității de a se transpune empatic în situația problematică a colegului său, acceptarea celorlalți așa cum sunt; dezvoltarea suportului emoțional și a considerației față de trăirile subiecților; dezvoltarea spiritului de observație în perceperea unei situații din punctul de vedere al altei persoane; dezvoltarea, optimizarea și formarea capacităților/abilităților empatică ale preadolescenților prin modelarea de situații emoționale reale și comportamente afective diverse.

În cadrul programului de intervenție au fost utilizate diverse tipuri de tehnici de dezvoltare a empatiei, pe care le prezentăm în figura 3.1.



**Figura 3.1. Tehnici de intervenție psihologică pentru dezvoltarea abilităților empatică**

Astfel, în cadrul programului psihologic au fost utilizate următoarele **tehnici psihologice pentru dezvoltarea abilităților empatică**: *Știu cum te simți; Psihodrama cu baloane, Fire încurcate; Fișele dispoziției; Numește emoția; Schimbarea opiniei; Rebus; Tricoul cu deviza; Gânduri ce provoacă calmul; Eu îmi cunosc emoțiile; Măștile; Ariciul speriat; Spectru de emoții, Monumentul; Agenda cu notițe; Exprimarea inteligentă a emoțiilor* [147, p.169]. Programul psihologic de intervenție explicitat poate fi inclus în manuale și materiale instructiv-didactice destinate psihologilor și cadrelor didactice din instituțiile preuniversitare și poate constitui baza unui ghid metodologic pentru psihologi, profesori și toți cei interesați de acest domeniu.

Este de apreciat fundamentarea științifică și implementarea „**Modelelor psihopedagogice pentru dezvoltarea sferei emoțional-volitive la copiii cu RDP**” de V. Maximciuc [110]. Elaborarea modelului „Dezvoltarea componentelor reglării emoționale” s-a axat pe specificul dezvoltării componentelor reglării emoționale: reglarea emoțional-motivațională – perceperea emoțională imperfectă; reglarea emoțional-verbală – vocabularul emoțional sărac din cauza experienței emoționale comunicative insuficiente, lipsa relaționării cu cei din jur; controlul emoțional – lipsa capacității de apreciere a reacțiilor emoționale proprii și a persoanelor din mediul înconjurător, reacții emoți-

onale neadecvate [110, p.104]. La fel, au fost elaborate și experimentate și modelele: „Dezvoltarea reglării emoțional-volitivă”; „Dezvoltarea reglării volitive” și „Autoreglarea conștientă”.

Experimentul formativ a permis elucidarea posibilităților de dezvoltare a reglării emoțional-volitivă la copiii cu RDP cerebrogenă și RDP psihogenă în urma implementării practice a modelelor elaborate. Rezultatele estimate în urma promovării experimentale a acestor modele psihopedagogice dovedesc accesibilitatea, eficiența modelelor și demonstrează creșterea indicilor psihologici la toți parametrii măsurați.

Este de remarcat inițiativa din instituțiile educaționale europene ce sprijină dezvoltarea și ascensiunea **stării de bine în școli**. De exemplu, „Schools for Health în Europe” este o rețea de 45 de țări-membre din regiunea europeană, axată pe integrarea inițiativelor de promovare a sănătății în școli în pe politicile din domeniul educației europene [194]. MiSP (Mindfulness in Schools Project) este o organizație caritabilă britanică axată pe promovarea rezistenței și stării de bine a tinerilor prin intermediul **conștiinței depline în școli**. MiSP a format deja peste 3.200 de profesori pentru a promova metodologia conștiinței depline în școli. Conform unui studiu, copiii care au participat la programul de conștiință deplină au semnalat mai puține simptome de depresie, un nivel mai scăzut al stresului și o stare de bine mai mare.

## Concluzii

Dimensiunea afectivității este considerată unul dintre cele mai confuze domenii ale științei psihologice cu referire la definirea conceptelor. Psihologia afectivității, până în prezent, se confruntă cu mari dificultăți terminologice. În acest domeniu al psihologiei nu s-a stabilit, deocamdată, o terminologie general acceptată, cauzele diversității terminologice fiind: gradul insuficient de elaborare a psihologiei afectivității în comparație cu alte domenii ale științei psihologice; tradițiile diferite de utilizare a conceptelor privind fenomenele afective; caracterul polisemantic al termenilor folosiți; utilizarea aceluși concepte și la desemnarea fenomenelor afective în ansamblu, și la nominalizarea fenomenelor afective particulare și a formațiunilor emoționale complexe. Astăzi se atestă o libertate în folosirea conceptelor cu referire la afectivitate în sensul lor extins. Numeroase concepte sunt utilizate ca sinonime sau se completează reciproc.

Un concept relevant și important în context educațional cu referire la elevi este cel de **bunăstare emoțională**. Există mai multe abordări pentru înțe-

legerea conceptului bunăstării emoționale care nu se contrazic reciproc și fiecare dintre ele le completează pe celelalte. Bunăstarea emoțională este un concept mult mai larg decât cel de sănătate emoțională. Bunăstarea emoțională a elevului este înțeleasă ca un sentiment emoțional pozitiv al unui elev în școală, care are ca bază satisfacerea nevoilor sociale de bază ale vârstei și care este stabil în timp. Conceptul de bunăstarea emoțională, fiind o componentă a unui mediu educațional securizant, este exprimat în nuanțe pozitive din punct de vedere emoțional și are nevoie de cercetări suplimentare.

Actualmente sunt abordate în cadrul studiilor psihologice concepte importante pentru asistența psihologică a dimensiunii emoționale a personalității elevilor: *bunăstare emoțională, securitate emoțională, sănătate emoțională, mediul educațional securizant din punct de vedere emoțional, securitate psihologică; agilitate emoțională, curaj emoțional, confort emoțional, arta curajului emoțional, inteligență emoțională, educație emoțională sau didactica emoțiilor.*

Importanța dimensiunii afective este incontestabilă pentru dezvoltarea personalității, adaptarea socială și școlară la varii etape de vârstă și îmbunătățirea calității vieții. Cercetările științifice autohtone cu referire la domeniul afectivității implică un spectru larg și variat de tematici, ce pot contribui la soluționarea eficientă a problemelor actuale, ce apar în acest sens. Este de remarcat faptul că în context național:

- *a fost stabilit un modelul validat de asistență psihologică a dezvoltării și educației personalității în contextul sociocultural modern;*
- *au fost elaborate modele psihopedagogice de dezvoltare a sferei emoțional-volitivă la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică;*
- *a fost elaborat și validat programul psihopedagogic de formare a sentimentului de grațitudine față de părinți la adolescenți;*
- *a fost aplicat programul de intervenție psihologică orientat spre dezvoltarea empatiei la vârsta preadolescenței;*
- *au fost elaborate și validate modele de psihodiagnostic și de intervenții psihologice în vederea diminuării anxietății la copii și adolescenți de diferită vârstă etc.*

Produsele științifice obținute în urma realizării acestor cercetări științifice vor servi ca suport considerabil în formarea specialiștilor de calitate din sistemul educațional în vederea cunoașterii și dezvoltării afectivității preșcolarilor, școlarilor mici, preadolescenților, adolescenților.

**Starea psihologică de bine** este valoarea psihosocială care reprezintă finalitatea asistenței psihologice, având în vedere importanța acestei stări

pentru eficacitatea subiectului [21, p.45]. Considerăm că actualmente este important de realizat unele acțiuni pentru eficientizarea și dezvoltarea sistemului de asigurarea a activității psihologice în instituțiile de învățământ general:

- ✓ dezvoltarea și adaptarea metodelor de diagnosticare psihologică, inclusiv pentru rezolvarea problemelor de evaluare complexă a metadomeniilor (competențe cognitive, reglatorii și de comunicare) și a rezultatelor personale în asimilarea programului educațional;
- ✓ îmbunătățirea activităților de diagnostic ale comisiilor psihologice, medicale și pedagogice;
- ✓ dezvoltarea și implementarea modelelor optime pentru organizarea și furnizarea asistenței psihologice la diferite niveluri de învățământ: educație preșcolară, școală primară, gimnaziu, liceu etc.;
- ✓ studierea, elaborarea și implementarea modelelor de asistență psihologică eficientă a sferei emoționale a elevilor în condițiile noilor provocări societale;
- ✓ extinderea cercetărilor cu referire la particularitățile afective ale elevilor și cadrelor didactice în cadrul procesului educațional realizat în condiții pandemice și în condițiile noilor realități;
- ✓ extinderea spectrului și posibilităților de dezvoltare a competențelor emoționale printre copii, elevi, profesori, părinți. Astfel, elevii au nevoie de competențe suplimentare, dar și de abilități de gestionare a timpului, de adoptare a comportamentelor sănătoase și sigure, de confruntare cu stresul, izolarea și anxietatea. Fără abordarea acestor probleme învățarea nu poate fi eficientă.
- ✓ orientarea politicilor naționale în domeniul educației la fortificarea și crearea stării de bine psiho-emoționale în școală, formarea competențelor socioemoționale ale elevilor, ce devin actualmente o finalitate valoroasă a educației și o sarcină principală a psihologilor din sistemul educațional.

## 3.2. DIMENSIUNI TEORETICE ALE ADAPTĂRII PSIHOSOCIALE DIN PERSPECTIVA ABORDĂRILOR SOCIETALE CONTEMPORANE

---

### Introducere

În condițiile moderne ale dezvoltării dinamice a societății, problema adaptării psihologice continuă să fie actuală. Dinamismul relațiilor sociale determină schimbări semnificative în toate sferile activității umane, inclusiv în educație și în activitatea profesională. Problema adaptării psihologice și sociopsihologice în psihologia modernă atrage din ce în ce mai mult atenția cercetătorilor: conceptul de „adaptare” este plin de conținut nou, adaptarea psihologică este prezentată nu ca un proces de adaptare pasivă la realitatea înconjurătoare, ci ca un proces activ de transformare și autodezvoltare. Adaptarea este studiată în tradiții, abordări subiective, sistemice și integrate, ca ecopsihologie a dezvoltării.

Adaptarea psihosocială îmbină în sine necesitatea de a corespunde cerințelor societății ținând cont de propriile nevoi, motive, interese. Se caracterizează prin conștientizarea de către individ a necesității efectuării unor schimbări treptate în relația cu mediul social prin asimilarea unor noi modalități de comportament, dar și prin formarea unor noi mecanisme adaptative orientate spre congruența relației individuale cu mediul înconjurător. Nivelul adaptării psihosociale este în relație directă cu caracteristicile psihologice ale personalității și particularitățile sale comportamentale. Adaptarea psihosocială presupune o apreciere corectă a propriei persoane și a realității înconjurătoare, activism, flexibilitate, competență socială.

Adaptarea psihosocială este unul din conceptele primordiale pentru sistemul educațional. Orice sistem educațional implică disponibilitate socială, reflectând toate aspectele sociale, economice și spirituale ale vieții unei țări. El poate fi conceput ca o modalitate de asigurare a dezvoltării comunității și individului. În calitate de atribut și condiție de existență a omului în societate, educația are două obiective de bază: a) de formare a personalității umane; b) de formare a calității umane în cadrul social de perspectivă. Educația are drept temelie experiența acumulată de societatea umană și trebuie să anticipeze evoluția societății, servind drept factor determinativ de dezvoltare social-eco-



nomică a țării. Transformările care au loc în viața socială, economică și culturală, impunând schimbări în dezideratul educațional, generează modificări în conștiința și comportamentul personalității. Alertate, instituțiile sociale nu sunt pregătite spre a contribui la procesul educațional, iar agenții educaționali nu posedă încă suficiente abilități de educație în noile condiții social-economice. Fundamentele sociale ale educației constau în aceea că, prin funcțiile sale, ea urmărește stabilirea unui echilibru dinamic între personalitate și societate, condiție indispensabilă atât pentru existența și dezvoltarea societății, cât și a fiecărui individ în parte.

Educația este un mijloc de transfer de valori între societate și individ și asigură condiții favorabile pentru asimilarea și promovarea acestor valori. În această ordine de idei, urmărind integrarea individului în societate, educația se ocupă de formarea personalității, trăsăturile căreia vor permite asimilarea valorilor sociale, contribuind, în același timp, la depășirea și dezvoltarea lor în corelare cu sensul general al dezvoltării sociale [90, p. 6].

La acest capitol relevant este necesar să menționăm importanța cadrului juridic al raporturilor privind proiectarea, organizarea, funcționarea și dezvoltarea sistemului de educație din Republica Moldova, care este stabilit de Codul Educației al RM. Aici, în conformitate cu prevederile articolului 5, misiunea educației este: satisfacerea cerințelor educaționale ale individului și ale societății; dezvoltarea potențialului uman pentru a asigura calitatea vieții, creșterea durabilă a economiei și bunăstarea poporului; dezvoltarea culturii naționale; promovarea dialogului intercultural, a spiritului de toleranță, a nediscriminării și incluziunii sociale; promovarea învățării pe tot parcursul vieții; facilitarea reconcilierii vieții profesionale cu viața de familie pentru bărbați și femei [37].

Bucun N., Guțu Vl., reliefând *fundamentele psihologice ale educației*, subliniază că formarea unei personalități conforme idealului educațional presupune angajarea conștientă a teoriilor dezvoltării personalității (esența personalității; tendințele ei de dezvoltare; analiza factorială a componentelor și calităților personalității; caracterul dinamic și evolutiv al personalității); esența psihologică a educației (evidențierea obiectivelor, strategiilor, finalităților, factorilor social-psihologici de adaptare la condiții schimbătoare); cunoștințe despre particularitățile de vârstă și individuale ale personalității; raportul personalitate – societate (exigențele socialului în continuă dinamică constituie mecanismul dezvoltării și adaptării personalității, tendința către idealul educațional). Totodată, printre obiectivele educației care sunt orien-

tate spre atingerea mai multor finalități se regăsesc și următoarele: formarea axei valorice personale; formarea competențelor de adaptare la noile condiții în vederea satisfacerii nevoilor personale și sociale [90, p.7-8]. Subliniem că este necesară studierea conceptului de adaptare psihosocială din perspectiva abordărilor societale contemporane.

### **Aspecte teoretice ale conceptului de adaptare psihosocială**

Întâlnim frecvent în literatura de specialitate concepte studiate din diferite dimensiuni. Acestea denotă sensuri, caracteristici, componente importante pentru ramura științifică din prisma căreia este cercetat. În acest context, am considerat necesară analiza delimitărilor conceptuale ale adaptării psihosociale a personalității. Actualmente dezbateră științifică a acestui concept ia amploare, deoarece este important pentru domeniul calității vieții.

Autorii subliniază că, referindu-ne la raporturile persoanei cu alte persoane, la raporturile ei cu întreg mediul social, care înaintea multiple cerințe către aceasta, vom înțelege și modalitatea în care se realizează adaptarea psihosocială. O mulțime de factori sociali care sunt permanent în interacțiune influențează nivelul de adaptare a persoanei. Detalii despre aceste caracteristici sunt evidențiate în abordările cercetătorilor la care ne vom referi în continuare.

### **Conceptul de adaptare**

Frecvent abordările cu referire la teoria adaptării sunt studiate din perspectivă interdisciplinară. Analizând fundamentele teoriei generale a adaptării, este necesar să se acorde atenție chestiunilor privind: 1) conceptul de adaptare; 2) criteriile de adaptare – inadaptare; 3) mecanisme de adaptare; 4) forme, tipuri de adaptare; 5) dinamica procesului de adaptare; 6) proprietăți adaptative și potențialul adaptativ al individului.

Cu privire la noțiunea de adaptare Н.Н. Мельникова, în anul 2002, menționa că există peste patruzeci de definiții pentru conceptul de adaptare, dar important este faptul că în acestea rămân componentele generale. De altfel, se evidențiază că definițiile adaptării trebuie să se axeze pe câteva componente stabile:

- procesul de adaptare întotdeauna presupune interacțiunea a două obiecte;

- această interacțiune se desfășoară în condiții speciale – condiții de dezechilibru, inconsecvență între sisteme;
- scopul principal al unei astfel de interacțiuni este o anumită coordonare între sisteme, gradul și natura cărora pot varia în limite destul de largi;
- realizarea scopului presupune anumite schimbări în obiectele care interacționează [290, p.9].

Adaptarea în sensul larg al cuvântului, când se combină două aspecte – biologic și social – este adaptarea la schimbarea condițiilor externe și interne [226].

Fenomenul adaptării este privit în mod tradițional în trei dimensiuni:

1. *proces* – când se studiază adaptarea ca proces, se iau în considerare schimbarea etapelor procesului, dinamica modificărilor componentelor emoționale, comportamentale și cognitive în timpul tranziției de la o etapă la alta;

2. *stare* – când e vorba despre adaptare ca stare, aceasta înseamnă gradul de adaptare – dezadaptare a individului în acest moment;

3. *proprietate, calitate* – proprietatea este înțeleasă ca adaptabilitate, ca o caracteristică a unui individ: aici pot fi luate în considerare caracteristicile adaptative ale unei personalități, strategiile adaptative de comportament etc. [290, p.9].

Deci, în literatura de specialitate conceptul de adaptare este studiat din diverse perspective. De altfel, importanța teoretică și practică a acestuia a atras frecvent atenția specialiștilor din filosofie, sociologie, psihologie, pedagogie, fiziologie, biologie etc.

Noțiunea de adaptare este definită drept ansamblu al modificărilor conduitei care vizează asigurarea echilibrului relațiilor între organism și mediile lui de viață și, în același timp, al mecanismelor și proceselor care susțin acest fenomen [106]. Din altă perspectivă, conceptul de adaptare vizează reacția, conduita, ce pune organismul și activitatea psihică ce îl caracterizează social în repliere suplă la condițiile variabile și numeroase ale mediului în care acesta trăiește, capacitatea psihicului de a se modifica în raport cu schimbările intervenite în condițiile sale de viață, devenind apt de a îndeplini funcțiile și obiectivele sale [197].

Adaptarea se manifestă la toate nivelurile structural-funcționale, din a căror dinamică se constituie condiția umană, ca „proces dinamic de schimbare, dezvoltat în mod voluntar sau involuntar, în scopul replasării organismului într-o poziție mai avantajoasă față de mediul înconjurător și presupu-

nând capacitatea de a învăța. Comportamentul este medierea cea mai des folosită pentru plasarea organismului într-o situație mai puțin amenințătoare, pentru satisfacerea trebuințelor sale, pentru asigurarea atât a propriei supraviețuiri, cât și a speciei sale. Un obstacol obligă la o mobilizarea organismului care încearcă prin comportament să-și mențină echilibrul anterior sau să ajusteze și să creeze un nou echilibru compatibil cu supraviețuirea sa. Căutarea acestui echilibru este o necesitate psihologică” [68].

În *Enciclopedia de Filosofie și Științe Umane*, adaptarea este un proces de modificare prin care un individ sau un grup își adecvează, parțial sau total, propriul mod de a acționa în funcție de condițiile și exigențele mediului natural sau socio-cultural. Adaptarea omului la condițiile mediului este una dintre principalele probleme științifice interdisciplinare. Adaptarea nu este altceva decât procesul de acomodare a individului, a însușirilor personalității la condițiile schimbătoare ale vieții și activității omului. Procesul de adaptare este legat de formarea reacțiilor necesare, care ar asigura menținerea sănătății și capacității de muncă a omului, de transformarea activă a mediului extern pentru crearea condițiilor de viață, de muncă și de trai ce ar facilita acomodarea subiectului la situațiile noi [74].

În lucrările autorului C.G. Jung relația dintre subiect și obiect constă întotdeauna dintr-un *raport de adaptare*, aceasta presupunând acțiuni ale unuia asupra celuilalt, acțiuni ce duc la acele modificări reciproce ale subiectului și obiectului care constituie însăși adaptarea. Autorul susține că personalitatea dispune de patru funcții principale pentru a se adapta lumii și structurii sale interne: „gândirea”, „sentimentul”, „senzația” și „intuiția”. Predominarea unei funcții caracterizează tipul și determină acțiunea sa. Conform autorului, extravertiții se adaptează repede și bine în comparație cu introvertiții [104].

J. Piaget, în teoriile sale, menționează că adaptarea rezultă din echilibrarea a două procese: *asimilarea* și *acomodarea*. Prin *asimilare* se înțeleg modificările pe care organismul le impune obiectelor lumii înconjurătoare, iar prin *acomodare*, fenomenul invers, constând în modificarea acțiunilor individului în raport cu lucrurile [146]. Procesele de adaptare sunt utilizate de fiecare dată când o situație comportă unul sau mai multe elemente noi, necunoscute sau care nu sunt, pur și simplu, familiare. Asimilarea și acomodarea sunt considerate de către Piaget activități esențiale pentru dezvoltarea individului, al cărui dinamism îl exprimă împreună [apud 106].

A. Adler consideră că fiecare dintre noi dorește a fi mai presus de celălalt, de a fi câștigător, altfel ne simțim inferiori. Deci, acest fenomen joacă un

rol important în procesul de adaptare sociopsihologică a persoanei. Autorul afirmă că dezvoltarea personalității este condiționată de factorii socio-culturali, accentuând importanța influențelor educative în formarea Eului. Influențele sociale se concretizează în plan psihocomportamental, în două aspecte: *adaptarea* – modificarea variabilelor personale în funcție de mediu; *modelarea* – modificarea variabilelor de mediu în funcție de configurația personală [3].

Grossman H.J. susține că o persoană este cu atât mai bine adaptată, cu cât are mai frecvente și mai profunde schimburi interpersonale echilibrate cu cei din jur și diferiți factori ai ambianței sociale. În alți termeni, comportamentul adaptativ exprimă, din perspectiva psihologică, eficiența sau gradul în care individul atinge standardele independenței personale și responsabilității sociale cerute de grupul social căruia îi aparține [apud 121].

În viziunea lui E. Erickson, procesul de adaptare este determinat de „alarmă” – reacții defensive ale individului la cerințele mediului ca echilibru armonios sau conflictual. Astfel, conflictul este unul dintre rezultatele posibile ale interacțiunii dintre individ și mediul înconjurător, în cazul în care reacția de protecție a individului și „concesiile” mediului social sunt insuficiente pentru a stabili afectarea echilibrului homeostatic. Aceasta accepțiune este, cu siguranță, una importantă pentru înțelegerea adaptării psihologice a personalității [336].

K. Horney, explicitând conceptului de adaptare, pune accentul pe determinanți socioculturali. Autoarea denotă că, în viziunea psihologică a adaptării mecanismelor de apărare în societate, se poate recurge la una dintre strategiile conform cărora o persoană poate decide să se supună prin inferioritate „față de societate” sau prin încercarea de a transpune pe ceilalți slăbiciunile sale. Astfel de indivizi aleg valorile respective, acestea fiind necesare pentru sistemul lor de protecție internă. Fleyvell J. definește adaptarea ca un proces și ca un rezultat al activității subiectului în cadrul mediului social [apud 317].

Eysenck H.J. determină adaptarea ca o stare de armonie între individ și mediul natural sau social, ca proces prin care se realizează o stare armonioasă [337]. Autori, precum J. Mayer, P. Salovey, D. Goleman, D. Caruso, R. Bar-On sunt de părere că planul emoțional este implicat în adaptarea socială [apud 121].

P. Popescu-Neveanu definește termenul de adaptare ca „ansamblul de procese și activități prin care se trece de la un echilibru mai puțin stabil între organism și mediu, la un echilibru mai stabil; funcționarea organismului prin înglobarea schimburilor dintre el și mediu. Dacă aceste schimburi favorizează

funcționarea normală a organismului, acesta este considerat ca adaptat”. Autorul clasifică trei tipuri de adaptare: *senzorială, psihologică și socială*. *Adaptarea psihologică* este acceptată în sensul dat de J. Piaget; *adaptarea socială* semnifică potrivirea unei persoane cu mediul, acordul dintre conduita personală și modelele de conduită caracteristice ambianței, echilibrul dintre asimilarea și acomodarea socială” [149].

În viziunea autorilor A. Coașan, A. Vasilescu, adaptarea este concepută ca una dintre „proprietățile fundamentale ale organismului de a-și modifica adecvat funcțiile și structurile corespunzătoare schimbărilor cantitative și calitative ale mediului înconjurător” [36]. C. Gorgos consideră că adaptarea este un „proces activ, dinamic și creator, care necesită un permanent efort realizat prin procesele de integrare și reglare, care fac posibilă utilizarea optimă a rezervelor funcționale, precum și refacerea acestora în perioada în care solicitarea încetează” [88].

I. Mânzat susține că „adaptarea este un proces al învățării, care contribuie la construcția omului, asigurându-i adolescentului dezvoltarea ca factor constructiv și dinamizator”. Autori precum M. Epuran, I. Holdevici, F. Tonița consideră că ultima dimensiune, cea a modalităților de reacție și adaptare, este rezultatul unui sistem rațional/științific de pregătire-învățare, care conduce la formarea deprinderilor psihice de autoreglare a diferitelor instanțe, procese sau funcții psihice, cum sunt atenția, gândirea pozitivă, controlul anxietății, imaginea de sine, autosugestia, încrederea în sine, relaxarea, orientarea spre un scop, combativitatea [apud 126].

În lucrările autorilor A. Baba și R. Ciurea, adaptarea facilitează eliminarea sau modificarea condițiilor care creează probleme; perceperea controlului semnificației trăirilor într-o manieră prin care să se neutralizeze caracterul ei problematic; păstrarea consecințelor emoționale ale problemelor în limite controlabile [6]. C. Păunescu și I. Mușu consideră că procesul adaptării constituie o acțiune complexă care, pe baza anumitor funcții și strategii, generează o fuziune esențială între elementele sistemului personalității și elementele sistemului social, determinând o dinamică de dezvoltare și de proces simultan și reciproc [142].

Adaptarea este un proces greu de surprins, fiindcă vizează acordul individului cu mediul social. În acest context, adaptarea este concepută ca una din proprietățile principale ale organismului, care contribuie la modificarea adecvată a funcțiilor corespunzătoare schimbărilor ce intervin din mediul înconjurător [apud 208].

G. Popescu și O. Pleșa definesc *adaptarea* ca reprezentând „ansamblul reacțiilor prin care entitatea de adaptat își ajustează (acomodează) structura și comportamentul pentru a putea răspunde armonios (adecvat, satisfăcător, homeostatic) condițiilor realității față de care se produce adaptarea”. Adaptatul se raportează la sistem nu numai prin acțiuni, ci și prin alegeri (selecții) ale condițiilor existente. Adaptarea reprezintă, așadar, relația sau interacțiunea dintre o entitate (structură, sistem) care se adaptează și o entitate (structură, sistem) față de care se produce adaptarea [apud 96, p.149]. În ceea ce privește *inadaptarea*, autorii consideră că acest concept este ceva abstract. Avem de-a face, de fapt, cu inadaptăți, iar situațiile diferă între ele, având anumite particularități. Definirea inadaptării este făcută în termeni de negare a adaptării, atât adaptarea, cât și inadaptarea depinzând de particularitățile celui care urmează să se adapteze și de particularitățile mediului sau sistemului în care urmează să se integreze. Așa cum arată Piaget, asimilarea și acomodarea sunt, de asemenea, aspecte ale procesului de adaptare. Acomodarea implică modificări sau transformări cognitive ale schemelor senzorio-motorii, în acord cu cerințele mediului înconjurător. Asimilarea presupune încorporări ale unor elemente externe, în scheme conceptuale existente. În procesul de adaptare, acomodarea și asimilarea sunt simultane, între ele existând un anumit echilibru [96, p.149].

Pornind de la tipurile de adaptare la schimbare identificate de Merton, Eckstein prezintă următoarele strategii pe care indivizii le pot folosi pentru a se adapta la schimbări drastice: conformitate ritualică; conformitate pragmatică, retragere și rezistența la autoritate. Aceste strategii duc, în cele din urmă, la crearea unor noi modele și teme culturale. Procesul de adaptare de la vechile reguli și idealuri la cele noi este un proces de durată, caracterizat de competiție între diferite ideologii pentru a fi acceptate de către public [215].

Enăchescu C. menționează că raporturile persoanei cu ceilalți sau cu lumea sunt esențiale, iar de natura și modalitatea lor de realizare depind într-o măsură considerabilă echilibrul sufletesc intern al individului, precum și acordul extern al acestuia cu lumea. În ambele situații se vorbește de adaptare. Adaptarea este rezultatul raportului individului cu lumea. Ea se prezintă sub două aspecte:

1. *raporturile de concurență și competiție*, care presupun o confruntare a individului cu ceilalți, dorința de „a-și găsi un loc” printre ceilalți, de „a fi precum ceilalți”, de „a-i depăși pe ceilalți”; aceasta reprezintă o acțiune de tip deschis, ce promovează progresul și schimbarea prin depășirea situațiilor existente; se

urmărește instituirea unor raporturi interpersonale noi și avantajoase; astfel de raporturi caracterizează spiritul liberal;

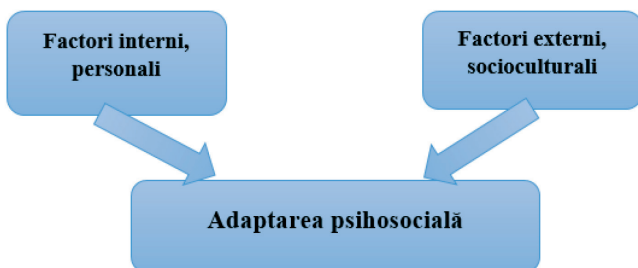
2. *raporturile de cooperare și sprijin mutual*, care presupun o apropiere prin asociere și conlucrare, o atitudine de susținere reciprocă; aceasta reprezintă o acțiune strict circumscrisă la un obiect, de tip închis, care vizează păstrarea unei situații sau stări de fapt existente și considerate ca necesară și pozitivă din punct de vedere valoric; astfel de raporturi vizează spiritul conservator [73, p.90].

Cele două tipuri de raporturi interumane nu sunt contradictorii, ci complementare, și ele exprimă cele două direcții principale de acțiune psihologică, urmărind adaptarea individului la lume și acordul acestuia cu celelalte persoane. Fiecare persoană este o individualitate în sine, care nu se confundă cu altele, dar care nu poate exista decât în relație strânsă cu celelalte persoane. Această caracteristică personală implică un echilibru dinamic permanent între două aspecte: procesul de diferențiere individuală sau individualizarea și amenajarea unui gen de relații satisfăcătoare cu celelalte persoane sau socializarea. Ambele aspecte ale acestui mecanism de echilibru desemnează „dinamica personalității” și reprezintă constanța sau identitatea personală, și adaptarea sau amenajarea relațiilor interpersonale. Constanța implică faptul că transformările personalității se mențin pe o linie constantă grație unei tendințe fundamentale de a răspunde la evenimentele trăite în funcție de modelele de comportament și de modelele elaborate în cursul copilăriei. Constanța personalității se fundamentează pe următoarele: tendința spre repetiție; capacitatea de a organiza lumea și de a-i da un sens. *Adaptarea* este efortul permanent de a răspunde, pe de o parte, la dubla exigență a identității personale, a constanței interne și, pe de altă parte, la diferențierea impusă de obstacolul sau rezistența lumii exterioare. Adaptarea se caracterizează drept echilibru care există între acțiunile organismului asupra mediului și invers. Adaptarea este, deci, o dublă mișcare: de *asimilare* (care este un anumit fel de a aborda realitatea exterioară, de *acomodare* (care este un anumit fel de a utiliza schemele de comportament anterior elaborate, în raport cu situația actuală). În psihanaliză adaptarea este considerată un mecanism de apărare al Eului (A. Freud). Atât adaptarea, cât și apărarea constituie mecanisme de homeostazie, păstrare a echilibrului personalității. Ambele duc la consolidarea și constanța Eului. Reușita adaptării personalității conduce la o „progresiune” a acesteia, pe când eșecul adaptării determină o restrângere a cadrului ei funcțional, o stare de „regresiune”. Procesul complex al adaptării implică un acord al indi-



vidului cu ceilalți, bazat pe motivații interne sau pe interese externe comune. Adaptarea depinde și de atitudinea de acceptare a persoanei de către ceilalți sau de către lume, considerată ca mediu social. Aceasta presupune o „atmosferă psihologică” comună, o „ambianță” de acceptare în care să se „regăsească” în deplin acord toți indivizii. Orice adaptare obligă persoana la „a-fi-ca-și-ceilalți”, la a avea elemente de „identitate comună”, care să-i apropie pe indivizi și să-i facă să se recunoască între ei prin ceva comun. Aceasta reprezintă raportarea la un „model sufletesc” sau „sociocultural” comun, în care toți să se considere ca aparținându-i.

În figura 3.2 sunt prezentați factorii care influențează adaptarea personalității.



**Figura 3.2. Factori care influențează adaptarea psihosocială**

Dificultățile de adaptare (inadaptare, dezadaptare) sunt aspecte importante, care interesează direct igiena mintală. Cauzele care generează dificultățile de adaptare se confundă cu factorii de morbigeneză, reprezentați de următorii:

- a) *factori interni, personali*: absența motivației, dezinteresul, lipsa unui model stimular în existența unor boli psihice grave etc.;
- b) *factori externi, socioculturali*: prezența unor persoane străine sau a unui mediu social ostil, prezența unor modele străine negative, conflictele și crizele sociale și culturale, pierderea valorilor morale, schimbarea mediului de origine etc. [73, p. 90].

Sunt foarte importante lucrările autorilor ruși cu referire la conceptul de adaptare prin prisma contextului social și psihologic.

Медведев В.И. definește noțiunea de adaptare drept „un răspuns sistemic intenționat al individului, oferindu-i posibilitatea de a realiza activități sociale și de viață sub influența unor factori, a căror intensitate și

amploare duce la dezechilibrul homeostatic” [289]. Колесов Д.В. introduce rafinament în această terminologie. În opinia lui, procesul de adaptare poate fi numit stare a organismului, ca urmare a implementării cu succes procesului de adaptabilitate, iar diferențele în starea corpului, înainte și după procesul de adaptare – ca efect de adaptare [267].

Adaptarea este folosită pentru a descrie rezultatul procesului de adaptare în genere și al celui de adaptare asociat cu o anumită „viziune”, de pregătire a individului pentru socializare [321, p. 55-64].

Реев А.А. subliniază angajamentul personal ca o condiție de adaptare eficientă: „adevărata adaptare este întotdeauna un proces activ: dacă se schimbă în mod activ mediul social, se schimbă în mod activ și individul” [310].

Г.А. Балл [231] consideră că adaptarea este îngustă în mod îngust, ca adaptare la mediu, ca subordonare a individului față de mediul care nu depinde de el, iar mediul este interpretat ca mediu nemijlocit al individului. O înțelegere îngustă a adaptării ca ajustare (adjustment) este caracteristică pentru reprezentanții direcției neobehavioriste – Eysenck H.J., Arnold W., Meili R. [337, p.25]. Г.А. Балл [231] susține că o înțelegere restrânsă atât a adaptării, cât și a mediului adaptării nu poate acționa ca principiu explicativ în analiza funcționării personalității și a dezvoltării acesteia în societate.

Susținătorii direcției interacționiste – L. Philips [352], Т. Шибутани [325] – subliniază *diferența dintre conceptele de adaptare (adaptation) și reglare (adjustment)* și dintre fenomenele indicate de aceste concepte. Т. Шибутани consideră că conceptul de „adaptare” se referă la modul în care corpul se adaptează la cerințele unor situații specifice. Adaptarea se referă la soluții mai stabile – modalități bine organizate de a face față problemelor tipice, la tehnici care cristalizează printr-o serie succesivă de adaptări. În ultimele decenii, printre principiile științifice generale ale cunoașterii fenomenelor sociale și psihologice, principiul coevoluției capătă din ce în ce mai multă importanță: existența armonioasă, interdependentă a omului, a societății și a biosferei. În conformitate cu acest principiu, o persoană este privită ca un sistem deschis și cu scop, ale cărui acțiuni sunt orientate spre atingerea unui obiectiv. O trăsătură distinctivă a sistemelor vii este rezistența lor la procesul de dezordine și dezvoltare față de stări de organizare superioară. Conform principiului coevoluției, omul este privit și ca un sistem de autoreglare, autoreglabil, care se caracterizează prin adaptare. În același timp, adaptarea este considerată o latură a activității vitale a unui sistem viu, care este necesară atât pentru supraviețuirea, cât și pentru dezvoltarea sa. În acest context, se potrivește.

## Conceptul de adaptare psihologică și adaptare socială

Александров Ю.А. analizează adaptarea psihologică ca urmare a activităților sistemice de autoguvernare holistică, activități ce țin de componente individuale în interacțiunea lor, dar și ca „asistență” care generează noua calitate integratoare a subsistemelor individuale. Adaptarea psihologică este un fenomen care caracterizează cea mai optimă adaptare a psihicului uman la condițiile de mediu, viață și condiții private [316].

O notă fundamentală îi atribuie procesului de adaptare psihosocială autoarea И.Н. Никитина, care-l definește ca un proces de integrare a personalității în sistemul relațiilor sociale deja stabilit [apud 160].

În dicționarul de psihologie socială, adaptarea socială este definită ca fiind un „produs al acumulării și condensării în timp a interacțiunii interpersonale, caracterizat printr-o serie de transformări și ajustări mutuale ale trăsăturilor de personalitate și conduitei indivizilor participanți la interacțiune” [206].

Klein R.M. afirmă că „adaptarea socială este o formă de activitate socială care constă din stăpânirea ambianței. Ea urmărește realizarea unui echilibru între capacitățile, aspirațiile, obiectivele și dorințele individului cu cerințele și solicitările ambianței sociale și a mijloacelor oferite de ea pentru satisfacerea acestor aspirații” [342].

T. Cavell definește adaptarea socială ca măsura în care persoana este capabilă să atingă scopuri personale, incluzând acceptarea din partea egalilor și starea de bine emoțională adecvat nivelului său de dezvoltare. Autorul subsumează adaptarea socială conceptului supraordonat de competență socială, ce include și deprinderile necesare producerii răspunsurilor adecvate contextului social și performanța sau calitatea acestor răspunsuri [332].

Вершинина Т.Н. afirmă că în cazul în care mediul social este activ cu privire la subiect (domină), respectiv în adaptare predomină acomodarea, iar în cazul în care în interacțiunea om-mediu domină subiectul atunci natura adaptării are un caracter dinamic, de activitate intensă [36]. Adaptarea socială descrie mecanismele prin care un individ se recunoaște apt de a aparține unui grup. Березин Б.Ф. definește adaptarea socială drept proces de asimilare de către personalitate a relațiilor sociale existente, a normelor, a etaloanelor, a tradițiilor existente în societatea în care trăiește și activează [233].

Angajamentul personal ca o condiție de adaptare eficientă este descris de Пеан А.А., evidențiind faptul că adevărata adaptare este întotdeauna un proces activ și anume dacă se schimbă în mod activ mediul social, se schimbă în mod activ și individul” [310].

Adaptarea socială este un fenomen care presupune „adaptarea individului la condițiile mediului social, formarea unui sistem adecvat de relații cu obiectele sociale, rolul plasticității comportamentului și integrarea individului în grupurile sociale”, susțin autorii М.И. Еникеев, О.Л. Кочетков [258]. Personalitatea este, în același timp, un subiect al activității active, al comunicării și al relațiilor, în viziunile autorilor К.К. Платонов, В.И. Мясищев etc. Procesul de adaptare socială, în legătură cu această teză, ar trebui considerat, în primul rând, ca „în curs de dezvoltare activă”. O persoană nu numai că se adaptează, ci și se influențează pe sine și viața sa, după D.G. Mead, Т. Шибутани și alții.

În același timp, chiar și Л.С. Выготский a subliniat că există o combinație de roluri pasive și active la o singură persoană. Astfel, însăși procesul de adaptare socială implică nu numai impactul mediului asupra subiectului, ci și a subiectului asupra mediului. Astfel, Т. Шибутани, interpretând adaptarea ca formă de protecție a omului la cerințele sociale, ca ieșire dintr-o situație stresantă, ca stăpânire a noilor roluri sociale, ca depășire a stresului, exprimă opinia că adaptarea este un set de reacții adaptive, care se bazează pe dezvoltarea activă a mediului, schimbarea acestuia și crearea condițiilor necesare pentru o activitate de succes. Din punctul de vedere al И.А. Малашихина и Л.Ф. Артеменкова, un aspect important al adaptării sociale este acceptarea de către individ a unui rol social, iar autorii И.А. Малашихина și Л.Ф. Артеменкова susțin că eficacitatea adaptării depinde de cât de adecvat se percepe individul pe sine și conexiunile sale sociale: „o idee distorsionată sau insuficient dezvoltată despre sine duce la deficiențe de adaptare” [apud 226, p. 7].

И.А. Милашова evidențiază caracterul obiectiv-subiectiv al adaptării (acomodare și conformare) și se menționează faptul că datorită adaptării sociale, omul însușește standardele necesare pentru activitățile vitale, stereotipurile cu ajutorul cărora se acomodează activ la fenomenele repetate ale vieții [292]. Н.Ф. Агаджанян [225] definește adaptarea socială ca un „proces de asimilare de către personalitate a relațiilor sociale existente în societatea în care trăiește și activează”.

## **Conceptul de adaptare psihosocială**

Având în vedere adaptarea umană, este necesar să se separe procesele care au loc la diferite niveluri ale organizației unei persoane ca sistem. În special, caracteristicile adaptării diferă la nivelurile „organism biologic – mediu biologic” și „personalitate – mediu social”. Doar a doua caracteristică „personalitate – mediu social” se referă la adaptarea psihosocială.

Inițial, problema adaptării psihosociale a atras atenția psihologilor în legătură cu studiul problemelor interacțiunii umane și a mediului social înconjurător. H.H. Мельникова (2002) menționa că în ultimii ani a existat o evoluție semnificativă în înțelegerea fenomenului de adaptare psihosocială, care este asociată cu o schimbare generală în interesul cercetătorilor de la sfera abaterilor psihologice la analiza persoanei sănătoase. Elementul central al teoriei adaptării este conceptul de interacțiune. De regulă, descrierea procesului de adaptare ca interacțiune este strâns legată de recunoașterea rolului activ al individului în procesul de adaptare, cu creșterea statutului comportamentului transformator conștient. Conceptul de interacțiune reflectă cel mai exact particularitățile procesului de adaptare socială. Pentru a descrie modelul procesului optim de adaptare psihosocială, este recomandabil să se utilizeze o abordare sistematică. Conform acestei abordări, procesul de adaptare optimă constă în construirea unui sistem nou, mai complex și mai perfect, în care obiectele originale (individul și mediul înconjurător) sunt incluse ca subsisteme, menținând în același timp o cotă suficientă de autonomie. Un astfel de sistem are noi proprietăți și funcții care sunt absente în obiectele originale, care sunt utile pentru sistemul nou format și cresc productivitatea generală a subsistemelor sale.

Caracterizând **diferențele dintre adaptarea psihosocială de cea biologică**, este necesar să se dezvăluie următoarele *prevederi*:

1) adaptarea psihosocială are loc, în principal, prin tipul de adaptare la un mediu în continuă schimbare, ceea ce determină necesitatea deplasării accentului cercetării de la starea de adaptare la proprietatea adaptabilității personalității;

2) procesul de adaptare psihosocială nu are limite clare și se desfășoară de-a lungul întregii linii de dezvoltare ontogenetică umană;

3) adaptarea psihosocială se caracterizează printr-o individualizare excepțională și unicitatea modalităților de adaptare;

4) o caracteristică esențială a adaptării psihosociale este un grad ridicat de implementare a unei funcții de transformare activă atât a personalității, cât și a mediului;

5) procesul de adaptare psihosocială este mai mult o interacțiune egală dintre părți decât adaptarea, acomodarea persoanei la mediu;

6) scopul principal al adaptării psihosociale nu este adaptarea, ci autorealizarea individului [290, p.9].

Adaptarea psihosocială se distinge în mod tradițional printre alte tipuri de adaptare bazate pe localizarea mediului cu care interacționează individul.

Caracteristicile mediului determină posibilitățile și natura interacțiunii, limitează formele de adaptare și stabilesc criteriile pentru succesul acestui proces.

Mediul social este o formațiune complexă, cu mai multe niveluri. Astfel, se obișnuiește împărțirea mediului social în micro-, mezo- și macroniveluri. În consecință, procesele de adaptare ar trebui împărțite: intrapersonal, între doi indivizi, între un individ și un grup, intragrup, intergrup, între un individ și societate, între un grup și societate.

De regulă, studiile realizate în cadrul problemei adaptării sociale se concentrează pe studiul interacțiunii individului cu un nivel specific al mediului social (către grupul de studiu, echipa de producție, către o nouă organizație socială, lucrări care se concentrează pe armonizarea relațiilor în diadă, adaptarea intrafamilială, adaptarea la o nouă cultură etc.).

Procesul de adaptare poate continua în diferite moduri, în funcție de condițiile de mediu. În special, condițiile de mediu diferă în ceea ce privește evidențierea acestor doi parametri, precum intensitatea modificărilor de mediu și frecvența acestora. În acest context, se distinge adaptarea:

- 1) la condiții extreme (inadecvate);
- 2) la condiții modificate / schimbate deja;
- 3) la condiții permanente;
- 4) la schimbarea condițiilor [49, p. 9].

În concepțiile psihosociale noțiunea de „adaptare” este analizată în sens îngust și larg. În sens larg, adaptarea este înțeleasă ca „orice interacțiune între individ și mediu, în care structurile, funcțiile și comportamentul lor sunt coordonate” [253, p.4]. În sens îngust, această definiție este analizată în contextul relației persoanei cu un grup mic, cel mai adesea, organizațional sau studentesc. Aici procesul de adaptare este înțeles ca intrarea unei persoane într-un grup restrâns, asimilarea de către aceasta a normelor predominante, a relațiilor, obținerea unui anumit loc în structura relațiilor grupului. Caracteristicile acestui aspect în studiul adaptării sunt că, în primul rând, relația dintre individ și societate este considerată ca fiind mediată de grupuri mici, din care individul face parte; în al doilea rând, grupul mic în sine devine una dintre părțile care participă la interacțiunea adaptativă, formând un nou mediu social – sfera mediului imediat, la care se adaptează o persoană [258].

Adaptarea psihosocială denotă optimizarea relației dintre individ și grup, convergența / apropierea obiectivelor activităților, a orientărilor valorice, asimilarea normelor individuale și a tradițiilor grupului, includerea acestora în structura rolului.

Г.М. Андреева [228] consideră adaptarea psihosocială ca fiind interacțiunea individului și a mediului social, ceea ce duce la o relație adecvată între scopurile și valorile individului și ale grupului. Adaptarea, în opinia autoarei, are loc atunci când mediul social contribuie la realizarea nevoilor și aspirațiilor individului, servește la dezvăluirea individualității sale. În înțelegerea fenomenului dat, locul central aparține ideii de implementare constantă a procesului de adaptare în prezența unor schimbări semnificative în sistemul „individ-mediu” (Березин, 1988; Налчаджан, 1988), ceea ce ne permite să considerăm adaptarea ca un proces ciclic care asigură corespunderea activității psihice și comportamentului unei persoane cu cerințele mediului [226].

А.Н. Леонтьев [276], С.Я. Рубинштейн [314] consideră procesul de adaptare psihosocială ca raport între cele două componente: persoana și mediul social, în care persoana acționează, pe de o parte, și ca actul interacțiunii multidimensionale, pe de altă parte. Рубинштейн a propus pentru prima dată formula „reflecție-personalitate-rezultat”, pentru a clarifica că personalitatea umană se manifestă ca un „tot unitar” incluzând totalitatea structurilor interne pentru a interacționa cu mediul extern.

Т.В. Снегирева consideră că adaptarea psihosocială este un proces activ de însușire de către personalitate a experienței sociale, posedarea de capacități comunicative și roluri sociale [317]. În același sens, А.В. Петровский evidențiază că adaptarea psihosocială reprezintă fenomenul includerii omului în mediul social, în activitatea de bază, integrarea lui în grup, în funcție de particularitățile sale individuale [303].

Krāsiko V.G. definește adaptarea psihosocială ca rezultat al interacțiunii dintre individ și mediul social, care conduce la raportul optim între scopurile și valorile unui individ și grup. Adaptarea reprezintă procesul de dobândire de către oameni a unui anumit statut psihosocial, de asimilare a unor funcții psihosociale pe roluri. Reflexia reprezintă un mecanism de comprehensiune reciprocă, adică conștientizarea de către individ a mijloacelor cu care a produs o anumită impresie asupra altor persoane. În procesul de adaptare psihosocială, individul tinde să obțină o armonie între condițiile de viață și activitatea internă/externă. Pe măsura realizării acestei armonii crește gradul de adaptabilitate al individului. În cazul unei adaptabilități totale se obține caracterul adecvat al activității psihice a individului la condițiile date ale mediului și ale activității sale în anumite situații sau altele. Adaptarea psihosocială apare și ca un mijloc de protecție a individului, cu ajutorul căruia se relaxează și se elimină tensiunea psihică internă, neliniștea, stările destabilizatoare,

care apar la individ în cazul interacțiunii cu alte persoane, cu societatea în ansamblu. Mecanismele de protecție ale psihicului acționează în acest caz ca mijloace de adaptare psihologică a individului. În ansamblu, **când individul asimilează mecanismele de protecție psihologică, aceasta mărește potențialul său adaptativ, favorizează reușita adaptării psihosociale** [105].

S. Moscovici determină că în cadrul fenomenului de adaptare psihosocială au loc complexe procese de compatibilizare, complementarizare, intercunoaștere, interacceptare, astfel încât se instituie cadre de colaborare, interese, proiecte și valori, reguli și obiceiuri comune [123]. Procesul de adaptare [215] de la vechile reguli și idealuri la cele noi este un proces de durată, caracterizat de competiție între diferite ideologii pentru a fi acceptate de către public.

### Adaptarea psihosocială ca proces

Procesul de adaptare se referă la un tip special de procese dirijate care au tendința de a se acumula și a se concentra. Fiecare etapă ulterioară a unor astfel de procese este diferită calitativ de cea anterioară, dar în același timp include rezultatul acesteia.

În figura 3.3 sunt prezentate etapele procesului de adaptare psihosocială.

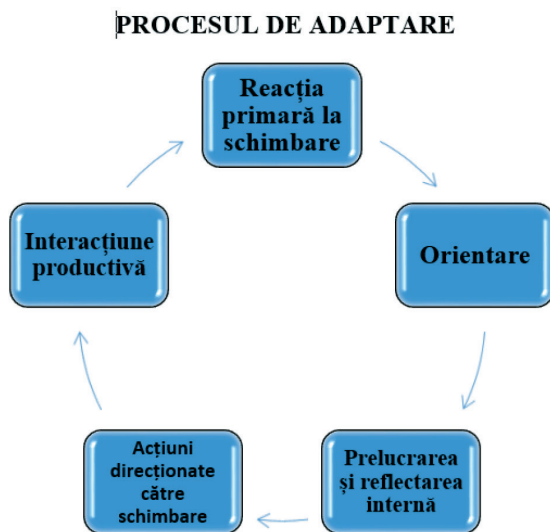


Figura 3.3. Etapele procesului de adaptare psihosocială



Cea mai completă descriere a procesului de adaptare include cinci etape interdependente (fig. 3.3):

1. reacția primară la schimbare;
2. orientare;
3. prelucrarea și reflectarea internă;
4. acțiuni direcționate către schimbare;
5. interacțiune productivă.

La descrierea procesului de adaptare este necesar să se urmărească schimbările care apar la personalitate cu referire la trei niveluri: 1. *emoțional*, 2. *cognitiv* și 3. *comportamental*, pentru a descrie în detaliu sarcinile rezolvate de individ la fiecare dintre etape.

În calitate de încălcări ale procesului de adaptare ar trebui considerate:

- 1) realizarea / implementarea nereușită (performanță inadecvată) a sarcinii principale a unei etape specifice;
- 2) ignorarea unei etape, sărind peste o etapă;
- 3) fixarea într-o anumită etapă;
- 4) încălcarea mișcării inițiate și revenirea la etapa anterioară [290, p. 15].

Акименко А.К. consideră adaptarea ca un proces, rezultat și bază pentru formarea de noi formațiuni (calități psihice) [226]. А.А. Пеан consideră adaptarea ca un fenomen complex și propune să o analizeze în unitatea a trei dimensiuni. Aspectul procesual al adaptării, conform autorului, se bazează, în primul rând, pe evidențierea caracteristicilor sale temporale – lungimea și etapele adaptării în sine. În cadrul acestei direcții sunt identificate principalele elemente ale procesului de adaptare, conectate într-o singură secvență logică și de timp. Aspectul final al adaptării este utilizat în mod tradițional ca element-cheie în evaluarea succesului proceselor de adaptare în general. Criteriul final (eficient) stă la baza majorității clasificărilor moderne ale fenomenului de adaptare, de la cea mai simplă dihotomie (adaptare – deadaptare) până la construcții teoretice mai fracționate și multidimensionale. Aspectul de adaptare asociat cu formarea diferitelor neoformațiuni integrează cele două abordări identificate anterior – procesual și eficient (rezultativ). Aici obiectul analizei este totalitatea acelor calități mentale care s-au format (dezvoltat) în procesul de adaptare și au condus la un rezultat sau altul. În același timp, totalitatea noilor formațiuni include nu numai o mulțime de cunoștințe, abilități, deprinderi, calități personale, interiorizate de subiectul adaptării, ci și un sistem complex de interacțiune interpersonală cu mediul profesional și social [312, p. 20].

În concluzie, evidențiem faptul că delimitările conceptuale ale adaptării psihosociale sunt prezentate diferit. Pluralitatea de sensuri denotă caracterul complex al acesteia. Este necesară studiarea amplă a adaptării psihosociale a personalității, deoarece societatea actuală este în permanentă schimbare, având consecințe directe asupra stării generale de bine, a relațiilor interpersonale echilibrate cu cei din jur și, în general, asupra calității vieții.

## Conceptul de adaptabilitate psihologică

Pentru a caracteriza aspectul eficient al procesului de adaptare în literatura științifică, autori, precum И.А. Георгиева, А.А. Налчаджан, Л.Л. Шпак, А.Н. Жмыриков, В.Н. Безносииков etc. adesea au folosit conceptul de *adaptabilitate*. Prin „adaptabilitate” se înțelege o stare a subiectului care îi permite să se simtă liber și dezinhibat în mediul socio-cultural, să se implice în activitatea de bază, să simtă schimbări în mediul familiar, să se adâncească în problemele spirituale intrapersonale, să-și îmbogățească lumea interioară prin forme și metode mai perfecte de interacțiune socioculturală.

Problema criteriilor de adaptare este în prezent în discuție. În literatură sunt întâlnite diverse abordări pentru determinarea criteriilor de adaptabilitate. Majoritatea cercetătorilor, care studiază un aspect sau altul al adaptării, divizează *criteriile* în două mari grupuri:

**1. obiectiv** (extern);

**2. subiectiv** (intern).

В.Н. Безносииков [232] împarte *criteriile obiective* în două categorii: 1) subiectiv-proprie, adică autoevaluarea subiectului adaptării; 2) subiectiv-obiective, atunci când adaptantul face obiectul evaluării stărilor sale printr-o metodă relativ obiectivă (expertă). Prima categorie include indicatori, precum: satisfacție, relații, orientări valorice, direcționări, atitudini sociale etc. La a doua categorie autorul atribuie o gamă largă de criterii bazate pe generalizarea evaluărilor comportamentului social al adaptantului, de exemplu: respectarea disciplinei muncii, activitatea socială, dorința de a îmbunătăți calificarea profesională etc.

Л.Л. Шпак [326] la semnele subiective ale adaptivității socio-culturale atribuie: satisfacția față de poziția personală în sistemul relațiilor sociale; menținerea conștientă a normelor și tradițiilor mediului sociocultural; dorința și disponibilitatea de a îmbogăți conținutul, formele și modalitățile de interacțiune cu acest mediu. Potrivit autorului, la principalele semne

obiective ale adaptabilității se referă: creșterea activității creative în procesele socio-culturale ale mediului dat și ale întregii societăți; îmbogățirea conținutului și naturii activității, dinamică (energică – intensivă în profunzime, rapidă în ritm) dezvoltare internă mobilă a realizărilor progresului cultural (inovații științifice și tehnice, inovații în muncă, sfera politică și spirituală a vieții); stabilitatea subiectului adaptării într-un mediu sociocultural dat.

A.H. Жмыриков [260], autorul **modelului de adaptare socială de tip integrativ**, identifică următoarele criterii ale adaptabilității:

1. parametrii de ieșire ai activității personalității;
2. gradul de integrare a personalității în macro- și micromediu;
3. nivelul de realizare a potențialului intrapersonal;
4. bunăstare emoțională.

Subliniind în general abordarea de succes a autorului A.H. Жмыриков, A.A. Реан, între timp, observă că criteriile „parametrii de ieșire a activității” și „nivelul de integrare a individului cu macro- și micromediul” sunt interdependente, deoarece ambele sunt externe. Iar criteriul „gradul de realizare a potențialului intrapersonal”, în opinia sa, este mai oportun să îl înlocuim cu altul, care reflectă nevoia de autoactualizare. „Nu gradul de realizare a potențialului ca caracteristică statică, ci anume dorința de autoactualizare și posibilitatea realizării cât mai complete a acestei dorințe ca parametri dinamici și procesuali, este un indiciu al adaptării sociale a individului”. Astfel, A.A. Реан leagă criteriul intern cu stabilitatea psihoemoțională, confortul personal, starea de satisfacție, lipsa distresului, senzația de amenințare etc. [311, p. 73].

B.B. Гриценко [253, p.19], analizând succesul adaptării psihosociale a individului în noile condiții socio-culturale ale existenței, diferențiază criteriile în funcție de grup sau de aspectul individual. Din punctul de vedere al autorului, **indicatorii productivității adaptării la nivel de grup** sunt: satisfacția cu relațiile cu noul mediu; identitate socială (etnică) pozitivă; imaginea pozitivă a conceptelor „Noi” și „Ei”; toleranță intergrup. Printre *criteriile de adaptare la nivel personal*, autorul face distincție dintre: actualizarea nevoilor dezvoltate de stimă de sine și auto-actualizare; satisfacția în activitatea profesională ca fiind cea mai importantă condiție pentru realizarea nevoii de autoactualizare; satisfacție cu sensul vieții și o evaluare optimistă a situației vieții; activitate ridicată, stabilitate emoțională, locus intern de control.

Majoritatea cercetătorilor se străduiesc să identifice indicatorii-cheie de performanță ai procesului de adaptabilitate. În special, И.К. Кряжева remarcă faptul că principalele criterii psihosociale pentru adaptabilitatea

unei persoane în organizații sunt „caracteristicile sale de dispoziție, direcționarea orientărilor valorice, precum și climatul psihosocial al echipei” [270, p. 206]. O.Ф. Гефеле, vorbind de indicatorii de adaptare a personalității în sfera muncii, pe de o parte, se referă la nivelul de eficiență al funcționării individului ca angajat și membru al echipei; pe de altă parte, se referă la nivelul de satisfacție de condițiile de activitate și comunicare [250]. Într-una din ultimele lucrări ale autorului A.A. Реан [312] este descris, de asemenea, un criteriu de clasificare bidimensională. Ca dimensiuni ortogonale ale modelului de adaptare socială se propun următoarele: corespunderea comportamentului real al persoanei cu cerințele mediului social (așa-numitul „criteriu extern”), precum și absența sentimentului de amenințare, realizarea confortului intrapersonal (așa-numitul „criteriu intern”).

Apropiat este punctul de vedere al autorului H.A. Нестеренко, care, în toată varietatea indicatorilor de adaptabilitate a personalității, identifică trei criterii principale: integrarea cu mediul, realizarea potențialului personal, bunăstarea emoțională.

Este de remarcat faptul că, în ciuda diferenței de abordare a desemnării criteriilor adaptabilității, autorii sunt unanimi în evidențierea unuia dintre indicatorii săi interni semnificativi. Acest criteriu, în funcție de particularitățile conceptului autorului, este marcat în diferite moduri: „bunăstare emoțională” (A.H. Жмыриков, A.A. Реан, H.A. Нестеренко) [260; 312]; „nivelul de satisfacție de condițiile de activitate și comunicare” (O.Ф. Гефеле) [250]; „bunăstarea subiectivă a individului” (P.M. Шамионов) [323].

Astfel, ținând cont de cele spuse, A.A.Налчаджан susține că adaptabilitatea psihosocială ar trebui definită ca „o astfel de stare de relații între individ și grup, când o persoană, fără conflicte interne și externe de durată, își desfășoară productiv activitatea de conducere, își satisface nevoile sociogene de bază, merge întru totul în întâmpinarea așteptărilor de rol pe care le face grupul de referință pentru el, experimentează stări de autoafirmare și exprimare liberă a abilităților sale creative. Adaptarea este procesul psihosocial care, având un curs favorabil, conduce o persoană la o stare de adaptare” [294].

Potrivit autorului С.Ю. Ганжа, un reprezentant al abordării sistemice a adaptării psihosociale, rezultatul adaptării este nișa adaptativă formată. Autorul înțelege prin *nișa adaptativă* „relația optimă a individului cu un mediu social specific în cadrul sistemului de adaptare psihosocială, care posedă stabilitate și aspect static” [249]. Pe baza faptului că fiecare personalitate în procesul de adaptare formează mai multe nișe adaptative cu grade diferite

de adaptabilitate, supuse unei anumite ierarhii, nivelul de adaptabilitate poate varia destul de puternic în diferite nișe. Nișă adaptativă, în care nivelul de adaptabilitate este evaluat ca fiind ridicat, iar adaptarea este stabilă, se numește armonioasă. Potrivit opiniilor lui С.Ю. Ганжа, este imposibil să vorbești despre nivelul de adaptare al unei persoane fără a lua în considerare un mediu social specific. Adaptabilitatea psihosocială în cele mai multe cazuri este relativă. Deci, o persoană poate fi adaptată cu succes în nișa adaptativă asociată cu activitatea profesională (nișă adaptativă armonioasă) și slab adaptată în alte nișe – familie, mediul apropiat, organizații publice, grup în cadrul societății (nișe de adaptare simple). Și, dimpotrivă, o personalitate poate fi bine adaptată [226] în majoritatea nișelor adaptative și inadaptable / dezadaptată în una.

### Adaptarea școlară

Adaptarea școlară are un rol aparte în întreg procesul de adaptare a personalității elevului. În concepțiile autorilor A. Coașan, A. Vasilescu, adaptarea școlară presupune operarea cu o serie de indicatori care constituie sistemul de referință al nivelului de realizare a interacțiunii dintre personalitatea elevului și ansamblul condițiilor de desfășurare a procesului instructiv-educativ din perspectiva efectului informativ-formativ exercitat. Fenomenele de adaptare și, respectiv, de inadaptable școlară pot fi recunoscute și identificate pe baza anumitor *indicatori specifici*: însușirea ansamblului de cunoștințe din principalele domenii ale cunoașterii; reușita școlară; *indicatori relaționali-valorici*: integrarea în grup, perceperea pozitivă a grupului școlar, perceperea pozitivă a elevului de către grup, asimilarea unor valori corespunzătoare vârstei; *indicatori comportamentali*: conduita corespunzătoare [36].

T. Crețu menționează că adaptarea la noul mediu școlar înseamnă:

- a) integrarea în programul școlar și în activitățile sale specifice;
- b) realizarea unei relații noi cu învățătoarea, care este o altfel de persoană decât educatoarea;
- c) stabilirea unor relații cu cei care îi devin colegi și cu care se va confrunta mereu. Se va compara cu ei mai ales după criteriul calității prestației școlare.

Procesul de adaptare școlară este un proces neliniar, care presupune angajarea plenară și mobilizarea întregului mecanism adaptativ al subiectului în vederea formării unui comportament complex, apt să planifice, orga-

nizeze, faciliteze și implementeze măsuri de adecvare și integrare într-un mediu de continuă schimbare. Din punct de vedere psihologic, adaptarea școlară marchează tendința de echilibru necesar între procesele de asimilare și acomodare, tendință realizată în mod obiectiv la nivelul interacțiunii permanente existente între subiect și realitate. Din perspectivă pedagogică, adaptarea școlară implică acțiunea de modificare, de ajustare, de transformare a copilului de a face față cerințelor instructiv-educative și de a fi compatibil și în acord cu normele și regulile pretinse de mediul educațional, pentru dobândirea cu succes a statutului de elev [121].

### **Adaptarea – stadiu al socializării**

În psihologia socială rusă adaptarea este, de obicei, considerată ca un stadiu de socializare (Ч. Кули, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, Р.М. Шамяионов și alții). Termenul „socializare” este înțeles ca „procesul și rezultatul formării unei personalități în activitate și comunicare atunci când este inclus în sistemul relațiilor sociale” – Р.М. Шамяионов [323, p.72]. Conținutul și productivitatea socializării personalității, integrarea și individualizarea acesteia depind de adaptarea cu succes. După Р.М. Шамяионов, bunăstarea subiectivă a individului depinde în mare măsură de rezultatele adaptării, integrării și individualizării, care constituie cele mai importante procese sociale și psihologice” [324, p.77]. А.К. Акименко [226] remarcă faptul că bunăstarea subiectivă a individului este unul dintre criteriile semnificative pentru adaptabilitate în societate.

Studiind procesul de intrare / integrare a unei persoane în societate, А.В. Петровский a identificat trei faze ale dezvoltării sociale [302, p.46]:

1. *Faza inițială, numită „adaptare”, presupune asimilarea normelor care funcționează în comunitate și stăpânirea formelor și mijloacelor de activitate corespunzătoare. „Aducând cu sine în noul grup tot ceea ce alcătuiește individualitatea sa, subiectul nu-și poate satisface nevoia de a se exprima ca persoană înainte de a stăpâni normele care acționează în grup (morale, educaționale etc.) și nu va stăpâni acele tehnici și mijloace de activitate pe care le posedă ceilalți membri ai grupului. Apare o nevoie obiectivă de a fi „ca toți ceilalți”, de a ne adapta cât mai repede posibil în societate [303].*
2. Următoarea fază este generată de contradicția apărută dintre rezultatul obținut al adaptării (prin faptul că individul a devenit ca toată

lumea din grup) și necesitatea unei personalizări maxime, care nu a fost satisfăcută în prima etapă. Această fază se caracterizează prin căutarea mijloacelor și modalităților de a indica individualitatea persoanelor. A doua fază este numită de A.B. Петровский *faza individualizării*.

3. A treia fază este determinată de contradicția dintre dorința subiectului de a fi reprezentat în mod ideal de abilitățile sale și diferențele de comunitate, care s-au dezvoltat în faza anterioară, sunt semnificative pentru el și nevoia grupului de a aproba și cultiva numai acele caracteristici individuale care impresionează, corespund valorilor sale, contribuie la succesul activităților comune etc. În a treia fază are loc o *transformare reciprocă a individului și a grupului*. Fiecare dintre aceste faze acționează ca un moment al formării personale a individului în cele mai importante manifestări și calități ale sale – aici au loc microciclurile dezvoltării sale. Dacă persoana nu reușește să depășească complet dificultățile perioadei de adaptare într-un mediu social care este semnificativ stabil pentru el și intră în a doua fază a dezvoltării, potrivit autorului A.B. Петровский, se vor dezvolta calitățile conformității, dependenței, lipsei de inițiativă, vor apărea timiditatea, neîncrederea în sine și în alte oportunități. Dacă, deja în stadiul individualizării, persoana este respinsă de membrii grupului datorită diferențelor sale individuale, atunci acest lucru contribuie la dezvoltarea în individ a unor noi formații, precum negativismul, agresivitatea, suspiciunea și stima de sine supraestimată. Dacă o persoană trece cu succes faza de integrare, atunci la ea se formează colectivismul ca trăsătură de personalitate. Astfel, esența socializării constă într-o combinație dintre adaptare și segregare / izolare a unei persoane într-o societate specifică. Dezvoltarea personalității în ontogeneză poate fi considerată ca un lanț de opțiuni de adaptare reușite sau mai puțin reușite pentru individ, în urma căreia se formează un anumit sistem de relații și conceptul de sine al persoanei.

Deci, studiul lucrărilor dedicate problemei adaptării au arătat că Ю.А. Александровский, Л.И. Анцыферова, Ф.Б. Березин, И.А. Милославова, А.А. Началджан, В.Н. Парыгин, А.Ю. Шалыко ș.a. nu se concentrează pe starea fixă de adaptare la mediu, ci pe adaptabilitatea personalității ca proprietate, care se bazează pe caracteristicile sferei nevoilor motivaționale, care fac

posibilă păstrarea nucleului personalității în condițiile schimbării factorilor externi. În concepția autorului O.B. Полянок, adaptarea psihosocială se realizează prioritar prin tipul de adaptare la mediul în continuă schimbare, ceea ce determină necesitatea de a schimba accentul cercetărilor de la starea de adaptare la proprietatea adaptabilității [304, p.7]. Cu o adaptabilitate neformată, afirmă O.Ф. Гефеле, abilitățile adaptative pot fi reproduse stereotip în ontogeneză, complicând semnificativ procesele de dezvoltare și autorealizare a individului [250].

Capacitățile de adaptare ale unei persoane nu sunt nelimitate și sunt, în mare măsură, determinate de caracteristicile psihologice individuale. Referindu-se la rolul lor în procesul de adaptare, aceste caracteristici psihologice sunt definite de către A.Г. Маклаков ca **potențial personal de adaptare**, ceea ce face posibilă diferențierea oamenilor în funcție de gradul de rezistență la situații stresante. Acest lucru a făcut posibilă precizarea eficienței activităților în condiții în schimbare. Autorul a stabilit relația dintre succesul instruirii, eficacitatea activității profesionale și nivelul de dezvoltare a potențialului personal de adaptare. Caracteristicile psihologice ale potențialului personal de adaptare, care determină eficacitatea și adecvarea comportamentului și activităților, sunt: stabilitatea neuropsihică, stima de sine a personalității, senzația de sprijin social, particularitățile stabilirii contactului cu ceilalți, experiența comunicării sociale, normativitatea morală a persoanei, nivelul de identificare în cadrul grupului [284]. Un punct de vedere similar este prezentat în lucrarea autorului С.А. Ларионова [274, p.41]: „Gradul de adaptabilitate psihosocială este determinat de resursele adaptative ale individului și de caracteristicile mediului concret în condițiile cărora are loc satisfacerea nevoilor de bază ale individului într-o atitudine pozitivă, ceea ce este posibil doar dacă rezultatele activității individuale corespund cerințelor societății. *Resursele adaptative ale personalității* sunt o serie de caracteristici psihosociale și individuale ale acesteia care *determină gradul de adaptabilitate al persoanei în condiții sociale specifice*”.

După cum s-a menționat deja, **mecanismele de adaptare dominante și trăsăturile de personalitate se dezvoltă în paralel și interdependent**. Astfel, cele mai recente evoluții în domeniul căutării caracteristicilor individuale care sunt semnificative pentru activitățile de management și diagnosticul lor ulterior operează un astfel de complex psihofiziologic, precum labilitatea proceselor nervoase. Autorii E.M. Борисова, Г.П. Логинова, М.О Мдивани confirmă existența a trei blocuri principale de calități profesionale ale unui



lider: intelectuale, personale și dinamice [237]. Д.А. Бирюкова a concluzionat că indivizii diferă în ceea ce privește nivelul de adaptabilitate, care este determinat de natura reactivității corpului. Pe baza acestui fapt, В.П. Казначеев a dezvoltat o clasificare a indivizilor în funcție de originalitatea cursului proceselor adaptative: *sprinteri* (спринтеры), care se caracterizează prin dezvoltare rapidă și intensă, dar în același timp suferă schimbări adaptative pe termen scurt, și *stătători* (стайеры), care se dezvoltă lent și moderat intens, dar care păstrează schimbările adaptative destul de mult [266].

Н.Н. Василевский a confirmat experimental și statistic existența a trei categorii de subiecți, bazându-și clasificarea pe gradul de flexibilitate, plasticitatea funcțiilor nervoase și somatovegetative: *persoanele adaptative* se caracterizează printr-o plasticitate ridicată și o reajustare ușoară la noile condiții de viață; *persoanele mediu adaptative* se caracterizează printr-o flexibilitate moderată a sistemului nervos; persoanele neadaptative sunt caracterizate de adaptabilitate scăzută și absența dinamicii reactive atunci când mediul extern se schimbă [243]. Principalele tipuri de adaptare a personalității se formează în funcție de structura nevoilor și motivelor individului [312, p.69]: 1) tipul, caracterizat prin predominarea influenței active asupra mediului social; 2) tipul, care este determinat de acceptarea pasivă și conformă a obiectivelor și orientărilor valorice ale grupului.

### **Modelul structural-funcțional care reflectă mecanismul procesului și resursele adaptative ale individului în concepția autoarei С.А. Ларионова**

În abordarea autoarei С.А. Ларионова, [274] există modelul structural-funcțional care reflectă mecanismul procesului și resursele adaptative ale individului. Baza pentru crearea unui astfel de model ca sistem a fost studiul literaturii de specialitate asupra problemei și studiul autorului А.К. Акименко [226] asupra particularităților adaptării tinerilor studenți în condițiile vieții reale. În el au fost identificate cinci componente structurale care sunt interconectate. Nucleul acestui sistem este personalitatea ca subiect al adaptării, depunând eforturi constante pentru a găsi o strategie adecvată de interacțiune cu micro- și macromediul. Componentele de bază ale modelului structural-funcțional:

1) orientările valorice și direcționarea personalității: cum să indice gradul de formare a nevoilor, intereselor și convingerilor sale;

2) „Concepția-Eu” – un factor integrativ care asigură adaptarea intrapersonală cu o nevoie de bază – aprobare socială, autoactivitate și tendința de autoactualizare;

3) proprietățile comunicative și de dialog ale unei persoane – principalul mijloc al procesului de adaptare, care vizează interacțiunea subiecților prin comunicare;

4) caracteristici individual-personale și emoțional-volitive – resurse ale personalității care asigură eficacitatea căutării și alegerii propriei „nișe” de adaptare, rezistență la stres, satisfacție de condițiile de activitate, comunicare și relații;

5) proprietatea adaptativă a inteligenței – o componentă care reglează și corectează întregul sistem al procesului de adaptare în schimbarea condițiilor sociale: atunci când se aleg opțiuni adecvate de comportament, natura deciziilor luate etc.

Analiza literaturii de specialitate ne permite să vorbim despre o mare varietate de abordări teoretice ale problemei adaptării în diferite domenii ale cunoașterii științifice, care este asociată cu specificul sarcinilor cercetării efectuate, precum și cu abordările adoptate în diferite școli științifice. Aparatul conceptual al fenomenului studiat este diferențiat în funcție de scop, conținut, metode și rezultate ale procesului de adaptare, precum și luând în considerare diferențele în descrierea caracteristicilor a două sisteme care interacționează: individul și mediul înconjurător.

În ciuda diversității și ambiguității abordărilor problemei, A.K. Акименко [226] prezintă *adaptarea psihosocială* a unei personalități ca un proces și un rezultat al interacțiunii unei persoane cu mediul bazat pe mecanisme de balansare echilibrată, care presupun păstrarea integrității și stabilității personale (identitate), integrare și, în același timp, a variabilității (dezvoltarea, îmbunătățirea și dobândirea de noi calități și proprietăți psihosociale), care se referă atât la caracteristicile individului, cât și la modalitățile sale de interacțiune cu mediul înconjurător. Astfel, autorul menționează că a încercat să considere fenomenul adaptării psihosociale ca o formațiune dinamică multi-componentă și să prezinte într-o formă generalizată sistemul de resurse adaptive personalității. Acest model poate servi drept bază pentru crearea programelor adaptative de psihodiagnostic și de dezvoltare.

Evidențiem că există o multitudine de definiții referitoare la conceptul de adaptare. În contextul social și psihologic acestea sunt prezentate de unii autori în mod diferit, iar de alții cu multe dimensiuni identice. De altfel,

observăm că sunt autori care vorbesc despre adaptarea psihosocială ca un tot întreg, ceea ce denotă că caracteristicile acesteia sunt complexe și îmbină în sine necesitatea de a corespunde cerințelor societății, ținând cont de propriile trebuințe și orientări valorice.

## **Modelul procesului de adaptare în concepția autorului**

### **A.K. Акименко**

Modelul autorului A.K. Акименко include următoarele componente și etape ale procesului de adaptare:

Etapa 1. Condițiile de dezechilibru și impactul acestora asupra personalității. O caracteristică a acestei etape a procesului de adaptare este experiența unei stări de frustrare, stres, a cărei cauză poate fi atât conflictul, cât și disonanța cognitivă.

Etapa 2. Etapa pregătitoare de adaptare, constă, în principal, în acumularea de informații relevante despre situația actuală: orientarea în problemă – conexiunea componentelor cognitive și motivaționale pentru cunoașterea generală; definirea și formularea problemei – descrierea ei în termeni specifici și identificarea obiectivelor specifice.

Etapa 3. Etapa de declanșare a stresului psihologic asociat cu starea de experiență neuropsihică a acțiunilor pregătitoare (evenimente) și intrarea inițială în noi condiții de activitate. Aici are loc mobilizarea internă a resurselor psihologice și psihofiziologice ale unei persoane: generarea de alternative – dezvoltarea a numeroase soluții posibile la problemă; selectarea strategiei optime pentru comportamentul adaptativ.

Etapa 4. Etapa reacțiilor mentale acute: implementarea deciziei – implementarea strategiei comportamentale; analiza rezultatelor – confirmarea eficacității strategiei de adaptare alese.

Etapa 5. Etapa descărcării psihologice finale începe în cazul unei dezvoltări favorabile a procesului de adaptare și constă dintr-un complex de reacții emoționale și comportamentale asociate intrării într-un nou mediu social (fig. 3.4).

Trebuie remarcat faptul că [226], în funcție de proprietățile psihologice individuale ale personalității, procesul de adaptare poate continua fie într-o formă activă cu scop, fie într-o formă pasiv-adaptativă.

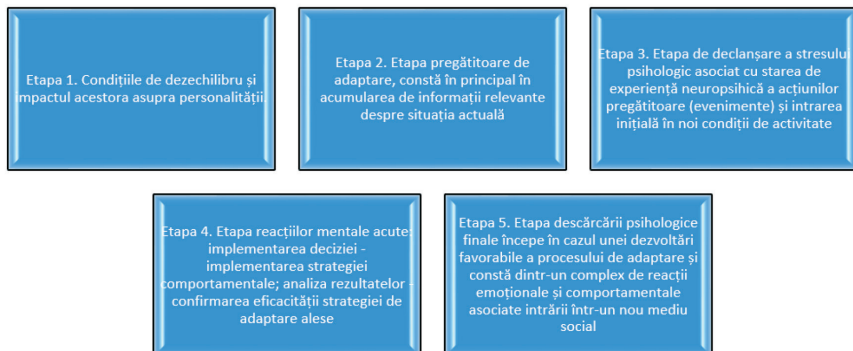


Figura 3.4. Modelul procesului de adaptare în concepția autorului A.K. Акименко

### Modelul personalității propus de R. R. McCrae și P. T. Costa

V. Robu în lucrarea *Psihologia personalității* [176, p.50] face referință la modelul personalității propus de R.R. McCrae și P.T. Costa, care prezintă cei cinci factori din modelul Big Five în calitate de dispoziții psihice fundamentale care au baze biologice, nu sunt direct observabile și oferă explicații pentru o categorie de fapte psihice numite adaptări psihice (Minulescu, 1996; fig. 3.5).

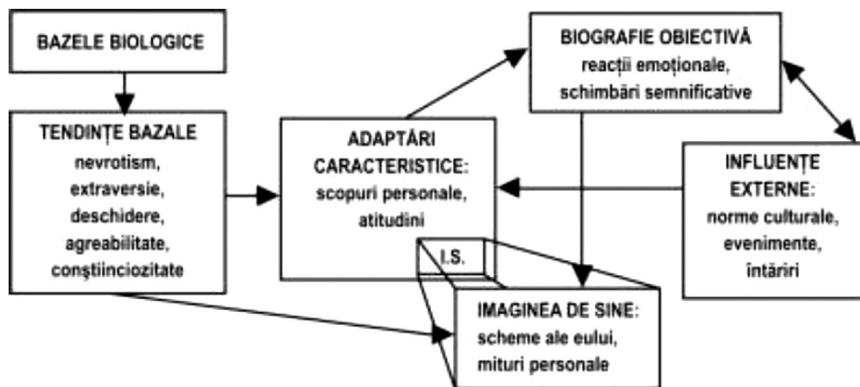


Figura 3.5. Modelul explicativ al persoanei în diagnoza trăsăturilor (apud Minulescu, 1996)

Acestea din urmă sunt dobândite și includ obiceiuri, atitudini, deprinderi, valori și motive. La rândul lor, adaptările caracteristice furnizează explicații pentru comportamentele observabile (gânduri, sentimente, acțiuni, adică ceea ce evaluăm de obicei la persoanele din jur). Unele cercetări (Minulescu, 1996) au arătat că *fiecare dintre cei cinci factori este legat de bunăstarea psihică și de adaptarea din adolescență*.

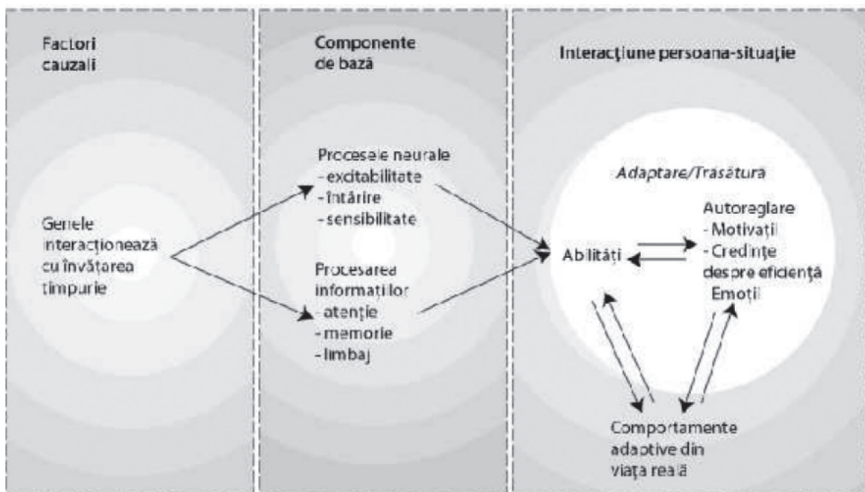
Deci, un model de evaluare a personalității acceptat în ultimii ani de majoritatea personologilor constă dintr-o structură ierarhică: în vârf se găsesc cei cinci factori din modelul Big Five (numiți, uneori, superfactori), iar la un nivel inferior sunt plasate diverse fațete (trăsături) măsurate prin instrumente referitoare la aspecte mai „înguste” ale personalității (Costa și McCrae, 1992). În cadrul modelului lui Costa și McCrae, personalitatea este vizualizată ca una dintre subdiviziunile fundamentale, alături de abilitățile cognitive și fizice sau de alte aspecte care intră în alcătuirea personalității ca „material” brut (Minulescu, 1996). Din perspectiva autorilor, psihodiagnoza nu abordează nemijlocit aceste tendințe bazale, dacă ele nu sunt direct observabile, funcționând de regulă ca și constructe ipotetice. Mai mult, atenția psihologilor nu ar trebui să se focalizeze atât pe analiza de finețe a proceselor de transformare petrecute pe parcursul dezvoltării individului, cât, mai degrabă, pe *adaptările specifice*, adică pe felul în care au fost modelate tendințele de bază sub influențe interne și externe [apud 176, p.51].

Costa și McCrae, prin termenul de **adaptări specifice**, prezintă medierea în relația care diferențiază trăsăturile și comportamentele (stilurile de comportament) personalității. Modelul [apud 176, p.53] pornește de la premisa că trăsăturile sunt doar constructe, realități care nu pot fi observate direct, dar care pot fi deduse din autoevaluările individului și confirmate prin evaluările realizate de persoanele semnificative din jurul acestuia; heteroevaluări; pe de altă parte, fiecare persoană poate fi caracterizată mai bine printr-o combinație unică și specifică de trăsături, a căror interacțiune determină un anumit stil predominant de comportament, care include interese, atitudini, stil de acțiune, stil de interacțiune; descrierea funcționării cotidiene (personale și sociale) și profesionale a unei persoane este mai relevantă pentru scopurile de cercetare și pentru cele practice, atunci când este realizată în termeni de combinații de trăsături (stiluri), și nu doar sub forma unor caracteristici ale personalității izolate.

## Modelul de adaptare propus de G. Matthews, I.J. Dearxy, M.C. Whitteman

E. Țărnă în lucrarea „*Studiul experimental privind adaptarea studenților – obiectiv esențial al educației universitare modern*” evidențiază că, potrivit cercetătorilor Holmbeck, Wandrei (1993) și Brooks, DuBois (1995), studenții care se percep ca fiind adaptabili la schimbare și care simt că dețin controlul asupra mediului în care trăiesc, care posedă abilități de rezolvare a problemelor și fac față provocărilor cu care se confruntă și au avut un grad înalt de autonomie în familie se adaptează ușor și repede în primul an universitar.

Autoarea menționează că pentru a asigura adaptarea studentului într-un mediu special și pentru a depăși dificultățile de adaptare, trebuie să acordăm o deosebită atenție fiecărui factor implicat în procesul de adaptare. Totodată, se prezintă modelul de adaptare propus de G. Matthews, I.J. Dearxy, M.C. Whitteman (fig. 3.6).



**Figura 3.6. Model de adaptare propus de G. Matthews, I.J. Dearxy, M.C. Whitteman**

Partea stângă a figurii reprezintă blocurile de bază care construiesc personalitatea: diferențele individuale din punctul de vedere al genotipului și al învățării inițiale influențează numeroase componente ale funcționării neurale și ale procesării informațiilor. Fiecare trăsătură are un tipar prototipic intrinsec al unor înclinații, de obicei minore, din funcționarea neurală și cognitivă. Inclinațiile din procesare influențează capacitatea persoanei de a

dobândi abilități: cognitive – rezolvarea problemelor sociale de tratare a întâlnirii cu ceilalți și intrapersonale – menținerea concentrării în condiții de stres sau supraîncărcare. Aceste abilități sunt în corelație cu autoreglarea. Astfel, studenții tind să-și aplice capacitățile în atingerea scopului. Autoreglarea poate să faciliteze sau să perturbeze concretizarea abilităților ori să genereze diverse comportamente care acționează asupra mediului. Autorii E. Lehtinen și M. Vauras au construit un model teoretic al învățării bazat pe patternurile strategiilor de adaptare: adaptare prin orientare completă față de condițiile sarcinii; adaptare prin orientare spre sine; adaptare prin dependență de grup, adaptare socială. E. Țărnă [apud 208, p.99] face referință la spusele autorului Larsen Buss care susține că în prezent este acreditată ideea că succesul adaptării este bazat pe interacțiunea dintre persoană și mediu; adaptările sunt precum cheile care se potrivesc unor lacăte specifice

### **Criterii ale adaptării**

Autorii menționează că există două criterii principale pentru adaptare – inadaptare: *externă și internă*. Din punctul de vedere al criteriului extern, rezultatul adaptării este înțeles ca respectarea cerințelor mediului. Criteriul intern este descris mai des prin bunăstare psihologică generală, confort, satisfacție subiectivă în interacțiunea cu mediul.

Conceptul de „preț al adaptării” este luat în considerare din punctul de vedere al raportului dintre orientarea unui individ la un criteriu extern sau intern în procesul de adaptare.

Principala problemă a procesului de adaptare constă în coordonarea internă și externă. Adaptabilitatea optimă poate fi considerată doar un rezultat care îndeplinește cerințele ambelor criterii. Această poziție este prezentată clar și generalizată în schema autorului Pean A.A., care descrie formele de adaptare pe baza unei combinații de criterii externe și interne [309]. În contextul problemei adaptării psihosociale, *autorealizarea este considerată ca forma optimă de adaptare sistemică* și constă în găsirea unui mod aprobat social, productiv și eficient social de actualizare și exprimare a potențialului interior al persoanei. Procesul de adaptare se referă la procedee dirijate / direcționate. Astfel de procese tind să abordeze în mod constant un anumit scop sau condiție finală. Este caracteristic faptul că majoritatea definițiilor procesului de adaptare sunt date prin scopul lor. Întregul arsenal de obiective propuse de diferiți autori poate fi organizat într-o succesiune ierar-

hică: adaptare (acomodare) → păstrarea variabilelor în limitele normei → echilibrare, coordonare → obținerea unei stări peste normă, creșterea nivelului de funcționare → autorealizare.

Problema scopurilor adaptării, în viziunea autoarei H.H. Мельникова [290], ar trebui analizată în legătură cu motivele care conduc, stimulează procesul de adaptare. Aceste motive pot fi, de asemenea, organizate într-o succesiune ierarhică: evitarea distrugerii → păstrarea funcționării în normă → obținerea unui posibil optimum → dezvoltare și îmbunătățire. Vorbind despre scopurile adaptării psihosociale, ar trebui luate în considerare două linii care corespund criteriilor interne și externe de adaptare. În primul caz, adaptarea este privită din punctul de vedere al siguranței și utilității pentru individ; în al doilea, din punct de vedere al siguranței și utilității pentru mediu.

### **Mecanisme de adaptare psihosocială**

Un mecanism psihologic ar trebui înțeles ca un sistem de acțiuni psihice mai mult sau mai puțin stabil, a cărui implementare duce la un rezultat specific (în acest caz, la avansarea procesului de adaptare). Este necesar să acordăm o atenție mare specificului fiecăruia dintre mecanisme; să dăm o analiză a sistemului de acțiuni psihice și să descriem un efect specific pentru adaptare realizat cu ajutorul unui sau altui mecanism.

Când se studiază rolul mecanismelor de apărare în procesul de adaptare, ar trebui să se ia în considerare mecanismul din punct de vedere al maturității relative și al influenței lor patologice. Cea mai structurată în acest sens este clasificarea lui J. Vaillant, care a identificat 18 mecanisme de apărare, distribuite pe 4 niveluri, în funcție de semnificația lor pentru adaptare [apud 290, p. 15].

În forma sa cea mai generală, se consideră acceptat faptul că mecanismul psihologic al adaptării, fiind în mare parte individual pentru fiecare persoană, este determinat de experiența sa trecută și de caracteristicile constituționale și psihofiziologice de bază. Este evident că mecanismele de adaptare și trăsăturile de personalitate se dezvoltă în paralel și sunt în dependență reciprocă. Repertoriul mecanismelor de adaptare interpsihice, adesea identificat ca apărarea psihologică, este determinat și se realizează într-o strategie adaptativă care formează și direcționează activitatea de adaptare a unei persoane. De asemenea, este asociat cu un set de alți factori interni și externi (Богомолов, Портнова, 2003), inclusiv cu *particularitățile activității și proprietățile mediului adaptogen* [apud 226].



## Mecanisme de adaptare: defensive și de coping

Mecanismele de adaptare pot fi realiste, ca un răspuns la realitate (mecanismele adaptative, de *coping*), sau nelegate de realitate, ocultând-o, cum ar fi mecanismele defensive, neurotice. Cartea **Mecanismele de apărare**, autori Ș. Ionescu, M.-M. Jacquet și C. Lhote (2002), trece în revistă 29 de mecanisme de apărare, arătându-le valențele în dezvoltarea și funcționarea sănătoase ale individului, ca și în psihopatologie. Mecanismele defensive sunt reacții la situații provocatoare de stres, în care sinele nu mai este capabil să facă față frontal și să-și păstreze intenția de cooperare, capacitatea de a se investi. Sunt strategii curente de răspuns ale individului la care el recurge de câte ori se simte amenințat și incapabil de a face față. Cel care a vorbit pentru prima dată despre aceste mecanisme este S. Freud [320]. El susține că orice individ are un set de reacții defensive, având rol de apărare în fața unor evenimente traumatiche. Freud spune că mecanismele defensive sunt elemente fundamentale ale sănătății mentale a individului. Indivizii sănătoși utilizează mecanisme mature, universale în funcționarea umană, prin care fac față depresiei sau anxietății provocate de anumite evenimente ori de amenințarea cu anumite evenimente periculoase. Nu se poate spune cu precizie dacă sunt înnăscute sau învățate, dar, ținând seama de universalitatea lor, se poate presupune că au o componentă înnăscută destinată confruntării cu situațiile de stres.

A. Freud a dezvoltat ideile tatălui său privind mecanismele defensive, susținând faptul că acestea sunt în serviciul sistemului sinelui. Ea susține că aceste mecanisme nu sunt doar de protecție, ci că ele pot fi și mecanisme sănătoase, de adaptare (de *coping*), prin care individul face față provocărilor de zi cu zi. Haan a nuanțat termenii, arătând că defensiva este o reacție cu nuanță negativă, de protecție împotriva evenimentului (retragere). Reacțiile de *coping* ar fi opusul pozitiv al defensivei. Haan susține că există o continuitate în mecanismele de adaptare, dinspre polul negativ, defensiv (de exemplu, reacția de raționalizare) spre polul pozitiv, de *coping* (reacția de analiză rațională). În prima reacție : „Am spart cana pentru că era așezată pe marginea mesei” (altcineva e vinovat de a o fi lăsat acolo), în vreme ce în a doua variantă: „Am spart cana pentru că eram prea grăbită și, deci, neatentă și ar trebui să mă trezesc cu cinci minute mai devreme pentru a nu fi atât de grăbită când mă pregătesc”. Această continuitate a mecanismelor descrisă de Haan, dinspre cele de „defensă împotriva” situațiilor spre cele de „cooperare în vederea rezolvării”, este văzută ca o parte componentă a comportamentului uman sănătos.

Vaillant (1977), care a condus și importante cercetări în domeniu, a extins viziunea asupra mecanismelor defensive și de *coping*, deși nu utilizează termenul *coping*. El prezintă aceste mecanisme la mai multe niveluri. Consideră că nivelul al patrulea al mecanismelor apare mai târziu, după adolescență, în vreme ce primele trei niveluri apar în copilărie. Când sunt folosite de copii, constituie un semn de sănătate mentală, în vreme ce utilizarea lor la vârste mai avansate indică anumite tulburări psihice (personalități psihotice, nevrotice, imature). În urma unui studiu amplu, Vaillant afirmă că mecanismele nivelului al patrulea sunt utilizate de persoane mature care au succes în muncă și care știu să își păstreze, adulți fiind, interesul pentru joc.

## Mecanismele adaptative după J.Vaillant

**I. Nivelul I – mecanisme psihotice.** Pentru cei ce le folosesc, presupun o alterare a realității. Indivizii care recurg la aceste mecanisme sunt etichetați de cei din jur drept „nebuni”. Par niște copii care funcționează într-o altă lume decât cea a adulților. Dintre aceste mecanisme fac parte:

1. **proiecția delirantă**, care constă în dezvoltarea unui delir, de obicei de tip persecutiv, despre realitatea externă. La copilul mic: „Mama rea, vrăjitoarea, care nu este aici când am nevoie”; la adulți: „Nu mă înțeleg cu partenerul de viață din cauza mamei lui/din pricina faptului că ni s-au făcut vrăji”;

2. **negarea** (minciuna), care presupune negarea realității exterioare, obiective. Poate fi întâlnită și ca reacție tipică la comunicarea unei vești dezastuoase pentru individ. La copii este legată de angoasa de separare și este prima fază în criza de separare. La adulți acceptarea unei vești catastrofale (o boală terminală sau un faliment etc.) conduce la o primă reacție de negare;

3. **distorsionarea**, care face ca, în linii mari, realitatea să ia o altă formă, convenabilă persoanei. Realitatea ca eveniment nu este negată, dar aspecte de detaliu, de interpretare capătă o altă explicație causală, îndepărtându-se de adevăr („Este adevărat că am luat o notă mică, dar profesoara nu mă suportă!”). La adulți este foarte periculoasă, ajungând ca după o vreme nici cel care folosește mecanismul, brodând pe marginea unui eveniment real, să nu mai știe care e adevărul. În orice caz, ceilalți vor depista mai greu neadevărul din această împletire de fapte reale și invenții.

**II. Nivelul II – mecanisme imature.** Pentru cel care le dezvoltă, au rolul de a altera suferința cauzată de amenințarea intimității interpersonale ori de cea de a trăi o pierdere la nivelul vieții intime. Pentru ceilalți persoana care

dezvoltă astfel de mecanisme este socialmente indezirabilă. Aceste mecanisme sunt:

1. **proiecția**: atribuirea propriilor sentimente, nerecunoscute, celorlalți;
2. **fanteziile schizoide**: tendința de a dezvolta fantezii și retrageri autiste (aparente iertări) cu scopul de a rezolva conflictul și a obține o răsplată;
3. **ipohondriile**: transformarea reproșurilor față de ceilalți (cauzate de anumite pierderi, de singurătate sau de anumite impulsuri agresive inacceptabile) în autoreproșuri, mai întâi, și apoi în acuzarea diferitelor dureri, boli somatice și neurastenii. Durerile de spate, crizele de spasmofilie sunt adesea astfel de manifestări;
4. **comportamentul pasiv-agresiv**: agresivitate contra celui alt exprimată indirect și ineficient prin pasivitate sau prin direcționarea agresivității împotriva propriei persoane;
5. **izbucnirile nepotrivite (scene)**: exprimarea directă a unei dorințe inconștiente ori a unui impuls, implicând evitarea conștientizării efectelor, a consecințelor acestor scene.

**III. Nivelul III – mecanisme nevrotice.** Cel ce le folosește trăiește o alterare a sentimentelor private ori a exprimărilor instinctuale. Ceilalți apar pentru persoană ca niște cârlige nevrotice. Aceste mecanisme sunt:

1. **intelectualizarea**: dorințele instinctive sunt gândite formal, în termeni lipsiți de afectivitate, și nu se acționează conform lor. Ideea este conștientizată, dar sentimentele lipsesc;
2. **reprimarea (refularea)**: apare ca o naivitate inexplicabilă, o lipsă de memorie, scăderi de conștientizare a impulsului venit de la anumite organe de simț ce creează o problemă în situația curentă în care se află individul (încercând, de fapt, să fie o soluție). Sentimentul există în conștiință, dar ideea lipsește. Se aseamănă cu suprimarea, dar este mai intensă și problema e, pur și simplu, ignorată. Când i se reamintește problema, subiectul susține că a uitat și probabil că nu-și va mai aminti deloc problema. „Mi-am uitat caietul cu tema acasă” este un gest de reprimare tipic la copil. Obligat, dar nesimțindu-se în stare să se confrunte cu situația de examinare, copilul nu își amintește unde a pus caietul sau că trebuie să ia caietul;
3. **deplasarea**: sentimentele sunt redirectionate către obiecte mai puțin importante pentru persoană, și nu către persoana ori situația care le-a generat: „Sunt speriat pentru că părinții mei s-au certat, mi-e teamă că mă vor abandona și mă bat la grădiniță cu un coleg”. Pulsivitatea agresivității pusă în funcție de situația de angoasă pe care o trăiesc este direcționată spre o persoană accesibilă;

4. **formarea unor reacții**: subiectul dezvoltă un comportament diametral opus unui impuls instinctual care este inacceptabil: „Mi-e frică de doamna învățătoare și încerc să mă dau bine pe lângă ea”;

5. **disocierea**: modificarea temporară, dar intensă a caracterului sau a sensului identității personale cu scopul de a evita tristețea, suferința emoțională. Este un mecanism sinonim cu negarea nevrotică. Există copii care, bătuți de părinți, nu au nici un fel de reacții, spre furia acestora. Se comportă ca și când nu ar fi acolo în momentul bătăii;

**IV. Nivelul IV – mecanisme mature (de coping)**. Cei care le folosesc integrează realitatea, relațiile interpersonale și își controlează sentimentele personale. Pentru ceilalți, apar ca niște virtuți, de dorit:

1. **altruismul**: dezvoltarea unor gesturi și servicii constructive, de sprijin și gratificare a celorlalți;

2. **umorul**: exprimarea deschisă a ideilor și sentimentelor fără disconfort, crispăre a individului sau imobilizare și fără vreun efect neplăcut asupra celorlalți (diferit de ironie, care este o agresivitate țintită împotriva cuiva);

3. **suprimarea**: constă în decizia conștientă sau semiconștientă de a amâna acordarea atenției unui impuls conștient, generat de conflict. Apare când persoana recunoaște problema, dar întârzie reacția (amână chiar și să se gândească la problemă deocamdată). Scarlett O’Hara, în romanul „Pe aripile vântului”, confruntându-se cu problema, spune: „Și mâine va fi o zi... Mă voi gândi mâine la asta”. Se amână căutarea soluției;

4. **anticiparea**: o realistă anticipare sau planificare a disconfortului care va urma pentru persoană în procesul de rezolvare a problemei ivite. Ajută la a face față dificultăților reale din momentele rezolvării problemei;

5. **sublimarea**: reprezintă o exprimare atenuată a instinctelor, în forme socialmente acceptate, evitându-se consecințele adverse și pierderea accentuată a plăcerii. În testul pulsuniilor al lui Szondi, o mare încărcătură sadică poate semnifica o carieră excepțională ca om de cultură, chirurg, coafeză etc. Dacă ne gândim la tehnicile psihoterapeutice „sălbatică”, care recrează criza pentru a ajuta persoana să-și găsească soluția, s-ar putea să găsim și aici o sublimare a acestor energii.

**Mecanismele adaptative sunt expresia sănătății mentale a unui om.** Dacă este o persoană sănătoasă, comportamentul său va fi condensat, în marea majoritate a situațiilor problematice cu care se confruntă, în tipare ale mecanismelor defensive mature, de *coping*. Uneori, mecanismele de apărare se pot adresa unor evenimente dificile petrecute în trecut și vor împiedica

deplina conștientizare și asumarea emoționalității evenimentului. Există întrebări cu privire la originea lor ereditară sau achiziționată. Sunt instrumente de adaptare, având rolul de a sprijini individul pentru a face față vieții de zi cu zi. Vorbim despre mecanisme defensive sau de *coping*. Dar un individ, în anumite situații neobișnuite pentru viața lui de zi cu zi, poate recurge la ambele tipuri de mecanisme. Uneori este vorba mai mult despre o diferență cantitativă decât despre una calitativă a reacției pentru a o categorisi ca fiind defensivă sau de *coping*. Astfel, o reacție poate să înceapă prin raționalizare și să se termine prin *coping*, cum ar fi: analiza intelectuală, conștientă. O relație asemănătoare există între refulare (mecanism nevrotic) și suprimarea, amânarea conștientă a rezolvării pentru un moment ulterior, în care individul poate fi mai apt de a face față situației.

Mecanismele defensive pleacă de la *defensă (autoapărare)* și au rolul de a preveni confruntarea directă a sinelui cu situația provocatoare. Defensă presupune o formă de refuz al implicării în situația reală, în vreme ce *coping*-ul înseamnă a face față situației în mod obiectiv și a găsi o soluție realistă pentru problemă. Am putea spune că sănătatea mentală e progresivă, gradată, ca și mecanismele de menținere a ei. Dacă la copil mecanismele inferioare, defensive pot reprezenta o funcționare normală, la adult ele pot fi semnul unei psihoze sau al unei personalități imature ori nevrotice. Mecanismele de *coping*, de la nivelul superior, sunt puse în funcțiune de persoane mature, care știu să lucreze cu plăcere, dar și să păstreze latura ludică în comprehensiune și reacții.

Trecând în revistă studiile existente, Haynal (2002) arată că aproximativ jumătate dintre copiii care au trecut prin suferințe considerabile (moartea unui părinte, catastrofe, război etc.) reușesc să se salveze (au o bună reziliență) și să devină personalități cunoscute. Mulți dintre ei ajung să exceleze în artă, dar și în științe.

Au fost identificați câțiva factori de risc care creează vulnerabilitate pentru sănătatea mentală a copilului: a crește într-o casă cu certuri și tensiuni; în studiul longitudinal condus de A. Stroufe (Stroufe, Egeland, Carlson, Collins) concluzia cu privire la a fi martor la astfel de evenimente, în copilăria mică (preșcolar), este: „A fi martor la violențe în copilăria mică reprezintă o moștenire ce se va face simțită în perioada adolescenței, mai ales la băieți”. De fapt, autorii confirmă alte cercetări existente care arată că în cazul băieților la vârsta adolescenței vor apărea tulburări de comportament prin externalizare, iar în cazul fetelor prin internalizare; divorțul părinților; prezența figurii

masculine, a tatălui, este importantă în dezvoltarea copilului, dar efectul negativ al absenței tatălui, mai ales în cazul băieților, e mai mic decât cel al unei prezențe masculine violente (Stroufe, Egeland, Carlson, Collins, 2005); moartea unui frate sau a unui părinte; sărăcia.

Opusul, factorii puternic predictori de succes, sunt: relaționarea facilă cu ceilalți (copii sensibili, tandri); absența problemelor de somn sau de conduită alimentară; nivelul de energie crescut. Tot un factor favorabil îl constituie prezența în viața copilului a unei persoane din afara familiei (vecin, rudă, profesor etc.) cu care copilul are o relație mai specială.

Băieții și fetele au sensibilități diferite la acești factori. De exemplu, moartea unui frate afectează profund băieții și mai puțin fetele. Moartea tatălui le poate marca mai mult pe fete, mai ales că adesea acest eveniment duce la creșterea responsabilității lor în viața familie. În general, se pare că *a avea grijă de frații mai mici* (fără a exagera responsabilitatea copilului mai mare) duce la creșterea încrederii în sine și la dezvoltarea abilităților parentale.

Educatorii, învățătoarele, profesorii sunt persoane foarte importante în evoluția copiilor și a tinerilor și pot marca pe viață evoluția individului. În general, se consideră că cineva care are succes în unul sau mai multe aspecte poate să își remedieze ori să își depășească mai ușor slăbiciunea din alte domenii, căci succesul într-un domeniu ajută la construirea unei bune imagini de sine. Copiii cu dizabilități au o imagine de sine negativă, ceea ce le accentuează handicapul obiectiv. Este necesară [125, p.238-244] o preocupare specială pentru ameliorarea imaginii de sine a acestor copii, ca și a abilităților verbale, mentale și sociale.

## **Dificultăți de adaptare a persoanei**

În ceea ce privește formele dificultăților de adaptare a persoanei, acestea sunt numeroase, dar C. Enăchescu le grupează în șase categorii principale:

1. *inadaptarea* ca stare de refuz sau de incapacitate de a stabili un acord, o comunicare cu ceilalți sau cu mediul social, din cauza imposibilității de a găsi elemente comune cu acesta;

2. *dezadaptarea* ca stare caracterizată prin refuzul unor raporturi deja existente cu lumea și ieșirea din mediul în care persoana respectivă a existat și a funcționat concordant anterior; această situație se datorează fie persoanei, fie unor schimbări survenite în lume, cu care persoana, neputându-le asimila, nu se mai poate pune în acord, dezadaptându-se; această dezadaptare prin

ieșirea treptată din lume apare la persoanele în vârstă, la pensionari, la profesioniștii aflați în șomaj, dar și la bolnavii psihic prezentând tulburări de conștiință și personalitate, la alcoolici și toxicomani, precum și la persoanele cu handicap sever obligate să se retragă din viața socială și din activitatea profesională;

3. *izolarea* impusă sau acceptată voluntar este tot o formă de inadaptare; izolarea e starea de însingurare acceptată de un individ care se retrage din lume, din societate, reducând considerabil, uneori până la completa suprimare, relațiile sale cu celelalte persoane și cu mediul social; trebuie să vedem în aceste situații fie conduite de refugiu, fie manifestări ale unor tulburări psihice, situații nevrotice, complexe etc.;

4. *supunerea forțată* cu claustrarea individului e tot o formă de conduită care solicită capacitățile de adaptare ale acestuia; adaptarea este extrem de dificilă, întrucât se face împotriva voinței persoanei respective;

5. *refuzul adaptării*, mai exact al integrării sociale, este specific unor persoane care aparțin unor comunități închise (religioase, etnice, grupuri marginale etc.); ele sunt constituite pe baza unor atitudini de autoapărare față de pericole fantasmaticе și, din aceste motive, refuzând adaptarea sau integrarea în grupurile majoritare, oamenii se simt protejați și în siguranță în afara acestora;

6. *dificultatea de integrare* este incapacitatea unei persoane sau a unui grup de indivizi de a se adapta sau integra în grupul majoritar; aveam de-a face, de regulă, cu situații nevrotice, complexe, cu imposibilitatea de a asimila condițiile unui „model sociocultural” nou, diferit [73; p.90].

Pentru înțelegerea aspectelor legate de procesul de *adaptare*, dar mai ales a formelor de *inadaptare*, să vedem care sunt factorii și mecanismele ce stau la baza acestora. O analiză atentă a acestor situații scoate în evidență următorii *factori incriminați în mecanismele situațiilor de inadaptare*: a) teama de nou, de schimbare, legată de incapacitatea de a răspunde sau de a face față; la baza acesteia se află anumite complexe de inferioritate; b) individul aparține unui microgrup cu o mare forță de coeziune interioară, de care se simte puternic legat și de care nu se poate separa; c) forța modelelor primare, tradiționale, în care individul s-a format și trăiește îl împiedică să accepte un alt tip de situație, tot în acest context se înscrie forța valorilor morale tradiționale și a cutumelor de care persoana respectivă nu se poate desprinde; d) frica de pierdere a identității prin înstrăinare; nesiguranța, suspiciunea, teama de înfrângere, de eșec; e) teama de schimbare, de necunoscut, de nou; frica de a nu putea

răspunde noilor exigențe care i se vor impune; lipsa de încredere și nesiguranța; f) un anumit tip de personalitate dominată de psihorigiditate și ostilitate față de ceilalți, de suspiciune, care generează o tendință de retragere, de prudență exagerată, adesea nejustificată [73, p. 91].

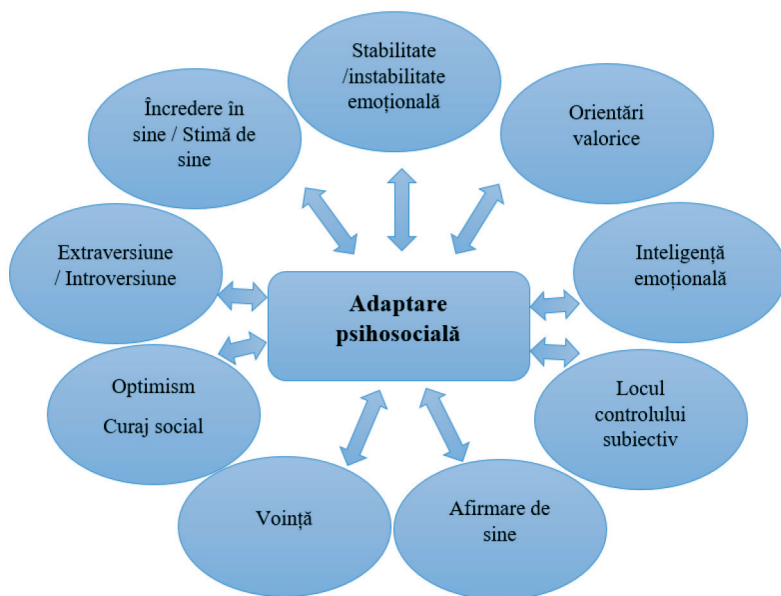
Autorii, referindu-se la adaptarea studenților în mediul universitar, menționează următoarele manifestări observabile ale dificultăților de adaptare: în plan comportamental – absenteism, indiferență, acte de indisciplină, izolare, oboseală, ostilitate, inhibiție, încăpățănare; în plan cognitiv – dificultăți de concentrare, gândire superficială, scădere a motivației, lipsă de comunicare; în plan afectiv-volitiv – depresie, descurajare, teamă excesivă, labilitate emoțională, reacții afective neadecvate [apud 208, p. 100].

Majoritatea studiilor menționează următoarele etape în procesul de adaptare [apud 208]: *etapa de acomodare* – domină teama și supunerea, sentimentele de părăsire și neputință; *etapa de adaptare* – căutarea recompenselor și câștigarea bunăvoinței. În prima etapă este un atent observator a ceea ce se întâmplă, evaluează persoanele, normele, valorile și adoptă o anumită conduită; *etapa de participare* – studentul nu se mai simte străin față de ceilalți și are un comportament activ în relațiile interpersonale. Măsura participării este determinată de gradul de implicare psihosocială a fiecărui student și acceptarea lui de către ceilalți; *etapa de integrare* – corespunde dependenței de grup. Integrarea se desfășoară pe trei niveluri: integrarea tânărului venit în grup; integrarea în sistemul general de norme ale vieții studentești; integrarea grupei în sistemul general de norme și valori ale universității.

În figura 3.7 prezentăm un model de cercetare a adaptării psihosociale din perspectiva abordărilor societale contemporane.

În conformitate cu *Modelul de cercetare a adaptării psihosociale* sunt prezentate câteva direcții de cercetării (figura 3.7), care includ dimensiunile: valorică și motivațională; de control; cognitivă; emoțional-reglatorie; de evaluare și de autoevaluare. Conform direcțiilor de cercetare, necesită implementate metodele de determinare ale: adaptării psihosociale; orientărilor valorice motivării; extraversiunii / introversiunii și neurotismului (instabilitate / stabilitate emoțională); încrederii în sine, curajului social și inițierea contactelor sociale; inteligenței emoționale; locului controlului subiectiv (intern și extern); afirmării de sine; optimismului; sociabilității; autoaprecierii voinței; stimei de sine; orientărilor sensului vieții etc. Menționăm aici importanța de a crea condiții de facilitare și accelerare a procesului de adaptare psihosocială a personalității.





**Figura. 3.7. Model de cercetare a adaptării psihosociale (O. Paladi)**

## Concluzii

Sintetizarea studiilor reprezentative din domeniu ne-a permis să concluzionăm că problema adaptării este cercetată din perspectivă biologică, socială, psihologică etc. Deci, analiza literaturii de specialitate ne permite să vorbim despre o mare varietate de abordări teoretice ale problemei adaptării în diferite domenii ale cunoașterii științifice, care este asociată cu specificul sarcinilor cercetării efectuate, precum și cu abordările adoptate în diferite școli științifice. Cercetările actuale pun accent diferit pe noțiunile de adaptare, adaptare socială, adaptare psihologică, adaptare psihosocială etc. Aparatul conceptual al fenomenului de adaptare psihosocială este diferențiat în funcție de scop, conținut, metode și rezultate ale procesului de adaptare, precum și luând în considerare diferențele în descrierea caracteristicilor a două sisteme care interacționează: individul și mediul înconjurător. Totodată, actualmente dezbaterea științifică a conceptului de adaptare psihosocială ia amploare, fapt dovedit și de numărul în creștere al lucrărilor științifice elaborate la acest

subiect. Este important să subliniem și viziunile autorilor, conform cărora fenomenul adaptării este privit în mod tradițional în trei dimensiuni – proces, stare și proprietate, calitate. Respectiv, când se studiază adaptarea ca proces, se iau în considerare schimbarea etapelor procesului, dinamica modificărilor componentelor emoționale, comportamentale și cognitive în timpul tranziției de la o etapă la alta; când se studiază adaptarea ca stare, se are în vedere gradul de adaptare versus dezadaptare a individului în acest moment, iar când se studiază adaptarea ca proprietate, ea este înțeleasă ca adaptabilitate.

Modalitatea în care se realizează adaptarea psihosocială a personalității este dependentă de diverși factori, care evidențiază importanța factorilor interni, personali (absența motivației, dezinteresul, lipsa unui model stimulator în existența unor boli psihice grave etc.); factorilor externi, socioculturali (prezența unor persoane străine sau a unui mediu social ostil, prezența unor modele străine negative, conflictele și crizele sociale și culturale, pierderea valorilor morale, schimbarea mediului de origine) etc. În alte modele ale personalității, axate pe factori în calitate de dispoziții psihice, se menționează că adaptările psihice sunt dobândite și includ obiceiuri, atitudini, deprinderi, valori și motive. La rândul lor, adaptările caracteristice furnizează explicații pentru comportamentele observabile (gânduri, sentimente, acțiuni, adică ceea ce evaluăm, de obicei, la persoanele din jur). Unele cercetări au arătat că fiecare dintre cei cinci factori este legat de bunăstarea psihică și de adaptarea din adolescență.

Analiza complexă a cercetărilor realizate ne-a convins de alegerea diferită a strategiilor de investigare, precum și a componentelor adaptării psihosociale. Cunoaștem că procesul de adaptare poate continua în diferite moduri, în funcție de condițiile de mediu care diferă în ceea ce privește evidențierea acestor doi parametri – intensitatea modificărilor de mediu și frecvența acestora, iar în acest context, se distinge adaptarea la condiții extreme; la condițiile modificate / schimbate deja; la condiții permanente; la schimbarea condițiilor.

Totodată, evidențiem că în definirea conceptului sunt autori care vorbesc despre adaptarea psihosocială ca un tot întreg, ceea ce denotă că caracteristicile acesteia sunt complexe și îmbină în sine necesitatea de a corespunde cerințelor societății, ținând cont de propriile trebuințe și orientări valorice. Autorii remarcă faptul că, în funcție de proprietățile psihologice individuale ale personalității, procesul de adaptare poate continua fie într-o formă activă cu scop, fie într-o formă pasiv-adaptativă.

Considerăm că procesul de adaptare psihosocială a personalității, în situații noi, este influențat de următoarele fenomene psihologice: orientările valorice, extraversiune / introversiune, neurotism, încredere în sine, curaj social, inițierea contactelor sociale, inteligența emoțională, locul controlului subiectiv, afirmarea de sine, motivare pentru succes, optimism, sociabilitate, voință, stima de sine, orientările sensului vieții.

### 3.3. COMUNICAREA ÎN STRUCTURA SERVICIULUI PSIHOLÓGIC ȘCOLAR

---

#### Introducere

Lucrarea conține informații referitor la comunicarea profesională a psihologului școlar. Este prezentată definiția comunicării, analizată structura comunicării, sunt prezentate formele și tipurile comunicării și evoluția ei în copilărie și adolescență. Informațiile analizate au permis elaborarea unei schițe de model al comunicării.

#### Comunicarea ca tip specific de activitate

În mai puțin de un secol de cercetări comunicarea a fost explicată și definită diferit. Inițial, comunicarea a fost analizată ca ceva asemănător cu telegrafal: o persoană emite, iar alta recepționează mesaje [333]. În actul comunicării participă un Emițător de mesaje și un Receptor (fig.3.8).

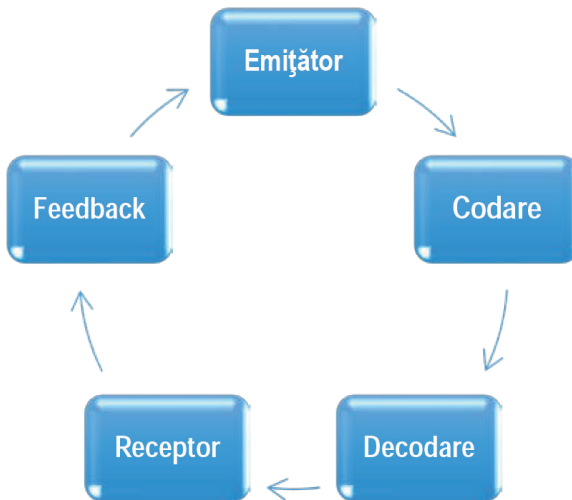


Figura 3.8. Structura comunicării după C. Shannon [333]

Începând cu anii 50 ai secolului XX, reprezentarea științifică a comunicării s-a dezvoltat și s-a modificat pornind de la modelul „telegrafului” și venind la cel al „orchestrei”: fiecare muzician produce sunetele sale, iar ca rezultat apare o melodie armonioasă. În multe lucrări comunicarea este cercetată ca fond de stabilire și dezvoltare a relațiilor interumane, ca modalitate de existență a acestora (J.C. Abric; L.M. Iacob; S. Moscovici; I. Radu; A.E. Scheflen; P. Watzlavick; I. Beavin; D. Jackson; V.N. Measișcev; A.A. Bodaleov; A.A. Leontiev; M.I. Lisina et al.).

O direcție aparte în cercetarea experimentală a comunicării o constituie influența ei asupra funcționării psihice a individului. J.C. Abric consideră: „Prezenți și absenți, exprimându-se direct sau doar printr-o aluzie la existența și punctul său de vedere, ceilalți constituie un element esențial în judecățile, opiniile sau comportamentele indivizilor și grupurilor” [2, p.168]. B.F. Lomov menționa că „cercetarea proceselor de dezvoltare nu numai în activitatea individuală, dar și în comunicare... constituie o condiție importantă a dezvoltării teoriei generale a psihologiei” [282, p.135].

J.C. Abric (2002) propune o definiție a comunicării la fel axată pe interacțiunea dintre persoane, care constă în schimbul de informații, de atitudini, emoții, conduite în situații sociale, iar a interacționa înseamnă a se influența reciproc [2]. Comunicarea este prin natura sa o interacțiune dintre două sau mai multe persoane – interlocutori; ea a apărut din interacțiune și pentru interacțiune. Fiecare dintre interlocutori este concomitent emițător de mesaje și receptor. Schimbul de mesaje verbale și nonverbale se face cu scopul de a comunica ceva interlocutorului, dar și de a influența conduita, ideile sau atitudinile lui. Totodată, comunicarea presupune studierea interlocutorului, examinarea lui, încercarea de a-l înțelege. Procesul comunicativ, eficiența lui este influențată de mai mulți factori:

- particularitățile interlocutorilor;
- codul și canalul de comunicare;
- contextul social.

Conform lui J.C. Abric (2002), factorii comunicării se clasifică în factori psihologici, cognitivi și sociali [2]. Din **factorii psihologici** fac parte:

1. obiectivele persoanei, ce anume intenționează ea să obțină;
2. rezistențele persoanei, adică ce încearcă să evite în situația concretă de comunicare.

Ca urmare, în comunicare este prezent un sistem subiectiv de control, asigurat de mecanisme psihologice proiective și protective. Unele persoane

nu aud, uită o informație neplăcută sau neagă autoritatea sursei; alții, fiind iritați, întrebă, într-o convorbire interlocutorul de ce este supărat, proiectând propria sa stare asupra celuilalt, etc., etc.

Oamenii pot comunica conștient sau inconștient, concretizează autorul, voluntar sau involuntar. Respectiv, scopul comunicării poate fi clar pentru ambii parteneri de comunicare, neclar, ascuns de unul dintre parteneri sau chiar neconștientizat, neștiut de persoana ce comunică. Spre exemplu, întrebându-l pe colegul tău ce crede despre iubire în general, s-ar putea că intenția autentică sa fie atitudinea față de propria ta persoană.

**Factorii cognitivi.** Comunicarea între două sau mai multe persoane depinde și de sistemul cognitiv al interlocutorilor – cunoștințele interlocutorului, viziunea lui asupra realității, asupra situației și a interlocutorului. Reprezentările despre propria persoană, despre Eul intim și cel public, de asemenea vor influența comunicarea. O persoană va reacționa și se va comporta în situații de comunicare în funcție de următoarele:

- ceea ce crede că este și ceea ce vrea să pară;
- de imaginea partenerului de comunicare;
- de reprezentarea despre sarcini sau despre context.

**Factorii sociali.** Rolurile și statutul social, prejudecățile și stereotipurile fac parte din factorii sociali, care influențează interlocutorul în momentul comunicării. Într-o situație experimentală [2], participanților li s-au prezentat fotografii ale persoanelor „neutre” din punct de vedere etnic, solicitându-li-se caracterizarea lor conform criteriilor „simetrie”, „frumusețe”, „inteligentă”, „tărie de caracter”, „ambii” și „dispoziție”. După două luni experimentul s-a repetat, dar de această dată fiecare fotografie era însoțită de un nume și un prenume: evreiești, italiene, irlandeze sau americane. Comentariile făcute participanților au fost la fel. Dar, după compararea rezultatelor, au rămas aceleași numai caracteristicile americanilor (experimentul s-a efectuat în Statele Unite), celelalte s-au modificat în funcție de „originea” persoanei reprezentate. Evreii, spre exemplu, au devenit mai inteligenți, mai ambițioși, mai puțin simpatici și mai slabi de caracter. Constatăm, deci, că stereotipurile influențează modul nostru de a comunica sau de a cunoaște alte persoane, impunându-se un anumit cadru de interpretare a celor spuse sau făcute, orientându-se spre anumite atitudini față de interlocutor.

**Influența codului și a canalului de comunicare.** Codul de comunicare este influențat de sarcina comunicativă. Un om matur caută cuvinte mai simple pentru a se adresa unui copil și încă mai simple, când discută cu un

handicapat. Știind că interlocutorul Dvs. cunoaște doar engleza, nu veți începe să discutați cu el în limba română. Ordinea cuvintelor într-un șir, sensul lor, asociațiile pe care le provoacă ascultătorul – toate pot afecta comunicarea, complicând înțelegerea reciprocă dintre parteneri.

Sunt importante caracteristicile canalului de comunicare. Spre exemplu, distanța dintre parteneri, poziția lor unul față de altul. Dacă aveți de discutat o problema mai importantă pentru Dvs., preferați să o discutați față-n față, nu la telefon sau prin scrisoare; respectiv și limbajul aplicat va fi mai „cald”, mai familiar.

**Rolul contextului.** Actul de comunicare, rezultativitatea lui depind de spațiu (nu se poate discuta cu șeful aceleiași probleme în birou și întâlnindu-te întrâmplător pe stradă); de contextul material (există diferență între lecțiile când stați în bănci în mod tradițional și când formați o masa rotunda); de prezența sau lipsa unor persoane (amintiți-vă, cum diferă activitățile în grup de cele individuale), de contextul cultural (ce semnifică la bulgari gestul de a da din cap de la stânga la dreapta?) și contextul ideologic (salutul „Hristos a înviat” are sens diferit pentru un creștin și un budist).

Constatăm astfel că, fiind influențată de factori psihologici, cognitivi, sociali, materiali, comunicarea este o interacțiune complicată ce lasă loc pentru diverse dificultăți și perturbări. De aceea pentru a comunica, avem nevoie de **feedback – informația inversă**, care vine permanent de la un locutor la celălalt.

Feedback-ul are următoarele funcții (Abric, 2002):

1. controlul înțelegerii mesajului ajută să cunoaștem, dacă am fost înțeleși bine;
2. în baza feedback-ului are loc adaptarea mesajului – reformulăm mesajul, dacă nu am fost bine înțeleși, în dependență de situație și interlocutor;
3. reglarea socială prin flexibilitatea rolurilor, pe care le îndeplinește fiecare participant la comunicare, tinzând să înțeleagă punctul de vedere al interlocutorului și, astfel, învățând ceva nou;
4. funcția socio-afectivă – când putem cunoaște cum suntem înțeleși, ne simțim mai liniștiți, nu ne facem griji că celălalt nu ne va înțelege [2].

**Aspectele comunicării.** Din cele relatate anterior, pot fi desprinse următoarele aspecte ale comunicării:

1. comunicarea ca schimb de informație;

2. interacțiunea ca schimb de acțiuni și de conduite;
3. perceperea interpersonală/intergrupală ca interpretare, înțelegere reciprocă între partenerii de comunicare [235].

Cercetarea comunicării, conform componentelor menționate, este productivă pentru descoperirea rolului acestui fenomen în constituirea relațiilor dintre persoane și grupuri.

**Aspectul comunicativ.** Schimburile de informație, de idei, reprezentări, interese, dispoziții, etc. alcătuiesc aspectul comunicativ. Spre deosebire de sistemele informaționale, care transmit și recepționează informația fără a o modifica, în procesul de comunicare între persoane informația se precizează, se dezvoltă, uneori capătă alte nuanțe de sens.

În actul comunicativ se implica un fenomen specific uman – semnificația personală a informației. Una și aceeași informație, de exemplu prognoza meteo, are importanța diferită pentru o persoană ce pleacă în concediu, pentru un agricultor și pentru un secretar referent. Comunicând, persoanele tind să elaboreze semnificații unice, conform lui A.A. Leontiev [275], sau sensuri comune la S. Moscovici [348].

Sub influența tradițiilor științifice ale școlii leningrădene de psihologie, B.F. Lomov (1975, 1981) a tratat comunicarea ca un fenomen a cărui semnificație nu se reduce la cadrul psihologiei sociale, ci îl depășește, luând proporțiile unei teorii generale a psihologiei: „Se poate vorbi despre semnificația în ascendență a problemei comunicării ca despre o tendință de dezvoltare a întregului sistem al științelor psihologice (în orice caz al acelor domenii, unde obiectul principal al investigațiilor este omul). Examinarea comunicării la concret devine condiția esențială a dezvoltării nu numai a disciplinelor psihologice speciale, ci și a teoriei generale a psihologiei” [282].

Momentul esențial al comunicării, conform viziunii lui B.F. Lomov, este interacțiunea dintre subiecții-parteneri de comunicare. Se subliniază, astfel, **reciprocitatea procesului** în care fiecare participant este o ființă conștientă. Datorită schimbului de reprezentări, idei, interese, dispoziții, emoții, atitudini etc., care se produce în comunicarea individuală, concretă, **partenerul de comunicare depășește limitele experienței proprii**, ceea ce reprezintă, în concepția savantului, funcția principală a comunicării.

Comunicarea nemijlocită, fiind forma inițială, cuprinde toate caracteristicile acestui fenomen. Ea se desfășoară în timp, ca un sistem de acte conjugate – **unități de comunicare**. Elementul conștient în comunicarea nemijlocită este limbajul, comunicarea verbală, dar sunt prezente și mijloacele nonver-



bale – mimica, pantomima, modulațiile vocale etc. Ulterior, în baza formei inițiale, grație apariției limbajului scris, se dezvoltă comunicarea mijlocită, mediată. Atât comunicarea directă, „de la obraz”, cât și cea indirectă, exercită influență asupra dezvoltării psihice. Influența comunicării asupra constituției psihice a persoanei e determinată de crearea unui fond spiritual comun grație schimbului de idei, valori, atitudini etc., care se produce în comunicare, individul își însușește acest fond și, totodată, contribuie la crearea și dezvoltarea lui continuă.

În contextul psihologiei dezvoltării comunicarea a fost cercetată ca **tip specific de activitate** de către M.I. Lisina și colaboratorii săi, care au creat concepția activității comunicative. Abordarea comunicării din perspectiva activității permite analiza psihologică a fenomenului, conceptul devenind operațional. Venind în mediul civilizată creat de adulți, nou-născutul este imediat implicat în diverse tipuri de interacțiune cu alții, devenind subiect al activității. Prima formă a activismului său în plan genetic este, conform cercetărilor efectuate în laboratorul M.I. Lisina (1997), comunicarea. Din punct de vedere al autoarei, comunicarea este definită ca **interacțiune între persoane, orientată spre coordonarea și unificarea eforturilor cu scopul de a realiza o activitate în comun** [279, p.22]. Pornind de la premisa că oamenii se adresează unii altora, căutând să obțină un răspuns, o reacție, este ușor să se selecteze actele comunicării din alte tipuri de activitate, să se diferențieze comunicarea – tip specific al activismului uman. În perioadele timpurii de dezvoltare psihică comunicarea se intercalează cu diferite feluri de activități – acțiuni cu obiectele, joc, etc., și se îmbină cu ele, constituind o integritate de manifestări specifice vârstei.

În concepția M.I. Lisina comunicarea constituie un tip aparte de activitate; ea poate fi numită și activitate comunicativă, evidențiind elementele de structură caracteristice oricărui tip de activitate [279]. Astfel, M.I. Lisina (1997) a stabilit în structura comunicării următoarele componente:

1. **Obiectul activității comunicative** este o altă persoană, partenerul de comunicare în calitatea sa de subiect. Cercetătoarea acordă o semnificație deosebită obiectului comunicării, indicând că în el se localizează specificul activității comunicative. Ceea ce este important, fiecare dintre participanții la comunicare se manifestă activ și apare ca subiect: acționează asupra partenerului său, percepe tentativele de influență ale acestuia asupra sa și răspunde la ele. Mai mult, în comunicare fiecare partener se implică în calitate de

personalitate, și nu doar ca „corp fizic”. Respectiv, în activitatea de comunicare participă persoana cu toate componentele sale structurale: experiența, capacitățile, caracterul, voința, motivele, etc.

2. **Trebuință de comunicare** generează tendința persoanei spre a cunoaște și aprecia pe alții și, pe această cale, a se cunoaște și aprecia pe sine. M.I. Lisina menționează că oamenii se cunosc și se apreciază și în alte tipuri de activități, dar comunicarea are un rol special în acest proces. În activitatea comunicativa, **persoana este orientată spre un altul ca obiect al activității**, iar datorită reciprocității ea însăși devine obiect al cunoașterii și al atitudinii partenerului.
3. **Motivele comunicării** sunt definite în baza tezei lui A.N. Leontiev despre „obiectualizarea” imboldurilor în proprietățile obiectului activității [275]. Astfel, activitatea comunicativa are ca motive acele calități ale partenerilor pentru care a fost inițiată și susținută interacțiunea.
4. **Acțiunile comunicative**, conform M.I. Lisina, constituie unitățile elementare ale activității de comunicare. Se disting două categorii esențiale: acțiuni de inițiere și acțiuni de răspuns. Scopurile acțiunilor comunicative, care apar în situații concrete de comunicare, se califică drept sarcini ale comunicării, iar operațiile prin care se realizează acțiunea – mijloace ale comunicării.
5. Formațiunile materiale și spirituale care apar în comunicare alcătuiesc **produsele comunicării**. Acestea pot fi rezultatul general spre care a fost orientată comunicarea și sistemul de relații reciproce apărute în activitatea comunicativă. În conformitate cu obiectul activității, produsele centrale sunt imaginea propriului Eu și imaginea altor persoane.

În concepția activității comunicative se profilează patru funcții principale ale comunicării:

1. organizarea activității în comun a persoanelor;
2. cunoașterea altor oameni;
3. formarea și dezvoltarea atitudinilor față de alții;
4. cunoașterea propriului „Eu” și elaborarea atitudinilor față de sine.

Apariția și modificarea diferitelor componente structurale generează formațiuni integrale ce reprezintă niveluri de dezvoltare ale activității comunicative. Ele constituie etape calitative specifice în ontogeneza comunicării și au fost definite **forme** ale comunicării în ontogeneza, iar mai târziu – niveluri ale comunicării. Au fost evidențiate cinci dimensiuni ale nivelului de comunicare:

1. cronologia apariției;
2. locul în activitatea vitală a individului;
3. conținutul trebuinței în comunicare, care este satisfăcută prin această formă;
4. motivele predominante;
5. mijloacele comunicative principale.

Cercetările comunicării cu adultul la vârsta 0-7 ani au permis a fi identificate și descrise patru niveluri: comunicare situativ-personală, situativ-constructivă, nesituativ-cognitivă și nesituativ-personală. Apariția nivelurilor ulterioare se bazează pe cele precedente, mai mult decât atât, ele apar în cadrul acestora, care se păstrează și funcționează alături de cele nou constituite. Elaborate în primii șapte ani de viață, nivelurile de comunicare desemnate se păstrează, cu anumite modificări, pe întreg parcursul vieții, considera M. I. Lisina.

Geneza activității de comunicare a personalității în dezvoltare depinde întru totul de atitudinea adultului. Absența atitudinii subiectuale a adultului față de copil sau insuficiența ei împiedică apariția trebuinței de a comunica și păstrează starea de „larvă” a copilului, care nu a realizat potențialul său natural de a deveni om [279, p.89]. *Puiul de om* (expresia M. Lisina) se naște mic și neputincios, fără a ști să vorbească, să exprime atitudine sau măcar să privească sau să zâmbească. S-ar zice ca el este un partener de comunicare nu tocmai potrivit. Grație adultului, care deslușește în ghemulețul cu ochi viitorul creator, gânditor, orator, copilul începe cu timpul să vorbească, să gândească, să creeze. Potrivit expresiei M. I. Lisina, *copilul devine om datorită faptului că maturul vede în el un viitor om*.

Recunoașterea comunicării drept tip specific de activitate ne obligă să luăm în considerare trebuința comunicativa – sursă a activismului psihic din primele luni ale vieții. S-a demonstrat ca trebuința de comunicare este specifică și nu se reduce la altele elementare. Ea reflectă dependența omului de cunoașterea și aprecierea sa prin cunoașterea și aprecierea altor persoane. **Conținutul trebuinței de comunicare este momentul central care evidențiază activitatea comunicativa și o deosebește de alte tipuri de activitate.** În comunicare, scrie M.I. Lisina, omul nu caută nici hrană, nici căldură, nici siguranță; în comunicare omul își satisface o necesitate inerentă, nevoia de cea mai mare comoară – de alți oameni, de spiritualitatea lor, de ceea ce numim personalitate, de subiectualitate, ceea ce este cu adevărat propriu esenței umane [279, p.151]. În conținutul trebuinței de comunicare se diferențiază

elementul specific, predominant la o anumită vârstă, și elementele generale, perpetue – nevoia de atenția și bunăvoința altuia.

Pentru a răspunde la întrebarea care este proveniența trebuinței de comunicare, au fost efectuate observări de zi cu zi și experimente cu nou-născuți și copii de vârstă fragedă [11; 12; 223; 285; 291]. Sintetizând rezultatele obținute de toți acești cercetători, M.I. Lisina deduce că trebuința de comunicare apare pe parcursul primelor două luni de viață în interacțiunea nou-născutului cu adultul [279].

Au fost stabilite patru criterii ale trebuinței de comunicare, acestea constituindu-se pe parcursul dezvoltării individuale în următoarea succesiune:

1. atenția și interesul micuțului față de persoana adultului;
2. manifestări afective ale copilului față de adult;
3. inițierea de către copil a unor acțiuni orientate spre captarea atenției potențialului partener de comunicare;
4. sensibilitatea copilului față de influențele exercitate asupra lui de către adult.

În esență, criteriile enumerate coincid cu patru etape constatate în procesul apariției trebuinței de comunicare. Aplicate integral, criteriile permit să se judece despre existența și nivelul de dezvoltare a trebuinței studiate.

Lipsa interesului și atenției față de adult în primii ani de viață, înregistrată la copiii care trăiesc în condițiile deficitului cronic de comunicare (în casele de copii, uneori în familie) și apariția acestora ca rezultat al acțiunilor speciale ale pedagogului sau experimentatorului, demonstrează natura socială a trebuinței de comunicare. Ea nu este înnăscută, ci se formează după naștere și numai în cazul când adultul interacționează cu copilul – condiție fundamentală pentru apariția structurii respective.

Baza pentru dezvoltarea trebuinței în cauză o constituie nevoile organice vitale ale copilului și necesitatea de impresii noi. Primele condiționează evidențierea persoanei adultului din mediu, inițial reprezentat amorf în psihicul copilului, asocierea acestuia cu starea de confort și de bine. Dar asigurarea stării fiziologice de bine cauzează evidențierea calităților obiectuale ale adultului – sursa de hrană, căldură etc. Și numai atitudinea și comportamentul adultului **față de copil ca subiect activ**, nu doar obiect al îngrijirii, stimulează copilul să descopere și calitățile subiectuale ale partenerului, caracteristice activității de comunicare. Este minunat acest fenomen de trezire și complicat a accepta că doar prin comportamentul persoanelor mature din ambianța

copilului poate apărea și se manifesta **subiectualitatea copilului**. Pentru a ne convinge e suficient să comparăm modul de a interacționa al adulților și copiilor mici din familie cu cel al micuților și personalului din Casa copilului [11]. Ultimul este mult mai sărac în manifestările adultului față de copil ca subiect, respectiv tendința spre comunicare se dezvoltă cu întârziere, rămânând timp îndelungat la nivel rudimentar.

Cercetările ulterioare au demonstrat că pe baza trebuinței de comunicare cu adultul în anul trei de viață apare și necesitatea de a comunica cu alți copii. Structura celei din urma este deosebită, fapt care-i face pe autori să scrie despre trebuințe diferite. Procesul de apariție, însă, al trebuinței de comunicare cu cei de-o vârstă este analogic cu geneza necesității de a comunica cu cei mai mari, dar nu este identic cu ultima.

Astfel, constatăm că necesitatea de a comunica și comunicarea propriuzisă apare de timpuriu în viața omului, devenind din start un factor important al dezvoltării psihicului și personalității.

Din **perspectiva informațională**, comunicarea se realizează prin mijloacele sau formele comunicării. În funcție de mijloace de comunicare pot fi nominalizate:

1. comunicarea verbală cu ajutorul unui sistem verbal – limba;
2. comunicarea nonverbală, care se realizează prin mai multe sisteme de semne: optico-kinestezice (comunicarea vizuală, gesturi, mimică, pantomimică). Spre exemplu, fața este zona privilegiată de exprimare a emoțiilor, chiar dacă participă și corpul; ochii și privirea au un rol preponderent de indiciu al stării emoționale; privirea omului reglează comunicarea – lasă canalul deschis; folosind privirea, facem partenerul să tacă; dacă avem nevoie de o pauză, privim în sus, reflectăm, apoi privim partenerul – includem, deschidem canalul, permitem să vorbească.

Gesturile făcute cu palmele și degetele sunt cele mai evidente și importante în intenția comunicativă. Palma deschisă în văzul celorlalți, ca la jurământul de la judecată, semnifică onestitate și franchețe: „n-am nimic de ascuns”. Copilul care-și ascunde palmele – podul palmei, ori palma întreaga făcută cupa și ascunsă la spate, sau soțul care în fața soției procedează la fel, au ceva de ascuns.

Degetele sunt încă mai puternic expresive: etalarea degetului mare sugerează manifestare a superiorității, priorității, agresivitate și orgoliu. În funcție de gruparea gesturilor, poate fi semn pozitiv al șefului în prezența subal-

ternilor, al bărbatului curtenitor în prezența unei posibile partenere, gest răspândit mai ales printre cei îmbrăcați elegant. Dacă mâinile sunt ținute în buzunarul din spate, se încearcă mascarea senzației de superioritate. Femeile agresive sau dominante au preluat gestul.

Gesturile ducerii mâinii la față indică prezența unor gânduri negative. Ele pot viza îndoiala, inducerea în eroare, incertitudine, exagerare, teamă sau minciună. Precizarea semnificației lor reclamă analiză contextuală:

- a) acoperirea gurii cu mâna, degetul mare apăsând obrazul poate însemna oprirea unei minciuni. Gestul este valabil atunci când o face cel care vorbește, dar și atunci când o face cel care ascultă – în acest caz el arată că i se spun neadevăruri;
- b) sistemul paralingvistic și extralingvistic cuprinde mijloacele de comunicare, ce însoțesc vorbirea: pauzele (extralingvistic), intonația, forța vocii, tempoul vorbirii (paralingvistic);
- c) semnele spațiale și temporale. Se evidențiază zona contactului fizic; când doi se îmbrățișează prietenește și între șoldurile lor nu rămâne distanță de 15 cm., ar însemna că între ei exista o legătură erotică; între 15 și 45 cm. este spațiul intim; spațiul în care se accepta îndrăgostiții, rudele apropiate, prietenii; 45 și 122 cm. – spațiul personal, distanța pe care o păstrăm față de ceilalți la întâlniri prietenești și ceremonii oficiale; între 122 și 360 cm. – distanța pe care o păstrăm față de cunoscuți; peste 360 – spațiul public, distanța de adresare unui grup mare de oameni.

Distanțele evidențiate sunt relative. Ele depind de tipul de comunitate umană teritorială la care aparține subiectul – sat sau oraș, oraș mic sau oraș mare, dar și de tipul de cultura. Există și gesturi tipice de marcare a spațiului (teritoriului) sau proprietății (bunăoară, prin punerea piciorului).

**Aspectul interactiv al comunicării.** Participanții la comunicare, făcând schimb de informație, tind să se influențeze reciproc, să-și schimbe conduita unul altuia, ceea ce constituie aspectul interactiv al comunicării. Un candidat pentru funcția de parlamentar, comunicând un anume volum de informație cu caracter autobiografic, urmărește să-i facă pe ascultătorii săi să săvârșească un anume act comportamental în momentul votării. Dar actul respectiv va fi „comis” doar dacă candidatul va reuși să formeze partenerilor, pe parcursul comunicării, atitudine pozitivă față de sine.

Prin urmare, **schimbul de informație e însoțit de schimbul de atitudini**, de influența reciprocă a partenerilor, care devin posibile atunci când toți parti-

cipantii codifică și decodifică la fel o informație, deci vorbesc într-o limbă. Nu se are în vedere doar cunoașterea uneia și aceleiași limbi, ci descifrarea situației de comunicare. Soțul, venind de la serviciu și fiind întâlnit cu cuvintele „am cumpărat astăzi câteva lămpi electrice”, știe că trebuie să meargă la bucătărie și să schimbe lampa uzată. Pentru un român este clar ce vrea să spună partenerul zicând: „Nu-mi spune mie cai verzi pe pereți”; un rus sau ucrainean vor fi nedumeriți, auzind „He говори мне зеленые кони на стенах”. Conform cercetătoarei G.M. Andreeva, situația comunicativă se înțelege identic de către parteneri, dacă este inclusă într-un sistem mai larg de activitate [229].

În procesul de comunicare interumană pot apărea **bariere comunicative specifice** de origine socială sau psihologică. Diferențele sociale, religioase, politice, profesionale se manifestă nu doar în interpretarea diferită a aceleiași noțiuni, termeni, cuvinte, dar și în concepții diferite despre lume. Barierele pur psihologice pot fi condiționate de particularitățile individuale ale comunicatorilor sau de atitudinea nefavorabilă a unora față de alții, de neîncredere, spre exemplu.

Perspectiva interactivă a comunicării s-a încetățenit în psihologia socială prin eforturile savanților S. Moscovici, V. Lomov, G. Andreeva, M. Lisina [229; 280, 282; 348] et al. Ea înglobează acele aspecte ale comunicării care sunt legate de coordonarea acțiunilor în vederea atingerii unui scop comun și de influențarea reciprocă a partenerilor de comunicare.

În psihologia occidentală cercetarea aspectului interactiv al comunicării a început cu detașarea de la modelul liniar de transmitere a informației (emițător – mijloc de comunicare – recipient) și acceptarea celui circular, ajungându-se, astfel, la „comunicare – acțiune în comun”. Evidențierea funcțiilor limbajului de S. Moscovici [348] și colaboratorii săi scoate în evidență dependența comunicării de proiectările și reprezentările interlocutorilor, de regulile sociale ce normează „relația”, de structura internă a acestei relații și ambientul social.

Analiza unui volum considerabil de date empirice din punct de vedere al teoriei reprezentărilor sociale și al psihologiei cognitive generează o nouă paradigmă de cercetare: comunicarea este un proces de construcție socială. Teză este formulată de B. Rime, esența ei constând în efortul de împărtășire a reprezentărilor sociale [Apud 348]. Legătura dintre reprezentările sociale și comunicare face să fie descoperită o alta față: ele nu numai că influențează comunicarea, ci și apar în comunicare sau mai exact se construiesc de către interlocutori.

Mai târziu, R. Ghiglione dezvoltă, din perspectiva constructivist-cognitivă asupra comunicării, „elaborarea contractului comunicativ” [apud 321]. Un detaliu important al acestui model îl constituie efectul mesajelor asupra comportamentelor și reprezentărilor interlocutorilor, interinfluența lor. Influența unui subiect asupra altuia în procesul de comunicare se poate limita la nivelul unor acte de comportament izolate (cetățeanul a fost convins să vină la referendum), dar se poate manifesta și în modificări ale comportamentului mai mult sau mai puțin stabile, și în apariția calităților noi în structura personalității. Una dintre cele mai importante influențe la nivel de personalitate este modificarea structurilor psihice noi, spre exemplu, a imaginii „Eu”-lui, identității personale și sociale.

**Comunicarea persuasivă (convingerea).** Pentru a înțelege mai bine cum se elaborează și cum pot fi modificate relațiile dintre diverse persoane, autorii apelează la „comunicarea persuasivă”, care reflecta forța de influență a comunicării asupra interlocutorului [286].

Comunicarea persuasivă se deosebește prin scopul sau: *furnizarea unor informații cu scopul convingerii celui alt să procedeze într-o anumită manieră, să creadă, să gândească un anumit lucru, să procedeze în coerență cu aceste credințe sau idei.* La nivel social comunicarea persuasivă se manifestă în *iluminare* – când conținutul comunicării conduce spre rezultate pozitive pentru celălalt (spre exemplu, convingem pe elevi să se ocupe cu sportul). Conținutul comunicării poate avea urmări negative (reprezentanții unei firme, de pildă, încearcă să-l convingă pe adolescenți că fumatul îi ajută să comunice mai ușor) și atunci comunicarea este aplicată ca mijloc de manipulare.

În viața cotidiană oamenii sunt mereu puși în situație să convingă pe cineva: mama convinge copilul să se îmbrace după anotimp; profesorii conving elevii că învățarea este calea spre succes; partidele politice conving cetățenii că platforma fiecăruia dintre ele este cea mai bună; medicul convinge pacientul că trebuie să urmeze anumite tratamente; avocatul convinge jurații că învinuitul nu este vinovat sau nu este foarte vinovat; copiii încearcă să convingă părinții că nu vor păți nimic, dacă se vor reține la discotecă, vânzătorul convinge cumpărătorul că marfă lui este de calitate superioară; șeful – pe subalterni, că trebuie ridicată productivitatea, iar subalternii – pe șef, că trebuie ridicat salariul (șirul exemplurilor poate fi continuat).

Procesul convingerii presupune acțiuni în câțiva pași:

- a) Comunicarea informației-recepționarea de către celălalt;
- b) Înțelegerea informației de subiectul care urmează să fie convins;
- c) Acceptarea veridicității informației;



- d) Memorizarea informației și, ce este mai important, memorizarea propriilor idei apărute în legătură cu informația recepționată;
- e) Acțiunea în concordanță cu conținutul informației.

Cercetările au arătat, spre exemplu, că dacă sursa comunicării este atractivă pentru interlocutor, acesta se identifică cu ea și adoptă punctul de vedere al sursei pe bază. În acest caz argumentele și raționamentele au un rol secundar. În cazul credibilității sursei, mecanismul mediator este internalizarea – proces bazat pe informație și demonstrație. Schimbarea atitudinilor în cazul atractivității este instabilă, credințele și valorile subiectului rămân neatinse. Modificările determinate de sursa credibilă prin internalizarea cognitivă persistă un timp mai îndelungat.

În legătură cu aceste legități, inocularea unor convingeri poate avea loc în două moduri:

1. Calea directă, în cazul când cei pe care se încearcă a-i convinge au timp să asculte atent argumentele, să reflecteze asupra lor și să le accepte sau să le respingă. În acest caz convingerile sunt profunde și durează mai mult, deoarece convingerea formată este rezultatul propriului proces de gândire al subiectului.
2. Calea indirectă – persoana nu are timp, nu vrea să gândească, atenția este dispersată, conținutul comunicării nu trezește interes și poate fi convinsă cu ajutorul unor formule obișnuite și clare mai repede decât cu logica și argumente serioase. De exemplu, spoturile publicitare TV sau panourile expuse doar pentru câteva secunde: ele se bazează pe imagini vizuale, pe asociații placute, atractive, care, de cele mai multe ori, sunt departe de idea ca atare. Publicitatea țigărilor, a băuturilor, alimentelor, hainelor se bazează, de cele mai multe ori, pe calea indirectă, iar convingerile apărute se păstrează pentru un interval de timp redus.

Rezultatul eforturilor unei persoane de a o convinge pe alta depinde de mai mulți factori: comunicatorul; informația comunicată; modul de comunicare și auditoriul (persoana pe care se dorește a o convinge).

- a) Comunicatorul demn de încredere: vorbește repede, este sigur de sine, privește interlocutorul în ochi, atractiv, se aseamănă prin ceva cu noi, susține o poziție care vine în contradicție cu a sa – are mai multe șanse să convingă auditoriul.
- b) Similaritatea sursă – receptor are efect diferit: cea ideologică influențează mai mult evaluarea persoanelor, cea demografică (sex;

vârstă, rasă, reședință) contribuie la convingerea interlocutorului de a trece la acțiune. O persoană, care împărtășește creștinismul ortodox se va lăsa influențată mai ușor de un alt creștin în aprecierea unei a treia persoane; un român va putea convinge mai ușor pe un alt român să acționeze în vederea conservării valorilor naționale.

- c) Conținutul comunicării, asociat cu emoții pozitive sau care produce frică, se întipărește mai bine.
- d) Prima informație sau informația nouă, informația care are legătură cu trebuințele noastre personale, ne influențează și ne convinge mai lesne.
- e) Mijlocul de comunicare: cele mai eficiente sunt contactele personale, apoi vin adresările poștale, iar după ele mijloacele de comunicare în masă. Cea mai buna formă de prezentare a informației este viața (fapte din viață, obiecte, evenimente), apoi înregistrările vizuale, auditive și, în sfârșit, textul imprimat. Ultimul, după D. Myers [286], este binevenit în cazul conținuturilor complicate, greu de înțeles.
- f) Caracteristicile auditoriului: 1) vârsta: tinerii pot fi convingși mai repede, decât oamenii în etate; 2) analiticii pot fi convingși doar cu argumente solide, iar oamenii deprinși să gândească mai puțin se lasă convingși de un comunicator atractiv sau considerat competent; 3) oamenii care nu sunt atenți pot fi convingși, iar efectul acestor caracteristici atât pozitive, cât și negative, se amplifică mai ușor; 4) derularea procesului convingerii în grup.

Subiectul se comporta diferit în dependență de conținutul persuasiv sau de intenția persuasivă.

În primul caz, se elaborează un sistem de contraargumente, prioritatea aparținând factorilor cognitivi. Dacă, însă, se sesizează intenția de persuasiune, încep să funcționeze mecanisme motivațional-afective, subiectul tinde să-și păstreze libertatea opiniei și respinge conținutul persuasiv, iar uneori și relația comunicativă.

Capacitatea de convingere poate fi utilizată constructiv (medicul convinge pacientul să accepte un mod sănătos de viață), dar și distructiv (producătorul de droguri convinge preadolescentul că marihuana nu este periculoasă pentru sănătate).

Cum se poate proteja subiectul de manipulare, de „prelucrarea psihologică” sau, pur și simplu, de minciună? În psihologia socială au fost evidențiate procedee care pot ajuta individul să reziste intențiilor de manipulare ale celui alt prin aplicarea acțiunilor de mai jos:

1. Consolidarea poziției proprii are loc prin expunerea ei în grup, presa, ședințe, etc. Persoana care și-a clarificat propria poziție și a și declarat-o altora devine mai activă în căutarea contraargumentelor.
2. Atacând poziția anumitor persoane, le stimulăm să și-o apere; astfel, ele învață să caute argumente noi, considerând-o.
3. Inocularea unor atitudini sau a unor forme de comportament, spre exemplu, colegul îl convinge pe un preadolescentă refuzul de a fuma este semn imaturității. În acest caz părinții, profesorii sau alți colegi pot să-l ajute pe ultimul, sugerându-i o formă concretă de conduită în situația respectivă (aș fi copil, dacă aș face ce-mi spui tu, fără să mă gândesc).

Inocularea respinge ascunderea unor fapte sau informații. Dacă, de pildă, în societate exista liber diverse secte, droguri, SIDA, este mai potrivit să-i pregătim pe apropiați, tineri, copii pentru întâlnirea cu aceste fenomene, informându-i despre existența lor și riscurile posibile.

**Percepția interpersonală. Mecanismele de cunoaștere a interlocutorului.** Aspectul interactiv al comunicării se mai definește și că organizarea activității în comun. Productivitatea activității în comun depinde de al treilea aspect al activității comunicative – **interperceperea partenerilor sau percepția interpersonală**. Pentru comunicarea eficientă este necesară înțelegerea reciprocă a partenerilor, care se poate realiza la nivel de cunoaștere a scopurilor, motivelor, expectanțelor partenerului, dar și la nivel de accepție a acestora, de împărtășire a lor. În primul caz se vor coordona doar acțiunile, în al doilea se vor stabili relații: simpatie, dragoste, prietenie. Perceperea interlocutorului este mult mai profundă și mai complicată decât cea a obiectelor fizice. Ea include nu numai parametrii fizici: înălțime, lățime, culoare, gust, ci și comportamentali și psihologici: intenții, idei, capacități, emoții, predispunere. Psihologia tranzacțională definește orice percepție a unei persoane ca tranzație (schimb) între subiectul perceptor și obiectul perceput. Din acest punct de vedere, se subliniază rolul expectanțelor, a dorințelor, a experienței individului.

Dacă vom lua în considerație toate aceste concepte, vom putea preciza că **perceperea partenerului de comunicare este, în realitate, perceperea semnelor externe, corelarea lor cu caracteristicile personalității și interpretarea pe această bază a faptelor și acțiunilor sale**. Se evidențiază câteva mecanisme de cunoaștere a interlocutorului, dar și de autocunoaștere: stereotipizarea, decentrarea, proiectarea, identificarea, empatia și reflexia.

**Stereotipizarea** este un mecanism important în procesul de cunoaștere a altor persoane și de comunicare. G. Allport definește stereotipurile ca o credință exagerată stigmatizată, legată de una sau mai multe categorii de persoane [Apud 286]. Funcția acesteia este de a justifica o conduită față de această categorie.

Vom preciza că stereotipul poate genera el însuși o conduită: spre exemplu, profesorul nu acceptă un elev care aparține unui grup cultural deosebit de al său. Stereotipurile constau în formarea unor etaloane pe care individul le aplică inconștient când judecă (evaluează) o altă persoană; ele se manifestă mai mult în faza inițială a cunoașterii altui om. Spre exemplu, persoanele pline sunt considerate bune la inimă, iar cele cu buzele subțiri – oameni răi. Există câteva categorii de stereotipuri:

a) Antropologice – aprecierea însușirilor personalității depinde de particularitățile ei fizice: oamenii cu buzele pline sunt buni la inimă, blondele sunt superficiale; cei cu păr lung sunt inteligenți, etc., etc.

b) Stereotipuri etnoculturale care constau în raportarea însușirilor individului la apartenența lui etnoculturală. Se considera, de exemplu, că englezii sunt rezervați, italienii – gălăgioși, germanii – pedanți. Stereotipurile din această categorie se activează, când cei ce percep cunosc foarte puțin despre etnosul respectiv, iar cel perceput este o persoană nou-venită.

c) Stereotipurile sociale de statut și rol impun anumite legături între statutul social al persoanei sau rolul social și calitățile de personalitate: miniștrii sunt inteligenți; șefii sunt încrezuți în sine; subalternii sunt iresponsabili; militarii se percep ca disciplinați, actorii – originali; savanții – distrați, profesorii – moraliști.

d) Stereotipuri estetic-expresive, care determina dependența percepției calităților psihologice ale persoanei de particularitățile ei fizice; aspectul exterior: oamenii fizic atractivi sunt considerați deștepți, sinceri, onești. Totodată, celor lipsiți de atractivitate fizică li se atribuie mai mult proprietăți opuse.

e) Stereotipuri verbal-comportamentale: trăsăturile de personalitate se atribuie pe baza particularităților exterioare – mimica, pantomimica, vocea, tempoul vorbirii, etc. (vorbește rar – demn de încredere, autoritate; vorbește repede, mult – puțin gândește).

Pentru a nu deveni prizonierii propriilor stereotipuri, trebuie să cunoaștem că fiecare persoană reprezintă o individualitate și, prin urmare, dispune de calități irepetabile. Nu pot fi măsurăți toți cu aceeași măsură.

Conștientizarea existenței stereotipurilor este o condiție a depășirii lor. Omul este mai atent și nu se grăbește cu concluziile în acest caz. Activitatea în comun, comunicarea îmbogățesc reprezentările noastre despre celălalt, sporind, astfel, precizia percepției. Atenția față de alte persoane, bunăvoința reprezintă condiții ale percepției adecvate a altor oameni.

**Proiectarea** este un mecanism de cunoaștere a altui om când, inconștient, partenerului i se atribuie de către celălalt motive, sentimente, însușiri, idei proprii ultimului. Un grup de persoane a participat la un experiment, în care au fost rugați să selecteze dintr-o listă calitățile pe care le consideră proprii unei persoane, orientându-se după fotografie. Ca rezultat, s-a constatat, că majoritatea au atribuit persoanei evaluate anume acea calitate care era clar pronunțată la evaluator.

Oamenii se pot accepta și pot comunica constructiv atunci când fac abstracție de propriile viziuni și înțeleg punctul de vedere al altor persoane. Acest fenomen este numit în psihologie **decentrare**. Când o persoană se poate transfera conștient în „pielea” alteia și înțelege cauzele conduitei acesteia, motivele, emoțiile, obișnuințele și deprinderile, funcționează un alt mecanism psihologic – **identificarea**. În cazul când un prieten sau o persoană apropiată se poate identifica cu celălalt atât de profund, încât trăiește aceleași stări afective (un elev a câștigat locul întâi la olimpiada de biologie și prietenul lui se bucura tot atât de mult ca și câștigătorul; o persoană a pierdut omul iubit și prietenii ei erau tot atât de îndurerați că și ea), se manifestă un mecanism foarte complicat de cunoaștere socială – **empatia**. Pentru a comunica eficient este important să te cunoști și pe tine însuși. Pentru aceasta persoanele dispun de **reflexie** – capacitatea de a gândi și a evalua propriile conduite, atitudini, idei. Proiectarea este un mecanism care se manifestă mai frecvent la persoanele ce se cunosc puțin pe sine și pe alții. Decentrarea și, mai mult, identificarea și empatia sunt mecanisme complicate; nu este simplu să intri în pielea altuia și să simți ceea ce simte Celălalt. Toate aceste mecanisme pot fi dezvoltate cu ajutorul unor tehnici speciale. Antrenându-se, persoanele își vor perfecționa abilitățile comunicative și relaționale. G. Holms spunea, ca într-o situație de comunicare în diadă sunt prezente, de fapt, șase persoane: G cum l-a făcut Dumnezeu, G cum se vede el pe sine și G văzut de N. Evident că contradicțiile sau lipsa coerenței între aceste elemente vor reduce la zero efectul comunicării [Apud 286]. Dacă oratorul nu are reprezentări adecvate despre sine, despre auditoriu și despre felul cum este perceput de auditoriu, atunci înțelegerea și interacțiunea sunt excluse.

**Efectele comunicării.** În procesul de percepere a altuia apar și se manifestă un șir de fenomene numite efecte ale comunicării. Cele mai cunoscute sunt: efectul aureolei, efectul primarității și al noutății, „ustanovka”.

Ce reprezintă efectul **aureolei**? Subiectul își formează o imagine despre celălalt în baza unei informații limitate; această imagine e centrată pe 1-2 calități ale celui perceput, restul fiind neglijate. Funcționarea imaginii formate în momentul percepției limitează posibilitățile de reflectare adecvată a interlocutorului. Astfel, profesorul nu percepe calitățile negative ale unui elev eminent sau, invers, pe cele pozitive ale unui codaș; oamenii frumoși sunt percepuți doar ca personalități pozitive. În opinia noastră, calitatea care „întunecă” perceperea celorlalte, acestea rămânând neobservate, este una mai semnificativă pentru activitatea comuna sau pentru cel ce percepe. Simpla apartenență a subiectului la un grup perceput ca concurent motivează receptorul să-l descrie în categorii negative.

**Efectul primarității** ține de importanța informației în perceperea persoanei în dependență de ordinea receptării. Dacă se percepe un individ necunoscut și cel ce percepe a ascultat în prealabil două opinii diferite despre respectivul, ponderea mai mare va aparține primei, celei auzite mai înainte.

**Efectul noutății** se manifestă în supremația ultimei informații asupra celor receptate anterior în cazul percepției persoanelor cunoscute. Unul dintre cele mai răspândite fenomene este efectul *unei predispoziții inconștiente* a persoanelor către perceperea numită în psihologie atitudine, dar cunoscută și ca „ustanovka” (Uznadze).

În experimentele lui A. Bodalev două grupuri de studenți au participat la un experiment, în cadrul căruia se cerea să se descrie portretul verbal al unui subiect după fotografie [235]. În prealabil, studenților din primul grup li se comunica că acesta este un savant cu renume; celor din grupul al doilea – ca e un criminal. Caracteristicile obținute corelau direct cu informația recepționată anterior percepției. În primul grup se vorbea despre forța voinței citită în bărbia accentuată, despre ochii așezați adânc și profunzimea gândirii. În al doilea grup aceleași trăsături erau interpretate ca semne ale cruzimii și ale agresivității.

Constatăm, în final, că comunicarea poate fi abordată ca un fenomen psihosocial în cadrul căruia se formează reprezentările [95; 348], atitudinile și ideile conceptuale asupra identității și alterității. La rândul lor, ele influențează comunicarea, fie în direcția facilitării ei, fie în sens opus, modificându-se și aprofundându-se.

**Potențialul dezvoltativ al comunicării.** Concepția despre activitatea comunicativă (fondator M.I. Lisina) se bazează pe ideea că omul se poate manifesta ca personalitate doar în comunicare; în esență, calitatea de personalitate se „deschide” în sistemul de relații „subiect-subiect”. Caracterizând influența comunicării asupra dezvoltării psihice, autoarea concretizează: *„experiența social-istorică, achiziționarea căreia constituie dezvoltarea psihică individuală, este cristalizată în produsele materiale și spirituale ale culturii, astfel încât nu poate fi depistată de copii independent. Copii mici pot «extrage» experiența socială doar cu ajutorul adulților care mai sunt și purtătorii ei vii. Comunicarea cu persoanele din jur devine pentru micuț unicul context posibil, în care acesta ajunge să însușească experiența dobândită anterior de oameni”* [278, p.31].

M.I. Lisina invocă trei grupuri de fapte care arată că fără comunicare nu există dezvoltare umană:

- a) rezultatele examinării copiilor Mowgli;
- b) informația obținută prin cercetările fenomenului „hospitalism”;
- c) datele cercetărilor orientate direct spre determinarea rolului comunicării în dezvoltarea psihică a copiilor în primii șapte ani de viață.

Primele două grupuri de fapte demonstrează că izolarea absolută a copiilor de societatea umană conduce spre altă cale de dezvoltare: realmente, acești copii se transformă în ființe intermediare între animale și om. Este elocventă remarcă M.I. Lisina: *„Mowgli și Tarzani nu sunt oameni minunați cu ținuta mândră și privirea clară, împărații ai lumii animale, ca în filme și în cărți; ei sunt ființe, care se târăsc în patru labe și depind completamente de animalele care i-au alăptat”*. Deficitul de comunicare cu adultul este cauza principală a hospitalismului – influențează negativ asupra dezvoltării copilului, producând reducerea capacității de rezistență la boli, încetinind tempoul dezvoltării psihice generale, provocând căderea nivelului de dezvoltare, realizat anterior.

Cele mai importante fapte, din punctul de vedere al M.I. Lisina, sunt datele cercetărilor din al treilea grup. Studiile arată că activismul cognitiv, dezvoltarea limbajului, diferențierea relațiilor cu alte persoane, evoluția negației, constituirea auto conștiinței are loc în comunicare. Se constată, spre exemplu, că caracteristicile cantitative și calitative ale activismului cognitiv, care are bază naturală, sunt determinate de comunicare [Apud 11; 66; 278; 279], de interacțiunea cu alte persoane, fenomen desemnat de M.I. Lisina ca „selectivitate socială”. Compasiunea și complicitatea celor din jur intensifică emoțiile intelectuale pozitive și sporește activismul cognitiv al copiilor în situațiile noi, iar în situațiile complicate, generatoare de emoții negative

(spre exemplu, frica) ajută copiilor să le depășească și să întreprindă acțiuni de examinare a obiectelor sau fenomenelor necunoscute. Pe măsură ce se dezvoltă copilul, influența comunicării este intermediată de conștiință, de alte formațiuni noi ale personalității.

Pe parcursul primilor 7 ani de viață activismul cognitiv rămâne mai intens în momentele influenței contactelor cu alte persoane. Pe baza unei analize minuțioase a tuturor faptelor empirice amintite mai sus, M.I. Lisina [12] evidențiază aspectele influenței comunicării asupra dezvoltării psihice generale:

- Primul și cel mai important aspect este accelerarea dezvoltării psihice în comunicare cu adultul.
- În comunicarea cu adultul se dezvoltă capacitatea copiilor de a depăși situațiile dificile, barierele psihologice, care frânează dezvoltarea.
- Activitatea comunicativă corect organizată cu copiii contribuie la depășirea unor defecte ale educației, spre exemplu, comportamentul ambivalent.

Cum, pe ce cale are loc influența comunicării asupra dezvoltării psihice a copilului?

1. Adultul, în special pentru copiii foarte mici, reprezintă o sursă bogată de influențe fizice. Din primele zile de viață ale copilului adultul îi alimentează toate simțurile: văzul, auzul, mirosul etc., străduindu-se să prindă și să pună în funcție manifestările aproape imperceptibile ale atenției micuțului. Ceea ce este posibil numai în comunicarea vie e îmbinarea calităților de subiect și obiect în persoana adultului, care individualizează influențele, le face personale, explorând, totodată, germenii de personalitate ai micuțului abia născut [119; 278].
2. O altă cale de influență a comunicării asupra dezvoltării psihice este îmbogățirea experienței copilului. În comunicarea cu adultul, copilul descoperă o gamă bogată de sentimente și atitudini specifice umane: bucuria de fi apreciat, compătimit, susținut, bucuria pentru alții, gătina de a-i ajuta etc.
3. De multe ori adulții înaintea copiilor direct sarcini de învățare, care sunt acceptate ușor în contextul comunicării, iar soluționarea lor îi conduce spre progres în dezvoltarea psihică.
4. Încă o cale de influență a comunicării asupra dezvoltării este conso-



lidarea succeselor copilului, susținerea și, eventual, corecția eforturilor sale.

5. În comunicare adultul prezintă copilului și modele de acțiune pe care ultimul le poate însuși prin imitare.
6. În concepția activității comunicative, comunicarea cu adultul se considera factor declanșator al dezvoltării psihice a copilului. Pe parcursul primilor șapte ani de viață, comunicarea își păstrează rolul decisiv în dezvoltarea psihică generală. Copilul se naște cu capacitatea de a deveni om, dar devine om numai în procesul de comunicare.

**Dezvoltarea comunicării cu adultul în primii 7 ani.** În perioada preșcolară interacțiunea dintre adulți și copii se desfășoară în cadrul a 4 niveluri de comunicare – situativ-personală, situativ-constructivă, nesituativ-personală și nesituativ-constructivă. Primele două niveluri de comunicare apar la vârsta timpurie, până la 3 ani; pe parcursul vârstei preșcolare are loc complicarea și îmbogățirea conținuturilor lor.

În comunicarea *situativ-personală* copilul caută să atragă atenția adultului și să obțină dragostea lui necondiționată. Comunicarea *situativ-constructivă* se desfășoară în cadrul activității comune a copilului și a adultului cu obiectele. Pe parcursul ei este satisfăcută trebuința copilului de a colabora cu adulții în domeniul manipulării obiectelor. În cadrul comunicării situativ-constructive copilul însoțește limbajul, acțiunile cu obiectele și, pe baza acestor, primele acțiuni perceptive, mnemice și intelectuale [11; 279].

Nivelul *nesituativ-cognitiv* al comunicării apare în anul al patrulea de viață și se desfășoară pe fundalul activității independente a copilului sau al activității comune cu adultul, orientată spre cunoașterea aspectului fizic al mediului social și natural. Comunicarea *nesituativ-cognitivă* are la bază trebuința copilului de atenția și respectul maturului, de colaborarea cu el în procesul cunoașterii. Motivele de comunicare sunt cognitive. Adultul este perceput ca un izvor de informație referitor la proprietățile și relațiile dintre fenomenele și obiectele din jur. Cu concursul acestuia preșcolarul pătrunde în esența fenomenelor naturii, cunoaște cauze și efecte.

Nivelul superior de comunicare pentru preșcolar, *cel nesituativ-personal*, apare în anul al cincilea de viață și predomină în grupul mare și pregătitor al grădiniței de copii. Comunicarea nesituativ-personală decurge pe fundalul cunoașterii practice a lumii sociale și se desfășoară sub formă de episoade independente. Preșcolarul tinde spre satisfacerea trebuinței de atenție,

afecțiune, colaborare, respect și, mai ales, tinde spre înțelegere reciprocă și compasiune. Motivele predominante sunt de natură personală. Adultul e perceput ca personalitate integrală cu cunoștințe și abilități bogate, purtător de norme social-morale, prieten mai mare, bun la inimă, dar și exigent. În interacțiunea nesituativ-personală preșcolarul cunoaște valorile morale ale societății. Aici are loc pregătirea motivațională, intelectuală și comunicativă pentru instruirea în școală.

În procesul de comunicare cu adulții apare atitudinea selectivă a copiilor față de adulți. Atitudinea copilului față de educator depinde de stilul de comunicare al acestuia cu copiii. Stilul democratic, tonul emoțional-pozitiv, exigent, dar cald și sincer, provoacă copiilor încredere și sinceritate în comunicarea cu educatorul. Stilul de comunicare autocrat (exigență exagerată, ton supărat, neîncredere față de copii) sau stilul indiferent (neatenție față de copii, lipsa tonului emoțional pozitiv) provoacă copiilor frică, negativism, agresivitate, lipsă de sinceritate.

Vom reține că și față de membrii familiei sale preșcolarul manifestă atitudine selectivă. Cercetările demonstrează că atitudinea diferențiată față de membrii familiei depinde de situația concretă de comunicare. La vârsta preșcolară medie motivele preferințelor unui sau altui membru al familiei se conștientizează doar parțial, pe când preșcolarul mare argumentează absolut conștient alegerile sale.

Un rol important în formarea personalității preșcolarului îl are comunicarea cu copiii de aceeași vârstă. Spre sfârșitul copilăriei timpurii-începutul vârstei preșcolare contactele separate dintre copii se sistematizează și se constituie într-o activitate integrală și independentă – comunicarea cu copiii de aceeași vârstă, care se realizează pe parcursul vârstei preșcolare în câteva forme: emoțional practică, situativ-constructivă, nesituativ-constructivă.

Comunicarea *emotional-practică* apare la vârsta fragedă și este caracteristică copiilor de până la 4 ani. În această perioadă nevoia de a comunica cu semenii este slab pronunțată. Copilul e preocupat mai mult de activitatea cu obiectele, de interacțiunea cu adulții, de acumularea impresiilor. Comunicarea cu alți copii e o activitate, prin care poate fi satisfăcută trebuința de autoexprimare, de atenție și dragoste necondiționată din partea prietenilor. Împreună cu alți copii de aceeași vârstă, copilul se joacă în jocuri simple și vesele, care creează confortul emoțional. În cadrul comunicării emoțional-practice se dezvoltă reprezentările despre propriile posibilități, emoții și spiritul de inițiativă.

La 4 ani, pe lângă comunicarea emoțional-practică, apare forma *situativ-constructivă de interacțiune cu semenii*. Acum tovarășul de grup devine un partener dorit, preferat deseori adultului. Contactele cu alți copii îi ajută preșcolarului să organizeze jocuri cu subiect pe roluri. În cadrul lor copilul preșcolar de vârstă medie își satisface trebuința de colaborare cu alți copii, caută să fie apreciate succesele lui în activitate. Predomină motivele constructive. Comunicarea situativă-constructivă contribuie la dezvoltarea autoconștiinței copilului, la dezvoltarea inițiativei, a creativității și curiozității.

Forma de comunicare *nesituativ-constructivă* cu cei de-o vârstă apare la 6-7 ani. Alături de trebuința de colaborare, la baza acesteia stau tendințele copilului spre a fi respectat, înțeles și a obține atenția, afecțiunea și compasiunea tovarășilor de grup. În comunicarea nesituativ-constructivă continuă dezvoltarea autoconștiinței, copilul se pregătește psihologic pentru instruirea în școală, însușește normele și regulile relațiilor interpersonale. Comunicarea cu semenii conduce la apariția unui sistem complicat de relații interpersonale în grupul de la grădinița de copii. Cercetările mai multor autori arată că în grupul de copii se formează microgrupuri, apar copii cu popularitate înaltă și copii izolați. Cercetarea personalității copilului preferat relevă atitudine pozitivă față de Altruism, el e plin de inițiativă, sensibil la influența altor copii, atent față de ei și e gata mereu să le vină în ajutor.

Au fost evidențiate și **dificultățile în comunicare pentru copiii nepopulari**. Ele se împart în două grupe: operaționale și motivaționale. Din cele motivaționale fac parte: lipsa deprinderilor de joc, lipsa deprinderilor de a stabili contact cu semenii și de a-și regla propria conduită; lipsa abilităților de a stabili contacte cu alți copii, toate acestea alături de deprinderile de joc slab dezvoltate. Dificultățile motivaționale apar atunci, când trebuința de joc nu este dominantă la preșcolar, în locul ei devine dominantă trebuința de autoafirmare sau trebuința de o altă activitate (aplicarea, modelarea, dansul), nivelul redus al trebuințelor de joc și de comunicare.

Mijlocul perfect de comunicare este limbajul. Perioada senzitivă de dezvoltare a activității verbale, conform opiniei mai multor savanți, este 1-3 ani [11; 278; 285; 291]. Anume la această vârstă se înregistrează tempoul cel mai înalt de achiziționare a materialului lingvistic, precum și o sensibilitate deosebită față de stimulenții verbali.

**Particularitățile comunicării elevului mic cu adulții.** În comunicarea cu învățătorul, părinții, frații, surorile mai mari, alți adulți cunoscuți elevul mic caută să-și satisfacă setea de a cunoaște lucrurile de la cele mai apropiate până

la cele mai depărtate din Univers, căutând, totodată, în persoana acestuia un expert în domeniul abilităților practice, care l-ar putea ajuta să se dumirească, cum se folosesc diverse obiecte și cum se efectuează diverse acțiuni. Învățătorul este arbitru și expert în evaluarea realizărilor elevilor; cu acest scop ei i le demonstrează, bucurându-se mult când reușesc să-i acapareze atenția [13; 18].

Se conturează tematica extrem de variată a subiectelor comunicaționale între elevii mici și adulți: de la activitățile cotidiene până la valorile universale [18]. Se poate desluși o specializare a partenerilor aleși de elev: cu tata se discută despre succesele la învățătură, sport, emisiuni televizate, cu mama încă o dată despre învățătura și treburile casnice. Trecutul, copilăria predecesorilor, snoavele, poveștile, războaiele sunt subiecte mai frecvente în comunicarea cu bunicii. Universul, stelele, țările depărtate, cărțile, scriitorii constituie prioritatea învățătorului. S-ar putea conchide că motivele de comunicare cu un partener sau altul sunt, în primul rând, cognitive. Totodată, se remarcă și calitățile partenerului raportate la activitatea comunicativă: „înțelege mai bine”, „mă ascultă”, „e mai bună la suflet” etc. Poate fi ușor depistată orientarea *cognitivă pronunțată a conținutului comunicării, precum și dorința copiilor de a însuși abilități practice*, de a ști să efectueze diferite acțiuni, să confecționeze obiecte. Aplicând termenii elaborați de М.И. Лисина [278], atestăm caracterul *nesituativ* al comunicării.

Analiza comunicării elevului mic cu adultul scoate în evidență unele analogii cu formele de comunicare din perioada precedentă, preșcolară: motive cognitive clar pronunțate, caracter nesituativ, tendința spre un partener de comunicare atent, binevoitor. Există însă și diferențe: tendința copilului spre colaborare pentru a însuși unele activități practice în comunicarea cu adultul, varietatea mult mai mare a subiectelor, dorința de a înțelege „arhitectura” Universului și rostul lucrurilor. Remarcabil este interesul copiilor pentru misterele trecutului, pentru viața din trecut a oamenilor maturi cunoscuți. Se pare că în acest interes se manifestă nevoia copilului de a se cunoaște pe sine în comparație cu părinții, învățătorii, când aceștia erau încă în roluri de copii, până a deveni atât de „perfecti”, cum pretind a fi în prezent, în roluri de adulți. Probabil, aici se ascunde și intenția de a se apropia de adult, de a se compara cu persoana semnificativă, mai greu accesibilă în prezent, dar devenită familiară datorită imaginii copilărești care li se înfățișează.

În urma analizelor efectuate am putea deduce că în perioada miciei școlarități conținutul predominant al trebuinței de comunicare cu adultul se identifică în nevoia de un partener de colaborare în domeniul cunoașterii

teoretice, în activitatea de învățare și în procesul de însușire a abilităților practice. Bineînțeles, se păstrează dependența copilului de atenția și bunăvoința adultului, de susținerea din partea acestuia în situațiile dificile, de înțelegerea și compasiunea lui. Se întrevide o analogie cu comunicarea nesituativ-cognitivă a preșcolarului cu adultul, descrisă de М.И. Лисина [278]. Dar elevul mic caută în persoana adultului un partener pentru cunoașterea în profunzime a unor lucruri mult mai abstracte decât preșcolarul, iar colaborarea în domeniul activității practice se referă la sisteme de acțiuni, și nu la acțiuni separate, ca în copilăria fragedă. Este evidentă necesitatea limbajului perfecționat, îmbogățit pentru realizarea comunicării. Mijloacele practice (demonstrarea acțiunii, a obiectului etc.) ocupă un loc modest chiar și când se discută acțiunile concrete. În schimb, într-o astfel de comunicare sunt solicitate reprezentările, imaginația, gândirea intuitiv-imaginativă, cea verbală, noțională. Specific este pentru elevii mici prezența în comunicarea cu cei mai mari a subiectelor despre trecut, fapt ce solicită mijloace speciale, suficient de complicate, de reflectare a relațiilor temporale.

Așadar, la vârsta miciei școlarității, comunicarea nesituativ-cognitivă revine într-o nouă calitate, superioară. Urmând logica concepției activității comunicative, definim această formă „**comunicare nesituativă teoretico-practică**”. Trebuința comunicativă comportă specific de vârstă clar pronunțat, conținutul ei predominant rezidă în nevoia de a colabora cu adultul în însușirea acțiunilor practice cotidiene și în procesul de cunoaștere teoretică a unor domenii extrem de variate. Sunt solicitate mult mijloacele verbale de comunicare, inclusiv cuvinte cu grad înalt de abstractizare, fapt determinat de persistența motivelor cognitive. Existând în relație directă cu învățarea, comunicarea cu adultul conduce spre constituirea reprezentărilor generale despre diverse aspecte ale Universului, spre achiziționarea unui sistem de abilități practice, ce-i permit elevului independență cotidiană în treburile casnice și școlare. Un produs special, în opinia noastră, sunt modelele de comparare ale micului școlar cu alte persoane în scopul de a se autocunoaște și autoidentifica, modele obținute prin comunicarea cu subiect despre trecutul adulților și al Patriei.

**Activitatea comunicativă a preadolescentului. Comunicarea în preadolescență** e marcată puternic de tendința de participare a puberului în condiții de egalitate, ținându-se cont de opinia lui [16; 17]. Din partea sa preadolescentul recunoaște experiența și superioritatea adulților în anumite situații, este gata să le asculte sfaturile și să execute cerințele, dacă acestea sunt argu-

mentate într-o discuție de la egal la egal Autoritatea indiscutabilă a adultului înregistrată în perioadele anterioare de dezvoltare dispare, făcând loc atitudinii critice, dovadă a capacității de diferențiere și selectare a partenerilor de comunicare, dar și a unui protest, unei răzbunări pentru că nu e considerat destul de matur de către cei mari, nu e luat în seamă. Atenția față de spusele adulților, reacțiile afective ce nu întârzie să apară, dezvăluie semnificația comunicării cu adultul pentru preadolescent, care, posibil, preferă numai de nevoie comunicarea cu cei de-o seamă, între care se poate simți „egal între egali”.

Raportarea rezultatelor obținute de noi la informația prezentată de alți cercetători permite evidențierea conținutului trebuinței preadolescentului de comunicare cu adultul, care continuă să includă nevoia de atenția și bunăvoința adulților în forma de a fi acceptat ca egal. Dominantă în acest nou conținut este tendința spre colaborare în procesul de constituire a relațiilor cu cei din jur și a planurilor pentru viață. Preadolescentul își probează maturitatea, imaginea despre sine în comunicare cu adultul. Aceasta este barometrul care fixează progresele sau insuccesul pe calea maturizării.

Comunicarea cu adulții în preadolescență, conform cercetărilor existente [255], se bazează pe tendința de a-i fi recunoscută maturitatea. Preadolescentul caută nu atât să devină independent, cât să demonstreze adultului independența sa; cea mai mare supărare i-o provoacă dacă este tratat ca inferior, copil, „fără respect”. Realmente, independența și maturitatea lui nu există, din care cauze comunicarea dintre el și adult este plină de neînțelegeri și dificultăți. Printre preadolescenții școlii generale constatăm autoportrete mai mult mai mult pozitive care pot fi determinate, probabil, și de posibilitățile de comunicare cu mai multe persoane adulte ce au puncte de vedere diverse; astfel, preadolescenții pot alege, compara, analiza, deduce. În plus, printre mai mulți adulți există cel puțin o persoană sau opinie, care susține imaginea pozitivă a „Eu”- lui copilului.

Deficitul cronic de comunicare cu adultul, caracteristic unor grupuri de preadolescenți, rezidă în deficitul unui anume fel de comunicare, al celei personale, intime, adresate nu tuturor, ci „numai mie”. Deși interacționează cu un număr mare de persoane mature, preadolescentul, ca și preșcolarul și elevul mic, simte acut absența elementelor individuale, subiectuale în comunicare, a unei atitudini calde, preferențiale, a interesului pentru el și pentru destinul lui. Disperarea că nu prezintă valoare, că nu este luat în considerație, se reflectă clar în structura imaginii de sine [14; 15; 164].

Frecvența mare a calităților morale negative în autoportretul elevilor, ce se găsesc în deficit cronic de comunicare, denotă nuanța afectivă și apreciativă negativă de la care pornește adultul, construindu-și comunicarea. Se pare că interacțiunea dintre preadolescent și adult nu totdeauna este supraîncărcată cu epitete pozitive din partea Celui mai mare. În aceste condiții se constată un șir de particularități ale activității comunicative. Cerințele maturului nu se discută, nici nu i se cer argumente; tutela se acceptă ca o comoditate pentru unii și inevitabilitate pentru alții, iar elemente slabe de protest contra autorității necondiționate a maturului apar izolat abia în clasa a IX-a.

Conținutul dominant al trebuinței de comunicare cu adultul în acest caz include **nevoia de a avea în persoana adultului un model de imitație pentru constituirea opiniei proprii**; se păstrează necesitatea de atenția și atitudinea pozitivă a adultului, dar se insistă mai puțin asupra maturității și independenței sale, pretențiile de egalitate manifestându-se rar și aproape imperceptibil. Spre finele preadolescenței, în acest caz, se poate constata adesea un fenomen trist: copilul nu mai este atras de cei mai mari, nu mai depune efort pentru a obține afecțiunea acestora, devine indiferent la atitudinea lor față de sine. Probabil, insuccesele trăite de nenumărate ori anihilează chiar trebuința de comunicare cu adultul, făcându-l pe preadolescent să se concentreze asupra unor lucruri mai accesibile.

Comparațiile efectuate au relevat diferențe substanțiale între conținuturile trebuinței de comunicare cu adultul a copiilor cu experiență diferită în domeniul respectiv; ele confirmă că trebuința de comunicare se constituie în activitatea comunicativă, conținutul ei fiind în relație directă cu condițiile comunicative create, în primul rând, de Celălalt, mai mare.

Cercetarea surselor științifice consacrate comunicării și dezvoltării acesteia în ontogeneză conduce la formularea următoarelor **concluzii**:

1. Comunicarea este un factor important al dezvoltării psihice în ontogeneză, în toate perioadele cercetate.
2. În primii 3 ani, alături de acțiunile cu obiectele și jocul, comunicarea cu adultul exercită o influență decisivă asupra dezvoltării psihice, în special asupra percepției, memoriei și a planului intern al acțiunii; în perioada preșcolară impactul ei se manifestă intens în dezvoltarea proceselor psihice cognitive, în special asupra gândirii intuitiv-plastice.
3. În perioada școlară mică comunicarea verbală activă accelerează dezvoltarea inteligenței verbale și a acțiunilor de orientare în situații sociale concrete;

4. Comunicarea intimă, exigentă și egalitară în preadolescență accelerează structurile intelectuale nonverbale și dezvoltarea treptată a creativității.

Constatăm că trebuința de a comunica, dezvoltându-se, determină progrese în dezvoltarea nu doar a comunicării, dar și a sferei cognitive și a relațiilor cu cei din jur. Respectiv, este posibilă lărgirea sferei de aplicare a acesteia în procesul de acordare a serviciilor psihologice în școală.

### **Model conceptual-ipotetic al comunicării și dezvoltării abilităților comunicative de către psihologul școlar în procesul acordării serviciilor psihologice**

**Scopul modelului** este identificarea tipurilor și formelor de comunicare, necesar a fi practicate de către psihologul școlar în diverse situații de comunicare și care ar garanta atmosfera prietenoasă, ar facilita perceperea mesajului, ar contribui la crearea atmosferei de prietenie, colaborare și asigurarea sănătății psihice a copiilor/elevilor, cadrelor didactice. Comunicarea cu copiii și maturii se va baza pe principiul de respect față de personalitate, fie copil, fie adult, pe particularitățile lor de vârstă, nivelul abilităților de comunicare.

Comunicarea este o activitate specific umană, capabilă să satisfacă trebuința de interacțiune, tipică individului uman și manifestată în tendința spre autocunoaștere și autoapreciere prin cunoașterea și aprecierea altor persoane.

- Fiind unul din diversele tipuri de interacțiune socială, comunicarea determină în permanență dezvoltarea psihică, inclusiv, cea cognitivă.
- Elementul central al activității comunicative îl constituie trebuința de comunicare.
- Mecanismul psihologic al impactului comunicării cu adultul rezultă din relația situației comunicative, ce derulează în plan extern cu sistemul condițiilor interne, în primul rând, cu sursa activismului subiectului uman – trebuința comunicativă.

Datorită modificării conținutului trebuinței de comunicare odată cu vârsta, variază și impactul comunicării asupra dezvoltării psihice în diferite perioade ale ontogenezei, exercitând influență asupra dezvoltării cognitive;

#### **Principiile** modelului ipotetic:

- asigurarea șanselor egale, nondiscriminarea, toleranța și respectarea diversităților;



- abordarea individualizată și valorificarea potențialului lingvistic al copilului/elevului;
- abordarea complexă și multidisciplinară, responsabilitatea științifică și profesională;
- colaborarea eficientă *elev-părinte-pedagog- psiholog*;
- dezvoltarea abilităților comunicative;
- comunicarea prietenoasă, eficientă.

**Crearea unui sistem de servicii psihologice ce ar contribui la dezvoltarea copiilor/elevilor, care va asigura:**

1. Stimularea interesului și respectul față de comunicare și față de limba maternă, dar și de alte limbi vorbite în Republica Moldova.
2. Asigurarea șanselor egale, nondiscriminarea pe criteriu de limbă, toleranța și respectarea diversităților.
3. Comunicarea în limba maternă sau limba de uz în familie.
4. Actele de comunicare individuale și în grup se vor desfășura pe fundalul **comunicării empatice**.
5. Comunicarea se va realiza în baza diverselor forme, tipuri și procese: limbaj verbal, nonverbal, comunicare în grup și individual, comunicare situativă și nesituativă, la nivel personal și constructivă.

**Mecanisme psihologice** ale modelului elaborat:

- legitățile dezvoltării comunicării umane;
- perioadele senzitive în dezvoltarea limbajului;
- zona proximală și zona actuală a dezvoltării psihice;
- capacitatea de compensare a funcțiilor psihice;
- capacitatea dezvoltativă a activității.

**Condițiile de implementare a modelului:**

- Profesionalism, cunoașterea limbii materne, abilități de comunicare bine formate;
- Flexibilitate, adaptabilitate și orientare pozitivă a specialiștilor responsabili;
- Empatie și bunăvoință, stimularea motivației;
- Autenticitate și congruență;
- Atitudine responsabilă, perseverență și capacitatea de a forma și susține interesul și eforturile copiilor și psihologului.

**Rezultate:** abilități de comunicare ale elevilor cu maturii și colegii; cunoașterea limbii de stat, respectul față de limbile de comunicare ale grupurilor etnice; capacități lingvistice aplicate în procesul învățării; capacitatea de

a stabili relații de colaborare și prietenie cu colegii; abilități de comunicare cu persoane diferite după gen, vârstă, poziție socială; interese; capacitatea de a soluționa conflicte; dezvoltarea personală.

**Tabelul 3.2. Model grafic al comunicării psihologului școlar cu clienții**

1	2
<b>Scopul comunicării</b> psiholog-client	depistarea problemei, remedierea, elaborarea recomandărilor
<b>Funcțiile comunicării</b> în structura serviciului psihologic	crearea atmosferei benefice consilierii; depistarea problemei clientului; promovarea consultațiilor în grup; explicații individuale, ședințe în grup și individual, consolidarea încrederii clientului în vederea soluționării problemei; formularea problemei psihologice și a planului de remediere.
<b>Comunicarea de fond</b>	comunicarea empatică
<b>Feluri de comunicare</b> în dependență de numărul participanților	individuală, în grupuri mici, în grupuri mari
<b>Limbaje aplicate</b>	verbal, nonverbal, gestual, vizual, limbaj scris, limbaj oral
<b>Atmosfera</b>	prietenoasă, intenții perceptibile ale dorinței clientului să soluționeze problema
<b>Ascultare</b>	activă
<b>Complexitatea limbajului</b>	în corespundere cu vârsta și limba vorbită de client

### 3.4. MECANISME, CONCEPTE, MODELE ALE ACTIVITĂȚII PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL CU PRIVIRE LA COMPORTAMENTUL PRO ȘI ANTISOCIAL AL ELEVULUI

---

#### Introducere

Dicționarul explicativ al limbii române definește noțiunea de comportament ca: 1. modalitate de a acționa și de a reacționa în anumite împrejurări sau situații; conduită, purtare, comportare; 2. ansamblul reacțiilor unui organism sau al unei colectivități animale ori umane la factorii de mediu; conduită. Comportamentul, considerat de Watson noul obiect de studiu al psihologiei, este ansamblul de răspunsuri ajustate stimulilor care îl declanșează. Comportamentul ca obiect al psihologiei nu trebuie raportat exclusiv la behaviorism, indiferent dacă acesta se prezintă în varianta veche, tradițională sau în cea nouă, renovată. În afara accepțiilor behavioriste, există și altele. Francois Pire propune patru accepțiuni privind noțiunea de comportament: 1) accepțiunea etiologică definește comportamentul ca „secvențe organizate de acțiuni vizând supraviețuirea unei specii în mediul său natural”; 2) accepțiunea fiziologică definește comportamentul ca „ansamblu de efecte produse de mașina nervoasă”; 3) accepțiunea psihosocială vede comportamentul ca „ansamblu de interacțiuni într-o rețea socio-culturală”; 4) accepțiunea semio logică relevă că comportamentul este „o serie de stări intenționale sau atitudini semnificative”.

Cercetările autorilor I. Pere, D. Banciu demonstrează că modul de conduită reprezintă atât rezultatul unor factori personali (nivel de aspirație, convingeri, credințe, obiceiuri, motivații), cât și al unor socio-culturali (principii morale și religioase, influențele grupului sau reacția comunității, influențe și cerințe normative). Astfel, evaluând ierarhic *factorii* ce ghidează cel mai mult personalitatea și comportamentele ei, autorii au realizat următoarea scală: 1. *Convingerile personale*. 2. *Normele morale*. 3. *Avantajele personale*. 4. *Legislația*. 5. *Normele credinței*. 6. *Reacția comunității* [143].

Plecând de la multidimensionalitatea comportamentului prosocial, Carlo Gustavo, George P. Knight, Meredith McGinley, Byron L. Zamboanga și Lorna Hernandez Jarvis (2010) au abordat acest tip de comportament într-o concep-

tualizare globală, ca un construct multidimensional al mai multor tendințe ale individului de implicare în contexte sociale diferite. S-au delimitat, astfel, șase tipuri de tendințe prosociale: *tendințe prosociale publice* (*public prosocial tendencies*) – sunt definite ca comportamente orientate spre beneficiul altora în fața unei audiențe; *tendințe prosociale emoționale* (*emotional prosocial tendencies*) – sunt definite ca acțiuni de intervenție în situații sociale cu încărcătură emoțională puternică; *tendințe prosociale de urgență* (*dire prosocial tendencies*) – definesc comportamentele de ajutorare în situații de urgență; *tendințe prosociale anonime* (*unidentified prosocial tendencies*) – definite ca acțiuni de ajutorare în care identitatea celui ce acordă ajutorul nu este identificată; *tendințe prosociale altruiste* (*altruistic prosocial tendencies*) – definite ca ajutor acordat fără a se anticipa recompense; *tendințe prosociale conformiste* (*compliant prosocial tendencies*) – acordarea ajutorului doar atunci când se solicită acest lucru. Înțelegem în această structură, evaluarea comportamentului prosocial poate avea valențe diagnostice diferențiate și complementare. *Dicționarul de Psihologie socială* (1981) definește comportamentul prosocial în sens larg ca *comportament orientat spre valorile sociale*. În sens restrâns, este definit drept comportamentul orientat spre ajutorarea, protejarea, sprijinirea altor persoane, fără a aștepta o recompensă externă sau acțiunea care nu aduce beneficii decât celui care primește ajutorul. Există 3 condiții necesare pentru a identifica un comportament prosocial: să existe intenția de a ajuta; libertatea alegerii – deci să nu fi forțat a da ajutorul; să nu existe o recompensă externă.

Studiile realizate de Kenrick și colaboratorii săi (2002, apud Bochiș, 2013) demonstrează că, de fapt, comportamentele prosociale servesc unor patru mari scopuri: contribuie la bunăstarea noastră personală; vizează creșterea statutului și aprobării sociale; vizează protejarea stimei de sine; permit menținerea sub control și reglarea dispoziției emoționale. Sunt doi factori majori care afectează orientarea prosocială a copiilor: contextuali (familia și apropiatii) și personali (personalitatea și genul).

De asemenea, s-a constatat că copiii cu comportament antisocial ce învață în școală au anumite particularități specifice: 1) decalaj cronic în studierea disciplinele academice; 2) rezistență intensă la influențele pedagogice și psihologice; 3) atitudine negativă față de învățare; 4) nu sunt insuficient formate mecanismele volitive de reglare a comportamentului, care se bazează adesea pe dorința momentană, datorită impulsivității, sugestibilității. Drept urmare, un astfel de comportament servește ca bază pentru încălcări și infracțiuni.

Tulburările de comportament se manifestă printr-un dezechilibru psihologic, pierderea contactului cu realitatea, slăbirea judecății și autocriticiei, având un caracter diferențiat raportat la vârsta adolescentului sau a subiecțului în general.

Actualitatea studierii în aspect psihologic a problemei privind comportamentul antisocial al copiilor constă în faptul că în fiecare an există o creștere a criminalității adolescenților, dependenței de droguri, a huliganismului, jafurilor. Conform datelor Ministerului Afacerilor Interne, în anul 2020 la 100 mii minori (0-17 ani) au revenit 108 infracțiuni, față de 156 infracțiuni în anul 2016. Ponderea infracțiunilor comise de minori în totalul infracțiunilor a constituit 2,3%. S-a constatat că *minorii comit cel mai des furturi, jafuri și acte de huliganism*. Infracțiunile cel mai des comise de minori rămân a fi furturile, cu o pondere de 56,3% din total, jafurile – 6,6%, cazurile de huliganism – 4,0%, vătămările intenționate – 2,0% și violuri – 1,2%, precum și alte infracțiuni – 29,9%. Numărul total al minorilor care au comis infracțiuni în anul 2020 a constituit 1137 copii, inclusiv 1071 copii cu vârsta de 14-17 ani (94,2%), restul având vârsta de până la 14 ani. Preponderent, infracțiunile au fost săvârșite de băieți, 92,9% față de 7,1% în cazul fetelor. Minorii primesc ca pedeapsă preponderent condamnarea condiționată, iar aproape fiecare al treilea minor condamnat a comis furt. Conform datelor Agenției de Administrare a Instanțelor Judecătorești, la sfârșitul anului 2020 numărul minorilor condamnați în primă instanță a constituit 318 copii, la 100 mii minori revenind 57 copii condamnați. Aproape fiecare al treilea minor (37,4%) a fost condamnat pentru furt – 119 copii, condamnați pentru huliganism – 45 copii (14,2%), pentru jaf și tâlhării – 19 copii (6,0%), pentru viol – 12 copii (3,8%), pentru infracțiuni legate de droguri – 9 copii (2,8%), iar pentru omor au fost condamnați 6 copii (1,9%). În structura sancțiunilor aplicate minorilor a fost preponderentă condamnarea condiționată (44,0%), iar fiecare al doilea minor a primit pedeapsa cu închisoare (41,2%). Conform datelor Administrației Naționale a Penitenciarelor, la 1 ianuarie 2021 numărul minorilor condamnați definitiv, care executau pedeapsa cu închisoarea, a constituit 45 copii.

Comportamentul antisocial este considerat acel comportament, care încalcă normele sociale, morale, administrative, familiale. Analiza concepțului de „comportament antisocial” a demonstrat că acesta este echivalat fie cu un comportament deviant, fie este strâns legat de acesta. Mai mulți savanți consideră că comportamentul antisocial se referă la comportamentul care contravine normelor legale, amenințând ordinea publică și bunăstarea celor-

lalți. Tulburarea de personalitate antisocială este o tulburare de personalitate caracterizată printr-un model, pe termen lung, de nerespectare sau încălcare a drepturilor altora. Adesea este afișat un sens moral scăzut sau conștiință, precum și o istorie a criminalității, a problemelor de natură juridică sau a comportamentului impulsiv și agresiv [327].

Rădulescu S. (1998, p.17) consideră că norma este „ansamblul obiceiurilor, convențiilor, regulilor sau interdicțiilor prescrise într-o societate la un moment dat”. În cazul nerespectării condițiilor intragrup, Neculau A. (1997, p.226) afirmă că există anumite consecințe și că „reacțiile grupului la acest comportament sunt variabile în funcție de gravitatea faptei”. Astfel, „în primă fază, presiunea exercitată de grup este numai de natură afectivă, apoi grupul manifestă o atitudine mai activă prin blamare și atribuirea unor etichete” (Neculau, A., 1997, p. 227). În următoarea etapă „se pot rupe relațiile afective și sociale, persoana fiind inițial evitată, ulterior respinsă sau chiar ostracizată” (Neculau, A., 1997, p. 228).

*Factorii de risc* ce contribuie la apariția comportamentului antisocial:

- *La nivel individual:* inteligență și empatie redusă, impulsivitate și hiperactivitate, necesități educaționale speciale, sănătate mintală precară, experiență de pierdere a unei persoane apropiate, vulnerabilitate la influențe negative, consum de alcool și alte substanțe ;
- *La nivel de familie:* administrarea proastă în familie (eșec în stabilirea unor așteptări clare pentru comportament, supraveghere sau monitorizare proastă, inconsistență sau disciplină dură); conflicte în familie, venituri reduse, condiții de trai precare, abuz, violență, îngrijire necorespunzătoare sau neglijare, abandon, abuz de alcool sau alte substanțe de către părinți, dizabilitatea acestora, abilități parentale reduse, sărăcie și migrație ;
- *La nivel de școală:* neimplicare, reușită scăzută, lipsa resurselor din școli și incapacitatea satisfacerii necesităților elevilor, inclusiv a cerințelor educaționale speciale, hărțuirea din partea colegilor mai mari, neimplicarea și absenteismul elevilor ;
- *La nivelul comunității locale:* amplasarea în regiuni cu multiple lipsuri, asocierea cu persoane de aceeași vârstă cu comportament delinvent și cu experiență de înstrăinare, lipsa unor activități accesibile, ajustate vârstei și captivante, precum și stigmatizarea romilor, a copiilor adoptați, copiilor din familii vulnerabile și sărace. [327] Toți acești factori afectează direct sau indirect individul, însă nu există o relație directă între factorii de risc și natura comportamentului uman. (Studiul realizat de UNICEF în Republica Moldova, 2015).

Unii cercetători, precum T.P. Алимханова, Ю.А. Клейберг, А.В. Мисько disting doar *trei factori* ce joacă un rol important în apariția comportamentului antisocial:

- *Factorul biologic* se referă la caracteristicile fiziologice ale individului;
- *Factorul psihologic* se referă la trăsăturile temperamentale ale individului, accentuarea caracterului;
- *Factorul social* se referă la interacțiunea cu cei din jur (familia, semenii, societatea).

În general, cele mai frecvente *cauze* ale apariției unui comportament antisocial sunt: prezența dizabilităților mintale sau altor boli psihice la membrii familiei adolescentului; dependența tinerilor de droguri, alcool; relațiile precare între părinți (neînțelegere, lipsă de respect unul față de celălalt), precum și manifestarea urii și agresivității asupra copiilor. Ex: *Un factor care cauzează comportamentul asocial al adolescentului este sistemul de pedepse și recompense practicat în familie. Atât cruzimea părinților, cât și iubirea excesivă sunt la fel de periculoase în educația adolescentului; neimplicarea tatălui în educația copilului; în familie este acceptat un stil autoritar al educației copiilor sau hipertutelare. Autoritarismul, cruzimea și dominarea excesivă a mamei sunt deosebit de periculoase. În caz că copilul are un tip slab de sistem nervos, aceasta poate provoca boli neuropsihice, probleme ale sferei emoționale, lipsă de empatie, agresivitate și infracțiuni [239].*

Tipurile cele mai frecvente de probleme comportamentale de natură psihologică întâlnite la copiii de vârstă preșcolară sunt:

**Opoziționismul** față de regulile de disciplina și cerințele educaționale. În majoritatea cazurilor, acest comportament este consecința unor practici parentale greșite și ineficiente sau a unui mediu familial tensionat, conflictual sau dezorganizat și sunt ușor de corectat odată cu „stabilirea ordinii” în mediul în care trăiește copilul.

**Agresivitate** fata de adulți sau copii, frecvent și față de animale. Acești copii au în general un temperament dezinhibat, extrovertit, determinat genetic, care îi predispune – în absența unei modelari adecvate prin practici de disciplinare corecte – către astfel de comportamente extreme. De multe ori, mediul însuși în care trăiesc acești copii este plin de exemple de agresivitate, atât verbală, cât și fizică, reprezentând „sursa de inspirație” pentru cei mici.

**Crize de afect** însoțite uneori de manifestări comportamentale extreme: plâns excesiv, țipete, agresivitate față de membrii familiei sau alți copii sau chiar autoagresivitate.

**Timiditate**, frica de separare de părinți (în special de mama), refuzul de a vorbi cu alte persoane decât cele cunoscute, sensibilitate emoțională crescută (plânge ușor, se frustrează ușor), refuzul de a merge la grădiniță [155].

În dependență de vârstă, au fost evidențiate următoarele *forme* ale comportamentului antisocial:

1. huliganism mic, încălcarea disciplinei, cerșitul, fumatul, violența împotriva copiilor mai mici și neputincioși, furt, incendii, daune aduse proprietății (la copii între 5 și 12 ani) ;
2. huliganism, vandalism, furt, dependență de jocuri pe calculator, diverse tipuri de violență, trafic de droguri, utilizarea substanțelor psihoactive (la adolescenți – de la 13 ani) ;
3. infracțiuni care au implicat răspundere penală sau civilă și pedeapsă corespunzătoare (pentru persoanele peste 18 ani).

S-a constatat că aceste forme de comportament antisocial influențează negativ psihicul persoanei, cauzând lipsă de predispoziție și atașament față de oameni, nivel scăzut de empatie, impulsivitate, nerespectarea standardelor morale, lipsa de regret și remușcări cu privire la încălcările comise [254].

Alte cercetări ne demonstrează că unele persoane cu comportament antisocial pot fi dezvoltate intelectual, având un vocabular bogat și logică în vorbire, pot să aprecieze corect situația, creând o impresie favorabilă celor din jur [238]. Astfel, în discuțiile cu psihologul acestea, având capacitatea de a se concentra asupra întrebărilor, își creează o imagine bună și obțin o evaluare pozitivă. Doar în urma unui studiu complex al comportamentului acestora pe o perioadă mai îndelungată, psihologul poate determina manifestările antisociale [254].

*Semnele unui comportament antisocial* pot include următoarele manifestări: adolescenții și tinerii pot pleca de acasă și nu revin noaptea; ei aplică violență mentală și fizică împotriva celor mai slabi; manifestă cruzime față de alte persoane și față de animale; dăunează cu bună știință proprietăților care nu le aparțin; în mod conștient dau foc băncilor din parcuri și piețe, coșurilor de gunoi, căsuțelor poștale, standurilor de informații și publicitate; permanent spun minciuni; sunt predispuși la furt și jaf; încearcă să impună persoane de sex opus la activități sexuale violente. După cum subliniază mai mulți cercetători, manifestarea în comportamentul persoanei a trei sau mai multe semne ne permite să o caracterizăm ca pe o persoană cu semne evidente de comportament antisocial.

Înșuși comportamentul, în sens larg, este o reacție a unei persoane, prin care ea răspunde la o situație trăită, în funcție de stimulările mediului



și de tensiunile sale interne, ale cărei mișcări succesive sunt orientate într-o direcție semnificativă. Înțelegerea comportamentului antisocial nu poate fi deplină decât dacă se vor lua în considerare și aspectele psihologice și patologice ale acestuia. Numai prin acordarea unei asistențe psihologice de calitate putem influența asupra comportamentului deviant al elevului.

### **Dimensiuni structurale ale conceptelor de asigurare a activității psihologice în sistemul de învățământ general**

Asistența psihologică, fiind un component al sistemului educațional, trebuie privită ca un factor determinant al sistemului de educație a copilului, ce determină dezvoltarea lui psihologică și socială.

În opinia psihologului rus М.Р. Битянова, asistența psihologică este considerată un sistem al activității profesionale a psihologului, orientat spre crearea condițiilor psiho-sociale ce contribuie la instruirea, educarea, dezvoltarea psihologică cu succes a fiecărui copil din instituția de învățământ [234].

Prin asistență psihologică Л.М. Шипицына înțelege o metodă care asigură crearea condițiilor pentru ca subiectul să poată lua decizii optime în diverse situații de viață. În acest caz, prin subiectul educației se înțelege atât persoană în curs de dezvoltare, cât și sistemul în curs de dezvoltare [308].

Sub aspectul asistenței psihologice se consideră conceptul de „serviciu psihologic școlar”. Sarcina principală a serviciului psihologic școlar este asistența maximă pentru dezvoltarea mentală, personală și individuală a copiilor/elevilor, oferindu-le până la absolvirea școlii o pregătire psihologică pentru a se autodetermina în viață adultă independentă [256].

Privitor la copiii cu cerințe educaționale speciale, И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина notează că asistența psihologică este întotdeauna un proces îndelungat, dinamic, o activitate integrală a psihologului, care include cinci componente interdependente [288]:

1. urmărirea sistematică a statutului clinic psihologic și pedagogic al copilului în dinamica dezvoltării sale psihologice;
2. crearea condițiilor social-psihologice pentru dezvoltarea psihologică a fiecărui copil;
3. asistență psihologică sistematică copiilor cu tulburări în dezvoltare prin consiliere, intervenție psihologică, sprijin psihologic;
4. asistență psihologică sistematică părinților și adolescenților cu tulburări în dezvoltare;

5. organizarea vieții unui copil cu tulburări de dezvoltare în societate, ținând cont de capacitățile psihice și fizice ale acestuia.

Asistența psihologică a copiilor cu cerințe educaționale speciale, în opinia I.И. Мамайчук, М.Н. Ильина este considerată ca o activitate a unui psiholog ce vizează crearea unui sistem complex de condiții psihopedagogice și psihoterapeutice care contribuie la adaptarea cu succes a copiilor, la reabilitarea și creșterea personală a acestora în societate (școală, familie etc.) [288].

În cercetările contemporane au fost depistate influențe directe ale asistenței psihologice asupra particularităților specifice de dezvoltare a copiilor cu comportament antisocial/pro social. Din acest considerent, acești copii din sistemul educațional trebuie să fie asigurați cu asistență psihologică, medicală, pedagogică, să fie create condițiile necesare.

Ansamblul de servicii psihologice oferite copiilor cu comportament antisocial și prosocial în baza principiilor psihologice, cunoștințelor, modelelor și metodelor psihologice aplicate, ce au o bază științifică și contribuie la promovarea dezvoltării, bunăstarea și eficiența copiilor de diferite vârste din învățământul general în vederea asigurării capacității optime de funcționare a individului din punct de vedere al factorilor psihologici, sociali și comportamentali *stau la baza conceptului de asistență psihologică*. Totodată, conceptul de asistență psihologică denotă activitățile întreprinse de psiholog, îndreptate spre rezolvarea unor situații de criză, sociale, de comportament, profesionale sau familiale în vederea valorificării resurselor personale ale beneficiarului și conștientizarea de către acesta a propriilor nevoi și limite [25]. Conceptul asistenței psihologice a copiilor cu comportament antisocial și prosocial s-a întemeiat pe principiile și valorile promovate la nivel internațional și național prin documente de politici.

Conform art. 29 al Convenției ONU cu privire la drepturile copilului, aprobată de Adunarea ONU la 20 noiembrie 1989 și ratificată de către RM, educația copilului trebuie orientată spre: dezvoltarea personalității, competențelor mentale, fizice, talentelor; educarea stimei față de drepturile omului; față de părinți, cultură, valori ale țării sale și ale altor țări; pregătirea copilului pentru o viață conștientă într-o societate liberă în spiritul înțelegerii, păcii, toleranței, egalității dintre bărbați și femei și prieteniei între toate popoarele, grupurile etnice, naționale și religioase, precum și persoanele din populația băștinașă; promovarea respectului pentru mediu.

*Codul educației* al Republicii Moldova stabilește cadrul juridic al raporturilor privind proiectarea, organizarea, funcționarea și dezvoltarea sistemului

de educație din Republica Moldova. (Legea nr. 152 din 17.07.2014, Monitorul Oficial, nr.319-324/634 din 24.10.2014).

Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația 2020” formulează drept viziune strategică dezvoltarea sistemului de educație al Republicii Moldova accesibil tuturor cetățenilor, ce oferă educație de calitate, relevantă pentru societate și economie, axată pe necesitățile educaționale ale celor ce învață și un curriculum relevant, susținut de o infrastructură și un mediu educațional prietenos celui ce învață; într-un cadru instituțional modern, flexibil și funcțional, susținută de parteneriate academice și sociale durabile. Accesul la educație și Șanse egale sunt printre țintele prioritare fixate în Strategie.

În scopul implementării prevederilor Convenției internaționale cu privire la drepturile copilului, a fost aprobată Strategia pentru protecția copilului pe anii 2014-2020 prin Hotărârea de Guvern nr.434 din 10.06.2014, publicată la 20.06.2014 în Monitorul Oficial, nr. 160-166, art. 4819, care se focusează pe obiectivele generale: 1. Asigurarea condițiilor necesare pentru creșterea și educația copiilor în mediul familial. 2. Prevenirea și combaterea violenței, neglijării și exploatării copiilor, promovarea practicilor nonviolente în creșterea și educarea copiilor, inclusiv prin: asigurarea protecției copiilor împotriva informațiilor de pe toate suporturile existente, care pot afecta negativ integritatea psihică și morală a copiilor; dezvoltarea serviciilor de suport și prevenire pentru copiii pasibili riscului de a deveni victime ale violenței sau exploatării; sporirea capacităților sistemului educațional privind informarea în domeniul drepturilor copilului și formării deprinderilor pentru prevenirea violenței în școală, precum și a comportamentelor de risc.

*Metodologia de evaluarea a copilului, ordinul Ministrului Educației, nr.99 din 26 02 2015, stabilește modul de organizare și realizare a procesului de evaluare a dezvoltării copilului la diferite nivele.*

*Reperete metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general, aprobate prin ordinul Ministrului Educației Culturii și Cercetării., nr.02 din 02.01.2018, reglementează activitatea psihologului în învățământul general, nomenclatorul documentelor psihologului; fișa de autoevaluare/evaluare a activității psihologului.*

Regulamentul-cadru al Comisiei multidisciplinare intrașcolare din instituția de învățământ primar, secundar, ciclul I și II (ordinul nr. 683, din 03 iunie 2019), stabilește activitatea CMI. Hotărârea de Guvern nr. 732/2013 din 16.09.2013 cu privire la *Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică și Serviciul raional/municipal de asistență psihopedagogică stabilește că Centrul*

acordă asistență specialiștilor din cadrul Serviciilor, cadrelor didactice și de sprijin, psihologilor din cadrul instituțiilor de învățământ preșcolar, primar și secundar general, altor specialiști implicați în procesul de incluziune educațională, administrației publice locale, copiilor și familiilor acestora (art.5).

Legea nr. 140 din 14.06.2013 *privind protecția specială a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți* (Monitorul Oficial, Nr. 167-172, art 534) stabilește procedurile de identificare, evaluare, asistență, referire, monitorizare și evidență a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți, precum și autoritățile și structurile responsabile de aplicarea procedurilor respective.

*Regulamentul-cadru cu privire la organizarea și funcționarea Serviciului de asistență și protecție a victimelor traficului de ființe umane* (Hotărârea Guvernului nr.898 din 30 decembrie 2015) stabilește modul de organizare și funcționare a Serviciului de asistență și protecție a victimelor traficului de ființe umane.

Regulamentul cu *privire la organizarea și desfășurarea activității psihologului în instituțiile de învățământ general* menționează importanța faptului ca serviciul psihologic din învățământul general să devină un suport pentru toți copiii, inclusiv pentru cei cu comportament antisocial/ prosocial, să-i învețe cum să se protejeze de influențele negative, să-i ajute să-și găsească locul lor în societate, să-și construiască în mod corect relațiile cu alte persoane, să-și îmbunătățească bunăstarea etc.

*Factorii* care asigură succesul intervenției psihologice sunt:

- 1.orientarea intervenției psihologice spre frânarea influenței factorilor care determină sau favorizează tulburările de conduită;
- 2.intervenția psihologică să fie suficient de flexibilă, încât să răspundă nevoilor specifice ale copilului;
- 3.intervenția psihologică să fie orientată spre prevenirea agravării tulburărilor și a comportamentelor cu risc antisocial [44].

Proiectul de Concepție a asistenței psihologice a copilului cu comportament antisocial stabilește principiile, cadrul conceptual de bază și metodele de dezvoltare a asistenței psihologice a copiilor cu comportament antisocial și prosocial din Republica Moldova; delimitează direcțiile prioritare de modernizare a asistenței psihologice, fiind formulate obiectivele strategice pentru realizarea acestora din perspectiva dezvoltării sistemului educațional al Republicii Moldova și provocărilor societale.

*Direcțiile* de realizare a concepției sunt:

*Învățământul preșcolar:* înțelegerea interdependenței unei copilării ferice și a unui comportament personal sigur în viața de zi cu zi, în societate,

în natură; acceptarea conștientă a valorilor unui stil de viață sănătos și asimilarea celor mai simple reguli de conduită individuală ;

*Învățământul general:* motivarea internă a copilului de a dobândi cunoștințe în domeniul siguranței personale și formarea unei culturi comportamentale sigure; stăpânirea informației despre problemele de siguranță ale vieții umane; dezvoltarea abilităților și obiceiurilor de viață și comportament adecvat în sistemul „persoană – mediu”.

*Sarcinile* asistenței psihologice a copiilor cu comportament antisocial/prosocial la diferite niveluri de educație sunt diferite:

1. Învățământul preșcolar – diagnosticarea precoce și corectarea tulburărilor de dezvoltare, asigurând pregătirea școlară și formarea unui comportament prosocial.
2. Învățământul primar – determinarea gradului de pregătire pentru învățare la școală, asigurarea adaptării la școală, creșterea interesului elevilor pentru activitățile de învățare, dezvoltarea motivației cognitive și de învățare, dezvoltarea independenței și autoorganizării, sprijinirea și formarea dorinței și „capacității de a învăța” , dezvoltarea creativității.
3. Învățământul gimnazial – însoțirea trecerii la gimnaziu, adaptarea la noile condiții de învățare, sprijinul în rezolvarea problemelor de autodeterminare și autodezvoltare personală și valoric semantică, asistență în rezolvarea problemelor personale și a problemelor de socializare, formarea deprinderilor de viață și competențelor, prevenirea nevrozelor, asistență în construirea de relații constructive cu părinții și semenii, prevenirea comportamentului deviant, dependența de droguri.
4. Învățământul liceal – asistență în orientarea și autodeterminarea profesională, sprijin în rezolvarea problemelor existențiale (cunoașterea de sine, căutarea sensului vieții, realizarea identității personale), dezvoltarea perspectivei de timp, capacitatea de a stabili obiective, dezvoltarea competenței psihosociale, prevenirea comportament deviant, dependență de droguri.

Totodată, o atenție sporită trebuie acordată etapelor de vîrstă în dezvoltarea și educarea copiilor [315].

Crearea unui sistem eficient de asistență psihologică a copiilor cu comportament antisocial/prosocial va permite rezolvarea problemelor de dezvoltare și educare a copiilor în mediul educațional, evitarea redirectionării

nerezonabile a problemei copilului către servicii externe, precum și reducerea numărului de copii trimiși în instituții de învățământ special.

Pentru realizarea cu succes a educației și asistenței psihologice a copiilor/elevilor cu comportament antisocial/prosocial în instituția educațională trebuie să fie create următoarele *condiții*:

- continuitatea conținutului și formelor de organizare a procesului educațional;
- să se țină cont de specificul dezvoltării psihofizice a copiilor/elevilor în funcție de vârstă, inclusiv de particularitățile tranziției de la vârsta școlară mică la preadolescență, apoi adolescență;
- formarea și dezvoltarea competenței psihologice a copiilor/elevilor, cadrelor didactice, părinților;
- diversitatea direcțiilor de asistență psihologică a participanților în procesul educațional (păstrarea și întărirea sănătății psihologice a elevilor; formarea unui stil de viață sănătos; dezvoltarea culturii ecologice; diferențierea și individualizarea educației; monitorizarea; dezvoltarea capacităților și abilităților elevilor, formarea abilităților de comunicare etc);
- diversificarea nivelurilor de sprijin psihologic și pedagogic (individual, grup, nivel de clasă, nivel de instituție);
- diversificarea tipurilor de suport psihologic pentru participanții la procesul educațional (prevenire, diagnosticare, consiliere, intervenție, educație, expertiză).

*Scopul* asistenței psihologice este de a promova crearea condițiilor de dezvoltare socială corespunzătoare individualității copiilor/elevilor și de a oferi condiții psihologice pentru succesul învățării, protecția sănătății și dezvoltarea personală a copiilor/elevilor, a părinților acestora (reprezentanților legali), a profesorilor și a celorlalți participanți la procesul educațional.

*Domeniile prioritare de sprijin psihologic privitor la copiii cu comportament antisocial/prosocial sunt:*

1. Educarea cadrelor didactice și a părinților în vederea formării și dezvoltării competenței psihologice a copiilor/elevilor, părinților, profesorilor.
2. Studiarea (monitorizarea) dezvoltării personalității și a nivelului de formare a acțiunilor educaționale universale ale copilului cu comportament antisocial în vederea proiectării unui traseu educațional individual pentru educarea, dezvoltarea și formarea competențelor-cheie.

3. Implementarea unui sprijin psihologic, medical și pedagogic complex, orientat individual, în procesul educațional al tuturor copiilor cu nevoi educaționale speciale, ținând cont de starea de sănătate și de caracteristicile dezvoltării psihofizice (în conformitate cu recomandările din domeniul psihologic, medical și pedagogic).
4. Crearea unui sistem de lucru al instituției de învățământ și proiectarea unui program educațional de bază (aspect psihologic), ținând cont de cerințele existente în educație.

Lipsa unui sistem de asistență psihologică bine organizat din partea statului, a unei politici constructive, unice în domeniul dat nu permite rezolvarea multitudinii de probleme ale categoriei de copii nominalizate. În acest context, în opinia noastră, elaborarea unui concept de asistență psihologică a copiilor cu comportament antisocial ar contribui la asigurarea sănătății psihice a copiilor cu comportament antisocial și prosocial, formarea unei personalități creative capabile să se autoperfecționeze și să se integreze în mediul social.

*Concepția vizând asigurarea activității psihologice a copiilor  
cu comportament antisocial în sistemul de învățământ general  
(proiect)*

*Subiecte*

Preliminarii

I. Argument

II. Introducere

III Direcțiile principale ale politicii de stat în domeniul asistenței psihologice a copiilor cu comportament antisocial/prosocial

IV. Principiile asistenței psihologice a copiilor cu comportament antisocial/prosocial

V. Scopul și obiectivele

VI . Premise pentru asistența psihologică a copiilor cu comportament antisocial/prosocial

VII. Mecanisme pentru punerea în aplicare a proiectului de Concepție

VIII. Structura serviciilor de asistență psihologică

IX. Sistemul de formare profesională a cadrelor din domeniu

X. Riscuri potențiale /probleme în procesul de implementare a asistenței psihologice

### *Preliminarii*

Proiectul de Concepție stabilește principiile, cadrul conceptual de bază și metodologic de dezvoltare a asistenței psihologice a copiilor cu comportament antisocial/prosocial din Republica Moldova. În Proiect sunt delimitate direcțiile prioritare de modernizare a asistenței psihologice din perspectiva dezvoltării sistemului educațional al Republicii Moldova și sunt formulate obiectivele strategice pentru realizarea acestora.

Proiectul de Concepție are drept scop transformarea sistemului de asistență psihologică în corespundere cu tendințele dezvoltării educației pe plan internațional, în vederea integrării în spațiul educațional european.

Proiectul de Concepție va sta la baza elaborării și dezvoltării cadrului legislativ și normativ privitor la asistența psihologică a copiilor cu comportament antisocial/prosocial din sistemul educațional.

Proiectul de concepție a fost elaborat în cadrul sectorului „Psihologie”, IȘE.

### *I. Argument*

Politica statală în domeniul educației copiilor cu comportament antisocial este determinată de Codului educației al Republicii Moldova nr.152 din 17 iulie 2014, în conformitate cu care tuturor cetățenilor li se oferă acces garantat la educație; Legea nr. 140 din 14 iunie 2013 cu privire la protecția specială a copiilor aflați în situații de risc și a copiilor separați de părinți; Legea nr.45-XVI din 01 martie 2003 cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie; Legea nr. 60 din 30 martie 2012 privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități; Hotărârea Guvernului nr. 270 din 08 aprilie 2014 cu privire la aprobarea Instrucțiunilor privind mecanismul intersectorial de cooperare pentru identificarea, evaluarea, referirea, asistența și monitorizarea copiilor victime și potențiale victime ale violenței, neglijării, exploatării și traficului; Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului, aprobată prin ordinul Ministrului nr. 99 din 26 februarie 2015; Codului de etică al cadrului didactic, aprobat prin ordinul Ministrului nr. 831 din 07 septembrie 2015; alte acte normative relevante, Reperete metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general, aprobate prin ordinul Ministrului Educației, Culturii și Cercetării nr.02 din 02.01.2018.



În conformitate cu aceasta, copiii cu comportament antisocial și prosocial trebuie să fie asigurați cu asistență medicală, psihologică, pedagogică. De asemenea, trebuie create condiții pentru educarea acestor copii în instituțiile de învățământ general.

Proiectul de Concepție se elaborează cu scopul de a îmbunătăți asistența psihologică a copiilor cu comportament antisocial /prosocial. Acest Proiect intenționează să identifice o atitudine în sistemul ce ar permite acordarea asistenței psihologice complexe acestor copii și ar include în sine profilaxie, cercetare, diagnostică, consiliere și intervenție.

Asistența psihologică, component al sistemului educațional, trebuie privită ca un factor determinant al sistemului de educație a copilului, ce determină dezvoltarea lui psihologică și socială.

*Baza conceptuală* a elaborării proiectului de Concepție o constituie tezele fundamentale despre: *dezvoltarea psihică și formarea personalității în activitate, unitatea conștiinței și activității* (Л.С.Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов); *esența și geneza devianței psihocomportamentale* (V. Dragomerescu, I.Străchinaru, S.Rădulescu, E.Albu, А.Е.Личко, В.Т.Кондрашенко, А.С.Белкин); *rolul abilității de autoreglare în activitatea și comportamentul subiectului* (О.А. Конопкин, А.К. Осницкий, Е.О. Смирнова).

Pentru a determina schimbări esențiale în dezvoltarea asistenței psihologice a copiilor cu comportament antisocial este necesară organizarea condițiilor optime, în scopul ameliorării calității educației în Republica Moldova. Aceste deziderate vor fundamenta conceptual și metodologic organizarea, structurarea și realizarea practică a asistenței psihologice a acestor copii.

Lipsa unui sistem de asistență psihologică bine organizat din partea statului, a unei politici constructive, unice în domeniul dat nu permite rezolvarea multitudinii de probleme a categoriei de copii nominalizate.

În acest context, în opinia noastră, elaborarea unui concept de asistență psihologică a copiilor cu comportament antisocial devine prioritară.

## II. Introducere

În ultimii ani Republica Moldova a cunoscut tendințe negative în evidențierea nivelului de dezvoltare a potențialului educativ, a direcțiilor de desfășurare a activităților psihologice referitor la sănătatea psihică a copiilor cu comportament antisocial /prosocial.

Astfel, apare necesitatea de organizare și funcționare a serviciilor psihologice pentru copiii cu comportament antisocial/prosocial, care răspund

cerințelor actuale și de perspectivă. Analiza serviciului psihologic din sistemul educațional surprinde prin diversitatea domeniilor de intervenție, prin multitudinea instrumentelor administrate, prin pluralitatea rolurilor care îi revin unui psiholog.

Numai condițiile de muncă adecvate, personalitatea psihologului, competența echipei multidisciplinare va contribui la formarea unei personalități capabile să se integreze la nivel social.

### *III. Direcțiile principale ale politicii de stat în domeniul asistenței psihologice a copiilor cu comportament antisocial/ prosocial*

Datorită faptului că problemele asistenței psihologice a copiilor cu comportament antisocial/ prosocial în condițiile social-economice actuale capătă un caracter prioritar, este necesar să se asigure sprijinul opiniei publice pentru punerea în aplicare a proiectului de Concepție.

Ținând cont de realizările științifice internaționale și naționale existente, s-au elaborat și adoptat un șir de documente de politici naționale în favoarea acestor copii. O serie de acte legislative și normative prevăd asistența și protejarea copiilor orfani, rămași fără îngrijirea părinților, din familii socialmente vulnerabile, copiilor cu nevoi speciale: Legea privind protecția socială a invalizilor din 24.12.1991; Hotărârea Guvernului RM nr. 198 din 16.04.1993 cu privire la protecția copiilor și familiilor socialmente vulnerabile; Legea privind modificarea și completarea unor acte legislative în problema înfierii copiilor rămași fără îngrijirea părinților din 10.06.1993; Legea privind alocațiile sociale de stat pentru unele categorii de cetățeni din 14.07.1999; Planul Național de acțiuni și Strategia „Educație pentru toți” pentru anii 2004-2015; Strategia națională și Planul de acțiuni privind reforma sistemului rezidențial de îngrijire a copilului pe anii 2007-2012, aprobate prin Hotărârea guvernului nr. 784 din 9 iulie 2007; Strategia națională privind acțiunile comunitare pentru susținerea copiilor aflați în dificultate pe anii 2007-2009; Strategia de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități (2010-2013), aprobată prin Legea nr.169 din 9 iulie 2010; Codul educației al Republicii Moldova (Legea nr. 152 din 17.07.2014, Monitorul Oficial nr.319-324/634 din 24.10.2014); Legea nr. 140 din 14.06.2013 privind protecția specială a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți (Monitorul Oficial nr. 167-172, art.534; REGULAMENTUL-CADRU cu privire la organizarea și funcționarea Serviciului de asistență și protecție a victimelor traficului de ființe umane, Repere metodologice privind activitatea

psihologului în instituțiile de învățământ general, 2018; Instrucțiunea privind organizarea asistenței psihologice copiilor/elevilor, părinților și cadrelor didactice pe perioada suspendării procesului educațional, 2020 ; Programul național privind sănătatea mintală pe anii 2017-2021 (Hotărârea Guvernului nr. 337 din 26 mai 2017) ; Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația 2020 ” ; Reglementări speciale privind organizarea anului de studiu 2020-2021 în contextul epidemiologic de COVID-19 pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial, liceal și extrașcolar(Ordinul MECC nr. 840 din 19.08.2020).

Dirjecțiile prioritare sunt: elaborarea cadrului legislativ și normativ în domeniu ce ține de asigurarea activității psihologice calitative a tuturor copiilor/elevilor cu comportament antisocial/prosocial din învățământul general; pregătirea cadrelor didactice și a părinților în vederea formării și dezvoltării competenței psihologice a acestora; monitorizarea dezvoltării personalității copilului/elevului; abordarea complexă a asistenței copilului cu comportament antisocial/prosocial; formarea profesională a psihologilor din sistemul învățământului general.

Conform concepțiilor moderne ale educației, pentru a putea răspunde actualelor cerințe, nu este suficient doar să acordăm ajutor material acestor copii, ci este necesar să le asigurăm o asistență psihologică, medicală, socială de calitate, să producem schimbări în instituțiile educative, în structură, în sistemul de predare etc, pentru ca în rezultat instituția educațională să le ofere o educație de calitate.

#### *IV. Principiile asistenței psihologice a copiilor cu comportament antisocial/prosocial*

- Principiul drepturilor egale la educație
- Principiul cercetării în complex a problemelor de dezvoltare a copilului
- Principiul atitudinii în sistem
- Principiul intervenției timpurii
- Confidențialitate și etică profesională
- Principiul cooperării și parteneriatului
- Principiul dezvoltării la maximum a potențialului fiecărui copil
- Principiul interesului superior al copilului
- Principiul flexibilității

## V. Scopul și obiectivele

Scopul proiectului de Concepție este crearea unui sistem de servicii de asistență psihologică ce ar contribui la asigurarea sănătății psihice a copiilor, formarea unei personalități creative, capabile să se autoperfecționeze și să aplice cunoștințele căpătate în viață.

Principalele obiective sunt:

- Asigurarea punerii în aplicare a politicii de stat unice în domeniul de organizare a asistenței psihologice a copiilor cu comportament anti-social/prosocial
- Îmbunătățirea cadrului legal și de reglementare referitor la acești copii
- Dezvoltarea în continuare a unei rețele de asistență psihologică unice, a echipamentelor și a centrelor specializate, destinate pentru asistența psihologică a copiilor cu comportament antisocial/prosocial, precum și pentru a asigura perfecționarea permanentă a psihologilor
- Crearea unei statistici și a unei forme unice de raportare pentru toate modelele de servicii psihologice. Unificarea formularelor statistice
- Asigurarea condițiilor psihologice de integrarea acestor copii în mediul social
- Diseminarea informației în rândurile populației referitor la asistența psihologică a acestor copii și necesității de a le acorda ajutor

*Obiectivele specifice:*

- armonizarea cadrului legislativ-normativ în domeniul educației cu referire la copiii cu comportament antisocial/prosocial;
- promovarea politicilor de implementare a asistenței psihologice în sistemul de învățământ general;
- implementarea standardelor educaționale de stat;
- consolidarea capacităților instituționale;
- reorganizarea asistenței psihologice a copiilor cu comportament antisocial/prosocial din învățământul general;
- dezvoltarea serviciilor de asistență psihologică a acestor copii;
- formarea profesională inițială și continuă a resurselor umane din domeniul psihologiei;
- dezvoltarea / implementarea sistemului de evaluare flexibil din perspectiva asistenței psihologice a copiilor cu comportament anti-social/prosocial;

- revederea mecanismelor de finanțare a serviciului psihologic;
- monitorizarea procesului de implementare a asistenței psihologice în sistemul educațional;
- dezvoltarea parteneriatelor între structurile guvernamentale și societatea civilă privitor la serviciul psihologic;
- sensibilizarea societății și formarea opiniei publice referitor la asistența psihologică a copiilor cu comportament antisocial/prosocial.

#### *VI . Premise pentru asistența psihologică a copiilor cu comportament antisocial/prosocial*

Analiza situației scoate în evidență următoarele premise:

- existența unor practici internaționale, individuale și instituționale în domeniul asistenței psihologice a copiilor nominalizați;
- prezența cadrului legal național care reglementează drepturile copilului și promovează egalitatea de oportunități;
- promovarea serviciului psihologic;
- existența învățământului obligatoriu;
- existența unui număr suficient de instituții educaționale;
- existența Centrelor de asistență psihologică, care acordă asistență copiilor cu comportament antisocial/prosocial;
- existența și disponibilitatea resurselor umane din domeniul învățământului general pentru susținerea reorganizării serviciului psihologic;
- existența instituțiilor academice cu capacități de cercetare în domeniul psihologiei.

#### *VII. Mecanisme pentru punerea în aplicare a proiectului de Concepție*

Mecanismele pentru punerea în aplicare a Proiectului includ:

- Dezvoltarea bazei științifico-metodice unitare de asistență psihologică a copiilor cu comportament antisocial/prosocial ;
- Punerea în aplicare a programelor de asistență psihologică pentru acești copii ;
- Asigurarea cooperării intersectoriale și monitorizarea tehnologiilor moderne de asistență psihologică aplicate ;

- Interacțiunea cu organizațiile obștești ale părinților ;
- Asigurarea informațională a cetățenilor cu privire la necesitatea serviciului psihologic, implicarea mass-media.

### *VIII. Structura serviciilor de asistență psihologică*

Proiectul de Concepție presupune următoarea structură de asistență psihologică a copiilor nominalizați:

- Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică
- Centrul psihologic zonal (Sud-Cahul, Centru-Chișinău, Nord- Bălți)
- Serviciile raionale/municipale de Asistență Psihopedagogică
- Serviciul psihologic în instituțiile instructiv-educative din învățământul general: preșcolar, primar, gimnazial, liceal
- Serviciul psihologic din Centrele de reabilitare
- Asistența psihologică a părinților, Școala pentru părinți

### *IX. Sistemul de formare profesională a cadrelor din domeniu*

Pregătirea specialiștilor pentru serviciul psihologic se va realiza la facultățile de psihologie ale Universităților din Republica Moldova.

Specialiștii serviciului psihologic vor trece cursurile de perfecționare odată la 5 ani, la facultate ori la instituțiile specializate în acest domeniu.

### *X. Riscuri potențiale /probleme*

- număr mare de familii dezintegrate;
- resurse reduse pentru reforma sistemului de asistență psihologică din învățământ general ;
- lipsa conlucrării între organele de resort și serviciul psihologic;
- pregătirea insuficientă a cadrelor din domeniu, a administrației și a autorităților publice;
- stereotipuri ale societății /comunității și atitudinea rigidă față de serviciul psihologic;
- opunerea la schimbare din partea societății, cadrelor pedagogice, administrației instituției de învățământ.

## **Descrierea principiilor, etapelor, mecanismelor, componentelor de modelare a activității psihologice în sistemul de învățământ general**

*Mecanismul psihologic* ce stă la baza serviciului psihologic include un sistem de diverși factori, condiții, mijloace, structuri, relații, conexiuni și alte fenomene mentale care asigură fluxul și reglarea procesului de asistență psihologică și atingerea unui anumit nivel de eficiență a acestui proces. Pentru funcționarea cu succes și interacțiunea acestor mecanisme psihologice este nevoie de stimularea lor în cadrul asistenței psihologice.

*Mecanismele de asistență psihologică a copiilor nominalizați mai sus sunt: asistența și crearea unei situații sociale de dezvoltare care să corespundă individualității elevilor cu comportament pro și anti social; oferirea de condiții psihologice favorabile pentru învățarea cu succes; protecția sănătății și dezvoltarea personalității lor; asistența părinților acestora (reprezentanților legali), a profesorilor și a altor participanți la procesul educațional.*

Organizarea activității serviciului psihologic privind copiii cu comportament prosocial și antisocial trebuie să se bazeze pe următoarele *principii*:

- *principiul sistemic* – existența unui algoritm de lucru și utilizarea/implicarea posibilităților tuturor domeniilor principale ale activității psihologului;
- *principiul valorii și unicității personalității, priorității dezvoltării personale*, care constă în valoarea de sine a copilului și în recunoașterea individualității, în care învățarea nu acționează ca un scop în sine, ci ca un mijloc de dezvoltare a personalității fiecărui copil;
- *principiul integrității* – în caz de intervenție psihologică asupra persoanei, este necesar de a lucra cu persoana în ansamblu, în toată varietatea manifestărilor sale cognitive, motivaționale, emoționale sau de altă natură;
- *principiul oportunității și cauzalității* – orice impact psihologic trebuie să fie conștient și subordonat obiectivului stabilit, adică psihologul trebuie să fie conștient de ce și pentru ce face – cauza și scopul impactului. Intervenția să fie îndreptată către cauza fenomenului și nu spre efectul acestuia;
- *principiul actualității* – orice intervenție psihologică trebuie efectuată la timp și în cele mai favorabile condiții;
- *principiul activității copilului în procesul educațional*. Educația este văzută ca un proces în care persoana are o poziție activă;

- *principiul orientării practice* – formarea capacităților educaționale universale de a învăța și de a le aplica în practică și în viața de zi cu zi;
- *principiul orientării valorice emoționale* a procesului educațional;
- *principiul protejării și întăririi sănătății mintale și fizice a copilului* se bazează pe nevoia de a forma la copii deprinderi de curățenie, acuratețe, aderare la rutina zilnică, interacțiune eficientă, fără conflicte; acceptarea ajutorului psihologic în situații dificile.

*Sarcinile asistenței psihologice fiind:*

- analiza psihologică a situației sociale de dezvoltare a elevului în instituțiile de învățământ, identificarea principalelor probleme și determinarea cauzelor apariției acestora, modalităților și mijloacelor de soluționare a acestora, asistența cadrelor didactice în armonizarea climatului socio-psihologic în instituțiile de învățământ;
- monitorizarea stării psihice a copilului și a dinamicii dezvoltării psihofiziologice a acestuia în procesul de școlarizare; asistență în individualizarea traseului educațional;
- asistență în implementarea (îndeplinirea) cerințelor standardului educațional pentru rezultatele personale, meta subiecte și subiecte ale însușirii de către elevi a programului educațional;
- dezvoltarea și implementarea de programe și proiecte psihologice care vizează depășirea abaterilor în sănătatea psihologică și prevenirea fenomenelor antisociale în comportamentul copiilor (dificultăți de adaptare, educație și creștere, tulburări de comportament, întârzieri și abateri în dezvoltarea elevilor);
- dezvoltarea și implementarea de programe și proiecte psihologice care vizează formarea unui comportament prosocial la elevi; etc.

*Dirjecțiile de activitate ale serviciului psihologic, tabelul 3.3, în sistemul educațional privind elevii cu comportament antisocial și prosocial sunt:*



**Tabelul 3.3. Descrierea principalelor direcții de activitate ale serviciului psihologic [307]**

Evaluarea/Diagnosticul psihologic	Intervenția psihologică	Consilierea psihologică	Educație psihologică
<p>– <b>Asistența psihologică a elevilor cu comportament antisocial și prosocial și crearea unui mediu educațional favorabil</b></p> <p>studierea gradului de satisfacție a tuturor participanților din mediul educațional privind calitatea serviciilor educaționale.</p>	<p>asistență în proiectarea traseelor educaționale individuale pentru elevi.</p>	<p>consilierea personalului didactic și a administrației școlii cu privire la crearea unui sistem de condiții sociale și psihologice propice învățării și dezvoltării cu succes a elevilor.</p>	<p>suport psihologic pentru introducerea standardului educațional de stat, ținând cont de specificul instituției de învățământ</p>
<p>– <b>Dezvoltarea competenței psihologice a cadrelor didactice, educatorilor, părinților:</b></p>			
<p>Studierea din punct de vedere psihologic și pedagogic al elevilor pe întreaga perioadă de studiu, determinarea caracteristicilor și înclinațiilor individuale ale personalității, potențialul acestora în procesul de educație și creștere, autodezvoltarea profesională, precum și identificarea cauzelor și mecanismelor tulburărilor în învățare, dezvoltare, de comportament și adaptare socială.</p>	<p>activitate psihologică care vizează eliminarea sau compensarea abaterilor identificate în dezvoltarea psihică și personală a elevilor cu dificultăți în însușirea programului educațional și cu tulburări de comportament.</p>	<p>asistarea elevilor în autocunoașterea, în formarea stimei de sine adecvate, adaptarea la condițiile reale de viață, în formarea unei sfere valorice motivaționale, depășirea situațiilor de criză și atingerea stabilității emoționale, contribuind la creșterea personală și autodezvoltarea continuă.</p> <p>Consilierea cadrelor didactice și a părinților în formarea unor relații constructive cu elevii, rezolvarea problemelor de adaptare, prevenirea sindromului burnout etc.</p>	<p>activități care vizează creșterea competenței psihologice a tuturor participanților la procesul de învățământ, actualizând necesitatea aplicării cunoștințelor psihologice.</p>

<p>– <b>Asigurarea accesului la educație a elevilor cu comportament antisocial și prosocial</b></p> <p>Monitorizarea, examinarea și proiectarea caracteristicilor de adaptare ale mediului;</p> <p>identificarea elevilor cu un nivel scăzut de dezvoltare a acțiunilor educaționale universale, dificultăți de adaptare socială; cu comportament antisocial și prosocial.</p> <p>studierea caracteristicilor pregătirii psihologice a elevilor pentru certificarea finală.</p>	<p>Organizarea de activități care vizează dezvoltarea potențialului intelectual al elevului, ținând cont de zonele de dezvoltare actuală și potențială (imediată) a elevului.</p>	<p>Organizarea și desfășurarea consilierii individuale și de grup cu profesorii, educatorii și administrația pe probleme de asigurare a accesibilității educației pentru toți elevii inclusiv și pentru elevii cu probleme de comportament.</p>	<p>Educația psihologică a cadrelor didactice și educatorilor, ce vizează predarea tehnicilor și abilităților pentru dezvoltarea proceselor cognitive, creșterea motivației educaționale, formarea unui comportament adecvat.</p> <p>Creșterea alfabetizării psihologice a elevilor în dezvoltarea abilităților de organizare a activităților educaționale independente, dis-tribuirea rațională a timpului, etc.</p>
<p>– <b>Asigurarea sănătății psihice a tuturor participanților la procesul educațional/profilaxia comportamentului antisocial la elevi</b></p> <p>Determinarea caracteristicilor sănătății psihologice a elevilor, identificarea „grupului de risc”, determinarea nivelului de anxietate, stabilitate neuropsihică, bunăstare emoțională, manifestări nevrotice în comportament, a agresivității, etc..</p>	<p>Dezvoltarea unei poziții de viață activă a elevilor, axată pe un stil de viață sănătos, dezvoltarea abilităților pentru un comportament responsabil și sigur, tehnici și metode de autoreglare a stării emoționale, contribuind la menținerea și întărirea sănătății min-tale a elevilor.</p>	<p>Consilierea psihologică a cadrelor didactice, părinților privind problemele menținerii sănătății psihologice, formarea unei orientări către un stil de viață sănătos a elevilor, învățarea tehnicilor și modalităților de ameliorare a stresului emoțional și de prevenire a nevrozelor la elevi.</p>	<p>Creșterea nivelului de competență psihologică a părinților, profesorilor, administrației în problemele creării unui mediu educațional favorabil, sănătos, luând în considerare vârsta și caracteristicile individuale ale elevilor.</p> <p>Diseminarea cunoștințelor psihologice în rândul tuturor participanților la procesul educațional privind psihoigiena (repartizarea intensității sarcinii de muncă, volumul temelor, organizarea rutinei zilnice), prevenirea oboselei și suprasolicității, dezvoltarea rezistenței la stres, rezilienței, ca precum și în dezvoltarea unui</p>

			<p>sistem de măsuri pentru prevenirea comportamentului deviant, utilizarea substanțelor psihoactive, propaganda stil de viață sănătos (stil de viață sănătos)</p>
<p>– dezvoltarea competențelor sociale la elevi</p> <p>Determinarea statutului social psihologic al elevului în grup, studierea nivelului de dezvoltare a conștiinței de sine (stîmă de sine, atitudinea față de nevoile și abilitățile altora), nivelul de formare a competențelor sociale.</p>	<p>Acordarea de sprijin elevilor în construirea relațiilor constructive cu părinții, profesorii, alți elevi, dezvoltarea la ei a abilităților de comunicare într-un grup de colegi, abilități de autoreglare, cooperare, capacitatea de a rezolva în mod constructiv situațiile conflictuale.</p>	<p>Consilierea elevilor cu privire la autocunoașterea, atitudinea față de sine, față de lume, construirea unui sistem de relații cu alte persoane (semeni, adulți). Consilierea cadrelor didactice, educatorilor și părinților în problemele de socializare a elevilor, alegerea modalităților și metodelor de prevenire și corectare a comportamentului antisocial.</p>	<p>Creșterea competenței psihologice a părinților, profesorilor, administrației pe probleme de socializare a elevilor cu comportament antisocial.</p>
<p>– asigurarea psihologică a orientării profesionale a elevilor cu comportament antisocial</p> <p>Studierea nevoilor educaționale ale elevilor, orientarea profesională a acestora, formarea motivației de a-și alege o meserie.</p>	<p>Participarea la formarea competențelor care contribuie la trecerea la maturitate; formarea capacității de a face o alegere conștientă a profesiei, concentrarea pe activitate independentă activă în procesul de alegere profesională, asistență în formarea și corectarea traseului educațional individual.</p>	<p>Consilierea privind autodeterminarea socială, profesională și de viață, inclusiv asistență în alegerea unui profil de formare.</p>	<p>Creșterea competenței psihologice a părinților, profesorilor, administrației pe probleme de autodeterminare profesională a elevilor, construirea de programe individuale, programe educaționale, dezvoltarea tipului optim de angajare pentru elevi, ținând cont de capacitățile lor intelectuale și personale, orientarea motivațională, organizarea interacțiunii interdepartamentale pe probleme de orientare profesională.</p>

- asistența psihologică a elevilor cu comportament antisocial și prosocial și crearea unui mediu educațional favorabil;
- dezvoltarea competenței psihologice a cadrelor didactice, educatorilor, părinților;
- asigurarea accesului la educație a elevilor cu comportament antisocial și prosocial;
- asigurarea sănătății psihice a tuturor participanților la procesul educațional;
- profilaxia comportamentului antisocial;
- dezvoltarea competențelor sociale la elevi;
- asigurarea psihologică a orientării profesionale a elevilor cu comportament antisocial;
- activitatea organizațional metodică.

*Principiile* ce stau la baza activității psihologului sunt: principiul drepturilor egale la educație; principiu cercetării în complex a problemelor de dezvoltare a copilului; principiul atitudinii în sistemă; principiul intervenției timpurii; confidențialitate și etică profesională; principiul cooperării și parteneriatului; principiul dezvoltării la maximum a potențialului fiecărui copil; principiul interesului superior al copilului; principiul flexibilității.

Principalele *forme de activitate* ale psihologului cu copii cu comportament pro și anti social ar trebui să fie: atât forme de lucru de grup, cât și individuale; activități cu elemente de training; masterclass, mese rotunde; ateliere de lucru; seminare; consiliere; jocuri psihologice; autodiagnostica (diagnostic educațional), săptămână de psihologie, maraton psihologic (intelectual), proiecte psihoeducaționale.

Principalele direcții ale *psihoprofilaxiei și intervenție psihologică* comportamentului antisocial la elevi sunt:

- organizarea și desfășurarea consilierii individuale și de grup pe probleme de educație, precum și alegerea formelor și metodelor de influență;
- implementarea educației psihologice a părinților, prin organizarea adunărilor de părinți, training-urilor, seminarelor, meselor rotunde etc.;
- schimbarea viziunii pedagogilor și a părinților privind comportamentul antisocial al copilului, soluționând conflictele care afectează negativ dezvoltarea socială a elevilor;
- consilierea părinților și a profesorilor pe probleme de gen, vârstă și caracteristicile psihologice individuale ale adolescenților și tinerilor;

- implementarea activităților ce ar contribui la o schimbare pozitivă în relațiile de familie (consiliere, interviuri);
- discutarea și elaborarea în comun a regulilor pentru crearea unei interacțiuni sigure a tuturor participanților la mediul educațional;
- crearea unui climat psihologic favorabil în instituția de învățământ prin optimizarea formelor de comunicare a personalului didactic; îmbunătățirea formelor de comunicare între profesori și elevi, părinți – copii, elevi – elevi;
- petrecerea unui consiliu psihologo-pedagogic care vizează studierea caracteristicilor personale ale elevilor și a formelor de asistență psihologică și pedagogică;
- sporirea competenței psihologo-pedagogice și sociale a participanților la procesul educațional privind siguranța psihologică în timpul diverselor instruirii, seminarii, discuții de grup etc.

*Sarcinile psihoprofilaxiei* comportamentului antisocial la copii sunt:

- identificarea elevilor predispuși spre devianță sau care manifestă caracteristici ale comportamentului antisocial;
- control permanent și multilateral (la locul de trai, în școală, societate) a comportamentului și a stilului de viață al elevului, efectuat de diriginte, educator social și psiholog;
- determinarea modalităților și dezvoltarea unui set de măsuri psihologice și pedagogice pentru crearea unui mediu favorabil care ar împiedica sau exclude posibilitatea săvârșirii unor infracțiuni [241].

Activitatea de *evaluare psihologică și psihodiagnoză* (individuală și de grup) presupune: analiza auto/sesizărilor din partea copiilor, cadrelor didactice, cadrelor de conducere, părinților/reprezentanților legali, alți actori implicați în procesul educațional; selectarea instrumentelor de evaluare în funcție de vârsta și particularitățile de dezvoltare ale copilului, scopul și obiectivele evaluării; realizarea evaluării psihologice cu acordul părinților/reprezentanților legali ai elevului, în limba maternă (română sau rusă) a elevului pentru asigurarea obiectivității și gradului de înțelegere adecvată. Evaluarea psihologică oferă posibilitatea de a determina nivelul actual de dezvoltare a elevului, a potențialului și a necesităților de dezvoltare; stabilirii nivelului de adaptare a elevului la condițiile socio-psihologice noi, în scopul prevenirii inadapării; determinării intereselor, comportamentului aptitudinilor, deprinderilor elevului; orientării în carieră; stabilirii climatului psihologic, relațiilor interpersonale în colectivul de elevi, cadre didactice; identificării elevilor în situații de risc, aflați în situații de dificultate etc.

*Consilierea psihologică* este o intervenție psihologică în scopul optimizării, autocunoașterii și dezvoltării personale sau în scopul prevenției și remiterii problemelor emoționale, cognitive și de comportament. În cadrul consilierii individuale copilul/adolescentul cu comportament antisocial participă la ședințe individuale de consiliere unde va fi ajutat și stimulat în vederea atingerii obiectivelor, acestea din urmă fiind stabilite împreună cu părinții, copilul și psihologul (acord de colaborare). În cadrul consilierii de grup psihologul presupune lucrul cu un grup de participanți de vârste apropiate în vederea dezvoltării autocunoașterii, a autocontrolului emoțional, a abilităților de comunicare și relaționare cu ceilalți, a capacității de a rezolva probleme, de a se adapta la situații noi etc.

De asemenea, psihologul va ține cont de *etapele consilierii*: 1. Stabilirea unor relații bune cu clientul și implicarea acestuia în procesul de rezolvare a propriilor probleme. 2. Identificarea și clarificarea problemei și stabilirea obiectivelor. 3. Determinarea și analizarea alternativelor posibile de soluționare a problemei. 4. Culegerea de informații relevante. 5. Analiza factorilor nocivi care decurg din informațiile selectate și a consecințelor care derivă din diferite alternative posibile. 6. Concretizarea sistemelor de valori ce stau la baza opțiunilor personale. Consultantul este ajutat să înțeleagă realitatea dorințelor sale, trebuie să ghideze, să-și exploreze interesele, abilitățile, competențele, relațiile familiale, expectațiile sociale și realitatea externă. 7. Reexaminarea obiectivelor, soluțiilor alternative, a riscurilor și consecințelor acestora. 8. Decizia cu privire la una din alternative și formularea unui plan de acțiune pentru obiectivul propus. 9. Generalizarea cunoștințelor asimilate împreună cu consilierul și modelarea utilizării lor în noi condiții ambientale. 10. Reevaluarea periodică a noilor informații acumulate

*Intervenția psihologului* privind comportamentul antisocial al copiilor include următoarele etape: I. Desemnarea problemei socio-pedagogice și psihologice. II. Determinarea cauzelor unui comportament asocial. III. Diagnostica. IV. Determinarea metodelor și tehnologiilor de intervenție și aplicarea acestora. V. Dezvoltarea, implementarea și monitorizarea eficacității programului psihologic de intervenție [252].

*Strategiile de intervenție* psihologică pentru diferite forme de comportament antisocial și prosocial sunt:

1. *Informarea* – *mecanismele psihologice* fiind: extinderea (schimbarea, ajustarea) informării copilului; creșterea competenței psihologice în baza problemelor discutate prin exemple din viața de zi cu zi, referindu-se la surse literare, la date științifice, la experiența altor persoane.

2. *Metafora (metoda analogiilor)* –mecanismul psihologic fiind utilizarea analogiilor – imagini, basme, parabole, evenimente de viață, proverbe, ziceri – pentru a ilustra situația actuală (subiect, întrebare). Metafora are un efect indirect asupra atitudinilor, stereotipurilor, opiniilor unei persoane, vă permite să priviți situația ca din exterior. Datorită acestui fapt, semnificația subiectivă a problemei scade, dispare sentimentul fals al unicității ei dispare. Contribuie la micșorarea atmosferei tensionate în procesul de consiliere.

3. *Stabilirea de relații logice* –mecanismul psihologic fiind stabilirea împreună cu psihologul a succesiunii evenimentelor; identificarea influenței factorilor interni (subiectivi) asupra a ceea ce se întâmplă și relația lor ceea ce va contribui la extinderea și clarificarea înțelegerii problemei.

4. *Dorința specifică* – o dorință poate conține o recomandare de a încerca o metodă specifică de acțiune atunci când rezolvați o problemă urgentă. Astfel de dorințe nu ar trebui să diminueze responsabilitatea adolescentului. Mecanismele psihologice sunt: elevul însuși ia decizii, evaluează acceptabilitatea metodelor propuse, planifică pași pentru implementarea lor.

5. *Ajutor în răspunsul la emoții non-constructive* – utilizarea acestei metode este relevantă în stările emoționale acute. Răspunsul poate fi exprimat sub formă de râs, lacrimi, muștrări, acțiune activă (mers pe jos, ciocănit, lovirea unei perne, călcând, desenând, desenând, scriind).

6. *Instrucțiuni paradoxale* – pentru a evita un sentiment de protest și a activa copilul, îi propunem să continue să facă ceea ce face. Psihologul îl lasă să-și repete acțiunile (gândurile, faptele) de cel puțin trei ori.

7. *Convingerea* – această metodă este recomandată a fi utilizată pe fundalul unei stări emoționale echilibrate. Convingerea poate fi aplicată dacă adolescentul a dezvoltat gândire figurativă și abstractă, stabilitate a atenției. Un psiholog, folosind argumente care sunt de înțeles pentru un adolescent, îi permite să fie convins (afirmat) de corectitudinea anumitor tehnici, gânduri etc.

8. *Relaxare* – copilul este învățat de a utiliza diferite modalități de relaxare, de a atinge liniștea și confortului interior. Relaxarea poate fi efectuată sub formă de meditație, auto antrenament și exerciții de relaxare.

9. *Reevaluarea* – reevaluarea sentimentelor și gândurilor negative vă permite să dezvoltați o nouă viziune asupra situației – „schimbați cadrul”. Mecanismul psihologic ce stă la baza reevaluării include identificarea experiențelor negative (gânduri, imagini), fixarea lor, căutarea pozitivului (transformarea în pozitiv), concentrarea asupra pozitivului și combinarea pozitivului cu negativul pentru a schimba (reevaluează) negativul.

10. *Temele* – sunt oferite diverse activități, care sunt convenite de psiholog și consilier. Aceasta poate fi observarea, urmărirea rezultatelor, încercarea de noi modalități.

11. *Joc de rol* – această metodă implică modelarea diferitelor situații reale și ideale pentru antrenarea (practicarea) noilor moduri de comportament.

*Mecanismele de modelare a activității psihologice* în sistemul de învățământ general cu referire la comportamentul pro și anti social al elevului la diferite etape de vârstă sunt:

- I. **Vârsta preșcolară:** *organizarea activității de joc* (prin joc sunt create bazele activității educaționale, se formează stabilitatea emoțională, autoevaluarea adecvată a capacităților sale, care creează condiții favorabile pentru formarea capacității de a corela dorințele cu posibilitățile reale.); *organizarea comunicării în familie* (cercetările ne demonstrează că aproape 92% dintre copiii infractori nu au avut o comunicare familială semnificativă. Separarea unui copil de părinți provoacă o stare de deprimare care poate afecta negativ dezvoltarea morală a acestuia); *formarea unor nevoi materiale rezonabile* (generează copilului dorința de a avea grijă de ceea ce are);
- II. **Vârsta școlară mică:** *formarea convingerilor* (condiția decisivă pentru formarea convingerilor inițiale ale copiilor este dominarea abordării personale asupra celei individuale. Abordarea individuală presupune studierea și evidența particularităților de personalitate); *dezvoltarea relațiilor publice și prevenirea autoritarismului profesorilor*; *formarea reprezentărilor primare despre integritatea moralei, despre unitatea normelor morale de comportament*; *crearea unei situații de succes în activitățile educaționale*.
- III. **Vârsta preadolescentă:** *Crearea unei situații de succes în activitățile educaționale*; *organizarea influenței psihologie asupra opiniei individuale grupale și colective a adolescenților*; *abordări psihologice și pedagogice pentru prevenirea tulburărilor nevrotice și a impulsurilor patologice la adolescenți (probleme, oportunități, perspective)*.
- IV. **Vârsta adolescentă:** *orientarea elevilor adolescenți spre autoeducare*; *să dezvolte relații cu colegi*; *să-și formeze o viziune asupra lumii*; *ajutor în autodeterminarea profesională*; *formarea unei cetățenii conștiente*.

În calitate de criterii a Modelului asistenței psihologice a copiilor cu comportament pro și anti social putem numi: *conștientizarea scopului asistenței psihologice*; *interacțiunea interdisciplinară*; *funcțiile și interacțiunea specialiștilor*; *persoanele cărora li se acordă asistență*; *locul unde activează specialistul*; *problemele*



*cu care lucrează psihologii care acordă asistență; metodele utilizate de psihologi; etapele acordării asistenței psihologice.*

*Etapale asistenței psihologice* privind comportamentul pro și anti social al copiilor include următoarele etape:

1. Identificarea problemei socio-pedagogice și psihologice.
2. Determinarea cauzelor unui comportament asocial.
3. Determinarea metodelor și tehnicilor de diagnostica.
4. Stabilirea metodelor și tehnologiilor de intervenție și aplicarea acestora.
5. Elaborarea, implementarea și monitorizarea eficacității programului de intervenție psihologică
6. Etapa analizei și monitorizării rezultatelor activității psihologului.

*Modalități de intervenție psihologică:*

1. *Punerea la dispoziția elevilor/ cadrelor didactice/părinților a unor mecanisme de sprijin: oferirea de informații despre Serviciul Psihologic din instituție* (numele psihologului, graficul de activitate, nr. de contact, adresa email, etc.; afișarea/distribuirea pliantelor cu informații despre resursele și serviciile de suport disponibile la nivel instituțional, local. Modalități: panouri informative, aviziere la intrarea în instituție, informarea elevilor (vizite de scurtă durată prin clase), informarea cadrelor didactice etc.

2. *Realizarea discuțiilor cu elevii cu privire la rolul psihologului, încurajarea comportamentului de căutare a ajutorului atunci când există nevoia acestuia.*

3. *Observarea directă și sistematică a comportamentelor elevilor* (preponderent ne axăm pe grupul de risc, pe sesizările cadrelor didactice, elevilor, părinților) în diverse contexte (lecții, pauze, activități extracurriculare, postări pe rețelele de socializare). Observarea directă se va concretiza într-un formular observațional de evaluare funcțională a comportamentului, pe eșantioane de timp și de situație.

4. În cazul când sunt depistați copii cu probleme comportamentale psihologul va informa părinții (în cadrul ședințelor de consiliere), va interveni cu recomandări, va desfășura ulterior activități dezvoltative cu elevii, după caz va direcționa părinții spre centre specializate.

Totodată, pe parcursul desfășurării ședințelor psihologul va menține legătura cu părinții, cadrele didactice pentru a oferi anumite recomandări, a constata progresele sau regresele în dezvoltarea copilului și/sau proiectarea unor noi acțiuni de intervenții etc.

În procesul activității sale psihologul trebuie să respecte următoarele *principii*: principiul respectării drepturilor și demnității oricărei persoane,

principiul competenței profesionale, principiul responsabilității profesionale și sociale sau principiul „Nu dăuna!”, principiul inofensivității și caracterului adecvat al metodelor și tehnicilor psihologice aplicate, principiul imparțialității, principiul acceptării necondiționate a persoanei.

### **Modele de asigurare a activității psihologice din sistemul de învățământ general privind elevii cu comportament antisocial**

Analiza a surselor științifice ne-a demonstrat că există diferite modele a activității psihologice în sistemul de învățământ general privind comportamentul antisocial al elevilor.

Unul din aceste modele este „*Modelul de implementare a activităților psihologice și pedagogice pentru corectarea efectivă a comportamentului deviant al personalității*”, elaborat de psihologul Дубинин, С. Н. Acest model are la bază concepția stimulării *mecanismelor psihologice* în procesul de intervenție [257].

Însuși *Mecanismul psihologic* poate fi definit ca un sistem psihologic integral care acționează constant sau care emerge situațional (diferiți factori, condiții, mijloace, structuri, relații, conexiuni și alte fenomene mentale), care asigură îndeplinirea anumitor funcții reglatorii. Mecanismele psihologice, sunt un sistem psihologic complex integrat, în care fiecare dintre ele includ, în grade și proporții diferite, procesele de diferențiere și integrare și, în același timp, sunt condiționate atât de factori psihologici, cât și sociali. Ca bază conceptuală pentru sistematizarea mecanismelor psihologice de reglare a activității vitale este structura de reglare, iar mecanismul în sine poate include și alte mecanisme, în timp ce el însuși poate fi inclus într-un mecanism psihologic mai general, ce include în sine principalele subsisteme de reglare (semantice, valorice, a activității, reflecție și altele), dependente de sex, vârstă și de caracteristicile socio-psihologice ale grupului de apartenență. Utilizarea mecanismelor psihologice contribuie la crearea unui management constructiv pentru optimizarea și asigurarea procesului de corectare a comportamentului antisocial al persoanei.

Conceptul de activitate socio-psihologică și psihologică cu adolescenții și tinerii cu comportament deviant/antisocial este construit în baza unor abordări sistemice, socio-culturale, axiologice, personalitate activitate, vitaliste, sinergice, având ca scop stimularea auto-organizării, autocorecție și autoeducare a personalității deviante. Ținând cont de determinanții socio-psihologici care acționează la diferite niveluri ale organizării sociale a individului; reglarea

influenței (stimulării) asupra procesului de funcționare a mecanismelor psihologice interne specifice care determină comportamentul uman, dinamica adecvată a dezvoltării personalității sale; influența directă asupra dinamicii mecanismelor interne prin mecanisme psihologice externe, scopul lor. Relația dintre mecanismele interne și externe este construită, ținând cont de vârsta, profunzimea abaterii și originalitatea psihicului unei anumite persoane.

Modelul cuprinde componente (metodologic teoretice, procedura de activitate, control-evaluare), care sunt interdependente și presupun o realizare sistemică a scopului principal – asigurarea eficacității corectării comportamentului deviant al personalității prin intermediul mecanismelor psihologice. Eficacitatea intervenției psihologice privind comportamentul antisocial/deviant este condiționată de asigurarea stimulării direcționate a procesului de funcționare a mecanismelor psihologice, ținând cont de determinanții socio-psihologici care determină dezvoltarea acestuia. În același timp, mecanismele psihologice sunt utilizate în sistem, sunt integrate în programul de intervenție al instituției de învățământ, contribuie la reducerea deformărilor existente în principalele domenii de dezvoltare a personalității la adolescenții și tinerii cu comportament deviant.

Acest model permite: asigurarea orientării generale a activităților educaționale și corecționale din instituția de învățământ, să utilizeze pe deplin principalele mecanisme psihologice și factorii de dezvoltare și formare a personalității, să mărească eficacitatea activităților educaționale și corecționale la toate nivelurile prin consolidarea lor motivațională și componente valorice, pentru a crea condiții favorabile auto dezvoltării și autoeducației a persoanei.

Succesul implementării Modelului de stimulare a mecanismelor psihologice și de corectare a comportamentului deviant al persoanei poate fi atins dacă vor fi îndeplinite următoarele condiții:

- I. Condiții socio-pedagogice generale: sociale, geografice, regionale, etnice, culturale.
- II. Condiții social-pedagogice specifice:
  - a. corespunderea condițiilor materiale de viață la normele acceptate în societate, prestigiul profesiei, climatul psihologic din grupul social (familie, grup de studiu, mici asociații obștești);
  - b. condițiile de studiu și de muncă elevilor și cadrelor didactice, inclusiv starea mediului educațional, organizarea mediului educațional (activități), condiții temporare, sanitare și igienice, asigurarea mijloacelor tehnice și a literaturii necesare;

- c. starea sferei valoric motivaționale a sistemului educațional;
- d. condiții organizatorice și pedagogice.

Un alt model este modelul **Modelul asistenței psihologice de urgență** elaborat de Миллер Л.В., doctor în psihologie, cercetător științific coordonator al laboratorului de psihologie „Asigurarea științifico-metodologică a asistenței psihologice” a Centrului pentru Asistență Psihologică de Urgență, IEP, Universitatea de Stat de Psihologie și Educație din Moscova, Moscova, Rusia [293].

Asistența psihologică de urgență este înțeleasă ca un sistem de măsuri pe termen scurt care vizează reglarea stării psihologice, psihofiziologice și a experiențelor emoționale negative curente ale unei persoane sau unui grup de persoane afectate de o criză sau un eveniment folosind metode profesionale care îndeplinesc cerințele situației. Principalele obiective ale intervenției în criză sunt: stabilizarea stării victimelor, îndepărtarea sau reducerea simptomelor acute de suferință și restabilirea funcționării independente [319].

*Modelul de asistență psihologică de urgență* este înțeles ca un sistem special de asistență psihologică, care are propriile trăsături distinctive. *Criteriile* care stau la baza acestui model sunt: – Înțelegerea scopului asistenței psihologice de urgență. – Interacțiunea interdepartamentală. – Funcțiile și interacțiunea intra-grup a specialiștilor. – Contingent (persoane care primesc asistență psihologică de urgență). – Locul de muncă al specialiștilor care acordă asistență psihologică de urgență. – Zone de influență, probleme cu care lucrează psihologii care oferă asistență. – Durata și frecvența contactului psihologului cu persoana. – Tehnicile/metodele folosite de psihologi. – Etapele asistenței psihologice de urgență.

Metodele de asistență psihologică depind de mulți factori, atât subiec-tivi, cât și obiectivi:

- caracteristicile psihologice individuale, experiență de viață,
- starea persoanei (sau a grupului),
- apartenența la un anumit grup social (vârstă, etnoculturală etc.),
- natura și gravitatea evenimentului,
- timpul scurs de la evenimentul traumatic.

Intervenția psihologică (intervenția) vizează mai mult corectarea stării și, în consecință, a comportamentului. Situațiile de criză necesită adesea ca o persoană să rezolve urgent problemele apărute (brute sau prelungite atât de mult încât au dus la o criză). Cu toate acestea, nu există întotdeauna puterea și resursele pentru a face față unei situații dificile de viață. Intervenția psihologică (dacă este necesar, de urgență) poate fi efectuată folosind metode de

influență psihologică, tehnici psihoterapeutice. De exemplu: reglarea și autoreglarea psihologică.

V.A. Bodrov scrie că reglarea psihologică este o metodă eficientă pentru:

- a) reducerea tensiunii neuropsihice excesiv exprimate și a experiențelor emoționale în legătură cu dezvoltarea stresului;
- b) accelerarea procesului de restabilire a stării funcționale cu simptome psihonevrotice severe (tulburări ale somnului, niveluri ridicate de anxietate și excitare emoțională, depresie etc.);
- c) creșterea rezistenței emoționale și psihofiziologice a corpului și a psihicului la efectele factorilor de stres;
- d) dezvoltarea resurselor fiziologice, personale, comportamentale ale unei persoane;
- e) formarea pregătirii funcționale pentru un răspuns adecvat la condițiile extreme de mediu și a sentimentului de încredere în depășirea cu succes a stresului [236].

V.A. Bodrov identifică următoarele tehnici de autoreglare psihologică:

- 1) formarea abilităților inițiale de autocontrol, controlul tonusului muscular și al ritmului respirator, autocontrolul, reglarea atenției etc;
- 2) antrenament autogen (tehnici de autohipnoza pentru a atinge grade profunde de imersiune autogenă și implementarea influențelor de autogovernare);
- 3) meditație;
- 4) desensibilizare (reducerea gradului extrem de anxietate și frici specifice (fobii);
- 5) restructurare cognitivă (schimbarea modurilor de gândire pentru creșterea stimei de sine, autoafirmare);
- 6) metoda feedback-ului biologic (reglarea stării funcționale prin monitorizarea și autogestionarea parametrilor ei fiziologici și psihofiziologici [230, 236].

Aceste tehnici sunt utilizate nu numai după evenimentele traumatiche din timpul dezvoltării stresului, ci și înaintea evenimentelor. În special, acestea trebuie să fie stăpânite de persoanele a căror activitate profesională se desfășoară în condiții extreme. Pentru înlăturarea stresului se utilizează reflexoterapia, muzica, biblio-, aroma-, terapia; terapia poveștilor, metafore, psihodrama, arterapia, etc.

Pentru ca această activitate să fie mai productivă, este necesar să se folo-

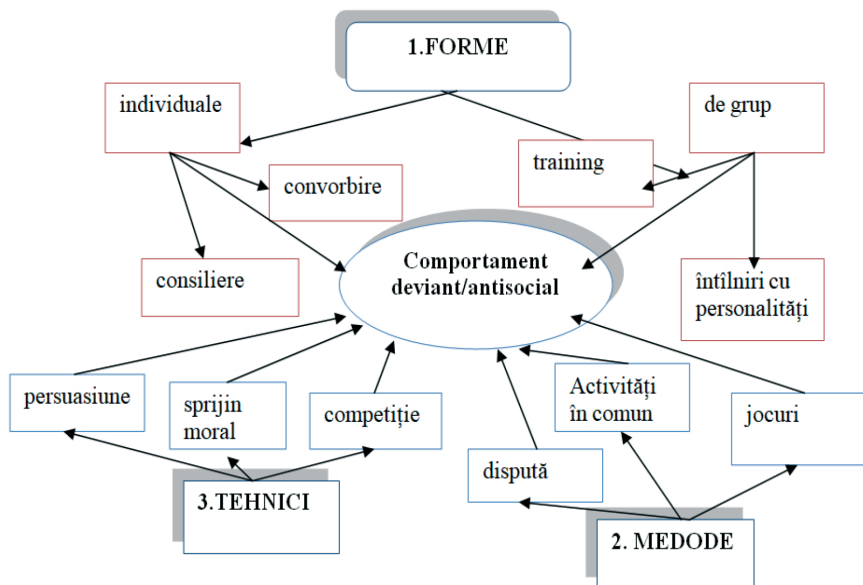
sească modelarea. Modelul va permite eficientizarea și combinarea elementelor activităților preventive care vizează schimbarea comportamentului deviant al elevilor tinerilor, pentru a cultiva un comportament social pozitiv.

Conținutul acestui model include trei componente fundamentale (fig.3.9): forme, metode și tehnici. Formele de activitate au fost luate în mod tradițional (individuale și de grup). Cele individuale includ conversații și consilierea elevilor. Subiectele de conversație sunt diferite. Voluntarii înșiși pot propune subiecte de conversație, dar inițial, atunci când lucrează cu tineri, ei solicită și de la elevi despre care aș vrea să vorbească. Consilierea este realizată de specialiști voluntari – psihologi practicieni. Trainingurile și întâlnirile interesante includ munca de grup. Trainingul oferă posibilitatea de a simți spiritul de echipă în rezolvarea unei probleme, să o rezolve cu ajutorul altor persoane. Întâlnirea cu oameni interesați presupune invitarea unor personalități, care la un moment dat au avut și experiențe negative în viața lor, dar au putut să-și corecteze comportamentul.

Următoarea componentă sunt *metodele*. Au fost alese metode productive de influență, în primul rând, munca generală, constând în includerea elevilor care demonstrează comportament antisocial în diferite activități, evenimente sociale și publice, colectarea de alimente și îmbrăcăminte pentru pensionari cu venituri mici, cadouri de Revelion pentru copiii din familii cu venituri mici, orfani etc. În al doilea rând, jocul. Utilizarea jocurilor ajută la simularea diferitelor situații. Activitatea de joc dezvoltă persoana, face posibilă jucarea rolurilor diferitelor personaje (pozitive și negative), să experimenteze diverse emoții. În al treilea rând, disputa permite fiecărui participant să fie independent în judecăți, să dea dovadă de activitate și inițiativă și să-l învețe să gândească. Participarea la dispută în sine este capabilă să-idezvolte autocritica și critica, cultura vorbirii și a gândirii logice, capacitatea de a argumenta și a verifica corectitudinea opiniilor și convingerilor sale.

Componenta finală a modelului preventiv sunt *tehnicele*. Această componentă a fost definită: persuasiune, sprijin moral și competiție. Se crede că tehnica „persuasiunii” ajută la efectuarea muncii preventive prin informare obiectivă, explicație, dovezi și informare. Atunci când lucrezi cu elevii cu comportament deviant și care doresc să-și schimbe comportamentul, este necesar sprijinul moral. O persoană este fericită atunci când este înțeleasă și aprobată, când nu se simte singură. A treia tehnică a fost „competiția” ce are scopul să ofere condiții pentru dezvoltarea socială a individului. Cu ajutorul acestei tehnici se formează competențe și abilități de a lucra în echipă, de a

te simți o unitate a unui grup. Această tehnică se utilizează cu atenție, deoarece formatul competițional poate fi atât pozitiv, cât și negativ. Pe de o parte, procesul de competiție stimulează inițiativa, aduce bucurie, încântare, iar pe de altă parte, dezamăgire, un sentiment de slăbiciune, inferioritate.



**Figura 3.9. Model de profilaxie a comportamentului deviant și formării unui comportament pozitiv la tineri**

Un alt model elaborat de Хабарова Т.Ю., Чайкина Н.Н., Куташова Л.А. presupune că intervenția psihologică în caz de comportament antisocial se poate realiza în câteva moduri:

1. Informarea copilului și creșterea competențelor sale psihologice cu privire la acele probleme intrapersonale cu care se confruntă. În acest caz pot ajuta sursele științifice sau experiența altor persoane.
2. Educarea prin metaforă. Este o cale simplă de a comunica cu copilul/elevul. Este important să-i spunei că ați trecut prin aceleași probleme ca și el. Aceasta va crea încredere și va descărca situația [322].
3. Informarea și activitatea cu părinții copilului.

În activitatea cu părinții sunt folosite jocurile și exercițiile psihologice. De exemplu: „Desenele proiective”; „Imaginează-te copil”; „Privire iubitoare”, „Procurorul și avocatul”, „Concursul oratorilor”.

În activitatea cu adolescenții cu comportament antisocial se recomandă următoarele tehnici și metode:

– **Informarea.** Informarea copilului, pregătirea lui psihologică pentru soluționarea diferitor probleme.

– **Metafora (metoda analogiilor).** Această metodă îi permite să privească situația ca din exterior, reducând semnificația subiectivă a problemei, sentimentul fals al unicității sale dispare.

– **Formarea legăturilor logice.** Această metodă vă permite extinderea și clarificarea înțelegerii problemei discutate.

– **Dorința concretă.** Persoana își expune o dorință concretă, ia singur decizia, alege metodele de soluționare a dorinței, planifică pașii pentru implementarea a acesteia.

– **Instruire paradoxală.** Pentru a trezi sentimente de protest psihologul propune persoanei să îndeplinească aceiași acțiune de mai multe ori.

– **Convingere.** Această metodă este indicată de utilizat pe fondul unei stări emoționale echilibrate. Persuasiunea poate fi aplicată dacă adolescentul a dezvoltat gândirea figurativă și abstractă, stabilitatea atenției. Un psiholog, folosind argumente care sunt de înțeles pentru un adolescent, îi permite să fie convins (afirmat) de corectitudinea anumitor tehnici și gânduri.

– **Contaminare emoțională.** Atunci când stabilesc relații de încredere, psihologul devine un model de identificare emoțională. Datorită acestui fapt, el poate schimba (corecta) starea emoțională a copilului, afectându-l cu propria dispoziție emoțională [261].

– **Ajută în răspunsul la emoțiile neconstructive.** În stările emoționale acute psihologul îi propune persoanei să se elibereze de tensiunea cauzată prin manifestarea emoțiilor sub formă de râs, lacrimi, muștrări, acțiune activă, etc., susținându-l dar nu se alătură sentimentelor consilierului.

– **Negocieri interne.** Pot fi folosite pentru a elimina conflictele interne ale copilului. Ele presupun identificarea părților aflate în conflict (sub personalități), numele acestora și implementarea unui dialog între ele. Psihologul poate ajuta copilul să conștientizeze părțile aflate în conflict și să organizeze negocieri interne care să conducă la un compromis. După o pregătire specială, copilul învață să-și conecteze Creatorul la negocieri – puterea creativă înțeleaptă pe care o are fiecare persoană. Acest lucru ajută la găsirea nu numai de compromisuri, ci și de noi soluții originale.

– **Transformarea istoriei personale.** Sarcina transformării este o imersiune intenționată în propria istorie pentru finalizarea mentală a unor evenimente subiectiv neînchise ale unei vieți trecute, pentru schimbarea programelor și



scenariilor impuse. Astfel de acțiuni mintale ajută și la ameliorarea tensiunii create de efectul acțiunii neterminată. Dacă este imposibil să schimbi evenimentele reale ale vieții, atunci poți schimba atitudinea față de ele. În cazurile în care un adolescent suferă de gânduri că nu a spus sau a făcut ceva, îi poți oferi să facă acest lucru actualizând situația corespunzătoare în cursul muncii psihologice (mental sau real într-un model de joc) [272, 273, 281].

– **Probe sociale.** Însușirea de către copil a diverselor acțiuni specifice atât în situații de viață special planificate, cât și în proceduri de joc. O astfel de pregătire îi permite copilului să-și înțeleagă mai bine propriile capacități, să treacă printr-un fel de întărire socială, să stăpânească noi forme și moduri de comportament.

– **Asistență în căutarea identității.** Acest ajutor este foarte relevant pentru adolescenții care caută dureros un răspuns la întrebarea „Cine sunt eu cu adevărat?” Aici sunt necesare impacturi care să-l inducă pe consultat la auto-cunoaștere.

Acțiunile, exercițiile și procedurile specifice pe care psihologul le alege pentru a oferi suport psihologic sunt întotdeauna situaționale. Ele se datorează, în primul rând, caracteristicilor individuale ale adolescentului și vizează socializarea acestuia prin eliminarea motivelor care împiedică rezolvarea sarcinilor urgente de viață. Restabilirea autopercepției pozitive a copilului, a încrederii sale în sine și în lume.

**Modelul cognitiv-comportamental**, descris de către M. Săsărman și A. Chișcu în *Manualul de intervenție pentru reducerea comportamentelor infracționale ale adolescenților aflați la risc*, 2009, pornește de la premisa existenței unei legături, cu dublă determinare, între ceea ce gândesc (gânduri, convingeri), ce simt (emoții și senzații) și ceea ce fac oamenii. Legăturile dintre aceste componente formează mecanismul ce se află în spatele comportamentului infracțional, iar intervenția (procesul de schimbare cognitivă și comportamentală), presupune identificarea, prin autoobservare, a gândurilor și emoțiilor periculoase care duc la comportament infracțional și învățarea unor strategii de stopare, adaptate fiecărei persoane, a mecanismului.

Pentru a putea realiza acest demers, pe lângă construirea unei motivații pentru schimbare în lucrul cu tinerii, adolescenții au nevoie să învețe: să recunoască un gând (care poate fi o imagine, un cuvânt sau un șir de cuvinte), emoțiile, senzațiile, comportamentul și diferența dintre fiecare dintre ele; să observe legătura dintre ele; să recunoască situațiile asociate (contextele în care apar anumite gânduri, emoții, senzații și comportamente) și, în mod particular, să identifice situațiile peri-

culoase (acele situații care pot duce la comportamente infracționale); să-și observe propria minte în situații obișnuite de viață, iar apoi în situații periculoase; să identifice tiparul comportamentului infracțional, cu ajutorul buletinului de gânduri, pe care va trebui să-l utilizeze în mod curent pentru a arăta felul în care își pot observa propria minte; să identifice distorsiunile cognitive specifice care îl duc la comportament infracțional; modalități proprii, eficiente de intervenție în tipar (de oprire a sa); strategii eficiente de controlul furiei.

**Buletinul de gânduri** este principalul instrument, alături de **jocurile de rol, de auto-schimbare comportamentală** și cuprinde următoarele părți:

1. *Situația* – ce s-a întâmplat imediat înaintea de acțiunea infracțională sau violentă; descrierea trebuie să fie obiectivă (să relateze faptele, așa cum s-au petrecut și nu interpretările pe care tânărul le dă acestora). Ex. „S-a uitat la mine fără să spună nimic”, în loc de „A căutat să mă provoace”.

2. *Gândurile* – ce i-a trecut prin minte (imagini sau cuvinte) în acea situație. Ex.: „O caută cu mine!”.

3. *Emoțiile* – ce a simțit în situația respectivă. Ex.: Furie.

4. *Senzațiile* – ce a simțit în corp, în acea situație. Ex.: Fierbințeală/Căldură.

5. *Acțiunea* – ce a făcut, cum a acționat sau reacționat. Ex.: L-am lovit cu pumnul în față.

**Controlul furiei** este un alt instrument. Completarea în *jurnalul furiei* a situațiilor în care, urmare a furiei, adolescentul acționează violent, ajută la identificarea momentului potrivit și a gândului specific de intervenție pentru a stopa acțiunea violentă.

O strategie simplă și eficientă de control a furiei este **Tehnica celor 3 pași**:

1. Stop! – înseamnă că adolescentul recunoaște semnele furiei și identifică o situație de risc;

2. Depărtează-te! – a lua distanță, a pleca din proximitatea persoanei sau persoanelor cu care poate deveni violent sau se poate afla într-o situație de risc;

3. Calmează-te! – a învăța modalități practice de reducere a nivelului de activare fiziologică. Ex.: Exerciții de respirație abdominală, tehnici de distragere a atenției, activitate fizică (pentru contracararea efectelor adrenalinei).

**Dezvoltarea abilităților socioemoționale** se învață încă din anii preșcolari-tății și se mențin, datorită întăririlor sociale pozitive sau negative primite, ca răspuns din partea celorlalți. Copii cu comportament antisocial sunt învățați: – A cere ajutorul; – A oferi ajutorul; A gestiona propria furie; – A se descurca cu furia celorlalți; – A face față respingerii; – A fi asertiv (a spune ce nu-ți convine/te deranjează într-un mod prosocial); – A aștepta; – A face față plictiselii.

**Abilitățile cognitive** se pot dezvolta în cadrul ședințelor de grup cu tinerii, prin exerciții de logică, sub forma jocurilor și exercițiilor de tip experiențial și a scenariilor de teatru. Abilitățile de care au nevoie adolescenții pentru a învăța să rezolve prosocial probleme de viață sunt: – Gândirea laterală (sau la alternative); – Gândirea la consecințe; – Gândirea mijloace-scopuri; – Gândirea în perspectivă.

Analiza surselor științifice cu referire la comportamentul antisocial/prosocial al copilului ne-a permis să elaborăm un Model ipotetic al asistenței psihologice a copiilor/elevilor cu comportament antisocial/prosocial (fig. 3.10).



**Figura 3.10. Model ipotetic al asistenței psihologice a copiilor cu comportament antisocial/prosocial.**

La baza elaborării acestui model au stat REPERELE METODOLOGICE privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general, Aprobate prin ordinul Ministrului Educației, Culturii și Cercetării din Republica Moldova, nr. 02 din 02.01 2018, concepția M.P. Битянова, Н.Г. Осухова, Р.В. Овчарова privind asistența psihologică a copiilor din învățământul general.

S-a constatat că pentru a eficientiza asistența psihologică a copiilor nominalizați este important ca activitatea psihologului să fie desfășurată în mai multe direcții: cu copii cu comportament antisocial/prosocial, cu administrația instituției de învățământ, cu cadrele didactice din instituția de învățământ, cu părinții acestor copii.

Astfel în activitatea *de informarea* copiilor/elevilor, administrației instituției, cadrelor didactice, părinților psihologul trebuie să contribuie la formarea la ei a motivației și nevoii de a căpăta cunoștințe psihologice, dorința de a le folosi în interesul propriei dezvoltări pentru a preveni devierile/abaterile în formarea personalității.

Activitatea *de prevenție/profilaxie* a comportamentului antisocial/prosocial la copii/elevi presupune: prevenirea apariției fenomenelor de inadaptare a copiilor/elevilor; stimularea unei comunicări eficiente; asigurarea cadrelor didactice, administrației, părinților cu suport psihologic necesar; identificarea și neutralizarea factorilor care afectează negativ sănătatea profesorilor și elevilor; formarea nevoii de un stil de viață sănătos în rândul tuturor participanților la procesul educațional; elaborarea de recomandări specifice pentru profesori, părinți/reprezentanți legali privind oferirea asistenței în educația, formarea și dezvoltarea copilului/elevului cu comportament antisocial/prosocial.

La etapa *de diagnostic*, psihologul realizează evaluarea/diagnosticarea psihologică a elevilor pe parcursul perioadei de studiu, determină caracteristicile și capacitățile individuale ale acestora, determină potențialului copilului/elevului în procesul de educație și dezvoltare, în autodeterminarea profesională, precum și identifică cauzele și mecanismele ce stau la baza tulburărilor de comportament și adaptării psiho-sociale a copilului/elevului.

În activitatea *de intervenție* (individuală /de grup) psihologul realizează: consiliere psihologică și activități de dezvoltare personală. Acestea presupun următoarele:

- Consilierea psihologică (individuală și/sau de grup) presupune: – să cunoască și să utilizeze metode și tehnici de dezvoltare și optimizare personală a copiilor/elevilor; să realizeze ședințe de consiliere psihologică cu copiii în vederea prevenirii și diminuării abandonului, inadaptării în procesul educațional, depășirii unor situații conflictuale, optimizării comunicării, relațiilor interpersonale, depășirii eșecului școlar, problemelor de comportament etc.; – consilierea elevilor în luarea deciziilor legate de carieră, oferirea de suport

în elaborarea traseului educațional privind ghidarea în carieră. – ședințe de consiliere psihologică cu părinții/reprezentanții legali ai copilului în scopul prevenirii și diminuării dificultăților de învățare, relaționare, comportament, dezvoltarea abilităților parentale, optimizarea relațiilor părinte-copil etc.; – ședințe de consiliere cu cadrele didactice și cadrele de conducere în vederea stabilirii dificultăților/problemelor specifice vârstei, grupei/clasei de copii, particularităților individuale de dezvoltare a copilului, identificării cauzelor acestora și implicarea în soluționarea lor etc.

- Activitatea *de dezvoltare personală* este orientată spre formarea la copii/elevi a necesității de a căpăta noi cunoștințe, de a aplica aceste cunoștințe în practică, a selecta și elabora noi programe de intervenție, a forma la copii nominalizați competențe pro-sociale: de comunicare, adaptare socială, capacității de a lua decizii, de autocunoaștere, autoevaluare, a depăși situații de criză, etc.

În baza activității de evaluare/expertizare a procesului instructiv educativ din instituția educațională este important ca psihologul în comun cu administrația și profesorii din școala generală să proiecteze următoarele activități:

- analiza mediului școlar din punctul de vedere al oportunităților pe care acesta le oferă pentru învățarea și dezvoltarea elevului, precum și a cerințelor ce sunt înaintate față de copii/elevi, corespunderea acestor cerințe nivelului de dezvoltare a acestora;
- analiza curriculelor, corespunderea acestora vârstei și nivelului de dezvoltare a copilului/elevului;
- determinarea criteriilor psihologice ce stau la baza predării și dezvoltării eficiente a copiilor/elevilor cu comportament antisocial/prosocial;
- elaborarea și implementarea diferitor forme și metode de lucru, care să contribuie la crearea condițiilor pentru învățarea și dezvoltarea copiilor/elevilor cu comportament antisocial/prosocial;
- transformarea acestor condiții într-un sistem de muncă permanentă, care să ofere un rezultat maxim.

S-a determinat ca procesul de asistență psihologică a copiilor cu comportament antisocial/prosocial să fie efectiv este foarte important de pe ce poziție se desfășoară gestionarea activităților pedagogice de către administrația școlii: de pe poziția de management autoritar care duce la funcționarea exterioară cu succes a școlii, concentrată pe indicatorii cantitativi ai cunoș-

tințelor, aptitudini și abilități exprimate în note, sau din punctul de vedere al dezvoltării autogovernării în echipă pedagogică care să contribuie la dezvoltarea personalității elevului și profesorului. De menționat că eficacitatea întregii activități a unui psiholog în sistemul de asistență psihologică a copiilor/elevilor nominalizați din sistemul educațional va depinde de coincidența scopurilor și obiectivelor rezolvate de serviciile psihologice și metodologice ale școlii.

## **Concluzii**

Practica ne demonstrează că pentru crearea unei atmosfere favorabile în școală este important de a oferi asistență psihologică tuturor actorilor educaționali, îndeosebi copiilor/elevilor cu comportament antisocial. Alocarea la timp a asistenței necesare este cheia succesului în educația copilului, o condiție pentru prevenirea tulburărilor de comportament, a inadapării sociale. În acest sens, serviciul psihologic din instituțiile de învățământ general trebuie să asigure disponibilitatea cadrelor didactice de a lucra cu diverse categorii de elevi și cu părinții/reprezentanții legali ai acestora.

Totodată, serviciul psihologic stând la baza dezvoltării sociale a întregului sistem de învățământ al țării, trebuie modernizat. În acest sens, este recomandabil să se evalueze gradul de pregătire al Serviciului Psihologic din Educație pentru a rezolva problemele de modernizare a învățământului, ținând cont de resursele sale organizatorice, manageriale, materiale, tehnice, umane, etc.

### 3.5. ABORDĂRI STRUCTURALE ALE CONCEPȚIEI ȘI MODELELOR DE ACTIVITATE PSIHOLICĂ PRIVIND DEZVOLTAREA RELAȚIONALĂ A ELEVILOR

---

#### Introducere

Aspectul teoretic al prezentei lucrări îl constituie analiza conceptelor de relaționare și elucidare a factorilor care determină interacțiunea și interdependența elevului în manifestările sale fizice și care a conceput structurarea unui proiect de Concepție axat pe asigurarea asistenței psihologice elevilor cu probleme de relaționare (principii, etape, mecanisme etc.); examinarea și sintetizarea surselor informaționale privind aspectele și nivelul de organizare a Modelelor existente pe această dimensiune; generarea unui model ipotetic de asigurare eficientă a activității psihologice în sistemul de învățământ general privind dezvoltarea sferei relaționale a elevului, însoțit de un ansamblu de acțiuni, care determină capacitatea profesională, nivelul de dezvoltare a competențelor, abilitățile personale, experiența în domeniu a specialistului; identificarea metodelor de comunicare întru asigurarea stilului personal al relațiilor profesor-elev și dezvoltarea comportamentelor expresive.

De asemenea, sunt oferite premisele de bază în organizarea activității psihologice întru obținerea unei relaționări eficiente în educație, prioritare fiind: adaptarea conținuturilor educaționale la nivelul de dezvoltare cognitivă și particularităților de vârstă a elevilor; interacțiunea adecvată și creativă, în diverse contexte psiho-sociale și culturale: stimularea motivației elevului de a se dezvolta pe sine însuși ca personalitate prin intermediul relaționării; crearea fundalului psihologic pozitiv al relațiilor, precum și a condițiilor de colaborare care generează atracția interpersonală și contribuie la eliminarea dificultăților pe dimensiunea relațională.

În context, specificul Modelului ipotetic de asigurare a activităților psihologice este determinat de promovarea direcțiilor fundamentale de intervenție (psihoprofilaxie/prevenție, psihodiagnostic, consiliere psihologică, dezvoltare personală), care vizează realizarea următoarelor acțiuni:

- facilitarea procesului de adaptare școlară/relațională a elevilor;
- evidențierea precoce a subiecților cu probleme în sfera relațională;

- evidențierea cauzelor evoluării problemelor școlare/relaționale de ordin psihologic;
- inițierea unor programe psiho-dezvoltative cu utilizarea diverselor metode psihologice de influență întru a contribui la dezvoltarea relațiilor interpersonale, a provoca micul școlar în diverse activități de comunicare și creativitate, a-i stimula interesul și inițiativa, a-i dezvolta abilitatea de a exprima gânduri, sentimente, fapte și opinii etc.

Metodele și tehnicile interactive expuse în articol, se prezintă ca modele ale unor situații reale, care asigură posibilitatea de dezvoltare a relaționării și a contactului permanent și intensiv, instituindu-se astfel, un mod nou favorabil de control al meta-percepțiilor de sine.

Conținutul acestui material este un răspuns la nevoile elevilor de a se cunoaște între ei, de a relaționa eficient cu semenii, cadrul didactic, familia, de a se promova pe sine, de a-și gestiona mai bine emoțiile și vine ca o sursă de inspirație tuturor actorilor unităților de învățământ, preocupați de dezvoltarea personalității copilului-elevului prin elementul relaționării.

#### **Aspecte teoretice:**

- *Dimensiuni structurale ale conceptelor de asigurare a activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva dezvoltării sferei relaționale a elevilor*

Începutul celui de-al treilea mileniu a deschis o eră a *informării* și a *relaționării* în plan psihosocial – două resurse-cheie pentru succesul adaptării individului la noul stil de viață creat prin modernizarea societății la nivel global. Este cunoscut faptul că societatea bazată pe cunoaștere, ca formă de manifestare a schimbării sociale, implică utilizarea pe larg a competenței în domeniile de informare, cunoaștere, relaționare, antreprenariat, dezvoltarea personală, rezolvarea problemelor practice și asigurarea interacțiunilor optime în diverse contexte psihosociale. În astfel de situații funcțiile principale îi revin științei psihologice – examinată ca o structură de reabilitare cu potențial pentru crearea condițiilor favorabile maxime în învățarea prin dezvoltarea competenței de relaționare a elevilor, inclusiv și a celor cu dizabilități, asigurarea unei ambianțe corespunzătoare între părinți, copii, cadre didactice etc.

În pofida numeroaselor cercetări teoretico-experimentale existente, nu dispunem încă de o definiție exhaustivă și unanim acceptată a competenței de relaționare. Majoritatea studiilor privind relațiile dintre elevi/părinți/profesorii/semeni se bazează pe un cadru teoretic provenit din teoria extinsă al



atașamentului în relația școlară. Premisa esențială în interrelaționarea pozitivă dintre aceste persoane determină la copiii/elevi sentimente de siguranță și securitate emoțională, stimulând, astfel, comportamentele de învățare. Aspectele pe care le are în vedere această abordare sunt: *apropierea* – nivelul de pozitiv care să aducă starea de bine, *conflictul* – interacțiunile discordante și coercitive, *dependența* – componentă psihologică/fizică care afectează sfera relațională a copilului/elevului.

Documentele naționale, precum *Codul Educației din Republica Moldova* (2014), *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”* (2014), *Curriculumul Național Modernizat* (2019), *Strategia Națională de Dezvoltare a Republicii Moldova*, convențional numită „*Moldova 2030*” (Acordul de Asociere Republica Moldova – Uniunea Europeană/10-03-2018), au ca obiective generale asigurarea dezvoltării durabile a sistemului educațional în vederea formării unei personalități integre, active, sociale și creative, prin valorificarea direcțiilor strategice și a acțiunilor prioritare de facilitare a creării rețelelor de comunicare și relaționare, de schimb de bune practici, asigurarea educației parentale eficiente și promovarea parteneriatelor pentru educație, inclusiv cu mass-media.

În *Cadrul de referință al Curriculumului Național* (2019) sunt justificate într-o continuitate logică, pentru treapta primară, ulterior pentru cea gimnazială și liceală, următoarele aspecte:

- promovarea unui mediu de învățare eficient, ce stimulează starea de bine în rândul elevilor și profesorilor prin comportare, comunicare, relaționare, socializare;
- adaptarea conținutului mesajelor educaționale la nivelul de dezvoltare cognitive conform vârstei elevului;
- diversificarea modalităților de distribuire a mesajelor și multiplicarea tipurilor de mesaje transmise;
- exersarea abilităților psihosociale, comportamentale, relaționale prin interacțiuni cu alți copii, cu adulții, pentru a favoriza o acțiune programată;
- orientarea demersurilor educaționale către dezvoltarea cognitivă a elevilor în strânsă relație cu cea socioemoțională a acestora;
- implicarea mediilor în procesul complex de funcționare a unei societăți democratice prin intermediul comunicării/relaționării [140].

Cercetătorii din domeniu desemnează relațiile interpersonale ca alianțe psihologice conștiente și directe dintre persoane. Dicționarul de Psihologie

după S. Norbert definește relațiile interpersonale ca relații umane, raporturi interpersonale în interiorul unui grup, care se dezvoltă în baza fondului comunicării dintre indivizi. Aspectul psihologic al problemei dezvoltării sferei relaționale la elevi în procesul de învățare a fost reflectat în lucrările și concepțiile lui John Bowlby (1908-1990), care a relevat drept nevoi psihologice fundamentale – *nevoia de autonomie, de competență și de relaționare (relatedness)*, grație căreia se formează personalitatea și identitatea, are loc atât autocunoașterea, cât și cunoașterea celuilalt.

Astfel, el îmbină aspectele sociale, emoționale și cognitive ale dezvoltării procesului de relaționare, reflectând în calitate de concept – *teoria adaptării*, care evoluează printr-o serie de transformări, punând în acțiune exercitarea acelor condiții, care generează dezvoltarea relațiilor umane.

Din punct de vedere psihologic, comunicarea reprezintă o relație între indivizi: „*comunicarea este în primul rând o percepție*” (Silamy N.). Ea implică transmiterea, intenționată sau nu, de informații destinate să lămurească sau să influențeze un individ sau un grup de indivizi receptori.

În viziunea savantului german L.V. Weisse, societatea este o totalitate de relații interumane, distincția dintre ele fiind Eul personal și Eul social. Cercetătorul Steve Duck, definește relaționarea drept o modelare a dimensiunilor personalității, manifestată prin calități psihice, însușiri psihologice și sociale diferite. El consideră că „*relațiile nu numai că unesc două persoane, dar le și transformă*” [59,81].

Thomas Gordon și Noel Burch afirmă că relația profesor-elev este una efec-tivă, atunci când implică *deschidere/transparență; grijă unul față de celălalt; interdependentă* (ca opus al dependenței) *față de celălalt; diferențiere*, pentru a-i permite celuilalt să fie unic, creativ și individual; *satisfacție reciprocă* – caracteristică centrală cu accent pe esența conținutală a personalității umane, care se formează și se autocreează prin intermediul unui mecanism constituit din societate și un instrument special – relațiile interpersonale, determinate de orientările valorice și capacitatea de a tolera deosebirile dintre persoane în procesul de comunicare/relaționare. D. Goleman (2007) consideră competența relațională drept o dimensiune a inteligenței emoționale la nivelul valorilor: încrederea în sine, autocontrolul, motivația, empatia, stabilirea și dirijarea relațiilor interumane. După B. Bernard (1995), competențele de relaționare se referă la abilitățile de relaționare;

L. Vâgotski subliniază că toate funcțiile psihice superioare încep ca relații concrete dintre indivizii umani, pe când după Л.Божович, interacțiunea

educațională este un aspect, o formă din multitudinea și varietatea relațiilor interpersonale din clasa de elevi, reprezentată prin trebuințele psihologice resimțite de ei, atunci când se raportează unii la alții. H. Obozov evidențiază că fondul pozitiv al relațiilor, precum și condițiile de colaborare, generează atracția interpersonală și contribuie la eliminarea dificultăților vieții psihice și activității de învățare.

După M. Zlate, condițiile de definire a relațiilor interpersonale sunt:

- *caracterul psihologic* – atestă faptul că la realizarea actului respectiv participă întregul sistem de personalitate al indivizilor implicați în vederea obținerii reciprocității;
- *caracterul conștient* – presupune implicarea în actul respectiv a persoanei conștiente de sine și de celălalt, de nevoile și de așteptările reciproce;
- *caracterul direct* – atestă importanța sau necesitatea unui minim contact perceptiv între parteneri, contactul „față în față” etc.

T. Slama-Cazacu, renumită cercetătoare în domeniul psiho-lingvisticii, precizează și dezvoltă pe larg teza potrivit căreia comunicarea/relaționarea „este un mijloc – sau, poate, un factor esențial pentru educație”. P. Popescu-Neveanu tratează competența de relaționare drept o modalitate activă de orientare constantă și necesară, funcțională și complexă, care, în final, ajunge să se realizeze ca o atitudine cu capacitate de întreținere a unor relații dintre propria persoană și lumea înconjurătoare. Pentru S. Chelcea (2008), „*competența de relaționare reprezintă un tip de comportament ce conduce la performanță psihosocială*” [20, 177, 221].

În Republica Moldova, apariția și amplificarea dificultăților *relaționale/comunicare, emoționale, comportamentale* etc., care provin din interacțiunea elevului cu părinții, cadrele didactice, psihologul școlar, mediu (familie, școală, societate), au fost elucidate de către A. Bolboceanu, S. Rusnac, A. Racu, M. Borozan, L. Cuznețov, V. Rusnac, A. Cucer, S. Toma, M. Cozărescu, E. Davidescu ș.a.

A. Bolboceanu a descris trebuința de comunicare/relaționare și importanța ei ca mecanism pe care se poate baza intervenția psihologică la diferite vârste, reflectând dependența de autoapreciere, cunoaștere și apreciere a individului, autoreflexia și autoeducația, inclusiv în preadolescență. Respectiv, activitatea de învățare, asigurarea asistenței psihologice, școala și familia, reprezintă factorii cu cel mai mare potențial asupra personalității umane, care contribuie la creșterea încrederii în sine a elevilor, influențează comunicarea empatică cu semenii, profesorii, părinții [20].

M. Cojocaru-Boroșan prezintă componenta relațională drept o manifestare strategică de realizare a funcțiilor comunicării: afectivă/expresivă, evaluativă și autoevaluativă, în egală măsură, pentru educat și educator, care întrunesc următoarele caracteristici: crearea unui câmp afectiv pozitiv și favorabil învățării prin exprimarea atitudinii de interes în dezvoltarea relaționării elevului; caracterul pronunțat explicativ și expresiv al emoțiilor pentru înțelegerea mesajului; personalizarea discursului în funcție de particularitățile individuale, nevoile și interesele elevilor etc. [39].

L. Cuznețov (2008) în investigațiile realizate evidențiază o tendință importantă în evoluția relației pedagog-elev-părinte ce se derulează în două direcții care interacționează permanent. Prima, definită drept *componentă constructivă* a relației pedagog-elev-părinte, consolidează climatul moral și psihologic din interiorul instituției, contribuind la optimizarea procesului educațional. Aspectele celei de-a doua direcții – *componenta distructivă* a relației pedagog-elev-părinte – rezidă într-o atitudine de consumatorism educativ, care contribuie la apariția fenomenului de nerespectare a principiilor și normelor moral-etice, a regulilor de comportare prevăzute de codul deontologic etc.

Or, componenta relațională reprezintă:

- disponibilizare pentru dialog, ascultare activă;
- gestionarea relațiilor interpersonale, prevenirea conflictelor, menținerea și amplificarea interacțiunii;
- dinamizarea schimburilor energetice, transmiterea conținuturilor efective;
- dezvoltarea personalității elevului pentru o integrare eficientă în circuitul vieții social-productive.

Cu alte cuvinte, adaptarea școlară/relațională identifică poziția/statutul psihosocial al copilului/elevului într-un grup școlar (clasă), care, în final, poate favoriza asigurarea echilibrului psihologic intelectual, incluzând în sine educația, instruirea, învățământul.

Analizând diversele noțiuni ale savanților cu referire la conceptul de relaționare, observăm multe elemente comune, cum ar fi: schimbarea atitudinilor și tuturor formelor comportamentale pentru a permite individului să stabilească relații cu sens; descoperirea prin intermediul relaționării a propriului „Eu” (autodescoperirea); să fie capabil de a interacționa constructiv cu cei din jur; pe bază de colaborare, să participe eficient și constructiv la viața școlară și socială etc. [219].

### Tipuri de relații interpersonale:

- *Relaționarea educațională* – reprezintă procesele de interacțiune, intercomunicare și intercooperare dintre elev-elev, elev-elevi, elevi-profesori, care contribuie la dezvoltarea comportamentelor și personalității indivizilor umani. Se pot identifica mai multe modele de analiză a relației educaționale, precum: *modelele după E. Păun, Bellack și Davitz, J. Chobaux* etc.

Aceste modele identifică realizarea activităților psihopedagogice prin mai multe categorii de relații educaționale: structura globală a activității școlare, transmiterea și asimilarea cunoștințelor și capacităților intelectuale, control neverbalizat al activității, modalități de evaluare și promovare; dinamica afectivă a relației pedagogice ca relație interpersonală dintre profesori și elevi, care se raportează la același sistem de valori și idealuri socio-umane.

- *Relaționarea dinamică și multilaterală* – oferă oportunitatea cunoașterii de sine mai profunde a fiecărui subiect prin conștientizarea propriilor tipare de relaționare, care necesită o abordare specifică, adaptată nevoilor speciale ale elevilor.
- *Relaționarea diferențiată* – înseamnă adaptarea învățământului la particularitățile individuale psihofizice ale copilului/elevului, influențarea instructiv-educativă potrivit particularităților sale, înlesnind prin aceasta descoperirea și cultivarea aptitudinilor, înclinațiilor, intereselor lui, pregătirea la nivelul posibilităților de care dispune, crearea unui cadru favorabil formării personalității.
- *Relații de intercunoaștere* – derivă din nevoia psihologică de a dispune de unele informații cu privire la imaginea partenerilor unul despre celălalt și despre ei înșiși.
- *Relații de intercomunicare* – rezultantă a ceea ce simt elevii, când intră în interacțiune: nevoia de a se informa reciproc, de a face schimb de informații, de a comunica etc.
- *Relații socioafective* – rezultatul intervenției unei nevoi de tip interpersonal, cu accent pe schimbul de emoții, sentimente și structuri de tip afectiv-simpatetic, care presupun raporturi de simpatie și antipatie, de preferințe și de respingere reciprocă între membrii colectivului de elevi.
- *Relații de influențare* – contribuie la dezvoltarea unei varietăți de relații și interacțiuni din care elevii desprind o serie de norme și valori, devenind mai responsabili, mai empatici, mai pregătiți pentru o lume caracterizată de diversitate.

## **Bariere/blocaje ale procesului de relaționare**

Deseori competența de relaționare este influențată de multiple bariere/blocaje psihologice. O sistematizare riguroasă a lor ne oferă *D. Sălăvăstru* [183], care clasifică aceste perturbări astfel:

- Bariere de natură fizică: deficiente verbale, auditive, de durată a activității;
- Bariere semantice: vocabular sărac, exprimare neclară, conotații emoționale ale unor cuvinte, vorbește prea încet sau prea repede, nu creează motivații etc.;
- Blocaje de natură emoțională – timiditate, lipsa încrederii în sine, teama de a nu greși, neîncrederea față de cadru didactic/colegi – reprezintă o alta bariera în comunicare/relaționare;
- Blocaje asociate: neimplicarea suficientă a familiei/a profesorului în fixarea unei exprimări corecte a copilului/elevului;
- Climatul psiho-afectiv pe care îl degajă instituția în mod explicit și implicit.

*C. Miriam* și *D. Stănescu* descriu factorii psihologici cu caracter inhibitor ce pot interveni în formarea și dezvoltarea relațiilor personale la elevi ca: zgomotul, limbajul, stresul, distorsiunea informației, invadarea spațiului personal.

În același timp, *E. Резников* operează cu exemple și calități care împiedică relațiile interpersonale, cum ar fi: aroganța, îngâmfwarea, narcisismul, lipsa sincerității, incapacitatea persoanei de a se opune celor care-l provoacă la conflicte, de a percepe și a aprecia psihologia umană etc. [19].

Alte bariere în relaționare, interiorizate în formarea personalității elevilor, sunt susținute de către *J. Codol* în cercetările sale: concluziile pripite sau neargumentate; interpretarea incorectă de către specialist a scopurilor, intențiilor, motivelor altor persoane; tratarea diferitor persoane ca pe una singură; subestimarea caracteristicii reale a elevului, grupului, generalizând, astfel, comportamentul necorespunzător; lipsa de cunoaștere și de interes față de mesaj; emoțiile de diferit gen care pot duce la dificultăți de exprimare, iar uneori și la blocarea aproape completă a comunicării.

Este bine de cunoscut faptul că în orice situație realizarea funcției de comunicare/relaționare este favorizată de anumiți factori inevitabili în obținerea succeselor dorite și întru realizarea pe larg a activităților psihopedagogice. Montajul psihologic, intuiția, voința implicarea și coparticiparea oportună a cadrului didactic în abordarea și soluționarea problemelor relaționale

vor stimula dorința elevului de a se încadra activ în activitatea de învățare, precum și competența de a se debarasa de frica insuccesului.

## Constatări

Ca rezultat al analizei opiniilor mai multor cercetători în domeniu, am identificat procesul de relaționare ca fiind o componentă a competențelor psihosociale, din care derivă elementele unei relații interpsihologice, directe, conștiente și reciproce, bazat pe două mecanisme psihosociale principale: *atașamentul și socializarea*. Concomitent, în acest proces relațiile profesor-elev se materializează într-un set de acțiuni și strategii prin care cadrul didactic se adresează elevilor într-o manieră prietenoasă, democratică, marcată de respect reciproc, cu atenție pentru diferențele individuale, pentru a contribui la dezvoltarea optimă a elevului, la acumularea de cunoștințe și la atingerea de performanțe în învățare.

O altă abordare a relațiilor profesor-elev pornește de la *teoria autodeterminării*. În această accepțiune, pentru ca elevii să fie motivați trebuie îndeplinite trei nevoi psihologice de bază: *nevoia de relaționare, nevoia de competență și nevoia de autonomie*. Cadrul didactic poate să sprijine aceste nevoi prin manifestarea *implicării active* (arățându-se interesat de particularitățile individuale ale elevului), prin oferirea unei *structuri clare* de reguli ce reflectă cerințele principiilor logice, consecvență și prin încurajarea autonomiei (oferirea de oportunități pentru a lua decizii și a face alegeri). Dacă aceste nevoi de bază ale elevilor sunt împlinite, atunci angajarea lor în sarcinile școlare și în activitățile de învățare vor spori, ei vor avea performanțe mai înalte și se vor manifesta real în procesul educational.

- *Concepția cu referire la asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general privind dezvoltarea sferei relaționale a elevilor*

Transformările radicale economice, sociale, precum și educaționale din ultimii ani, cunoașterea experienței mondiale în dimensiunea de asistență psihologică reprezintă o preocupare de maximă actualitate ce se constituie într-un program complex de activități, care au legături directe cu nivelul asigurării securității informaționale, psihologice și emoționale a persoanei, condiții care i-ar asigura acestuia o stare psihofiziologică de bine.

Proiectul de Concepție cu referire la asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general privind dezvoltarea relațională a elevilor reflectă în sine tendințe de reconfigurare a situațiilor societale capabile să

răspundă necesităților de dezvoltare ale tuturor copiilor, inclusiv ale celor cu CES, și se bazează pe anumite principii, etape, legități și mecanisme psihologice de dezvoltare a personalității.

Sarcinile și funcțiile Concepției vis-a-vis de activitățile psihologice vin să asigure caracterul dezvoltativ al sferei relaționale a elevilor, crearea de condiții psihopedagogice întru dezvoltarea cu succes a generațiilor viitoare.

Concepția în cauză este determinată de un ansamblu de **Principii** în funcționarea eficientă a activității psihologice privind dezvoltarea competențelor de relaționare ale a copilului/elevului, după cum urmează:

- *Abordarea individualizată și valorificarea potențialului fiecărui copil.* Activitatea psihologului este orientată spre determinarea trăsăturilor individuale ale personalității în formare: interese, abilități, aptitudini, emoții, relații, hobby-uri, planuri de viață etc.
- *Respectarea drepturilor fundamentale ale tuturor copiilor/elevilor.* Specialistul nu întreprinde nici un fel de acțiuni, care ar putea afecta libertatea individuală, integritatea fizică sau psihologică a beneficiarului.
- *Principiul confidențialității* – element esențial pentru reușita relațiilor psiholog – beneficiar.
- *Principiul diversității.* Formele și metodele utilizate de asigurare a activității psihologice exclud orice fel de discriminare.
- *Principiul inofensivității și caracterului adecvat al metodelor și tehnicilor psihologice aplicate.*
- *Transformarea potențialului comunicativ al elevului în capacitate de comunicare/relaționare.*
- *Explorarea strategiilor de comunicare eficientă ca deprinderi fundamentale de relaționare în situații psihosociale.*
- *Stimularea relațiilor existente între diverși subiecți ai procesului educațional.*
- *Principiul combinării activităților individualizate cu cele grupale.*
- *Principiul etic.* Permite psihologului să manifeste cel mai înalt grad de integritate morală și profesională în toate relațiile sale.
- *Principiul colaborării eficiente:* elev-profesor/psiholog, elev-părinte-profesor/psiholog etc.
- *Principiul continuității.* În activitatea sa psihologul se va documenta constant în ce privește ultimele realizări din domeniul științelor socioumane, pentru a putea aplica inovările în activitatea profesională zilnică.



Este oportun de a accentua importanța Concepției și metodologiei asistenței psihologice în domeniul educațional conformate pe **legități și mecanisme** de dezvoltare a personalității, cum ar fi:

- Dezvoltarea copilului/elevului în activitate și comunicare/relaționare;
- Zona proximală și zona actuală a dezvoltării psihice;
- Legitățile dezvoltării personalității elevului în procesul evoluției ontogenetice;
- Caracterul sistemic, global și integral al dezvoltării personalității;
- Capacitatea de compensare a funcțiilor psihice și fizice;
- Impactul prevenției și a intervenției timpurii;
- Interacțiunea dintre grup și personalitate;
- Mecanismele psihosociale și psihofiziologice de formare a atitudinilor și comportamentului.

Punerea în aplicare a *Concepției* de asigurare a asistenței psihologice în sistemul de învățământ general vizează parcurgerea anumitor **etape** de desfășurare:

#### **Etapă I – crearea unui sistem integral de asistență psihologică în educație**

La această etapă sunt necesare:

- Formarea unei viziuni unice pentru toți actorii educaționali întru îmbinarea reușita a scopului și conținutului activității psihologice privind dezvoltarea relațională;
- Elaborarea bazelor conceptuale, metodologice, organizaționale ale asigurării activității psihologice în mediul educațional;
- Acordarea priorității dezvoltării personalității tuturor elevilor vizând latura psihologică a educației;
- Asigurarea unui învățământ cu mare valență psihologică raportat la calitate și valori;
- Asigurarea echilibrului, culturii și competenței psihologice a specialiștilor în domeniul psihopedagogic etc.

#### **Etapă II – punerea în acțiune a sistemelor care dezvoltă încontinuu individul și mediul social**

De regulă, acestea pot fi:

- Promovarea sănătății mentale și fizice a subiecților prin crearea Centrelor de consultanță și de asistență psiho-pedagogică și medico-socială; cabinetelor psihologice etc.
- Formarea unei baze de date a rezultatelor obținute în urma analizei procesului activității psihologice din mediul educațional.

- Monitorizarea permanentă, eficientizarea și ajustarea activităților prevăzute de Proiectul de Concepție privind asigurarea activității psihologice, conform situației concrete.

Totodată, *Concepția* propusă, fiind un proces complex, are drept teme o relație specială între psiholog și elev care implică responsabilitate, încredere, respect și confidențialitate și presupune:

- adaptarea psihosocială a elevilor prin intermediul activităților de autocunoaștere și a metodelor de autoreglare;
- stabilirea relației cu elevii;
- încurajarea elevilor de a vorbi;
- identificarea modalităților de rezolvare a problemelor depistate;
- crearea în cadrul activității a unui climat psihologic favorabil prin oferirea de noi forme de comunicare/relaționare.

Drept esențiale, au fost stabilite și câteva **forme organizaționale** în activitățile psihologice, cum ar fi:

- activitatea comună a psihologului și a elevilor (individuală și în grup);
- activitatea comună a psihologului și a elevilor în cadrul comunicării/relaționării nemijlocite, neregulamentare;
- relaționarea în condiții real actuale în afara instituției.

Evoluarea directă a dimensiunii relaționale a elevilor s-a axat pe ideea generală de *orientare activă*, circumstanța fundamentală fiind activismul liber al elevului în situațiile zilnice reale.

Esențialul unei modelări a activității psihologice privind dezvoltarea sferei relaționale a elevilor rezidă în orientarea și provocarea specialistului, în utilizarea creativă și eficientă a tehnologiilor de consiliere psihologică și valorificare argumentată a eclecticismului (îmbinare) tehnic atât la nivel teoretic, cât și praxiologic [22,180].

Realizarea consecventă și deplină a prevederilor prezentei Concepții va garanta și fortifica dezvoltarea continuă a serviciului de asistență psihologică în contextul sistemului educațional al Republicii Moldova.

### **Modele de asigurare a activității psihologice din sistemul de învățământ general privind dezvoltarea sferei relaționale la elevi**

*Cadrul European de Referință pentru Competențele-cheie în învățarea permanentă* stabilește opt competențe-cheie, indispensabile pentru orice persoană, proprii procesului de educație, instruire și formare, printre care identifică și competențele psihosociale, interpersonale, ce se integrează la nivel de: *cunoștințe, deprinderi/aptitudini, atitudini*, conform Tabelului 3.4.

**Tabelul 3.4. Cunoștințe, deprinderi și atitudini integrate în structura competenței sociale**

Cunoștințe	Deprinderi /aptitudini	Aitudini
<ul style="list-style-type: none"> <li>- înțelegerea modului în care indivizii pot să-și asigure o stare optimă fizică, psihică și mentală;</li> <li>- înțelegerea codurilor de conduită (comportament);</li> <li>- cunoașterea noțiunilor fundamentale de bază referitoare la indivizi;</li> <li>- grup și organizarea de muncă;</li> <li>- înțelegerea dimensiunilor multiculturale și socio-economice ale societății;</li> <li>- înțelegerea modului în care identitatea culturală națională interacționează cu identitatea europeană.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- abilitatea de a comunica/relaționa într-un mod constructiv, în diferite contexte, pentru a manifesta toleranță, flexibilitate și democratizarea procesului educațional;</li> <li>- a exprima și a înțelege puncte de vedere diferite;</li> <li>- a negocia, inspirând încredere și manifestând empatie;</li> <li>- a fi capabil de a gestiona stresul și frustrarea, exprimându-le într-un fel constructiv;</li> <li>- a stabili o distincție între sferele psihono-emoționale profesionale și personale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaborarea,</li> <li>- încrederea în sine,</li> <li>- integritatea,</li> <li>- interesul pentru dezvoltări psihosocial,</li> <li>- interesul pentru comunicarea interpersonală,</li> <li>- valorizarea diversității și a respectului pentru alții,</li> <li>- disponibilitatea de a învinge prejudecățile prin acceptarea de compromisuri.</li> </ul>

Prin intermediul analizei acestui document de politici, dar și altor lucrări științifice în domeniu, vom identifica în continuare unele *Modele moderne* de educație și instruire psihopedagogică care se manifestă prin conținuturi raportate la procesele de comunicare/relaționare adecvată, bazate pe personalitatea cadrului didactic în relațiile cu copilul/elevul și pe criteriul de responsabilitate personală etc.

Așadar, cercetătoarea A. Bolboceanu, în special, susține că: „numai atitudinea și comportarea adultului va decide dacă copilul/elevul ajunge să descopere calitățile subiectuale ale partenerului caracteristice activității de comunicare/relaționare și, prin ele, pe ale sale proprii”

În context, a fost elaborat **Modelul trebuinței de comunicare ca mecanism al dezvoltării psihice la vârsta micii școlarități.**

Modelul expus vizează trei faze, componentele cărora se află într-o interdependență unele de altele:

**Faza I** – relațiile copilului/elevului cu profesorul, diferite de cele constituite cu educatorul, alți adulți;

**Faza II** – relațiile cu cei de o vârstă, care capătă noi semnificații;

**Faza III** – relațiile copilului/elevului cu părinții, care, la fel, se schimbă, implicând obligațiuni și drepturi reciproce.

Mecanismul de funcționare al acestei structuri implică cinci componente de bază:

- Imitarea;
- Cunoașterea;
- Aprecierea;
- Reflexia și autoreflexia;
- Autoeducația.

Astfel, trebuința de comunicare ca mecanism al dezvoltării psihice capătă semnificație în planul dezvoltării relațiilor interpersonale și influențează ontogenetic nu numai dezvoltarea intelectuală, ci și pe cea de socializare al indivizilor.

Caracteristicile esențiale ale Modelului expus de psihologul A. Bolboceanu includ:

- Nivel înalt de organizare și coeziune;
- Echilibru psihologic;
- O bună capacitate de adaptare și integrare psiho-socială;
- Cadru relațional optim;
- Afecțiune;

- Sprijin, încurajare;
- Colaborare;
- Cooperare.

Dacă ne referim la conținutul trebuinței de comunicare în această perioadă, expus în Model, potrivit autoarei, acesta „*este tendința spre colaborare în procesul de constituire a relațiilor cu cei din jur și a cunoașterii atitudinilor față de sine și față de activitate*”. La acest capitol, sunt relevate atât analogii, cât și diferențe comparativ cu vârsta precedentă a formelor și a conținutului trebuinței de comunicare: „*în nevoia de un partener de colaborare în domeniul cunoașterii teoretice, în activitatea de învățare și în procesul de însușire a abilităților practice de relaționare*”.

Noua formă a comunicării la etapa dată este definită prin faptul că comunicarea nesituativă teoretico-practică, în care elevul, cunoscând teoretic mai multe domenii, manifestă nevoia de a însuși acțiuni practice cotidiene.

În context, autoarea evidențiază apariția unui produs special – „*modelele de comparare ale micului școlar cu alte persoane în scopul de a se autocunoaște și autoidentifica*”. Nu este exclus în model nici exemplul fenomenului gândirii de grup, descris de I. Janis, care constă în tendința de a uniformiza gândirea în grup și de excludere a ideilor diferite de cele ale grupului școlar.

Astfel, deficitul cronic de comunicare cu adultul, caracteristic unor grupuri de preadolescenți, denotă pe de o parte, manifestarea unor deprinderi de a corespunde mediului, pe de altă parte, mecanismele care stau la baza formării acestor deprinderi sunt și o condiție de adaptare școlară/relațională a copiilor/elevilor [20, 19].

Autorul N. Silistraru, în lucrarea „*Vademecum în pedagogie*”, prezintă un Model în structura competenței psihosociale axat pe patru capacități esențiale (fig. 3.11): *comunicare /relaționare, rezolvare de conflicte, cooperare și creativitate*. În acest caz, relaționarea vine ca o subcomponentă a uneia din capacitățile enumerate. În fiecare dintre elementele distincte aceasta este condiționată astfel: *comunicare* – flexibilitate în relație cu ceilalți; *rezolvarea conflictelor* – construirea relațiilor interpersonale; *cooperare* – rolul/funcția pe care le deține în grup; *creativitate* – manifestarea potențialului creativ al elevului în relație cu alții [189].

Potrivit cercetătoarei S. Rusnac, în cadrul socializării, comunicării „*individul uman se transformă în personalitate impregnată în cadrul valorilor și simbolurilor psihosociale, autonomă și capabilă de orientare în ambianță*”. Aceste schimbări sunt sintetizate de către autoare într-un **Model social** expus în monografia

„Preocupări contemporane ale psihologiei sociale” (2007), conceput ca proces de formare/dezvoltare a trebuințelor care generează relațiile interpersonale și de instituire a unor criterii valoric-normative de socializare.

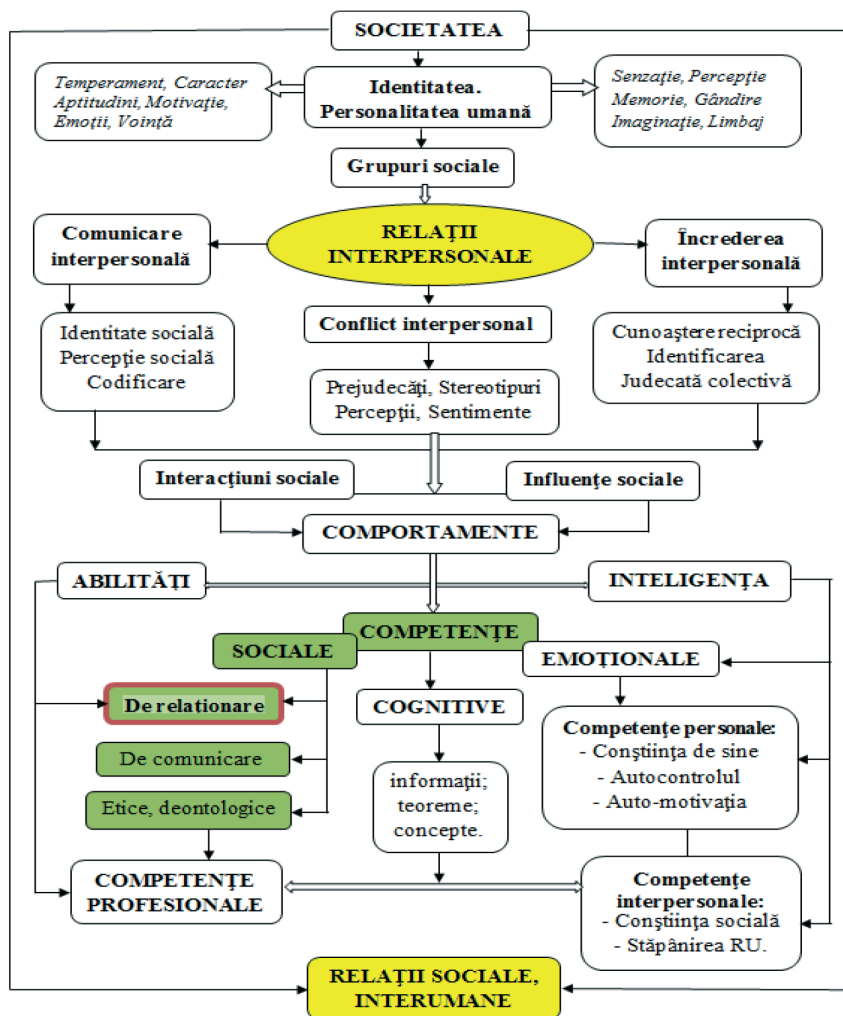


Figura 3.11. Geneza competenței de relaționare în sistemul relațiilor psihosociale

Mecanismele de funcționare a modelului sunt:

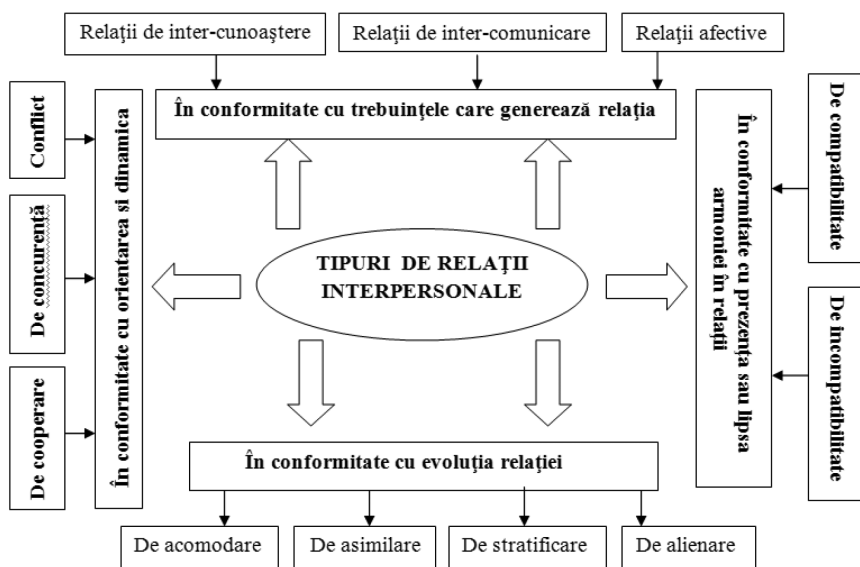
- nevoia de afiliere care apare în condițiile menținerii unor raporturi cu comunitatea umană;

- menținerii relațiilor în grupul de copii/elevi;
- învățarea socială – bazată pe imitare și interacțiune;
- controlul social.

Aceste mecanisme permit subiectului să „incorporeze valorile și normele grupului, asistând la experiența altor persoane”

Prin complexitatea lor, tipurile de *relații interpersonale*, prezentate în fig.3.12, pornesc de la patru criterii de bază:

- Trebuințele care generează relația;
- Orientarea și dinamica;
- Evoluția relației;
- Prezența sau lipsa armoniei în relații.



**Figura 3.12. Tipuri de relații interpersonale**

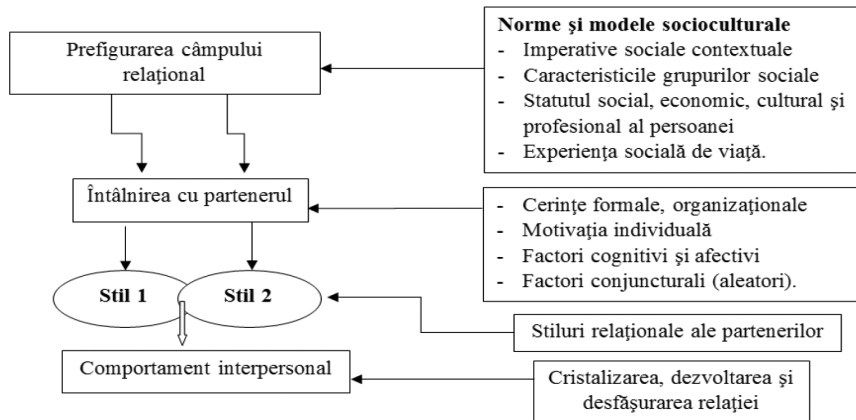
Prin conținutul său, acestea, la rândul lor, sunt manifestate în Model prin următoarea construcție:

- În conformitate cu trebuințele care generează relația, acestea se centrează pe: relații de intercunoaștere; de intercomunicare și relații afective;
- În conformitate cu orientarea și dinamica, se asigură: relația de cooperare, concurență și de conflict;
- În conformitate cu evoluția relației, se disting: relații de acomodare; de asimilare; de stratificare; de alienare;

- În conformitate cu prezența sau lipsa armoniei în relații, sunt identificate: *relații de compatibilitate și de incompatibilitate*.

Indispensabil, acest model, prin componentele sale, va contribui la discuții și cooperare, va facilita schimbul de informații și idei, va condiționa nivelul dezvoltării personalității umane centrate pe relația: „*persoană-instituție de învățământ-societate-stat*” [178].

Potrivit teoriei lui C. Rogers, *relațiile interpersonale* prezintă trei caracteristici: *exprimă empatia, bunăvoința; sunt autentice și congruente*. Autenticitatea, demersul pozitiv și responsabilitatea sunt factorii dinamici ai aprofundării și stimulării progresului într-o relație interumană. În **schema-model** prezentată de către autor sunt stabilite fazele procesului de constituire a relațiilor interpersonale prin: *norme și modele socio-culturale*, care confirmă, în același timp, *două stiluri de comportament interpersonal* ce determină: *prefigurarea câmpului relațional și întâlnirea cu partenerul*. Astfel, performanța *competenței de relaționare* presupune interacțiunea dinamică dintre două sau mai multe persoane, un mediu interpersonal pozitiv, suportiv, bazat pe acceptare reciprocă, stimă, sinceritate, feed-back pozitiv, care conduc la performanța competenței: *prefigurare, amorsare, cristalizare, evoluție, stabilizare dinamică, declin sau destructurare* (fig. 3.13).

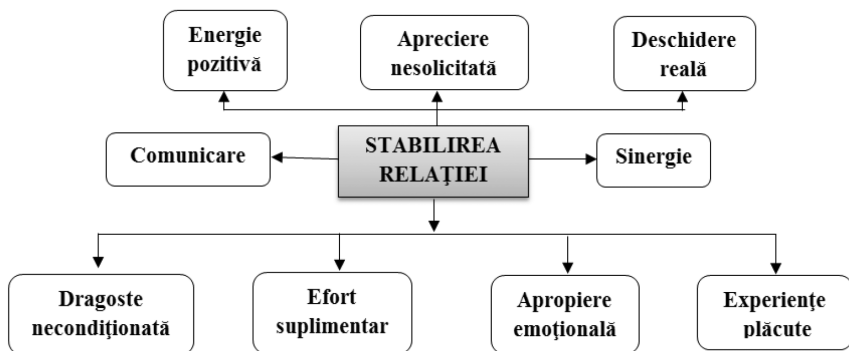


**Figura 3.13. Faze ale procesului de constituire a relațiilor interpersonale**

În manualul „*Toți comunicăm, dar puțini stabilim relații*”, autorul C.J. Maxwell descrie indicii de stabilire a relației, prezentați în fig. 3.14, importanți pentru determinarea valorilor competenței de relaționare a pedagogului social și implică transmiterea intenționată de informații destinate să explice sau să



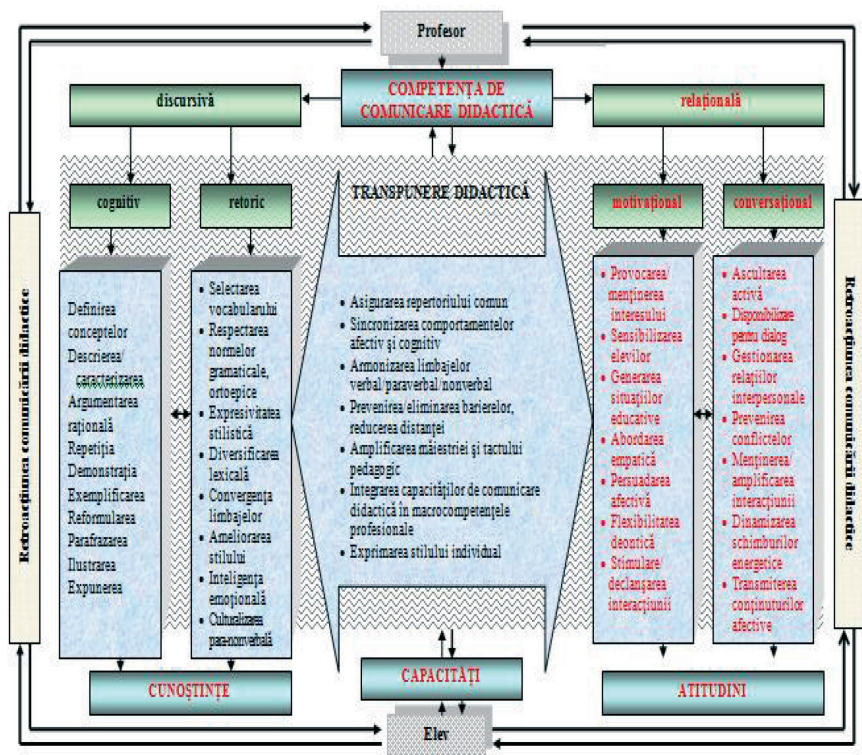
influențează un individ sau un grup de indivizi receptori. Printre aceștia se numără: *identificarea trăsăturilor morale și intelectuale pe care le deții în comun cu ceilalți; menținerea capacității de simplitate în timpul comunicării/relaționării cu alte persoane; reglarea procesului de relaționare prin promovarea experienței de succes axată pe factori interesanți și de calitate; oferirea prin calitățile tale pozitive corelate cu relaționarea adecvată a unor elemente de inspirație altor indivizi din societate; menținerea relației autentice dintre școală-elev-societate, acțiune determinantă în dezvoltarea comunicării* [60].



**Figura 3.14. Indicii de stabilire a relației (C. J. Maxwell)**

Un alt model, elaborat de L. Sadovei (2008), cuprinde *planul relațional* reprezentat de valorile *componentelor motivațională și conversațională* în cadrul competenței de comunicare/relaționare didactică. Ansamblul de valori caracteristice acestor două componente sunt dezvoltate la nivel de *cunoștințe, capacități și atitudini* prin transpunerea conținuturilor didactice, urmărind:

- asigurarea repertoriului comun;
- sincronizarea comportamentelor afectiv și cognitiv;
- armonizarea limbajelor verbal/paraverbal/nonverbal;
- integrarea capacităților de comunicare didactică în macrocompetențe profesionale; prevenirea barierelor psihologice, reducerea distanței;
- amplificarea măiestriei și tactului pedagogic;
- exprimarea stilului individual etc., aspecte demonstrate în fig.3.15 [60].



**Figura 3.15. Modelul competenței de comunicare didactică (după L. Sadovei)**

Analiza conceptelor exprimate în modelele prezentate mai sus va contribui la elaborarea unui Model ipotetic de asigurare a activității psihologice în sistemul de învățământ general privind dezvoltarea sferei relaționale a elevilor, valorificat din punct de vedere teoretic.

Profesorul I. Cerghit remarcă în lucrările sale că *Instituția de Învățământ General* constituie locul principal unde elevii învață să comunice/relaționeze; unde se perfecționează, se elaborează (crează) și se educă (cultivă) comunicarea/relaționarea.

Deci, comunicarea/relaționarea are semnificația unei valori umane și psihosociale, motiv pentru care educarea și dezvoltarea sferei relaționale constituie un scop în sine, un obiectiv major al învățământului, la care toate disciplinele trebuie să-și aducă propria contribuție.

Dimensiunea psihologică a relațiilor de orice tip – fondată prin alegerea/selectarea mijloacelor de comunicare/relaționare, contribuie la încadrarea

copilului în activitatea de învățare alături de colegii săi, formează o atitudine comună de solidaritate, se leagă relații de grup, se profilează emoții legate de orientarea valorică, de sentimentele morale față de adulți și colegi, se dezvoltă sentimentul de siguranță în propria personalitate.

Rezultatele unei cercetări anterioare, bazate pe analiza opiniilor psihologilor, cadrelor didactice din sistemul de învățământ general referitor la dezvoltarea sferei relaționale a elevilor, a înregistrat un șir de probleme.

Astfel, în viziunea a 58,2% din psihologi, cele mai frecvente sunt:

- *problemele de relaționare ale elevului cu colegii*: cei mai mulți respondenți – 34,3% și 32,8%, se confruntă anume cu astfel de probleme, pe poziția medie se plasează – 20,9% din psihologi, urmați de 9,0%, iar pe poziție minimă se înregistrează – 3,0% dintre participanți;
- *probleme de relaționare ale elevului cu cadrul didactic*: rata cea mai înaltă o înregistrează – 32,8% și 26,9% din psihologi, urmați de rata medie – 10,4% și 7,5% cu rata minimă;
- *probleme de relaționare ale elevului cu părinții*: în asemenea situații, o poziție maximă înregistrează în proporții egale câte – 28,4% din respondenți, poziție medie – 16,4% și 14,9%, pe o poziție mai joasă sunt plasate – 11,9% dintre persoane;
- *probleme de relaționare cu reprezentanții sexului opus*: aproximativ jumătate dintre participanți – 31,3% și 20,9% se confruntă cu astfel de probleme, valori procentuale medii se observă la – 11,9%, urmați de – 4,5% dintre psihologi.

La fel de importante sunt și răspunsurile oferite de **cadrele didactice** referitor la problemele de ordin *cognitiv, afectiv și relațional* cu care ei se confruntă în procesul educațional.

Așadar, în viziunea cadrelor didactice au fost identificate următoarele tipuri de probleme: *adaptarea școlară/relațională*: pe primul loc vin școlarii mici cu 64,8%, preadolescenții – 10,8%, copiii cu CES – 5,4%, adolescenții – 2,7%.

De asemenea, efecte negative în dezvoltarea relațională constituie și factorii: *timiditatea, care* la școlarii mici înregistrează 43,2%, la elevii cu CES – 18,9%, *anxietatea* – la elevii cu CES constituie 27,0%, urmați de preadolescenți cu 24,3%, școlarii mici – 21,6% și adolescenți – 10,8%. La subiectele *frică și agresivitate* școlarii mici înregistrează 37,8% și 16,2%, elevii cu CES – 21,6% și 10,8%, preadolescenții – 18,9% și 27,0%.

Probleme în *relațiile cu semenii și reprezentanții sexului opus* constituie: adolescenții – 29,7% și 51,3%, preadolescenții – 18,9% și 27,0%, școlarii mici – 13,5% și 21,6%.

În ce privește *relațiile cu părinții și cadrele didactice*, respondenții indică: adolescenții – 43,2% și 32,4%, preadolescenții – 29,7% și 21,6%, școlarii mici – 21,6% și 13,5%, elevi cu CES – 8,1% și 2,7%.

Un argument al acestui subiect reiese și *din gradul de cooperare dintre părinte/elev/cadru didactic/psiholog în soluționarea problemelor de relaționare a elevilor din instituțiile de învățământ general*. Răspunsurile obținute indică *cu părinții*: mediu – 40,5%, satisfăcător – 21,6%, înalt – 18,9%, lipsa cooperării – 2,7%; *cu elevii*: mediu – 32,4, satisfăcător – 29,7%, înalt – 16,2%, lipsa cooperării – 5,4%; *cu cadrele didactice*: înalt – 43,2%, mediu – 29,7%, satisfăcător – 8,1%, lipsa cooperării – 2,7%; *cu psihologii*: mediu – 37,8%, înalt – 24,3%, satisfăcător – 10,8%, lipsa cooperării – 10,8% [82, 83].

Pornind de la aceste semnificații ale datelor obținute, vom contura unele direcții de acțiuni orientate spre optimizarea procesului educațional și asigurarea stării psihologice de bine la copiii/elevi, prin stabilirea principiilor, etapelor, mecanismelor, componentelor de modelare a activității psihologice în sistemul de învățământ general în contextul dezvoltării sferei relaționale a elevilor.

Л. С. Выготский considera că nu avem nevoie de „o mie de date noi”, ci „de un punct de vedere nou asupra unui număr restrâns de date deja cunoscute” pentru a înțelege modul de învățare, de colaborare reciprocă, de comunicare/relaționare, a elevilor, pentru a construi un model de asigurare a activității psihologice, care implică metode eficiente, progresive, adecvate care să ajute soluționarea problemelor.

Conform afirmațiilor lui J. Bruner fiecare copil reprezintă o individualitate irepetabilă, care pretinde la o abordare individualizată și diferențiată a calităților psiho-fizice. De fapt, individualizarea presupune personalizarea educației, adaptarea activității psihologice la particularitățile individuale și de vârstă ale elevului.

*Modelul de asistență psihologică* promovează un sistem coerent, oportun și fiabil orientat spre crearea și menținerea unui climat psihologic favorabil copiilor/elevilor în procesul educațional pentru învățare eficientă și creștere personală. Sistemul de acțiuni presupune o abordare sistemică, complexă, multilaterală și are o triplă orientare: *psihoprofilaxia/prevenția*, care include trei componente de bază: autocunoaștere și autoapreciere, cunoașterea altora și capacitatea de a gestiona propriul comportament în diverse situații, emoțiile și comunicarea/relaționarea; *psihodiagnoza* și promovarea unor strategii de *psihocoasiliere*.

După cum am menționat anterior, potrivit *Reperelor metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general* (ord. MECC DIN 02.01.2018) [173], *Modelul ipotetic de asistență psihologică* orientat spre dezvoltarea sferei relaționale și asigurarea stării de bine psihologice ale elevilor se va axa pe câteva direcții fundamentale:

## **Psihoprofilaxia/prevenția**

Reprezintă un sistem de măsuri de avertizare a problemelor/dificultăților în dezvoltarea psihică și de personalitate a elevului, care include trei componente de bază: *autocunoașterea, autoaprecierea și cunoașterea altora*.

Conținutul activității de psihoprofilaxie presupune:

- prevenirea dificultăților în dezvoltarea sferei de relaționare a elevului prin identificarea factorilor de risc care ar favoriza apariția problemelor pe această dimensiune și crearea condițiilor psihologice favorabile în procesul educațional;
- facilitarea comunicării eficiente în vederea antrenării abilităților psihosociale ale copiilor/elevilor în procesul de învățare și relaționare;
- asigurarea suportului psihologic necesar cadrelor didactice în dezvoltarea relațiilor constructive cu copiii/elevii, părinții/reprezentanții legali, ceilalți actori;
- asigurarea unui parteneriat eficient cu familia în vederea consolidării competențelor parentale, instituirea unor relații pozitive și constructive între părinte-copil-cadru didactic.

După E. Cowen, în *psihoprofilaxie* se evidențiază trei niveluri:

- Prevenția **primară**, care atestă problemele emoționale, relaționale, comportamentale, instructive la un nivel de gravitate redus. Focalizarea efortului psihologului la această etapă se exprimă prin includerea în activitățile psihoeducaționale a tuturor elevilor.
- Psihoprofilaxia **secundară** este orientată în implicarea în activitățile de învățare a categoriilor de copii din grupul de „risc”, la care declanșarea tulburărilor psiho-emoționale, relaționale sau comportamentale deja a început, iar depășirea situațiilor de criză și risc este dirijabilă. În acest sens, desfășurarea asistenței psihologice presupune includerea în activități a 30,0% dintre elevii grupului de risc. Concomitent, se vor realiza activități de informare, sensibilizare pentru cadrele didactice, părinți în scopul însușirii noilor strategii

- de instruire a copiilor/elevilor în procesul educational și menținerea relațiilor sănătoase în cadrul familiei/grupului școlar.
- Psihoprofilaxia **terțiară** cuprinde acțiuni complexe, cu caracter psihosocial, destinate prevenției sau limitării dezadaptării, dependenței și deficienței psihosomatice. Beneficiarii serviciului psihologic pe această dimensiune sunt copiii/elevii, alte persoane, care din diferite motive sunt identificați cu diverse tipuri de probleme cu caracter major de ordin: *cognitiv, afectiv, relațional, familial*. În acest sens, un aspect important îl are organizarea activităților psihologice realizate în colaborare cu alți specialiști – *logopezi, psihopedagogi, psihoterapeuți* din instituția de învățământ, care, în final, vor aduce plusvaloare în abordarea holistică a elevului și intervenția individualizată axată pe necesitate.

### **Metode și tehnici de psihoprofilaxie/prevenție**

Preponderent, problemele de relaționare ce includ în adaptarea comportamentală a elevului cu colegii, profesorii, părinții, sunt cauzate de construirea relațiilor cu semenii, probleme afective, impunerea copilului să îndeplinească anumite acțiuni sociale împotriva voinței lor etc.

În consecință, aceste probleme semnaleză asigurarea unui suport metodologic necesar pentru activitatea de psihoprofilaxie, care să vizeze dezvoltarea sferei relaționale a elevului.

Astfel, selectarea și exercitarea metodelor și tehnicilor promovate de psiholog în această direcție pot fi: *discursul, iluminarea psihologică, discuțiile propriu-zise* în grup și individual cu elevii, cadrele didactice, părinți, *exercițiul* etc.

### **Psihodiagnoză/evaluarea psihologică**

Reprezintă o formă de activitate complex, orientată spre studierea psihologică aprofundată a copilului/elevului pe parcursul perioadei de instruire, pentru cunoașterea particularităților psihice individuale, structurii relaționale, trăsăturilor de personalitate și mecanismelor inadaptării școlare/relaționale întru instituirea unei evaluări sistematice și realiste.

Conținutul activității de psihodiagnoză presupune:

- determinarea nivelului actual de dezvoltare al proceselor și însușirilor psihice, gradul lor de deteriorare, precum și rezervele compensatorii de care dispune persoana;

- depistarea particularităților psihologice și a factorilor nocivi care cu o anumită probabilitate declanșează dificultăți în sfera emoțională, relațională, comportamentală;
- stabilirea potențialului relațional și nivelului de adaptare școlară a elevului la condițiile sociopsihologice noi, în scopul prevenirii inadaptării;
- stabilirea climatului psihologic, relațiilor interpersonale în colectivul clasei de elevi, cu cadrele didactice etc.

### **Metode și tehnici de psihodiagnoză/evaluare psihologică**

Activitatea de psihodiagnoză și evaluare psihologică va fi realizată prin intermediul *testului, metodelor* psihologice aplicate individual și în grup: *convorbirea psihologică* cu accent pe funcția cognitivă; *observația structurală, discuțiile, teste psihologice, chestionarul, asistări la lecții* etc., scopul fiind, modul de: a obține, a cunoaște, a acționa, a cerceta, a descoperi sau redescoperi la maximum situații, informații despre responsabilitatea, receptivitatea părinților și cadrelor didactice, părinților, colegilor la nevoile și prioritățile reale ale copilului/elevului.

### **Consilierea psihologică**

Reprezintă o intervenție, o relație dintre psiholog și copil/elev în scopul de a susține și favoriza cunoașterea de sine, autoacceptarea, maturizarea ghidată de vectorul dezvoltării resurselor personale; un demers profesional organizat, structurat, cu mijloace și tehnici specifice, în procesul căreia se încearcă „*provocarea*” unei schimbări voluntare în atitudinile și comportamentul elevului astfel încât persoana sau grupul „*să funcționeze optim din punct de vedere psihosocial*”.

După *Hough M.* (1998), consilierea psihologică este: o relație proactivă care declanșează o schimbare; o formă specială/confidențială de comunicare/relaționare care implică ascultarea, previne situațiile de criză, bazată pe principiul dezvoltării personale, presupune „*împuternicirea*” („*empowerment*”) persoanelor care necesită ajutor etc.

În viziunea lui *Ch. Patterson*, consilierea reprezintă un proces care implică o relație interpersonală între consilier/psiholog și unul sau mai mulți beneficiari, folosind metode psihologice bazate pe cunoașterea sistematică a perso-

nalității umane, în încercarea de a îmbunătăți „sănătatea mentală” a individului sau a grupului.

**Important:** consilierea psihologică are ca scop fundamental în activitățile sale „*să te ajute să te ajuți singur*”.

În esență, psihoconsilierea se axează pe unitatea triadică familie- copil/ elev – școală, pe particularitățile de învățare și dezvoltare psihosocială a elevului și vizează câteva etape principale de activitate:

- Cunoașterea psihologică inițială a elevului ce implică: dezvoltarea personală, autocunoașterea, relațiile interpersonale, situațiile conflictuale existente etc.;
- Eficientizarea și monitorizarea procesului de adaptare educațională/relațională a elevului în colectivul clasei, grupul școlar;
- Asigurarea asistenței psihologice privind organizarea activităților extracurriculare în cadrul instituției de învățământ general;
- Fortificarea dezvoltării psihologice a elevului în limitele abilităților pe care acesta le posedă;
- Facilitarea adaptării școlare/relaționale a elevului la exigențele demersurilor de învățare;
- Prevenția și diminuarea problemelor emoționale, relaționale, cognitive și comportamentale;
- Oferirea sprijinului psihoemoțional cadrelor didactice, părinților prin comunicare/relaționare bazată pe empatie, acceptare, validarea emoțiilor, colaborare deschisă etc.

Așadar, activitatea de psihoconsiliere vizează *consultații/sedinte individuale și de grup* ale elevilor, părinților, profesorilor, personalului de conducere, personalului nondidactic, pentru soluționarea problemelor de natură personală, de relații interpersonale și cele educaționale; *cooperarea; colaborarea, comunicarea „aici și acum”, autodezvăluirea psihologică etc.*

Tehnicile de consiliere de grup, incluse în sesiunile cu toate grupurile educaționale și de formare, se bazează atât pe rezultatele *psihodiagnosticului* anterior al atitudinilor față de mediul educațional, satisfacția cu principalele caracteristici ale interacțiunii, ținând cont de semnificația acestora pentru subiect, de nivelul de securitate psihologică (folosind componentele sale structurale), cât și personal, caracteristici emoționale și comunicative, interpretate ca indicatori ai sănătății psihice.

Întru elaborarea metodologiei de asistență psihologică concentrate pe dimensiunea relațională, ne-am axat pe anumite principii: *globalizarea, diver-*



sificarea și individualizarea, accesibilitatea și responsabilitatea psihosocială, cunoașterea temeinică a posibilităților intelectuale, volitive și de comunicare/relaționale ale copiilor/elevilor etc. [180, 204].

În continuare vom aborda câteva metode și tehnici de cercetare cele mai frecvent aplicate în sistemul asigurării activității psihologice la tema respectivă.

### **Observația directă și indirectă**

După G. Beneze, orice cercetare începe printr-o observație spontană, relativ inițială care dă naștere unor presupuneri expres de a culege date cu caracter științific. Așadar, observația reprezintă un proces cu scop psihodiagnostic de colectare și înregistrare selectivă de informații, care au valoare simptomatică pentru anumite caracteristici psihice.

#### **Avantajele observării:**

- simplitatea metodei;
- cunoașterea precisă și evaluarea psihologică a copilului în direcția: cum gândește, cum acționează și interacționează, care sunt interesele și succesele etc.;
- capacitățile, abilitățile de relaționare și reacțiile copilului în diverse activități.

În vederea determinării problemelor de comunicare/relaționare, ne vom axa pe elaborarea unei grile de observare, care se va alcătui corespunzător vârstei subiecților și standardelor de învățare.

### **„Harta observațiilor” (elaborată de L. Stott)**

Ca formă, această metodă prezintă în sine tehnologia observării structurate a psihologului, pedagogului asupra manifestării comportamentale a elevului pentru a identifica dificultățile de adaptare școlară/relațională, analizează specificul și gradul de neadaptare, ca urmare a observațiilor pe termen lung. Fișa observării este reușită și prin faptul, că, oferă posibilități de a obține o imagine asupra stării emoționale, sferei relaționale cu semenii și cu adulții a copilului/elevului, care nu-i permite să se adapteze în mod adecvat la cerințele vieții școlare.

Harta este formată dintr-un set de itemi, care sunt grupați în 16 domenii și care corespund diferitor parametri ai statutului psihopedagogic al elevului. În formularul de înregistrare sunt prezentate acele comportamente (sindrom), care trebuie identificate ca fiind cele mai caracteristice copilului.

Astfel, *Harta* cuprinde 16 domenii, după cum urmează:

- Neîncredere în oameni noi, lucruri; situații;
- Tendințe depresive;
- Autoizolare;
- Anxietate în relația cu adulții;
- Ostilitate față de adulți;
- Neliniște în relația cu copiii (colegii de clasă);
- Dificultăți în comportamentul social-normativ;
- Ostilitate față de alți copii (alții decât colegii de clasă);
- Hiperactivitate;
- Imaturitate, încordare emoțională;
- Simptome nevrotice;
- Condiții nefavorabile ale mediului;
- Dificultăți de înțelegere;
- Dezvoltare sexuală;
- Boli sau deficiențe organice;
- Dificultăți fizice/senzoriale (inclusiv deficiențe fizice).

Fiecare scală cuprinde între 3 și 20 de itemi care indică tipul de comportament sau dificultatea prezentată de către elev.

De menționat, că în cazul diagnosticării și evaluării psihologice pot fi valorificate nu doar acele domenii ce țin de dezvoltarea relațională, adaptarea psihosocială a copiilor, interacțiunea lor cu adulții, dar și în alte situații axate pe formarea personalității individului [204].

Alte metode indicate, care pot conduce la eficiența relației de consiliere cu respondenții pot fi:

## **Contactul psihologic**

De fiecare dată, inițiind o consiliere psihologică, specialistul are de soluționat mai multe probleme de „începere” a consultației: organizarea unei discuții orientată spre încredere, deschidere, neutralizarea rezistenței interne, creșterea interesului, adoptarea deciziei de sinestătător etc. Atmosfera trebuie să fie una confortabilă ca să predisună subiectul spre comunicare și să-i asigure starea de a se simți la egal cu psihologul. Pentru a stabili contactul inițial pozitiv-emoțional psihologul va adresa câteva întrebări cu conținut neutru (despre *timp, prieteni, filme, muzică, odihnă*, etc.). Chiar de la începutul ședinței e bine să se demonstreze că consultantul vede în partenerul său de dialog un interlocutor interesant.

## Convorbirea psihologică

Constă în inițierea unei discuții între psiholog și subiectul investigat, ce presupune încredere reciprocă, sinceritate și capacitatea persoanelor de autoanaliză și autodezvăluire. O altă cerință importantă a acestei metode se referă la formularea corectă a întrebărilor. Metoda permite diagnosticarea subiectului, stabilirea nivelului de autocunoaștere, abilității de relaționare și cuprinde în sine mai multe clasificări:

- convorbirea standardizată, dirijată, structurată – se bazează pe formularea aceluiași întrebări, în aceeași formă și aceeași ordine pentru toți subiecții grupului;
- convorbirea semistandardizată, semidirijată și semistrucurată, include întrebări, reformulate, simplificate, se pot schimba succesiunea acestora, și poate servi drept o modalitate de colectare suplimentară a informației;
- convorbirea liberă, spontană sau asociativă ce nu presupune folosirea unor întrebări prestabilite, acestea fiind formulate în funcție de situația de interacțiune în care se desfășoară activitatea;
- convorbirea non directivă propusă de C. Rogers, constă în crearea condițiilor psihologice care să faciliteze relațiile spontane ale copilului/elevului fără ca acesta să fie permanent întrebant.
- convorbirea individuală solicită din partea psihologului încredere empatie, sociabilitate, se impune adresarea întrebărilor cu conținut sugestiv.

**Discuția psihologică propriu-zisă** – contribuie la colectarea maximum de informații, în special în domeniul de activitate importante pentru evaluarea elevului și luarea de atitudini.

În opinia lui E. Vărășmaș, discuția este una flexibilă, pozitivă, noncategorială și optimistă. Ca proces specific, aceasta asigură dezvoltarea succesului copiilor prin încurajarea de a-și împărtăși diferite gânduri, retrairi, idei, atitudini și dinamism în relațiile cu ceilalți.

*Pregătirea discuției:* motivarea participanților pentru dezbateră problemei; delimitarea „zonei de acțiune” (până unde se poate ajunge cu discuția); facilitarea reflecției; formularea întrebărilor cât mai flexibile și directe.

*Progresul discuției:* depinde de respectarea unor cerințe care vizează modul și stilul de desfășurare a activității și identificarea soluțiilor. În acest sens e necesar ca specialistul să: identifice și să țină cont de „agenda secretă” cu

care se prezintă fiecare participant; să facă evaluări permanente ale dezbaterilor; să redefină subiectul și să redirectioneze discuția: să respecte toate punctele de vedere.

Discuțiile trebuie inițiate într-o manieră constructivă, pozitivă, chiar și atunci când există o opoziție de idei – de exemplu, „poate fi adevărat, dar...”, „eu cred că...”, „este interesant, dar...”, *categoric nu se admite*, „nu este așa”, „nu e adevărat”, „ai greșit”, „nu știi”, „nu sunt de acord”, „să spună altcineva, că tu nu știi” etc, aceste momente pot conduce la închistare și diminuarea gradului de implicare în discuție, relaționare. Profesionalismul specialistului contează mult, dar nu mai mult decât implicarea activă, responsabilitatea personală și de echipă, receptivitatea la nevoile și prioritățile reale ale copilului/elevului.

### Interviul axat pe răspunsuri libere

S. *Chelcea* definește interviul drept o modalitate de stabilire a contactului, o formă de interacțiune psihologică cu influență imediată și o modalitate optimă de stabilire a contactului relațional cu subiectul investigat.

Tehnica menționată are la bază: comunicarea verbală, presupune de asemenea, întrebări și răspunsuri la fel ca și chestionarul. Avantajele acestei metode constau în flexibilitatea și posibilitatea de a obține răspunsuri specifice, personale fără implicarea altor persoane, care elucidează: observarea comportamentului nonverbal; caracterul problemelor persoanelor nominalizate (*închistare, agresivitate, anxietate*); trăirile lor emoționale manifestate în diferite situații (relații interpersonale) – fapt ce sporește cantitatea și calitatea informațiilor.

Una dintre determinatele dezvoltării personale, intelectuale în perioada miciei școlarității rămâne a fi comunicarea/relaționarea cu adultul. În acest sens, rămâne a fi funcțională **Scala de inteligență Wechsler**. Testul include sarcini care reflectă atât funcționarea diferitor aspecte ale dezvoltării intelectuale (*perceperea, gândirea, imaginația*), cât și a inteligenței verbale și nonverbale. Materialele achiziționate în test vor permite copiilor compararea capacității de operare cu diverse imagini ale obiectelor. Patru subteste dintre cele verbale: *Informații generale, Comprehensiune, Aritmetica, Vocabular* sunt alcătuite din materiale raportate la relații interumane, în timp ce alte patru nonverbale se bazează exclusiv pe sarcini ca: *Completarea de imagini, Cuburile Koos, Labirint, Cod*. Dat fiind faptul, că activitatea relațională la vârsta școlară mică cu adultul generează capacități cognitive deosebite, dificile, structura

bateriei *Wechsler* previne deficitul de comunicare, reduce dezvoltarea limbajului și a elementelor cognitive verbale.

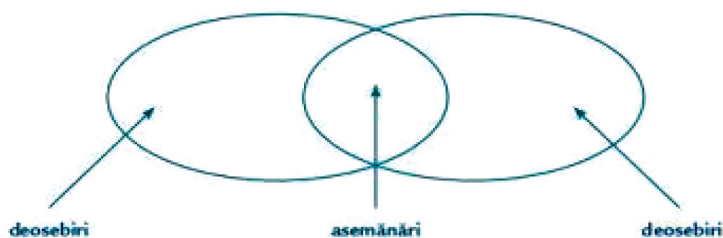
**Trainingul psihologic**, reprezintă un procedeu eficient de activizare a personalității elevului în lucrul independent asupra propriilor probleme, care contribuie la formarea deprinderilor de autoreglare și comunicare/relaționare.

În procesul training-ului psihologic: subiectul primește o reprezentare mai completă și obiectivă despre poziția sa în mediul școlar; despre atitudinea față de el a celor din jur; crește semnificația reprezentărilor despre sine ca despre subiect al activității comunicative; se observă încercările subiectului de a-și reaprecia capacitățile relaționale în corespundere cu aprecierile celor din jur; apare necesitatea de a-și perfecționa și îmbunătăți capacitățile comunicative/relaționale.

**Diagrama Venn** este o metodă interactivă de grup care se aplică cu maxima eficiență în cadrul observărilor, convorbirilor, jocurilor didactice, povestiri etc., în scopul de a sintetiza sau de a restructura ideile extrase din diferite material.

**Diagrama Venn** (fig.3.16), presupune studierea a două aspecte/cazuri prin comparație.

Metoda necesită ca material didactic două cercuri parțial suprapuse.



**Figura 3.16. Diagrama Venn**

### **Instrucțiune:**

În partea liberă a cercului din stânga se trec elementele specifice primului subiect/obiect/ fenomen, în partea liberă a cercului din dreapta elementele specifice celui de-al doilea subiect/ obiect/fenomen, iar acolo unde se suprapun cele două cercuri se trec asemănările dintre cele două cazuri (se pot folosi și imagini).

Avantajele utilizării metodei:

- stimulează învățarea prin cooperare;

- stimulează realizarea de analize comparative, argumentări, aprecieri;
- facilitează schimbul de informații, asimilarea de noi cunoștințe;
- dezvoltă spiritul de echipă, caracterul relațiilor cu semenii, grupul școlar.

Organizarea activităților se poate face individual, pe grupe, frontal. Se utilizează în cele mai dese cazuri în învățământul primar, gimnazial. cel mai des în cazul micii școlarități.

De rând cu componentele de modelare, metodele și tehnicile utilizate în activitățile psihologice prin prisma dezvoltării personalității la elevi pe dimensiunea relațională, un rol determinant revine respectării anumitor condiții psihopedagogice și anume: *adaptarea activității psihologice la particularitățile individuale și de vârstă ale elevului, crearea și consolidarea climatului psihologic pozitiv și a echilibrului relațional, stimularea motivațională permanentă, colaborarea reciprocă, care facilitează calitatea relației profesor-elev, atitudinea psihoemoțională, provocarea și menținerea interesului, curiozității etc.* [33].

În viziunea mai multor savanți, în termenul de „*condiții psihopedagogice*”, se reflectă fenomene, factori, care influențează desfășurarea unei acțiuni, asigură învățarea de succes; se determină circumstanțe, în care componentele procesului de învățământ sunt prezentate într-o singură unitate; reprezintă un inventar metodologic cu valențe activatoare, complexe cu accent specific pe procesul abordat. Privite din perspectiva psihologică, acestea reprezintă un ansamblu de măsuri necesare, ce contribuie la implicarea activă, conștientă și responsabilă a elevilor în procesul de învățare și adaptare școlară/relațională [38, 195].

Așadar, un element-cheie în procesul învățării eficiente la elevi pe dimensiunea relațională este considerat *climatul psihologic* – o componentă importantă a activității în ansamblu, caracterizată de un șir de elemente ce predomină într-un grup cum ar fi: nivelul relațiilor psihosociale din clasa de elevi, comportamentul lor în diferite situații, tipul de autoritate exercitat, gradul de (ne) încredere psiholog, cadru didactic – elev. Climatul psihologic favorabil în grupul școlar promovează o însușire eficientă a conținutului de învățare, este oportun dezvoltării depline a personalității elevilor, formării motivației învățării, contribuie la mobilizarea stării emoționale, influențează direct sau indirect starea psihologică de bine.

Ca urmare, constituirea unui climat psihologic pozitiv în grupul/clasa de elevi, susținut și orientat de către specialiștii în domeniu, părinți, formează

acel întreg, care, reprezintă *colegialitatea, familiaritatea, susținerea, autoritatea, restrictivitatea. facilitarea relațiilor interpersonale* [137].

Dat fiind faptul că de cele mai multe ori relațiile interpersonale sunt bazate pe emoții, care exercită o influență puternică asupra procesului de adaptare la școlaritate, asupra fiecărui elev în parte, cât și asupra activității grupului în întregime, o condiție esențială în procesul de învățare, reprezintă *atitudinea psihoemoțională*. Atitudinea apare ca verigă de legătură între starea psihologică internă dominantă a persoanei și situațiile la care se raportează în contextul vieții sale sociale. În forma sa obiectivă de comportament atitudinea nu este altceva decât un factor ce influențează decisiv climatul relațional, element-cheie de activizare și optimizare a procesului de învățare/comunicare/relaționare, parte componentă a personalității umane, care are ca scop asigurarea unității gândurilor și sentimentelor la nivel de comunicare/relaționare „profesor – elev”, „elev – profesor”, „elev – profesor – elev” [38, 195].

A. Gavreliuc identifică atitudinile drept *„orientări primare care constituie o raportare selectivă față de un eveniment, personalitate, instituție și care determină un model de comportament propriu”*. În această definiție se scoate în prim plan factorul selectiv și evaluativ al atitudinii și relația sa cu comportamentul persoanei [85].

În perioada micii școlarități puținele motive ale învățării sunt în exclusivitate de ordin exterior, care treptat se transformă în motive interne ale învățării și sunt exprimate de către cadre didactice și părinți. Aici se impune *stimularea motivațională/încurajarea* – condiție importantă în dinamica proceselor psihologice de apreciere și autoapreciere, modalități stimulative (pozitive), ce se raportează la diferite capacități ale elevului în funcție de dificultățile pe care acesta trebuie să le depășească.

Astfel, stimularea permanentă reduce blocajele psihosociale (nesiguranță, frica de insucces, de izolare și neacceptare, anxietate, deprimare etc.), determină încrederea în forțele proprii, pune accent pe noile relații între profesor-elevi, *„relații bazate pe colaborare”*, contribuie la formarea atitudinii pozitive față de învățare, interrelaționare și interdependență între toți actorii implicați în educație.

Interacțiunea educativă se centrează pe cooperarea actorilor în baza unui mecanism complex de reciprocitate, *„deoarece actul transmisiei școlare nu se face în mod mecanicist, ci pe fondul unui climat interuman ce conține și reproduce toate datele relaționării interpersonale”*, menționează L. Ezechil. Respectiv, devine necesară *colaborarea reciprocă*, o condiție ce face posibilă exprimarea

ideilor și sentimentelor, a valorilor și convingerilor, într-un cuvânt, comunicarea/relaționarea. În opinia lui C. Cucoș, „relația cu elevii nu trebuie să se reducă doar la un aspect formal, administrativ, fiind reglementată de coduri deontologice sau normative instituționale”. Aceasta implică interacțiunii dintre elevi, care lucrează uneori în perechi, alteleori în grupuri mici, pentru realizarea unui obiectiv comun, formarea raportului pozitiv profesor-elevi.

Pentru a crea un mediu adecvat *colaborarea reciprocă* trebuie să întrunească câteva premise:

- ambianța să fie una constructivă;
- elevii să se simtă respectați, valorizați și utili, siguri dar provocați;
- fiecare să aibă posibilitatea să contribuie;
- sarcina grupului să fie definită clar;
- formularea diferențiată a sarcinilor pentru grupuri cu potențial diferit.

Profesorul trebuie să mențină echilibrul dintre controlul procesului și libertatea elevilor de a conduce discuția care la un moment dat poate deveni haotică, deviind spre alte subiecte.

Ca urmare a acestor acțiuni, cadrul didactic, psihologul va putea organiza activități psihologice cooperante, complexe, iar elevii se vor implica activ și cu responsabilitate în procesul de învățare/comunicare/relaționare.

O importantă condiție psihopedagogică este și *abordarea psihologică și pedagogică*, cu centrarea pe dezvoltarea particularităților generale și individuale ale elevului, implicarea în variate tipuri de activități, făcându-l responsabil pentru propriul proces de învățare/relaționare. Aceste abordări permit identificarea căilor și modalităților principale în realizarea cu succes a învățării, relevarea aceluia potențial al elevului, care-i dă posibilitate de a se autoafirma ca personalitate. Pentru aceasta specialiștii psihologi și pedagogi trebuie să posede deschidere, toleranță, inițiativă, capacitate de a stabili și a amplifica relații psihosociale.

Alte condiții posibile și necesare creării confortului pozitiv, corelate cu specificul activității de învățare a elevilor pot fi: *concentrarea pe dezvoltarea abilităților generale și individuale* ale elevului, *interesul*, ca orientare internă a elevului, influențează procesele de percepție, gândire, memorie și se răsfrânge productiv asupra rezultatelor învățării. Individul studiază mai eficient, deoarece atenția și energia sunt concentrate asupra activității, fapt confirmat într-un șir de cercetări consacrate respectivei probleme.

Fiind în același cadru de idei, cercetătorul E. Albu definește o altă condiție de bază, precum *impulsul curiozității*, afirmate prin succes școlar și menținerea



unui anumit comportament dezirabil statutului de elev. După J. Bruner, curiozitatea este o reacție la nesiguranță și ambiguitate. *Ansel* și *Robinson* definesc curiozitatea „ca un impuls cognitiv”, reprezentând motivul fundamental care declanșează, susține și orientează activitatea de cunoaștere a copilului/elevului. Curiozitatea umană are trei mari direcții de manifestare: *curiozitatea de sine, curiozitatea cu privire la personalitatea și scopurile semenilor și curiozitatea orientată către investigarea realului*. Indispensabil, stimularea curiozității în clasa de elevi este una neobișnuită, surprinzătoare și se realizează prin diverse modalități: *observarea, experimentul, experiența, modelarea, investigația* – toate fiind metode practice direcționate întru susținerea energetică, sensibilizare, generarea situației educative și, bineînțeles, facilitarea schimbului de informații și idei, îmbunătățind componenta relațională și dezvoltarea personală la elevi [39,137].

O semnificație aparte în menținerea confortului pozitiv în clasa de elevi o are *stabilitatea emoțională a cadrului didactic* – caracteristică funcțională, dinamică și integrativă a personalității, care contribuie la adaptarea social – psihologică, flexibilă, optimă a elevilor. Abordată prin filiera emoțională (90%) asigură armonizarea personalității și creșterea nivelului toleranței în comunicare/relaționare, permițând, astfel, menținerea echilibrului emoțional interior și funcția de adaptare flexibilă la schimbările survenite, fără consecințe negative, cauzate de reactivitatea emoțională. Totuși, trebuie să recunoaștem că la nivel practic activitatea specialistului, fiind o manifestare strategică, asigură relația educatului cu adevărul științific pe fondul interacțiunilor interpersonale în măsură de 60-70% [34].

În context, și anumite *comportamente pozitive ale elevilor*, imitate involuntar sau preluare în mod conștient de la alții, vor conduce la schimbări benefice în climatul clasei, acționând favorabil asupra randamentului și eficienței activității. Elevul nu este doar receptorul pasiv al influențelor grupului, ci și creatorul unor noi situații, cel care le stăpânește, le controlează sau le dirijează, generând dinamica motivației și diminuând intensitatea care afectează învățarea, comunicarea/relaționarea în direcții negative.

De menționat că crearea condițiilor psihopedagogice favorabile asigură formarea la elevi a „*confortului emoțional pozitiv*”, determină adaptarea lor școlară/relațională la noile condiții de viață și activitate, avertizează conflictele în colectivul clasei, ameliorând relațiile existente între diverși subiecți al procesului educațional, menține creșterea succesului școlar, poate influența pozitiv percepțiile elevului cu privire la propriile capacități etc.

În același timp, este oportun de a preciza, că nu totdeauna dinamica pozitivă existentă în grup/clasă, determină elevii să perceapă într-un mod specific atât relevanța unei activități psihologice, cât și să-și formeze și un anumit nivel de încredere în capacitățile proprii și nu poate preveni sau evita orice formă de deviere pe această dimensiune, care apar în viața cotidiană.

Centrarea pe problemele provocărilor societale; extinderea dimensiunilor structurale a conceptelor de relaționare la elevi; asigurarea activității psihologice elevilor în instituțiile de învățământ general, axată pe factorii ce-i stimulează comunicarea/relaționarea, socializarea, respectarea anumitor condiții psihopedagogice care favorizează creșterea nivelului de competență relațională a beneficiarului – reprezintă doar câteva aspecte cu caracter global și complex, care se mențin în topul cercetărilor contemporane.

## Concluzii

Demersul de analiză a conceptelor de relaționare educațională, dezvoltare personală, integrare psihosocială a elevilor, discursul didactico-științific au contribuit la elaborarea unui proiect de *Concepție cu referire la asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general privind dezvoltarea sferei relaționale a elevilor*. Prin demersul și conținuturile reprezentate, acesta face actuală necesitatea de a lua în discuție *provocările lumii contemporane: globalizarea, internaționalizarea, digitalizarea, tehnologizarea, criza valorilor* – fapt recunoscut în *Codul Educației al Republicii Moldova (2014)*, *Curriculumul Național (2017)*, *Regulamentul cu privire la organizarea și desfășurarea activității psihologului în instituțiile de învățământ din R. Moldova (2018)* și alte documente de politici educaționale în vigoare. Luate în ansamblu, strategiile și direcțiile menționate vor asigura consolidarea expertizei științifice în domeniul educației psihologice și psihopedagogice, precum și adaptarea sistemului educațional la noile abordări din societatea contemporană.

Pentru a face o claritate în acest sens, este necesar de evidențiat că specificul relaționării didactice în procesul de învățare identifică *comportamentul, personalitatea și cogniția* drept factori importanți în relația autentică dintre familie-elev-cadru didactic-societate, care își poate menține echilibrul, având la bază conexiunea democratică fundamentată pe respect, echitate, înțelegerere, reciprocitate, autonomie, responsabilitate.

În context, în procesul educațional crearea unui sistem de acțiuni, orientat spre asigurarea și menținerea fondului psihologic favorabil tuturor elevilor

inclusiv și celor cu cerințe educative speciale (CES), se constituie în implementarea unui *model psihologic ipotetic* de dezvoltare a competențelor de comunicare/relaționare la elevi elaborat în baza modelelor, sistemelor de servicii psihologice reflectate în diverse cercetări. În opinia lui C. Cuciș, „*relația cu elevii nu trebuie să se reducă doar la un aspect formal, administrativ, fiind reglementată de coduri deontologice sau normative instituționale*”. Se resimte nevoia unei atenții sporite elevilor în cadrul activității psihologice, profesionalism și creativitate, gândire inovatoare și acțiuni adecvate realizate de către pedagog/psiholog, respectându-se particularitățile individuale și psihosociale ale elevilor. Tot în acest cadru, sperăm că a fost suficient de evidențiată ideea că procesul de comunicare/relaționare nu survine în mod izolat, ci întotdeauna în asociere cu alte (inter-) acțiuni.

Deși Serviciul psihologic din Republica Moldova este concentrat pe patru direcții principale: *psihoprofilaxie, psihodiagnostic, psihocorecție și consiliere psihologică*, în scopul asigurării stării psihologice de bine și dezvoltării progresive a personalității tuturor categoriilor de elevi din sistemul de învățământ general, de maximă actualitate se consideră măsurile de *psihoprofilaxie/prevenție și consiliere psihologică*.

Un model teoretic de asistență psihologică poate fi considerat util numai dacă oferă noi direcții de cercetare, înaintează sarcini complexe în știință și practicile psihologice și pedagogice. Sub acest raport, întrevădem cel puțin două continuări ale cercetării de față: completarea ansamblului de reguli normative relevante ale dezvoltării comunicării/relaționării (în general) și instanțierea modelului respectiv la nivel de sistem, prin reglementarea unui cadru legal pentru promovarea și asigurarea activității psihologice de calitate în toate instituțiile de învățământ general.

De facto, Republica Moldova pune accentul pe implementarea a trei modele de asistență psihologică: în centre specializate; instituții de învățământ preșcolar și preuniversitar; organizații neguvernamentale, care se specializează în depistarea și soluționarea problemelor de ordin cognitiv, comportamental, relațional, afectiv, familial. Principiul de bază, care guvernează procesele respective, este necesitatea imperativă de creare a unor sisteme de învățământ flexibile, receptive la nevoile diferite și complexe ale copiilor/elevilor, adulților, inclusiv a persoanelor cu CES.

În ultimă instanță însă, relevanța și utilitatea acestei lucrări depind de gradul în care ea va servi specialiștilor în domeniu, în special celor cu profil psihologic ca instrument de ameliorare a performanțelor relaționale ale elevilor din instituțiile de învățământ general.

### 3.6. ASIGURAREA ACTIVITĂȚII PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT GENERAL CU PRIVIRE LA DEZVOLTAREA RESURSELOR PERSONALE

---

Ritmul vieții societății moderne, actualele transformări socio-economice, situația politică, starea de mediu, precum și impactul sporit al informațiilor la care suntem expuși în mod involuntar afectează sănătatea psihologică a ființei umane, bunăstarea sa emoțională, influențând puterea și mecanismul de activitate a resurselor personale [148].

În literatura de specialitate problema resurselor personale este abordată similar cu astfel de concepte ca: resurse generale de rezistență, resurse personale de coping, resurse psihologice, capital psihologic, potențial al personalității, resurse mentale. Generalizând concepțiile existente la momentul actual, evidențiem trei grupuri de resurse personale, care se realizează în experiența individuală a subiectului prin prisma atitudinii către lume, viziunii asupra vieții, aptitudinilor de depășire a dificultăților. Aceste grupuri pot fi reprezentate prin resursele de rezistență, resursele de autoreglare și resursele instrumentale [242].

1) Resursele de rezistență se manifestă prin creșterea „pragului de extremitate” a situației, peste trecerea căruia situația începe a fi percepută drept dificilă, critică sau extremă. Un nivel ridicat al acestor resurse determină un comportament sigur, echilibrat, fără perturbații în situațiile noi. Pentru persoanele cu un nivel scăzut al resurselor de rezistență chiar și o situație moderat nefavorabilă, poate fi interpretată drept dificultate, problemă. Acestor resurse le sunt atribuite conștientizarea vieții, vitalitatea subiectivă, optimismul dispozițional ș.a.

2) Resursele de autoreglare reflectă caracteristicile individuale stabile care condiționează autoreglarea comportamentală și includ resurse precum viabilitatea, toleranța la incertitudini, autoeficiența ș. a.

3) Resursele instrumentale reprezintă mijloace de reacție stocate, fixate, întărite prin experiența individuală. La acestea pot fi atribuite strategiile de coping și modalitățile de adaptare la stres [161].

În situația când echilibrul dintre individ și mediul în care acesta trăiește este perturbat, ireversibil apare un dezechilibru, care deranjează activitatea organismului. Dezechilibrul intens, apărut între cerințele individului, ale mediului și posibilitățile lui de răspuns, condiționează apariția tensiunii – a stresului, declanșându-se dificultăți de adaptare psihosocială. Aici susținem ideea autorului C. Enăchescu care menționează că „Orice tulburare a stării de echilibru psihic duce la dezadaptarea persoanei, urmată de dezorganizarea comportamentului acesteia. Două elemente tulbură echilibrul psihic și implicit, starea de sănătate mintală: frustrarea și conflictul” [73].

În societatea contemporană discrepanța dintre resursele adaptative psihologice ale individului și exigențele ajunse la un nivel maxim din partea mediului (atât natural, cât și social) a crescut și a căpătat noi caracteristici. În limbajul curent, stresul este un sinonim al îngrijorării, deși organismul nostru are o altă perspectivă – pentru organism stresul este sinonim cu schimbare. Astfel, tot ceea ce provoacă o schimbare pozitivă sau negativă în viața noastră provoacă de fapt stres. Studiile autorilor McEwen și Sapolsky au evidențiat faptul că în interiorul sistemului nervos central, cele mai vulnerabile la stres sunt celulele piramidale ale hipocampusului și celulele gliale [148]. Pe de altă parte, este de asemenea demonstrat faptul că sensibilitatea la agenții stresori variază în limite considerabile de la o persoană la alta, diferențele interindividuale fiind determinate nu numai de factori genetici, ci și de experiențele dobândite în cursul vieții, care și constituie conținutul resurselor personale. Aceste experiențe pot influența pozitiv sau negativ rezistența primară la efectele dezadaptative ale stresului. De subliniat că în conceptul de resurse al lui S. Hobfall despre stres, resursele sunt definite ca structura semnificativă a personalității, ce îl ajută să se adapteze la situațiile dificile de viață.

Unul dintre aspectele esențiale ale abordării resurselor este principiul „conservării” resurselor, care implică capacitatea unei persoane de a primi, conserva, restabili, înmulți și redistribui resursele în conformitate cu propriile valori. Important de menționat că prin intermediul unei astfel de distribuție a resurselor, o persoană are capacitatea de a se adapta la o gamă variabilă de condiții noi de viață. În concepția autorului S. Hobfall, pierderea resurselor este considerată drept principalul mecanism care declanșează reacții de stres. Atunci când există o pierdere de resurse, alte resurse îndeplinesc funcția de a limita impactul instrumental, psihologic și social al situației. În consecință, pierderea resurselor interne și externe declanșează un dezechilibru a bunăstării subiective, fiind experimentată ca o stare de stres psihologic, afectând negativ starea de sănătate a individului [162].

Multitudinea abordărilor în literatura de specialitate a conceptului privind resursele personale ne-a orientat spre următoarele generalizări: autorii S. Hobfoll, R. Lazarus, B. A. Бодров definesc resursa personală ca strategie de coping; Л. И. Анцыферова – strategie de viață; cercetătorii Л. Г. Дикая, Т. В. Корнилова – ca factor de reglare a activității și comportamentului; iar Д. А. Леонтьев și M. Seligman abordează resursa personală drept factor de asigurare a sănătății psihice și a succesului activității.

Resursele umane joacă un rol central în succesul personalității, determinând o analiză profundă a acestora. Conform autorului M. Seligman, „Unele dintre lucrurile care se pot schimba sunt sub controlul dumneavoastră; altele nu sunt. Cea mai bună pregătire pentru schimbare este să aflați cât mai multe despre cele pe care le puteți schimba și despre felul în care puteți face schimbările...” [187].

A.Г. Маклаков introduce în literatura de specialitate conceptul de „potențial adaptativ personal”, care este dezvoltat în mod semnificativ în cadrul conceptului de adaptare. Autorul consideră că capacitatea de adaptare este atât o proprietate individuală, cât și o însușire a unei persoane, analizată ca un proces și ca o proprietate a unui sistem de autoreglare, constând în capacitatea de a se adapta condițiilor exterioare în schimbare. Astfel, adaptarea înseamnă păstrarea integrității organismului, mereu amenințat de o multitudine de schimbări. Normalitatea, în calitate de concept de maximă generalitate, este definit ca un „echilibru funcțional complex și dinamic”, determinat de un ansamblu de interferențe și interdependențe active cu ambianța. Acest echilibru la care se ajunge prin colaborarea armonioasă a diferitor sisteme din organism, se realizează pe baza resurselor adaptative și a mecanismelor compensatoare ale organismului.

Adaptarea, potrivit autorului Cosman D., este un proces dinamic ce implică mecanismele și modificările structurale, funcționale, fiziologice și comportamentale, prin care organismul își menține echilibrul funcțiilor în condițiile unor variațiuni ale factorilor de mediu.

Prin urmare, adaptarea se realizează prin:

- rezervele funcționale ale organismului;
- particularitățile reactive individuale, care reprezintă variații interindividuale și de moment, întrucât există un punct „normal”, al fiecărui organism pentru un moment dat [48].

În acest context, caracteristicile psihologice ale unei persoane, cele mai semnificative pentru reglarea activității mentale, cât și a procesului de adaptare în sine, constituie potențialul său personal de adaptare, care include:

- ❖ stabilitatea neuropsihică, al cărei nivel de dezvoltare asigură toleranță la stres;
- ❖ stima de sine a individului, care este determinantă în procesul de autoreglare și afectează gradul adecvat de percepție a condițiilor activității și a posibilităților sale;
- ❖ un sentiment de sprijin social, care determină un sentiment de auto-valoare;
- ❖ nivelul conflictului de personalitate;
- ❖ experiența socială de comunicare.

Printre beneficiile resurselor adaptative, folosite în situații noi, de stres autorul J. Bowlby menționează:

- formarea și menținerea relațiilor de succes;
- învățarea de strategii de reglare și diminuare a emoțiilor negative precum furia, anxietatea, tristețea;
- menținerea unui echilibru emoțional și dezvoltarea rezilienței în situații noi;
- asigurarea bazei pentru dezvoltarea unui larg repertoriu de deprinderi și competențe.

Analizând conținutul abordărilor de mai sus, menționăm că resursele personale reduc dezadaptarea și optimizează potențialul de adaptare al personalității în situații noi. Astfel, psihologia pozitivă, dar și psihologia dezvoltării tratează resursele drept factor în dezvoltarea și adaptarea cu succes a personalității la condițiile noi de mediu, ceea ce contribuie la menținerea homeostaziei organismului.

În acest context, autorii С.Л. Рубинштейн și Б.Г. Ананьев, analizând demersul dezvoltării personalității, au evidențiat „potențialul intern ale unei persoane” și „forțele, capacitățile interne” ale acesteia. Ei analizează **funcțiile** individuale pe care le realizează resursele personale, având la bază atitudinea față de confortul psihologic ca element reglator a diverselor procese:

- **funcție de evaluare** (datorită resurselor personale, o situație stresantă este evaluată nu ca una amenințătoare, periculoasă, ci una de constatare a situației reale, iar posibilitățile de a face față sunt suficiente pentru a preveni dezvoltarea stresului) (Folkman; Schwarzer);
- **funcția de control și management** al comportamentului uman. Astfel, de nivelul lor depinde reacția la stres și caracteristicile de coping (resursele personale contribuie la utilizarea în situații stresante a diverselor strategii adaptative de coping) (Baumeister);

- **funcția de protecție împotriva stresului**, de menținere a confortului psihologic (Steyn; Turner ; Cole) [242].

În contextul diverselor schimbări la nivelul individual, social, profesional, economic determinăm în literatura de specialitate câteva **tipuri de resurse**. În conformitate cu rolul lor în reglarea proceselor depășirii dificultăților de adaptare, toate resursele pot fi împărțite în mai multe tipuri:

- **Resursele personale** includ trăsături și atitudini care sunt eficiente pentru reglarea comportamentului în diferite situații stresante. Cele mai semnificative dintre ele includ autocontrolul, stima de sine, „autoeficacitatea” (o evaluare a propriilor abilități de a activa cu succes în depășirea stresului) și altele. Autorii de specialitate consideră resursele personale drept o rezervă a organismului, folosită în situații noi [162].
- **Resursele psihologice** sunt determinate de capacitățile cognitive, psihomotorii, emoționale, volitive și de alte posibilități ale personalității care oferă soluții pentru rezolvarea problemelor sau controlează emoțiile. În acest context, autorul rus Д.А. Леонтьев a acordat o atenție semnificativă sistematizării resurselor psihologice, pe care le clasifică în resurse determinate de stabilitate, autoreglare, resurse motivaționale și instrumentale [277].
- **Resursele profesionale** sunt reprezentate de nivelul necesar de cunoștințe, abilități, competențe, experiență pentru rezolvarea problemelor într-o situație dificilă.
- **Resursele sociale** reflectă nivelul de sprijin social și moral, valorile vieții, stima de sine, controlul încrederii (încrederea în sine), relațiile interpersonale etc., asigurând depășirea stresului
- **Resursele fizice** reflectă starea de sănătate fizică și mentală, rezervele funcționale ale organismului.
- **Resursele materiale** sunt determinate de nivelul de securitate financiară, de trai și de altă natură [8].

Complexul de resurse personale, psihologice, profesionale și fizice constituie resursa unică personală a individului în condițiile adaptării la diverse schimbări.

După criteriul orientării, determinăm că resursele pe care persoana le poate activa și valorifica în situații noi pot fi:

- *interne* (potențialul personal, capacități și abilități proprii, motivații)
- *externe* (valori materiale, statusuri sociale (roluri) și conexiuni)



sociale (membrii familiei de bază și a familiei lărgite, prieteni, vecini, grupuri, instituții, servicii etc.) .

Analizând *mecanismul de funcționare a resurselor externe și interne*, subliniem că ele sunt într-o interacțiune continuă. Cu toate acestea, clasificarea de mai sus este destul de subiectivă. Ambele resurse sunt strâns legate, fiind într-o corelație specifică, iar odată cu pierderea resurselor externe se produce treptat și pierderea resurselor interne. Trebuie de conștientizat că nu există surse de energie în interiorul personalității, cu excepția celui mic potențial pe care persoana a reușit să-l acumuleze și care este la limită, în dependență de activismul personalității. Resursele externe fiabile asigură siguranța resurselor interne, dar, numai dacă aceste resurse interne există deja. De exemplu, cu siguranță, ați observat cum suportul financiar influențează motivația și succesul în activitate. Sau epuizarea emoțională ne afectează aspectul exterior.

Este de menționat faptul că, în unele situații, o persoană primește resurse externe fără să posede îndeajuns resurse interne și acest lucru reprezintă doar o expresie externă, care se poate epuiza în orice moment. De exemplu, în situația unor copii din familii foarte bine asigurate material care, neavând încă dezvoltată suficient propria personalitate, structurile acesteia au primit mult sprijin social în avans.

În acest context, căderea în capcana dependenței morbide, a apatiei sau depresiei este mult mai probabilă decât în cazul acelei persoane care nu are resurse sociale suficiente, este obligat să le dobândească singur prin muncă, depunând efort și în acest proces se formează automat resursele interne, asigurându-i încredere, potențial adaptativ și succes personal și profesional.

Trebuie de subliniat faptul că în aceste situații este necesar un minim de resurse externe inițiale. Important: *cu cât sunt mai multe resurse interne deja dobândite, cu atât este mai mare capacitatea unei persoane de a restabili resursele externe în caz de pierdere și este mai mare rezistența sa la mediu, este mai puternică subiectivitatea, voința, integrarea ego-ului, locul controlului, conștiința de sine și autoeficacitate, rezistența la stres, menținând în același timp integritatea individului.*

Astfel, este important să conștientizăm că cele mai puternice, sigure resurse interne nu le înlocuiesc pe cele externe, dar îi permit subiectului să existe/acționeze un timp fără ele, să le restabilească de la zero, să le acumuleze în orice situație și să ofere o adaptare eficientă, rezistând individual condițiilor mediului social. Această metaforă a activismului resurselor personalității este foarte explicită. Resursele interne sunt dotate cu o cantitate mare de energie.

Multitudinea tipurilor de resurse existente asigură diverse roluri specifice în procesul de adaptare umană și în depășirea evenimentelor dificile din viață [163]. În acest context, cele mai semnificative din ele sunt resursele personale și psihologice. Autorul Л. В. Куликов evidențiază cele mai semnificative resurse personale, printre care:

- motivația activă pentru depășirea atitudinii față de stres ca o oportunitate de a acumula experiență personală și oportunitatea de creștere personală;
- puterea conceptului de sine, a respectului de sine, autoaprecierii, simțului valorii personale, „autosuficiența”;
- atitudine activă față de viață;
- pozitivitatea și raționalitatea gândirii; calități emoțional – volitive; starea generală de sănătate [271].

Шкуратова И.П., Анненкова Е.А. propun o clasificare mai extinsă a resurselor și evidențiază următoarele grupe de resurse personale, care, în opinia lor, contribuie la funcționarea optimă a individului și-i ajută la depășirea situațiilor dificile din viață:

- 1) viziune asupra lumii și convingerile unei persoane, puterea minții;
- 2) inteligență, creativitate, interes pentru viață și lume;
- 3) sistem de abilități, deprinderi și cunoștințe;
- 4) resursă energetică, inclusiv sănătatea fizică și psihică, rezistența umană, caracteristicile sale temperamentale;
- 5) trăsături de personalitate care vizează rezistența la influențele distructive (reziliență, intenție, optimism, locul controlului etc.) [242].

Majoritatea calităților enumerate reflectă caracteristicile unei personalități armonioase, sănătoase din punct de vedere psihologic, identificate de psihologul И. В. Дубровина: autosuficiența, interesul unei persoane pentru viață, libertatea de gândire și inițiativă, pasiunea pentru orice domeniu de activitate științifică și practică, activism și independență, responsabilitatea și capacitatea de a-și asuma riscuri, încredere în sine și respectul față de ceilalți, inteligibilitate în mijloacele de atingere a obiectivelor, capacitatea de a trăi sentimente și experiențe profunde, conștientizarea individualității sale și acceptarea tuturor oamenilor din jur, creativitatea în diverse sfere de viață și activitate [306].

Sursele din literatura de specialitate ne orientează spre următoarea concluzie: resursele personalității reprezintă toate suporturile de viață care stau la dispoziția unei persoane și îi permit să-și asigure nevoile de bază:

- supraviețuire;
- confort fizic;
- siguranță;
- implicare socială;
- respectul din partea societății;
- autorealizare în diverse condiții.

*Mecanismul activității resurselor personale* determină următoarea condiție: o persoană nu poate exista doar pe baza resurselor interne pentru o perioadă lungă de timp, ea trebuie să găsească un mediu social adecvat și să relaționeze cu acesta, să-și asigure cu ajutorul lui realizarea tuturor nevoilor, condiționate ierarhic – de la cele mai mici la cele mai înalte, altfel, potențialul interior va fi epuizat.

Pentru a descoperi esența problemei resurselor personale, trebuie să conștientizăm cât de dinamic este acest proces, cât de mult se află în mișcare. De menționat că nu poți acumula/dobândi resurse o singură dată și să câștigi energie pentru totdeauna. Resursele necesită interacțiune constantă cu mediul, dezvoltare și actualizare constantă. Oferind resurse externe și neacumulând altele în schimb, o persoană își slăbește pozițiile externe, ceea ce condiționează afectarea autonomiei, oricât de puternică ar fi fost aceasta. Astfel, dacă resursele personale interne și externe nu se dezvoltă, nu se optimizează, atunci ele au riscul să degradeze, influențând activismul sferei cognitive, emoționale și comportamentale [161].

Autorii de specialitate menționează că integrarea eu-ului în mediul social este determinată de stima de sine adecvată și stabilă, de locul controlului și încrederea în viață, adică disponibilitatea de a accepta evenimentele vieții ca o etapă nouă de dezvoltare și de acceptare de sine. Este important faptul că, triada – „stima de sine, locul controlului, încrederea (sau provocarea)” – nu se formează de la sine, ci doar în procesul de dobândire și antrenare a resurselor externe, în procesul de interacțiune socială, muncă, creativitate, educație, câștigarea respectului și a afecțiunii în relaționarea interpersonală.

În contextul resurselor personale, savantul rus Д. А. Леонтьев introduce în cadrul dezvoltării teoriei sale conceptul de potențial personal – o caracteristică individuală de bază, ce formează nucleul personalității. Acest potențial personal, potrivit autorului Д. А. Леонтьев, reprezintă o caracteristică integrală a nivelului de maturitate personală a individului, iar principalul fenomen al maturității personale și a modalității de manifestare a potențialului personal este doar fenomenul de autodeterminare a personalității. Potențialul personal al fiecăruia reflectă indicele de depășire a situațiilor noi

de către personalitate, depășirea eu-lui propriu, precum și măsura eforturilor sale de a lucra asupra sa și asupra situațiilor vieții sale. Autorul Д. А. Леонтьев evidențiază *potențialul de conservare, potențialul de autodeterminare și potențialul de realizare*, furnizând o autoreglare eficientă în diverse situații [277].

Astfel, **resursele personale** reprezintă sistemul de abilități al personalității, care contribuie la eliminarea contradicțiilor sale cu mediul social, depășirea circumstanțelor de viață nefavorabile prin transformarea dimensiunii valorice-semantică a personalității, care îi determină direcția de activitate și-i creează condiții pentru autorealizare.

Psihologul E. Fromm a identificat trei categorii psihologice, desemnate ca resurse umane specifice în depășirea situațiilor dificile de viață:

- **speranța** – ceea ce asigură disponibilitatea de a face față viitorului, autodezvoltare și o viziune a perspectivelor sale;
- **credința rațională** – conștientizarea numeroaselor oportunități și a necesității de a găsi și de a folosi aceste oportunități în timp;
- **forța mentală** (curajul) – capacitatea de a rezista încercărilor de a pune în pericol speranța și credința și de a le distruge, „capacitatea de a spune „NU” atunci când întreaga lume vrea să audă „DA” [80].

Analizând conținutul resurselor personale specifice, ținem să menționăm următorii indicatori structurali:

1. reziliența;
2. viabilitatea;
3. simțul coerenței (sense of coherence);
4. optimismul (Гордеева, 2011);
5. autoaprecierea (self-esteem) (Baumeister, 2003);
6. autoeficiența (ține de așteptările individuale dobândite social de a iniția acțiunile necesare atingerii unui scop (Bandura, 1997));
7. toleranța la incertitudine (atitudine neutră sau pozitivă față de situații incerte, necunoscute, ambiguu);
8. autocontrolul (capacitatea de a-ți controla comportamentul considerată o trăsătură de personalitate care presupune succesul în activitate și confortul psihologic, inclusiv pe termen lung).

În baza celor enunțate mai sus, în contextul schimbărilor continue și a necesității de adaptare la noile condiții, reziliența reprezintă caracteristica integrativă a unei persoane, responsabilă pentru succesul depășirii dificultăților de viață, asigurând vitalitate psihologică și eficacitate umană extinsă, fiind un indicator al sănătății ei mentale.

A fi rezilient înseamnă a poseda anumite resurse personale pentru a rezista la anumite șocuri ale vieții. Aici subliniem că reziliența reprezintă adaptarea la situațiile foarte stresante, traumatice sau potențial traumatice cu care o persoană se confruntă de-a lungul vieții. În pofida faptului că unii trăiesc emoții negative, oamenii rezilienți nu se lasă copleșiți de acestea, se recuperează mai repede și cu mai puține traume emoționale în urma unui stres major. Însă acest lucru nu înseamnă că persoanele reziliente își resping emoțiile, ci doar că acestea nu le lasă să preia controlul și să le influențeze deciziile. Persoanele reziliente fac mai bine față stresului, deoarece posedă anumite resurse personale și prezintă trăsături specifice, precum capacitatea de a reacționa rapid la stres, maturitate emoțională, capacitatea de a se distanța de afectele intense. Totodată, acestea sunt cele care vor căuta activ și insistent soluții și informații, având abilitatea de a crea relații de sprijin, chiar și în situații de criză.

În literatura de specialitate există mai mulți termeni care sunt asociați rezilienței, fie pentru a descrie caracteristicile ei, fie pentru a fi folosiți ca „sinonime”, precum:

- coping adaptativ;
- inteligența emoțională (D. Goleman);
- optimism învățat (M. Seligman);
- descoperirea resurselor (Rosenbaum);
- orientare în viață;
- resurse;
- stima de sine, autoeficiență, încredere în sine;
- personalitate autovindecătoare (H. Friedman);
- sentimentul coerenței (A. Antonovsky).

Analizând mecanismul de activitate al rezilienței, determinăm că ea constituie rezultatul interacțiunii complexe dintre factorii de risc și factorii de protecție [128]:

– factorii de risc includ condiții care influențează probabilitatea apariției și evoluției unei probleme, pe de o parte, și reducerea rezistenței la stres, pe de altă parte. Putem menționa aici factori individuali (ereditatea, temperamentul, unele particularități ale personalității etc.), genetici (ADHD, boli mentale etc.) și psihosociali (stilul parental, divorțul părinților, violența, stresul, inegalitățile sociale, abuzul fizic etc.).

– factorii protectivi ajută unei persoane să nu dezvolte o problemă într-o situație de risc, ei reduc efectul reacțiilor negative și oferă oportunități pentru

obținerea succesului. Din această categorie fac parte stima și conștiința de sine, inteligența, susținerea familiei, suportul moral, sentimentul propriei valori, suportul material/financiar etc.

Autorii Wagnild și Young au determinat 5 calități esențiale ale rezilienței:

- *Seninătatea* sau starea de calm, care se exprimă prin tendința de a lua lucrurile așa cum sunt, reducând reacțiile extreme și având o perspectivă echilibrată asupra vieții.
- *Perseverența* determină rezistența în pofida adversității, a continua lupta, a rămâne implicat, a nu renunța, a da dovadă de autodisciplină.
- *Încrederea în sine* reprezintă abilitatea de a conta pe sine, de a-ți cunoaște punctele forte, dar și limitele.
- *Capacitatea de a oferi sens* susține conștientizarea scopurilor de realizat, oferă motivații și sens de viață, pentru care merită să trăiești.
- *Solitudinea existențială* determină prezența unui sentiment de libertate și unicitate în diverse situații pentru fiecare în parte.

Trebuie de subliniat faptul că astfel de calități sunt îmbunătățite, susținute și de altruism, optimism și speranță, îmbogățind continuu calitatea resurselor personale [89].

În interpretarea lui S. Maddi, reziliența include trei componente relativ autonome, axate pe resursele personale:

– ***implicarea în procesul vieții*** – convingerea în faptul că participarea activă la ceea ce se întâmplă oferă șanse maxime de a găsi ceva util și interesant pentru fiecare în parte. Încrederea în sine reprezintă fundamentul implicării – percepția unei persoane asupra capacității sale de a acționa eficient și cu succes într-o anumită situație (autoeficacitate);

– ***încrederea în monitorizarea evenimentelor*** semnificative din viața cuiva și disponibilitatea de a le controla – convingerea că lupta vă permite să influențezi rezultatul a ceea ce se întâmplă. Nivelul de control este influențat de stilul de gândire (un mod individual de a explica cauzele evenimentelor);

– ***acceptarea provocărilor vieții*** – convingerea unei persoane că toate evenimentele care au loc cu el contribuie la dezvoltarea sa prin dobândirea experienței. Acceptarea unei provocări (risc) este atitudinea unei persoane față de capacitatea fundamentală de a se schimba [283].

În literatura de specialitate se disting anumite resurse personale, care dezvăluie conținutul conceptului de „reziliență”. Astfel, în calitate de resurse importante informaționale și instrumentale ale unei persoane, evidențiem:

capacitatea de a controla situația; utilizarea metodelor sau modalităților de realizare a obiectivului dorit; abilitatea de adaptare, tehnici interactive pentru a se schimba pe sine și situația din jur; capacitatea de structurare cognitivă și conștientizare a situației [128].

De concluzionat, fenomenul complex al rezilienței este calificat și prezentat în cadrul Ghidului American Psychological Association (APA) drept o „călătorie personală”, un proces profund individual, de evoluție personală, de utilizare eficientă a resurselor individuale și sociale.

Analizând sănătatea ca echilibrul armonios al aspectelor fiziologice, mentale, sociale ale existenței umane, cercetătoarea Я. В. Малыгина indică asupra oportunității de a evidenția resurse preventive personale (aparținând unui individ într-un sens fenomenal, specific) și nu personale (apartenență pentru un individ numai în sens fenomenal, social).

Resursa preventivă personală (individuală) este analizată ca un complex de abilități ale individului, implementarea cărora permite menținerea unui echilibru între mecanismele adaptative și compensatorii. Mecanismul de funcționare a acestui complex asigură optimizarea resurselor mentale, somatice și sociale ale unei persoane și, în conformitate cu orientarea personalității, îi creează condiții pentru descoperirea identității sale unice și autorealizării ulterioare [287].

Există o corelație specifică între factorii *competența personală* (încrederea în sine, independența, hotărârea, controlul, deținerea de resurse pentru a face față situațiilor dificile și perseverența) și *acceptarea vieții și a sinelui* (adaptabilitate, echilibru, flexibilitate și o perspectivă echilibrată asupra vieții), aceștia fiind axați pe conținutul și calitatea resurselor personale.

Autoarea Л. А. Александрова determină în calitate de component fundamental al rezilienței **resursele personale**, evidențiate de S. Maddi, care la nivelul implementării sunt asigurate de dezvoltarea strategiilor de coping. Al doilea component îl reprezintă **sensul, semnificația** care predetermină vectorul acestei reziliențe și a vieții umane în ansamblu. Ca o componentă separată a rezilienței, Л. А. Александрова evidențiază **etica umanistă**, care stabilește criteriile de alegere a sensului, a modalității de realizare și rezolvare a problemelor de viață, orientându-se la problema sănătății psihologice, care asigură întreaga activitate umană [227].

Sănătatea mentală „ar trebui percepută ca un construct neomogen, cu o structură complexă, asigurată pe nivele” [271]. Astfel, **nivelul sănătății personale** este desemnat ca fiind cel mai înalt nivel de sănătate mentală, care este determinat de calitatea relațiilor semantice ale unei persoane. **Nivelul sănă-**

**tății individual-psihologice** se manifestă prin capacitatea unei persoane de a construi modalități adecvate de realizare a aspirațiilor semantice, iar **nivelul sănătății psihofiziologice** este determinat de caracteristicile organizării interne, cerebrale, neurofiziologice a acțiunilor activității mentale.

Conform opiniei cercetătorului Б. С. Братуць, fiecare dintre aceste niveluri are propriile sale criterii și mecanisme de evoluare. Așadar, interacțiunea activității sinergetice între niveluri asigură gradul și calitatea sănătății individuale [240].

În scopul susținerii sănătății fizice și psihice a personalității se recomandă de dezvoltat și optimizat următoarele elemente structurale ale resurselor personale:

1. nivelul de inteligență;
2. conceptul de sine;
3. locul controlului intern;
4. competența socială;
5. empatia;
6. afilierea;
7. atitudinile față de viața, moarte, iubire și credință;
8. structura motivațional-valorică a personalității.

În contextul asigurării eficiente a activității psihologice din sistemul de învățământ general privind dezvoltarea resurselor personale, propunem următoarele:

- deschidere către experiență nouă, reflexivitate dezvoltată, capacitatea de autocunoaștere și autodeterminare;
- asumare de responsabilități pentru viață și viitorul său, un loc al controlului intern;
- conștientizarea propriilor valori, idealuri și obiective de viață;
- antrenarea atitudinii pozitive, a autoaprecierii adecvate, prezența unui „decalaj” între „eu-real” și imaginea de referință a unui „eu-ideal”;
- dezvoltarea motivelor interne de dezvoltare personală, dorința de a-și realiza potențialul în diverse activități.

## Concluzii

Menționăm că resursele personale care garantează dezvoltarea profesională în sistemul de învățământ general sunt:

- comunicarea – arta oratorică, capacitatea de a vorbi, de a scrie, de a prezenta, de a asculta;
- politețea – maniere, etichetă în activitate și afaceri;



- flexibilitatea – capacitatea de adaptare, dorința de a se schimba, de a învăța pe tot parcursul vieții, de a accepta lucruri noi;
- integritatea – onestitate, etică, moralitate înaltă, valori personale stabile, corectitudine;
- sociabilitatea – plăcut, simpatic, cu simțul umorului, prietenos, manierat, empatic, are stăpânire de sine, răbdător, comunicabil, inimos, abilități sociale;
- atitudinea pozitivă – optimism, entuziasm, încredere în sine;
- profesionalismul – etică profesională, cultură, echilibru;
- responsabilitatea – fiabilitate, ingeniozitate, autodisciplină, conștiinciozitate, bun simț;
- munca în echipă – cooperare echilibrată cu ceilalți, adept al echipei, eficient în cadrul activității în echipă;
- etica muncii – muncă asiduă, dorință de muncă, loialitate, inițiativă, dăruire, punctualitate.

În cadrul activității psihologice din sistemul de învățământ general privind dezvoltarea resurselor personale se recomandă de axat pe principiile managementului dezvoltării umane, și anume: „ *activitatea dezvoltativă nu cu un rol social, ci cu o persoană reală (înțelegându-l și acceptându-l așa cum este)*”.

Unul din modelele de asigurare a activității psihologice din sistemul de învățământ general privind dezvoltarea resurselor personale poate să se realizeze în următoarele domenii: la nivelul fiziologic, cognitiv, comportamental și la nivelul sferei emoțional-volitivă.

Factorii de dezechilibru profesional condiționează consumarea energiei fizice și mentale, iar resursele pentru depășirea acesteia și menținerea sănătății profesionale, dimpotrivă, contribuie la producerea acesteia. Astfel, resursele sunt opuse factorilor care determină epuizarea profesională în toate domeniile prezentate mai jos:

➤ La nivelul fiziologic: sistemul nervos puternic, stabil, sănătatea fizică, sunt resurse constructive care cresc rezistența la stres a unei persoane.

➤ La nivelul sferei emoțional-volitivă se evidențiază următorii factori de epuizare: emoții și sentimente negative, incapacitatea de a controla formele de manifestare a sentimentelor acceptabile din punct de vedere social, capacitatea slabă de autoreglare etc.

În acest context, resursele pentru diminuarea situațiilor enunțate mai sus sunt determinate de depășirea emoțională – conștientizarea și acceptarea propriilor sentimente și emoții, nevoi și dorințe, posedarea formelor de exprimare echilibrată a emoțiilor și sentimentelor.

➤ Sfera cognitivă, fiind una determinantă în activitatea și relaționarea interpersonală, este influențată de următorii factori stresanți: iraționalitate, negativism, rigiditate a gândirii, incompetență psihologică, reflexie slab dezvoltată. Cele mai importante resurse personale pentru depășirea tensiunii create în sfera cognitivă sunt caracterizate de dominarea gândirii pozitive asupra cauzelor și modalităților de depășire a stresului, înțelegerea rațională a capacităților celuilalt, căutarea și evaluarea posibilelor resurse care pot fi mobilizate pentru depășirea stresului.

➤ Sfera comportamentală este influențată de următorii factori stresanți: pasivitate, rigiditate a comportamentului, strategii de coping neconstructive. În acest caz, resurselor personale pentru depășirea tensiunii comportamentale pot avea următorul conținut:

- restructurarea comportamentului, implicarea în activități;
- curajul de a crea contacte sociale, căutarea sprijinului social și disponibilitatea de a-l accepta, capacitatea de a rezolva situații dificile împreună cu ceilalți;
- utilizarea unor strategii constructive de coping;
- utilizarea tehnicilor de autoreglare;
- extroversie;
- activism, realizarea posibilităților potențiale;
- flexibilitate.

Astfel, *resursele personale reprezintă o structură sistemică, ce include un complex de constructe cognitive, emoționale și comportamentale, care favorizează deschiderea unor noi orizonturi și actualizează capacitățile personalității în realizarea scopurilor propuse, contribuind astfel la asigurarea homeostaziei organismului și funcționarea sa optimă.*

## **PARTEA 4.**

---

### **DIMENSIUNI ALE INTERVENȚIEI PSIHOSOCIALE ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL**

## 4.1. CONCEPTE GENERALE ȘI MODELE DE ASIGURARE A ACTIVITĂȚII PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT GENERAL ÎN VEDEREA DEPĂȘIRII SITUAȚIILOR DE CRIZĂ, CONFLICT ȘI RISC LA ELEVI

---

### Introducere

Provocările societale manifestate printr-o perioadă de criză acută, în care sistemul de valori suferă schimbări radicale, rata migrației și a șomajului a atins cote maxime, vârsta privind debutul vieții sexuale și a consumului de alcool/tutun/droguri, a comportamentelor de automutilare și suicid a scăzut considerabil, violența școlară s-a extins într-o proporție alarmantă, manifestându-se atât sub forma unor acțiuni violente singulare, cât și sub forma intimidărilor permanente, înjosirilor și hărțuiei sistematice – toate acestea exercită o influență semnificativă și în sistemul educațional, situație care determină schimbări și în activitatea psihologului școlar. Potrivit studiului *Bullying-ul în rândul adolescenților din Republica Moldova*, realizat de UNICEF Moldova în 2019, circa 86,8% din numărul total de elevi ai claselor VI-XII sunt afectați de bullying [30]. Totodată, raportul a scos în evidență faptul că adolescenții implicați în situații de bullying sunt mai predispuși spre absentism, abandon școlar și au rezultate academice joase. Conform datelor prezentate, copiii care manifestă un comportament de bullying sau care sunt țintă a bullying-ului sunt mai predispuși să se confrunte cu depresie și anxietate, au un nivel redus de respect față de propria persoană, se simt singuratici și, în unele cazuri, își pierd interesul pentru orice activitate. Cele mai recente statistici și dovezi empirice arată, totuși, că violența raportată este în creștere, la toate nivelurile, și, eventual, poate deveni o problemă pentru mulți copii, a căror bunăstare emoțională, funcționare socială și reușita academică poate scădea din acest considerent [30]. În acest context, datele colectate de Ministerul Educației și Cercetării pentru anul de studii 2020-2021 indică circa 7181 cazuri de violență în mediul educațional (2858 violență fizică, 2079 violență psihologică, 2152 neglijare, 34 cazuri abuz sexual, 58 cazuri de exploatare prin muncă).

O altă problemă prezentă în mediul educațional ține de absenteismul școlar, care este un fenomen cu o dinamică spectaculoasă în ultima perioadă, mai cu seamă că numărul elevilor care lipsesc nemotivat de la ore a crescut constant. În cele din urmă, prezența absenteismului școlar reprezintă o situație care are consecințe directe asupra actelor de predare-învățare-evaluare. Potrivit unui studiu realizat cu suportul UNICEF Moldova în anul 2021 privind copiii care nu participă la procesul educațional sau care au fost cuprinși în sistem și au părăsit temporar sau definitiv sistemul educațional, au fost identificați ca fiind:

- copiii care provin din familii cu părinți neimplicați în dezvoltarea copiilor din diferite motive (alcoolism, boli mentale, depresii) și familii dezorganizate (mame solitare, divorț, abandon familial, neimplicarea părintelui emigrat, decesul unui părinte);
- copiii care provin din familii sărace;
- copiii în conflict cu legea, respectiv cei care au comis infracțiuni, sunt în proces de judecată sau au fost deja condamnați;
- copiii în condiții de stradă, care în urma unor situații familiale excepționale (alcoolism, violență în familie) aleg să-și părăsească familia;
- copiii care muncesc, se autoîntrețin sau ajung să își întrețină părinții și frații (familii monoparentale, alcoolism, abandon parental);
- copiii cu dizabilități fizice sau psihice sunt marginalizați, stigmatizați, neintegrați;
- copiii care își urmează pe perioade temporare familia în țară sau în străinătate;
- adolescentele care rămân însărcinate.

Sondajele efectuate asupra unui număr semnificativ de părinți și cadre didactice indică tendința mondială a generației actuale de copii și adolescenți de a avea mai multe probleme emoționale decât în trecut: copiii sunt mai singuri și mai deprimați, mai furioși și nestăpâniți, mai emotivi și înclinați să se îngrijoreze din orice situație, sunt mai impulsivi și mai agresivi.

Având în vedere incidența și prevalența tot mai crescută a problemelor psihologice ale copiilor, reflectate prin statisticile alarmante, putem constata că instituția de învățământ și societatea în ansamblu, se confruntă cu dificultăți majore privind gestionarea comportamentelor copiilor, pentru care se caută în continuare soluții. Din cele menționate este lesne de înțeles că părinții, cadrele didactice și cadrele de conducere se simt neputincioși în fața acestor provocări și tot mai frecvent solicită serviciile psihologului școlar

în rezolvarea problemelor de ordin cognitiv, afectiv, relațional și comportamental, deși de multe ori adresabilitatea este foarte tardivă. Este de remarcat faptul că activitatea psihologului școlar din Republica Moldova este reglementată prin Reperete metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general, aprobate prin ordinul MECC nr. 02 din 02.01.2018 [173]. În contextul acestui document, asistența psihologică presupune un ansamblu de servicii oferite în baza principiilor, cunoștințelor, modelelor și metodelor psihologice aplicate într-un mod etic și științific, pentru a promova dezvoltarea și bunăstarea copiilor, inclusiv totalitatea demersurilor desfășurate în vederea asigurării capacității optime de funcționare a acestora din punct de vedere al factorilor psihologici, sociali și comportamentali. În acest sens, psihologul școlar oferă servicii tuturor copiilor, indiferent de starea materială a familiei, mediul de reședință, apartenența etnică, limba vorbită, sex, vârstă, starea de sănătate, potențialul de învățare, antecedente penale sau alte categorii de copii care, din diferite motive, sunt marginalizați sau excluși în procesul accederii și realizării unui program de educație obligatoriu. Totodată, pentru o abordare complexă a situației, psihologul oferă suport profesionist cadrelor didactice și cadrelor de conducere, părinților/reprezentanților legali, altor specialiști implicați în asistența copilului. Conform pct. 19.1,2,3 din reperetele metodologice, specialistul psiholog realizează activități de prevenție/psihoprofilaxie; evaluare psihologică și psihodiagnoză; intervenție psihologică (consiliere psihologică și dezvoltare personală), activități menite să deschidă orizontul spre autocunoaștere, schimbare și dezvoltare, mai cu seamă că securitatea emoțională reprezintă un punct cardinal de igienă mintală. Cu toate că activitatea psihologului este reglementată, specialiștii se confruntă tot mai frecvent cu situații-problemă care necesită o abordare complexă, holistică, multidisciplinară și de durată, situații pe care specialiștii cu greu le gestionează. În acest context, se cere o reconceptualizare a statutului de psiholog școlar, revizuirea direcțiilor de activitate, priorităților, limitele profesionale și restricțiile impuse. Insuficiența psihologilor școlari în instituțiile de învățământ general (399 psihologi în anul de studii 2021-2022, comparativ cu 421 psihologi în anul de studii 2020-2021) rămâne a fi o problemă la nivel de sistem, fapt care condiționează dificultăți mari în asigurarea calității serviciilor și acoperirea necesităților la nivel de instituție, raion/ municipiu pentru depășirea situației de criză cauzată de COVID și de alte condiții inerente. În acest context, prezenta lucrare oferă specialiștilor psihologi din sistemul educațional o analiză succintă a conceptelor privind

asistența copiilor din grupul de risc, prezența conflictelor în mediul educațional și situațiile de criză cu care se confruntă, dar și modele de intervenție prin prisma direcțiilor de activitate.

### **Concepte și modele de intervenție în situații de criză**

Orice persoană poate trece într-un moment al vieții printr-o situație cu caracter profund personal și subiectiv, cu durată relativ scurtă, în care persoana, temporar, nu poate face față evenimentului. La fel ca și adulții, și copiii trec prin diferite situații de criză, determinate fie de factorii de mediu stresanți, precum divorțul și separarea părinților, decesului unei persoane dragi, o boală cronică sau probleme de sănătate ale părinților, violența în familie sau școală, consumul de alcool din familie, implicarea într-un accident de circulație, evenimente care declanșează îngrijorare, anxietate și stres. De cele mai dese ori, copilul nu-și poate regla trăirile și conduitele și devine neliniștit, fricos, anxios, agresiv, conflictual, instabil – fapt care, de regulă, este semnalat de persoanele care interacționează cel mai frecvent cu copilul, fie părintele, fie cadrul didactic.

În *dictionarul de psihologie* conceptul de criză este descris ca o manifestare bruscă a unei ruperi de echilibru [106]. Totodată, în literatura de specialitate întâlnim concepte, precum: *criză de dezvoltare*, *crizele de vârstă*, *crizele în familie*, *crizele în relații*, *perioadă de criză*.

Termenul de *criză* provine de la grecescul „krisis”, adică punct crucial care presupune dereglarea stării de echilibru a sistemului, schimbarea bruscă a ceva, o stare de grea trecere, o dificultate acută în ceva. Cuvântul „criză” denotă un caracter excepțional, prezența unui pericol și necesitatea de a acționa. Cercetătorii susțin că criza este situația unei stări emoționale și intelectuale, care solicită o schimbare considerabilă a reprezentărilor despre lume și despre sine într-o perioadă scurtă de timp. Criza poate fi definită ca o situație de ciocnire cu un obstacol în realizarea scopurilor vitale, în condițiile imposibilității de a o învinge cu mijloace obișnuite. În cele din urmă, învingerea constructivă a situațiilor de criză oferă persoanei resurse pentru dezvoltarea personală și depășirea momentelor de cotitură, care intervin pe parcursul vieții unei persoane.

În accepțiunea lui Caplan (1961), situația de criză este acea situație în care o persoană se confruntă cu un obstacol major ce îi blochează obiectivele de viață și care nu poate fi depășită cu ajutorul metodelor obișnuite de rezolvare de probleme [216; 217].

E. Erikson susține că „criza nu înseamnă iminența unui dezastru, ci un punct de cotitură și, prin urmare, sursa ontogenetică a mobilizării” [182; 216].

Crizele psihologice au la bază necesitatea învățării unei conduite sociale noi și provocarea unei anumite inadaptări, imaturitatea în raport cu solicitările interne și externe. Sunt considerate crize psihologice negativismul de la 3 ani și perioada pubertății. Aceste crize îl confruntă pe om cu un șir de contradicții, rezolvarea cărora duce la diminuarea tensiunii și chiar la anihilarea crizei: dintre cerințele, nevoile persoanei și oferta socială; dintre cerințele și ofertele sociale; dintre conștiință și impulsurile inconștiente; dintre impulsurile instinctive și voință; dintre aptitudinile psihice și aspirațiile de afirmare etc. De aceea este foarte important ca atât psihologul școlar, cât și cadrele didactice și părinții să cunoască particularitățile de vârstă și specificul crizelor: criza independenței de la 3 ani, criza mică/protomaturității de la 7 ani, criza maturității de la 13 ani, criza adolescenței de la 17 ani etc., pentru a evita situațiile de conflict între generații, confuziile și situațiile dificile [182].

Starea de criză poate fi generată și declanșată de evenimente, precum: situația familială dificilă, infidelitatea, divorțul părinților, pierderea unei persoane dragi, problemele financiare, separări bruște de persoanele dragi, consumul de alcool și droguri, problemele de sănătate, pierderea locului de muncă, privarea de libertate etc. Criza nu este generată totdeauna de evenimente externe, ci mai ales de modalitatea de interpretare a acestora de către persoană, precum și de perceperea capacității sau incapacității sale de a face față situației [217].

**Tabelul 4.1. Caracteristici comune ale crizelor (R. Vrasti, p. 28)**

Criza este un pericol, dar și o oportunitate	Criza este un pericol pentru că depășește capacitățile de coping ale persoanei, dar este și oportunitate, pentru că îl face pe om să caute și să solicite ajutor. Și totodată, îl învață noi metode de coping capabile să-l pregătească pentru eventualele situații de criză.
Criza are un aspect clinic complex	Criza se prezintă sub forma unui tablou clinic polimorf și necaracteristic, dominat de elemente afective și comportamentale instabile în timp, fără a evoca vreă entitate clinică.
Criza conține sâmburele dezvoltării și al schimbării	Criza conduce la dezvoltare personală prin mobilizarea resurselor existente și construirea altora noi pe parcursul soluționării ei. De asemenea, persoana care a depășit o situație de criză nu va mai fi niciodată ca înaintea acestei situații.



Criza nu are panacee sau intervenții standardizate	Criza nu se rezolvă după rețete prestabilite, ea conduce la un răspuns unic, irepetabil pentru o situație unică și irepetabilă în detaliile ei.
Criza reprezintă o necesitate de schimbare	Criza apare pe fundalul stagnării, a imobilității proprii, inflexibilității în fața situațiilor de viață.
Criza este universală	Criza este universală, pentru că este immanentă existenței umane și ea este prezentă în toate culturile.

Totodată, criza poate fi definită ca un eveniment sau un complex de evenimente inopinate, neașteptate, dar și neplanificate, generatoare de pericolozitate pentru climatul, sănătatea ori siguranța clasei respective și a membrilor acesteia. În acest context, menționăm că o situație inedită și fără precedent pentru Republica Moldova este criza cauzată de răspândirea epidemiei virusului COVID-19. Deși situația de pandemie a determinat autoritățile să intervină cu aplicarea unor acțiuni restrictive privind participarea populației la activitățile de bază, inclusiv în sistemul educațional, consecințele se resimt pe termen lung, iar problemele de sănătate mintală au luat amploare. În acest sens, sănătatea mintală la copii este un factor decisiv în dezvoltarea unui stil de viață sănătos și în realizarea performanțelor academice. Totodată, cercetările arată că tot mai frecvent copiii prezintă probleme de sănătate emoțională și comportamentală, depresie, care are consecințe negative asupra stării de bine a copilului și asupra funcționării sociale. În acest context, scopul asistenței psihologice rezidă în asigurarea psihoeducației, a stabilității emoționale a beneficiarilor, oferindu-le suport în gestionarea comportamentului și stării psiho-emoționale în situații de criză [139,180]. În cazul în care psihologul școlar simte că-i depășește competențele profesionale în rezolvarea problemelor cu care se adresează copilul și familia acestuia, este indicat să recomande specialiști profesioniști din domeniul psihologiei clinice. În această ordine de idei, psihoeducația este tipul de intervenție cu impact pozitiv major, iar furnizarea de informații validate științific într-o manieră comprehensibilă pentru copil și familia acestuia este un pas semnificativ în recuperare. Totodată, planul de intervenție prevede evaluarea (interviul clinic, teste/chestionare, scale de evaluare/autoevaluare, instrumente de automonitorizare); intervențiile comportamentale (identificarea comportamentelor disfuncționale, învățarea comportamentelor adaptative, expunerea, tehnicile de relaxare, exerciții de respirație, meditațiile); strategii cognitive (identificarea cognițiilor iraționale, modificarea cognițiilor, verificarea/întărirea cognițiilor raționale); strategii de dezvoltare a competențelor

sociale; grupurile de intervenție pentru copii; grupurile de dezvoltare a abilităților parentale, follow-up etc.

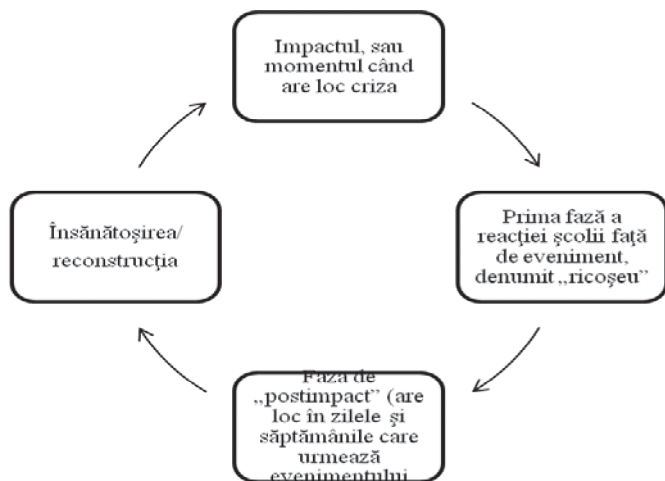
Conform abordării lui Bill Saltzman, se pune accent pe necesitatea de adaptare a intervenției la nivelul de dezvoltare pe care îl au elevii, deoarece reacțiile elevilor pot fi specifice vârstei și stadiului lor de dezvoltare. Spre exemplu, preșcolarii pot da semne de confuzie cognitivă. Ei pot să nu-și dea seama că pericolul a luat sfârșit și au nevoie de clarificări repetate care să îndeparteze această stare de confuzie. Elevii mai mari, ajunși la vârsta școlară, pot să aibă diverse temeri care să declanșeze din cauza prezenței unor elemente care le amintesc de traumă. Ei pot avea nevoie să fie ajutați să identifice și să explice care sunt acele elemente și ce anxietăți sunt asociate cu acestea. Adolescenții pot să înceapă să aibă forme de comportament posttraumatic, precum consumul de droguri, comportamentul delinvent, activitatea sexuală prematură etc. Saltzman susține că în cazul adolescenților este indicat să îi ajutăm să înțeleagă că acest gen de comportament este în fapt un efort de a-și „îngheța” reacțiile sau de a-și exprima furia față de evenimentul traumatic. De asemenea, este indicat să fim atenți la faptul că în situațiile de criză elevii pot cu ușurință și foarte rapid regresa la stadii mai timpurii de dezvoltare, astfel că până și adolescenții pot să aibă un comportament de preșcolar.

Autorul Michael Hass a dezvoltat un mod de intervenție în situațiile de criză, concentrat pe principiile consilierii rapide centrate pe soluție. În acest sens, autorul recomandă să pornim intervenția de la punctele forte și abilitățile elevilor, anume de la ceea ce funcționează cel mai bine, precum și pe modurile în care aceștia pot să se descurce în situații de stres. Intervenția prin prisma acestei abordări include aspecte, precum: *clarificarea rolului, descrierea problemei, explorarea eforturilor care se fac pentru menținerea pe linia de plutire, măsurarea progresului de gestionare a stresului, generarea soluțiilor posibile, luarea deciziei asupra unei căi de urmat, formularea pasului următor și extragerea concluziilor, punerea în practică a deciziei asumate.*

Un alt model de intervenție propus de Stephen Brock pune accent pe nevoia de a lua în considerare diverse faze ale crizei și de a interveni potrivit fiecăreia dintre acestea (a se vedea fig. 4.1).

Potrivit modelului dezvoltat de Brock, imediat după eveniment elevii implicați primesc „primul ajutor psihologic”, după caz asistență medicală. Se recomandă să se apeleze la sisteme suportive în această fază, și anume suport din partea celor dragi; grupuri de psihoeucație, instruire pentru acordarea îngrijirii adecvate, pliante cu informații relevante pentru astfel de situații și

evidențierea factorilor de risc. De asemenea, se recomandă referirea cazurilor la serviciile specializate pentru o intervenție complexă și profundă (spre ex: Centrul Comunitar de Sănătate Mintală, Centrul de Sănătate Prietenos Tinerilor, Serviciul de asistență psihopedagogică etc.). În faza de „postimpact”, așa cum susține Brock, ar trebui să aibă loc asistența în cadrul unui grup, precum și continuarea oferirii de prim ajutor psihologic și pregătirea sau prevenirea eventualei crize în viitor. De asemenea, Brock recomandă la nivel de instituție de învățământ să se conlucreze între toți actorii educaționali implicați (psihologul școlar, asistentul medical, membrii administrației și dirigințele), cu clarificarea/distribuirea rolurilor și atribuțiilor fiecăruia. Acordarea de prim ajutor psihologic presupune patru faze importante: evaluarea nevoilor, intervenția (în grup mic, în grup mare, la nivel individual), psihoeducație și monitorizarea stării de bine (follow-up).



**Figura 4.1. Model de intervenție în situațiile de criză (după S. Brock)**

Un alt model de intervenție propus pentru depășirea situațiilor de criză, în contextul pandemiei de COVID-19, este prevăzut în Instrucțiunea privind organizarea asistenței psihologice a copiilor, părinților și cadrelor didactice pe perioada suspendării procesului educațional, aprobată prin ordinul MECC nr. 380 din 26.03.2020 [100]. Conform acestui document, psihologul școlar acordă asistență psihologică copiilor, părinților și cadrelor didactice pentru a-i ajuta să depășească perioada temporară de criză emoțională; pentru a-și identifica și dezvolta strategiile eficiente de adaptare la situațiile de stres.

Totodată, psihologul oferă suport părinților în vederea gestionării constructive și non-violente a relației cu copiii, în contextul organizării procesului educațional la distanță; acordă asistență psihologică cadrelor didactice în vederea prevenirii sindromului arderii profesionale, a stresului și anxietății; sesizează și informează administrația instituției de învățământ privind cazurile care necesită o abordare specializată (serviciile medicale, sociale); conlucrează cu diriginții în vederea monitorizării stării de bine a copiilor și siguranța acestora. În situațiile de criză, evaluarea psihologică are ca scop identificarea pericolului pe care persoana îl reprezintă pentru sine și cei din jur, în raport cu gradul de deteriorare a funcționalității la nivelul anterior declanșării crizei. De aceea psihologul selectează/adaptează instrumente de evaluare necesare pentru stabilirea stării psihoemoționale a copilului, părinților și cadrelor didactice aflați în situații de risc și pentru stabilirea nevoilor psihologice imediate ale acestora (interviul cu copilul și părinții, obținerea de informații de la terți, analiza produselor activității copilului, pentru identificarea informației despre situația copilului, caracteristicile problemei – frecvența, intensitatea, contextul de manifestare, durata și modul de funcționare a acestuia în situația de criză) [100]. Un aspect important ține de evaluarea stării de post-criză și asigurarea continuității îngrijirii, monitorizării stării de bine a copilului și recomandarea, la necesitate, către alte instituții/ structuri pentru sprijin profesionist specializat. La fel de importantă este consilierea psihologică a copiilor, părinților și cadrelor didactice, care poate fi organizată prin: consiliere psihologică individuală ori grupuri de suport pentru copii, părinți și cadre didactice, care vizează optimizarea abilităților de (auto) reglare emoțională, cognitivă și comportamentală, cu impact asupra sănătății psihice și fizice a acestora. Activitatea de consultanță și informare a copiilor, părinților și cadrelor didactice se referă la furnizarea sistematică a informațiilor veridice în situația de criză și consecințele acesteia, măsuri de protecție, diferența între autoizolare la domiciliu și carantină, modalități de organizare a timpului cu copiii; îngrijorarea sănătoasă, gestionarea propriilor reacții la stres, impactul anxietății asupra sănătății emoționale, fizice, intelectuale, relaționale, spirituale și rolul controlului personal privind starea de bine, asupra reducerii riscului de contaminare; selectarea și adaptarea activităților care cultivă emoții pozitive, sentimentul controlului, optimismul, dezvoltă autodisciplina, încrederea în depășirea situației, capacitatea de luare a deciziei și reziliența etc.

## **Concepte generale și modele de intervenție în situațiile de conflict**

Un fenomen tot mai frecvent întâlnit în mediul educațional este conflictul, care adesea este alimentat de percepțiile diferite la nivel de așteptări, perspective și experiențe. De regulă, modul în care acționează o persoană este produsul a ceea ce simte și gândește. Și în acest sens, credințele, percepțiile, valorile, nevoile și sentimentele intervin inevitabil în orice conflict în care este implicată o persoană. Deci, conflictul este o componentă naturală și indispensabilă vieții noastre cotidiene și a relațiilor cu ceilalți. De obicei, când auzim termenul de „conflict”, ne ducem cu gândul la faptul că persoanele se ceartă, strigă unele la altele, ridică vocea, se află în competiție, se învinuiesc reciproc, acționează tensionat, dovedesc că sunt stresate, evită contactul vizual, tremură de furie, lovesc etc. De aceea baza conflictului o reprezintă incompatibilitatea scopurilor, intențiilor sau valorilor părților implicate, fiind o stare tensionată generată de interferența dintre două sau mai multe probleme majore. Este cunoscut faptul că există mai multe etape pentru ca o situație să se transforme în conflict. Deseori totul începe de la o simplă diferență de opinii între două persoane, care creează tensiuni și probleme, deși o discuție deschisă ar putea soluționa cazul. Dimpotrivă, diferența de opinii se va transforma în conflict, dacă persoanele implicate nu caută înțelegere și insistă asupra punctului de vedere propriu.

În general, conflictul este un proces care apare între două sau mai multe persoane (grupuri, instituții), atunci când au puncte de vedere diferite, scopuri, nevoi și valori diferite și se luptă pe resurse limitate, care ar putea fi folosite pentru a soluționa problemele cu care se confruntă. Conform abordării unor autori, termenul de conflict derivă din latină („confligo”, „conflingere”), care presupune ciocnire, polemică, luptă. Modul în care rezolvăm conflictele este influențat de ceea ce simțim față de noi înșine, de ce relații avem cu ceilalți și de cum valorizăm și vedem lumea.

În literatura de specialitate conflictul este descris ca ciocnire a unor tendințe opuse, contrarii în psihicul uman, a relațiilor oamenilor și grupelor. Conform opiniei psihosociologilor, conflictul este un proces continuu de transformare socială, o provocare la creativitate și schimbare. După A. Petrovskii, conflictul este confruntarea unor obiective, idei, interese opus direcționate a persoanelor care interacționează. În accepțiunea lui V. Pavelcu, conflictul este „o formă interioară de frustrație, întrucât satisfacerea unei tendințe se face în detrimentul alteia, astfel că acest fenomen relațional se manifestă ca o tensiune, frământare existentă atât în viața personală a unei persoane, cât și între membrii unui grup social” [71].

După Daniel Sapiro, conflictul este asociat cu un arbore, iar fiecare parte a acestuia reprezintă o parte componentă a conflictului. Spre exemplu, *solul* este mediul social în care izbucnește conflictul (de ex: familia, colectivul, școala); *rădăcina* constituie cauzele multiple ale conflictului; *tulpina* reprezintă părțile implicate în conflict; *scorbura* este problema clar definită a conflictului; *florile* sunt emoțiile pozitive și negative ale părților implicate în conflict; *frunzele* sunt acțiunile concrete ale celor implicați în conflict și *fructul* presupune soluția rezolvării conflictului [71, 201].

Conflictul ca fenomen psihosocial are mai multe dimensiuni: cognitivă (perceptuală), afectivă (emoțională), volițională și comportamentală (acțională).

*Dimensiunea cognitivă* reprezintă perceperea conflictului și interpretarea situațiilor conflictuale (procesarea informațiilor despre conflict).

*Dimensiunea afectivă* (emoțiile și sentimentele) presupune că orice problemă, situație conflictuală antrenează dispoziții și stări afective care generează tensiune.

*Dimensiunea comportamentală* rezidă în satisfacerea trebuințelor ce au generat conflictul. Comportamentul în conflict poate avea două roluri: de exprimare a conflictului, a emoțiilor implicate și de satisfacere a nevoilor.

*Dimensiunea volițională* este reprezentată de tendința în antrenarea, escaladarea și rezolvarea conflictului [71].

Literatura de specialitate scoate în evidență șase surse diferite ale conflictelor, printre care: *nevoile fundamentale* (satisfăcute de acele lucruri de care avem nevoie ca să supraviețuim); valorile *diferite* (oamenii împărtășesc credințe diferite); percepțiile diferite (oamenii văd, gândesc diferit un anumit lucru); *interesele diferite* (preocupări diferite); *resursele limitate* (cantitatea limitată în care se găsesc diferite lucruri); *nevoile psihologice* (nevoia de conectare, competență, control/ autonomie) [200]. Atunci când avem toate aceste nevoi satisfăcute resimțim o stare de bine, suntem încrezători și deschiși către cooperare și comunicarea cu ceilalți. Pe de altă parte, e suficient ca una din aceste nevoi să nu fie satisfăcute pentru a ne simți frustrați și demotivați. Totodată, cercetătorii evidențiază și alte surse ale conflictului, printre care: lipsa de comunicare sau comunicarea disfuncțională; competențele socio-emoționale scăzute; diferențe și incompatibilități dintre persoane; statutul, puterea, autoritatea, prestigiul etc. [200].

În instituțiile de învățământ se întâlnesc toate tipurile de conflicte interpersonale, inter- și intra-grupale (elevi-elevi, elevi-cadre didactice, cadre didactice-cadre didactice; cadre didactice-cadrele de conducere, cadre didac-

tice-părinți). În funcție de nivelul la care se produc există: *conflicte pe verticală*, care se manifestă, de regulă, între managerul școlar și angajați, între directorul adjunct și cadrele didactice, între cadrele didactice și elevi, mai cu seamă când primii adoptă un stil de conducere dominator, iar subordonații se opun acestei tendințe de dirijare excesivă, și *conflicte pe orizontală*, care se produc la același nivel ierarhic, atunci când unii dintre angajații instituției au comportamente și atitudini care îi lezează pe ceilalți angajați. Astfel, sunt conflictele dintre cadrele didactice sau dintre membrii personalului nondidactic, conflictele dintre elevi, conflictele dintre membrii administrației instituției, care se situează pe poziții aproximativ egale. Conflictele apar sub cele mai diverse forme sunt diferite ca intensitate, iau naștere dintr-o anumită cauză și se sting odată cu dispariția acesteea.

Specialiștii evidențiază câteva cauze care generează situațiile de conflict în mediile educaționale, printre care menționăm:

- *conflicte dintre elevi* – atmosfera competitivă, de intoleranță, comunicarea slabă, exprimarea nepotrivită a emoțiilor, absența priceperilor de rezolvare a conflictelor, utilizarea greșită a puterii de către profesor (care potențează sau diminuează factorii enumerați anterior);
- *conflicte dintre cadre didactice și elevi* – lipsa regulilor organizatorice sau a discutării acestora, lipsa consecințelor pentru încălcarea regulilor, sancțiuni exagerate, neînțelegerea de către elev a motivului pentru care a fost sancționat, umilirea etc.;
- *conflicte dintre cadre didactice și părinți* – comunicarea defectuoasă, numărul mic de contacte pe parcursul anului școlar, prejudecățile părinților bazate pe experiențele lor anterioare;
- *conflicte dintre părinți-părinți*: intoleranța față de ideile diferite, lipsa unor soluții concrete în abordarea comportamentelor disruptive ale elevilor, discuțiile în diferite contexte etc.

Cercetarea realizată de M. Vîrlan, doctor în psihologie, a scos în evidență cele mai frecvente cauze ale conflictelor care au loc în mediile școlare, dintre elevi-elevi, dintre cadre didactice, cadre didactice și elevi, părinți și cadre didactice. Printre cauzele conflictelor dintre elevi-elevi au fost evidențiate următoarele: *atmosfera competitivă a procesului educațional; intoleranța scăzută la frustrare; abilități comunicative scăzute; incapacitatea exprimării emoțiilor negative; dorința de afirmare cu orice preț, invidia, antipatia reciprocă; lupta pentru dominarea grupului; lipsa priceperilor de rezolvare a conflictelor; agresiunile nemotivate*

din partea colegilor, criticile aduse familiilor lor, agresarea prietenilor; aroganța, minciunile și ridiculizarea aspectului fizic etc. Este cert, că conflictele între elevi apar atunci când aceștia se află în competiție, în special când unii dintre ei se comportă incorect, concurează în mod neloial [212]. Conflictele de acest gen pot fi provocate, fără intenție, și de cadrele didactice, care din simpatie sau alte motive îi favorizează pe unii și îi defavorizează pe alții. Printre cauzele conflictelor dintre cadre didactice și elevi au fost menționate: stimularea, aprecierea inegală practică în activitate; supraîncărcarea cu sarcini nediferențiate, corelată cu evaluarea incorectă; evaluarea subiectivă a cunoștințelor și a comportamentului afectiv-ati-tudinal; recurgerea la autoritate în rezolvarea unor probleme care se iscă în mediul școlar; pasivitatea sau amânarea rezolvării unor probleme; neantrenarea elevilor în managementul activității – în organizare, în luarea deciziilor curente, în coordonare, în evaluare, în reglare; slaba comunicare cu părinții pentru cunoașterea evoluției elevilor și stabilirea unui parteneriat în soluționarea tensiunilor iscate; analize, aprecieri eronate, subiective ale comportamentului elevilor; stil permisiv sau, dimpotrivă, autocratic, rigid etc. [212]. Totodată, în instituție a crescut numărul situațiilor de conflicte dintre cadre didactice și părinți, care sunt determinate, pe de o parte, de comunicarea defectuoasă datorită neînțelegerilor, numărul mic de contacte, conflicte de valori, lupta pentru putere (prejudecăți ale părinților bazate pe experiențele anterioare, neînțelegerea rolului părinților sau a cadrului didactic în educația copiilor), iar pe de altă parte, de nemulțumirile elevilor și părinților față de notele acordate, atitudinea ostilă și de marginalizare față de elevi din partea cadrelor didactice, discriminarea și marginalizarea copiilor cu dizabilități și cerințe educaționale speciale. În acest sens, conflictele menționate afectează organizarea eficientă a procesului educațional și asigurarea unui mediu prietenos, protectiv și securizat pentru elevi și, într-un final, se răsfrânge asupra relațiilor între colegii de clasă, elevi-cadre didactice, părinți-cadre didactice. Cu toate acestea, psihologul școlar este solicitat să soluționeze aceste probleme, deși este cunoscut faptul că un conflict va fi diminuat dacă persoanele implicate sunt imparțiale și de încredere; cealaltă parte nu este etichetată; părțile au capacitatea să se concentreze pe problemă și pe identificarea soluțiilor optime; amenințările sunt retrase, se renunță la ele sau sunt reduse; interesele sunt percepute ca fiind negociabile și se oferă ajutor din exterior pentru aplanarea/rezolvarea problemelor. Totodată, în vederea prevenirii conflictelor dintre părinți și cadre didactice în instituțiile de învățământ se recomandă unele acțiuni, printre care: informarea periodică a părinților privind realizarea obiectivelor educaționale, perfor-



manțele școlare ale copilului; transparența în luarea deciziilor ce țin de organizarea procesului educațional (distribuirea resurselor financiare, resurse umane, aprecierea elevilor, implicarea în activitățile școlare și extracurriculare etc.); solicitarea opiniei părinților cu referire la activitățile școlare și extrașcolare; comunicarea completă, clară, pe înțelesul părinților a unor aspecte privind procesul educațional; fixarea de obiective comune, în condițiile în care o sursă majoră de conflicte este reprezentată de urmărirea unor obiective diferite, de ex: managerul trebuie să încerce să propună obiective acceptate în egală măsură de grupurile aflate în conflict – restructurare; îmbunătățirea proceselor de comunicare – barierele de comunicare existente de ex: între manager și ceilalți membri ai instituției și/sau părinți, trebuie reduse.

În opinia lui Thomas-Kilmann, există cinci strategii de soluționare a conflictelor [200, 201]:

- 1) **Confruntarea** – reprezintă urmărirea propriilor scopuri, neținând cont de nevoile și pozițiile celeilalte părți, care se manifestă prin dominarea, folosirea diferitelor metode pentru tensionarea oponentului. Persoana care alege această strategie percepe situația ca victorie sau înfrângere, ocupă o poziție ferm fixată.
- 2) **Colaborarea** – se caracterizează prin dorința de a lucra cu partea opusă, de a-și uni eforturile pentru soluționarea conflictului și este orientată spre căutarea soluțiilor optime. Este considerată cea mai bună soluție pentru părți și se optează pentru o discuție care ar duce la o decizie adecvată; implică un grad înalt de antrenare.
- 3) **Acomodarea** – presupune comportamentul la baza căruia stă tendința de a coopera cu alții, dar fără includerea în această cooperare a interesului propriu. În acest caz, persoana își neglijează propriile interese pentru a le satisface pe ale celuilalt: aici ne referim la prototipul sacrificiului de sine. Persoana este de acord cu toate propunerile, pretențiile, acuzațiile, tinde să-l susțină pe altul, să nu-i atingă sentimentele.
- 4) **Compromisul/negocierea** – reprezintă faza de căutare a unei soluții care ar satisface ambele părți, concesiile reciproce. În acest sens, se ține cont moderat de interesele fiecărui participant, iar scopul este de a găsi o soluție rapidă, reciproc avantajoasă, care să satisfacă parțial ambele părți. Compromisul este util atunci când părțile au o putere egală și scopuri total diferite.
- 5) **Evitarea** – presupune un nivel jos de interes față de sine și față de participant. În acest caz, persoana nu ia nicio atitudine față de

conflict, nu-și urmărește interesele proprii, nici pe ale celorlalți, se străduiește să nu ia nicio responsabilitate asupra sa și nu acordă atenție contradicțiilor, considerând conflictul ca ceva absurd.

De asemenea, soluționarea conflictelor prin strategii eficiente presupune: ascultarea, receptarea părerilor exprimate de cei în conflict, apelând la empatie pentru a le înțelege; identificarea motivului real, generator al stărilor de tensiune; analiza comparativă, cu obiectivitate, a variantelor expuse; identificarea punctelor comune pozitive, pentru a fi utilizate ca puncte de plecare în explorarea soluțiilor. O modalitate eficientă de abordare a conflictelor rezidă în discuția individuală, cu fiecare parte, pentru a suplini informațiile cauzale; discuția la nivelul grupului, ca studiu de caz. Este deosebit de util arbitrajul, implicarea unei părți neutre sau medierea, consultanța, consilierea; crearea situațiilor de comunicare, variată pentru o mai mare deschidere; expunerea în situații de exprimare emoțională.

Premisele de la care ar trebui să pornească orice cadru didactic și psiholog școlar în prevenirea și soluționarea conflictelor presupune respectarea progresivă a următoarelor etape: cunoașterea și respectarea actelor normative școlare de tip reglator, specifice domeniului educației, elaborate și aprobate de MEC; cunoașterea și autocunoașterea personalității elevilor în vederea autodeterminării școlare, a corelării optime între posibilități, aspirații și cerințe socioeducaționale și creșterea coeziunii clasei; stabilirea unor reguli la nivel de clasă, părinți și informarea comunității școlare privind particularitățile de vârstă ale copiilor, prin organizarea activităților de informare, formare și sensibilizare; crearea unui mediu sigur, protectiv și sănătos, în măsură să răspundă așteptărilor și cerințelor speciale ale tuturor elevilor (mediul trebuie să fie atractiv; dezvoltativ și interesant; să asigure liniștea și ocrotirea; să confere securitate și confort; să permită și să încurajeze autocontrolul, autodisciplinarea; să satisfacă nevoile multiple de dezvoltare ale copiilor); creșterea motivației pentru schimbare și a capacității de adaptare la realitate; dezvoltarea creativității; ameliorarea capacității de a identifica problemele și a găsi rapid soluții; implicarea părinților în procesul educațional, în vederea furnizării informațiilor relevante privind situația copilului (de ex., pregătirea temelor, stilul și modul de învățare acasă, talentul și abilitățile copilului, preocupările, preferințele/non-preferințele, interesele copilului și modul de reacționare în diverse situații); dezvoltarea și consolidarea parteneriatelor socio-educative în domeniul asigurării dreptului tuturor copiilor la educație de calitate (domeniul educație, sănătate, protecție).

## **Dimensiuni conceptuale și modele de intervenție în asistența copiilor din grupul de risc**

Problema copiilor din grupul de risc este reflectată într-un șir de documente de politici naționale, precum: Codul Educației al Republicii Moldova nr.152/2014; Legea nr.140/2013 privind protecția specială a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți; Legea nr. 30/2013 cu privire la protecția copiilor împotriva impactului negativ al informației; Legea nr. 133/2011 privind protecția datelor cu caracter personal; Instrucțiunile privind mecanismul intersectorial de cooperare pentru identificarea, evaluarea, referirea, asistența și monitorizarea copiilor victime și potențiale victime ale violenței, neglijării, exploatării și traficului, aprobate prin Hotărârea de Guvern nr. 270/2014; Procedura de organizare instituțională și de intervenție a lucrătorilor instituțiilor de învățământ în cazurile de abuz, neglijare, exploatare, trafic al copilului, aprobată prin Ordinul Ministerului Educației nr. 77/2013; Metodologia de aplicare a Procedurii de organizare instituțională și de intervenție a lucrătorilor instituțiilor de învățământ preuniversitar în cazurile de abuz, neglijare, exploatare, trafic al copilului, aprobată prin Ordinul Ministerului Educației nr. 858/2013; Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului, aprobate prin Ordinul Ministerului Educației nr. 970/2013; Regulamentul privind comunicarea între instituțiile de învățământ și mass-media în cazurile care se referă la copii, ordinul ME nr.60/2014; Codul de etică al cadrului didactic, aprobat prin Ordinul Ministerului Educației nr. 861/2015; Circulara cu referire la organizarea activităților de prevenire a suicidului și de intervenție în caz de tentativă de suicid la copii în instituția de învățământ, ordinul ME nr. 10/13-253 din 17.03.2017; Instrucțiunea cu privire la mecanismul de cooperare intersectorială pentru prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului, aprobată prin HG nr. 143/2018; Politica de protecție a copilului în instituția de învățământ. Ghid de implementare etc. [37,93,99,98,107].

Conform Legi nr.140/2013 privind protecția specială a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți, copilul aflat în situație de risc este considerat copilul în privința căruia, ca urmare a evaluării, se constată una sau mai multe din situațiile prevăzute în art. 8, printre care enumerăm: *copii supuși violenței, neglijanței; copii care practică vagabondajul, cerșitul, prostituția; copii care sunt lipsiți de îngrijire și supraveghere din partea părinților, din cauza absenței acestora de la domiciliu din motive necunoscute; copiii părinților care*

*au decedat; copiii care trăiesc în stradă, au fugit ori au fost alungați de acasă; copiii, părinții cărora refuză să-și exercite obligațiile părintești privind creșterea și îngrijirea acestora; copiii care au fost abandonati de părinți; în privința unuia dintre părinții copilului este instituită o măsură de ocrotire judiciară (provizorie, curatelă sau tutelă); victime ale infracțiunilor [107].* De menționat că multe schimbări ce au loc în viața copiilor implică existența unor probleme în cadrul familiei, care de cele mai multe ori lasă amprente grave asupra bunăstării copiilor. În final, copilul interacționează cu diferite persoane din mediul educațional și social și se confruntă cu probleme la nivel de comunicare, relaționare, adaptare și integrare socio-educatională. În acest sens, adulții trebuie să cunoască faptul că până și cele mai nesemnificative schimbări sau probleme personale îi pot afecta pe copii, care sunt strâns legați din punct de vedere emoțional de tot ceea ce se petrece în mediul lor familial. Totuși, printre situațiile care ar putea să complice comportamentul copilului putem enumera: comportamentele ce continuă după o anumită vârstă, când ne așteptăm de la copil să răspundă într-un alt mod; comportamente ce se repetă prea des și interferează cu capacitatea copilului de a învăța sau limitează posibilitatea acestuia de a se dezvolta corespunzător; comportamentele ce în alt context sunt adecvate, dar care într-o anumită situație pot reprezenta un risc pentru el sau pentru ceilalți sau pot duce la încălcarea drepturilor altora. Cert este un lucru : orice problemă se rezolvă în mediul care a generat această situație, deși, de cele mai multe ori, rezolvarea se pune doar pe umerii psihologului școlar. De aceea, pentru o intervenție corectă, în procesul de evaluare a comportamentului se va ține cont de faptul: dacă comportamentul este specific vârstei; a apărut într-un anumit mediu ce facilitează manifestarea comportamentului; apare datorită caracteristicilor individuale ale copilului (fiecare copil e unic în ceea ce privește nivelul de activism, sensibilitatea, exprimarea emoțională, curiozitatea, toleranța la frustrare și amânarea recompensei, concentrare etc.); de standardele comportamentale ale familiei. Astfel, persoanele care interacționează cel mai frecvent cu copilul trebuie să fie atente la simptomele-cheie pe care le prezintă acești copii, cum ar fi, spre exemplu, plânsul în exces, izolarea, agresivitatea sau regresia. Totodată, alte simptome-cheie care trebuie să atragă atenția profesioniștilor și părinților în mod deosebit sunt: *simptomele fizice* (de ex: probleme de somn, alimentație, ticuri nervoase, oboseală, urinarea în pat, cefalee, dificultăți în concentrare etc.); *simptomele comportamentale* (eșecul școlar, fuga de acasă, obiceiul de a minți și fura, distrugerea lucrurilor, pierderea cumpătului cu ușurință, abuzul de alcool, droguri etc.);

*simptome legate de relațiile cu alți oameni și de respectul față de propria persoană (izolarea sau refuzul de a-și da silința, deznădejdea, teamă excesivă, tentative de suicid, pierderea prietenilor, refuzul de a participa la activitățile grupului etc.). Ținând cont de cele enunțate, se recomandă ca instituția de învățământ să creeze și să mențină un mediu educațional prietenos și dezvoltativ, în interesul superior al elevilor, care să asigure bunăstarea acestora, în baza Codul Educației al Republicii Moldova, a Principiilor Convenției ONU cu privire la Drepturile Copilului și conform Standardelor de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului(ordinul ME nr. 970 din 11.10.2013).*

Potrivit Instrucțiunii cu privire la mecanismul de cooperare intersectorială pentru prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului, aprobată prin HG nr.143/2018, conceptul de risc prevede combinarea probabilității și consecințelor producerii unor întâmplări nefavorabile asupra bunăstării copilului. În același document, în capitolul 1, pct.8), se face referință și la conceptul de prevenire primară a riscurilor, care presupune ansamblul de măsuri de observare sistematică a bunăstării copilului, evaluarea îngrijorărilor privind bunăstarea copilului, planificarea și realizarea acțiunilor pentru înlăturarea îngrijorărilor respective efectuate de către persoana desemnată și, după caz, alți specialiști prin intervenții primare și specializate, conform prevederilor Instrucțiunii [99].

Conform Programului de dezvoltare a educației incluzive pentru anii 2011-2020, HG nr. 523 din 11/2011, beneficiari ai programului sunt: *copiii orfani, abandonați, lipsiți de îngrijire părintească; copiii din familiile defavorizate; copiii instituționalizați; copiii/tinerii și adulții cu dizabilități; copiii în situație de stradă; copiii/tinerii în conflict cu legea; copiii și tinerii traficați; copiii/tinerii supuși violenței; copiii/tinerii care consumă droguri, alcool, alte substanțe toxice; copiii afectați de HIV/SIDA, copiii cu maladii somatice cronice; copiii/tinerii cu tulburări psihice, devieri de comportament sau emoționale, alte stări patologice; copiii/tinerii, victime ale exploatării prin muncă; copiii minorităților naționale, grupurilor religioase sau lingvistice; copiii refugiaților sau copiii persoanelor intern deplasate* [157]. Totodată, în Codul Educației al Republicii Moldova este descris conceptul de cerințe educaționale speciale, fiind definite ca necesități educaționale ale copilului/elevului, care implică o școlarizare adaptată particularităților individuale sau caracteristice unei dizabilități ori tulburări de învățare, precum și o intervenție specifică prin acțiuni de reabilitare sau recuperare corespunzătoare [37]. Astfel, conform abordării UNESCO (1995), în categoria de cerințe educaționale speciale se înscriu *copiii*

cu întârziere/dizabilitate mintală/intelectuală/dificultăți severe de învățare, dificultăți de învățare,dizabilități fizice, deficiențe de auz, dizabilități de văz, tulburări de limbaj și comunicare, tulburări afective și de comportament. Fiecare copil trebuie înțeles ca un participant activ la învățare, pentru că fiecare aduce cu sine, în procesul complex al învățării și dezvoltării, o experiență, un stil de învățare, un model social, o valoare. Sistemul de învățământ din Republica Moldova este organizat conform principiilor educației generale și reprezintă o structură dezvoltată pentru asigurarea dreptului la educație al tuturor copiilor, inclusiv al celor cu dizabilități [37]. În acest sens, suportul copiilor cu cerințe educaționale speciale/dizabilități în incluziunea în învățământul general se realizează prin dezvoltarea de servicii de sprijin în instituție și la nivel de raion/municipiu (Serviciul raional/municipal de asistență psihopedagogică, Comisia multidisciplinară intrașcolară, Centrul de Resurse pentru Educația Incluzivă. Echipa de elaborare și implementare a Planului educațional individualizat, cadrul didactice de sprijin, psihologul școlar etc.) și prin asigurarea unei colaborări eficiente școală-familie. În acest sens, părintele trebuie încurajat să fie parte a procesului de evaluare/asistență a copilului, preluând rolul de furnizor principal de informație despre starea copilului, dar și de actor în asigurarea continuității demersului educațional în afara școlii. Conjugarea efortului în cadrul serviciilor menționate mai sus trebuie să determine un parcurs echilibrat, echitabil și de calitate al copilului cu cerințe educaționale speciale în instituție. Totodată, colaborarea judicioasă a structurilor și implementarea mecanismelor de asigurare a incluziunii educaționale consolidează individualizarea la maximum a situației fiecărui copil și eliminarea încălcării drepturilor acestora. O condiție semnificativă pentru un proces de incluziune o constituie formarea unei atitudini favorabile, de acceptare a acestui proces în instituție la părinții copiilor cu o dezvoltare tipică. Aceștia trebuie sprijiniți să înțeleagă și să accepte educarea copiilor cu cerințe educaționale speciale alături de copilul lor, pentru că toți copiii au aceleași drepturi. Potrivit datelor colectate de Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică pentru anul 2020, în instituțiile de învățământ general studiază 11467 copii/elevi cu cerințe educaționale speciale, dintre care 4094 copii cu dizabilități.

De asemenea, în Instrucțiunea privind prevenirea și combaterea abandonului școlar și absenteismului, aprobată prin ordinul ME nr.559 din 12.07.2015, sunt stipulate câteva noțiuni-cheie care includ copiii din grupul de risc, printre care: *abandon școlar, absenteism școlar și copiii în situații de risc de abandon școlar* [98]. Conform acestui document, abandonul școlar este situația în care un

elev a fost înscris în școală într-un anumit an școlar, dar nu se mai regăsește în învățământ în anul școlar următor. Absenteismul școlar reprezintă fenomenul înregistrat în cazul elevilor care absentează regulat fără un motiv temeinic, trei zile consecutiv sau mai mult de zece lecții pe parcursul unei luni și care reflectă o problemă socială manifestată prin conduita evazionistă a elevului, absența nemotivată sau fuga de la lecții, lipsa de interes și de motivație pentru studii. Copiii care sunt în situație de risc de abandon școlar sunt cei care în virtutea unor cauze și circumstanțe de ordin individual, familial, socio-economic sau educațional sunt în pericol de a abandona instituția de învățământ [98]. Acest termen include, dar nu se limitează doar la copiii din grupurile discriminate în mod tradițional, la cei care absentează frecvent de la școală sau la cei care au o performanță școlară semnificativ mai slabă. Absenteismul școlar este un fenomen cu o dinamică spectaculoasă în ultima perioadă, iar numărul elevilor care lipsesc nemotivat de la ore a crescut constant. De asemenea, absenteismul conduce la abandonul școlar, dar este, concomitent, cel mai important factor catalizator pentru consumul de droguri, violență și infracționalitate. Reacțiile negative ale școlii și ale părinților întrețin mecanismele de apărare ale elevului, creând un cerc vicios, în care abandonul tinde să apară drept unica soluție prin care se pot soluționa toate problemele. Cercetările arată că absenteismul este determinat, în mare parte, de insatisfacțiile legate de activitatea școlară și de condițiile de lucru, care conduc la scăderea stimei de sine și pierderea statutului în colectiv, dar și de alți factori, precum: sănătatea, obligațiile în familie, importanța pe care o prezintă pentru elev activitățile extrașcolare, normele școlare și presiunile instituției de învățământ etc. Datele colectate de Ministerul Educației și Cercetării și Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică în anul de studii 2020-2021 privind numărul copiilor care nu sunt cuprinși în procesul educațional au scos în evidență circa 163 copii necuprinși în procesul educațional din instituțiile de învățământ primar și secundar general din diverse motive (*starea de sănătate precară, comunicarea defectuoasă dintre părinte și instituția de învățământ, accesibilitate redusă în instituție, condiții neadecvate pentru elevi ținând cont de restricțiile impuse, familii social vulnerabile (neglijență parentală, alimentară, vestimentară, posibilități financiare limitate din partea familiei etc.)*). Un studiu realizat în România, „Copii aflați în situații de risc din mun. București”, evidențiază principalele cauze ale situațiilor de risc la copii, printre care sunt punctate următoarele:

- *factori de risc structurali: sărăcia și statutul socio-economic scăzut, lipsa locuinței și condițiile impropii de locuire, mediul socio-economic (există comunități urbane dezavantajate);*

- *factori de risc la nivel individual*: mame adolescente, lipsa unuia dintre părinți (familii monoparentale), existența unei dizabilități fizice sau psihice în rândul părinților, părinți plecați în străinătate și care nu mențin legătura cu copiii, copii care au o dizabilitate fizică sau psihică;
- *evenimente nefericite din viață*: decesul părinților, părinte aflat în detenție, părinți care au fost instituționalizați anterior;
- *factori de risc la nivel relațional-comportamental*: neglijare, abuz, exploatare, violență domestică [129].

În contextul celor enunțate, concretizăm că psihologii din instituțiile de învățământ general din mun. Chișinău au sintetizat categoria copiilor din grupul de risc, pornind de la abordarea cercetătoarei И.В. Дубровина, care face următoarea clasificare: *copii cu probleme de dezvoltare fizică și intelectuală, probleme de învățare; copii cu dizabilități, copii cu boli cronice, preadolescenți cu accentuări de caracter, copii cu neuropatii, encefalopatii, tulburări de limbaj, boli somatice și psihice; dezadaptare școlară, absentism și chiul școlar, vagabondaj, fuga de acasă, instabilitate emoțională, impulsivitate, timiditate, anxietate; dificultăți de relaționare, copii supuși violenței, copii cu devieri de comportament (minciună, furt); comportament adictiv (fumat, alcool, droguri, computer, TV); comportament suicidal; copii din familii disfuncționale (dezorganizate, dezintegrate, cu comportament amoral și antisocial al părinților, divorțul părinților); copii din familii cu părinți plecați peste hotare, copii adoptați, orfani; copii din familii social-vulnerabile (familii de emigranți, refugiați).*

Cu toate că documentele de politici educaționale privind protecția copilului definesc statutul copilului din grupul de risc, psihologii din sistemul educațional se confruntă cu mari dificultăți în asigurarea serviciilor de calitate pentru această categorie de copii, pentru care sunt necesare instrumente de lucru, ghiduri și suporturi metodologice, instruirii și formări pe dimensiuni specifice, dezvoltare de rețele de suport specializate și parteneriate viabile cu instituțiile specializate (domeniul medical, social, juridic). Generalizând cele enunțate, putem susține că grupul de risc reprezintă categoria copiilor aflați în situație critică sub influența factorilor nocivi și sunt beneficiarii direcți ai serviciului psihologic. Atunci când ne referim la copiii din grupul de risc, presupunem că acești copii se află sub acțiunea unor factori nocivi. Factorii sociali cu cea mai mare influență negativă asupra dezvoltării personalității, educării copiilor, socializării nefavorabile se consideră: factorii socio-economici; socio-medicali; social-demografici; socio-psihologici. Astfel, grupul de risc este constituit din copii cu anumite particularități individuale bio-psiho-sociale ce sporesc sensibilitatea lor la unul sau câțiva factori nocivi, a



căroră influență cu o anumită probabilitate, după o perioadă de timp (4-6 luni), poate acutiza sau declanșa anumite tulburări în sfera psihică, emoțională sau comportamentală [182].

Potrivit opiniei specialiștilor, copiii din grupul de risc manifestă rezistență slabă față de factorii sociali de risc din cauza particularităților sale de vârstă sau individuale și/sau care prezintă un deficit de susținere social-psihologică. Totodată, la constituirea grupului de risc psihologii școlari țin cont atât de factorul ereditar, cât și de factorii de risc pedagogic, psihologic, social, de condițiile de trai și educaționale din familie și din colectivul de elevi. În acest sens, psihologii din sistemul educațional includ, de regulă, copilul în grupul de risc, ținând cont de totalitatea de factori și interacțiunea lor. Analiza condițiilor de viață a acestor copii arată că este imposibil de a evidenția o singură cauză, factor de risc. Totodată, specialiștii mai frecvent fixează îmbinarea mai multor condiții nefavorabile, care fac imposibil traiul în continuare în familii, unde se creează condiții ce pun în pericol sănătatea și viața copilului. La copii apar tulburări semnificative atât în comportament, cât și în dezvoltarea personalității. Cu toate acestea, tuturor le este caracteristică o trăsătură – tulburarea socializării în sensul larg al cuvântului.

**Tabelul 4.2. Criterii de apreciere și situațiile de risc**

<b>Criterii de apreciere</b>	<b>Situații de risc</b>
<b>Criteriul social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Familii disfuncționale</li> <li>– Familii asociale (părinte cu probleme legate de lege, în penitenciar etc.)</li> <li>– Familii nevoiașe/sărace</li> <li>– Familii de emigranți</li> <li>– Schimbarea locului de trai, a școlii, a clasei</li> <li>– Fuga de acasă, vagabondaj</li> <li>– Părinți plecați peste hotare, divorțul părinților</li> </ul>
<b>Criteriul pedagogic</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Nereușita școlară</li> <li>– Chiul școlar episodic</li> <li>– Chiul școlar sistematic</li> </ul>
<b>Criteriul comportamental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dificultăți în relațiile interpersonale cu semenii (respins), părinții etc.</li> <li>– Agresivitate</li> <li>– Comportament violent</li> <li>– Comportament suicidal</li> <li>– Comportament deviant, asocial</li> <li>– Comportament dependent (alcool, tutun, droguri, alte substanțe toxice)</li> </ul>

<b>Criteriul medical</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Boli cronice</li> <li>– Afecțiuni neurologice</li> <li>– După intervenții chirurgicale</li> <li>– Situații de criză</li> </ul>
--------------------------	---

În cazul identificării unei situații ca cele descrise în tabelul 4.2, evaluarea psihologică este esențială pentru elaborarea planului de intervenție individualizat. Procesul de evaluare psihologică va urmări: identificarea factorilor psihologici și sociali (familie, școală), care au cauzat și mențin starea respectivă a elevului; nivelul de aspirații al elevului față de sine și față de ceilalți; percepțiile elevului asupra valorii unei activități, asupra competenței sale de a îndeplini acea activitate, percepției controlului pe care elevul crede că-l exercită asupra unei activități; evaluarea semnelor comorbide (stima de sine, autoeficacitatea, strategiile de coping, capacitatea de a lua decizii, a rezolva probleme, atitudini, competențe, comportamente); evaluarea sistemului de convingeri privitor la sine, familie, școală, studii, cadre didactice, colegi, prieteni, viitor, carieră profesională etc. După schițarea matricei tuturor factorilor care au contribuit și mențin situația actuală a elevului, se vor identifica resursele funcționale ale elevului, resursele neactivate, punctele slabe (vulnerabile). Totodată, pentru a realiza o intervenție complexă, holistică și de succes este nevoie de colaborarea dintre psiholog și toți actorii educaționali (cadre didactice, cadre de conducere, asistent medical, alți specialiști care interacționează cu copilul), părinți/reprezentanți legali, dar și celelalte structuri de protecție a copilului (Serviciul raional/municipal de asistență psihopedagogică, serviciul social, sistemul judiciar, poliție, organizații non-guvernamentale etc.). Cu toate acestea, această colaborare adesea este fragmentată, instituțiile publice și cele private acționează de multe ori independent unele de altele, rareori mențin legătura pe durata de verificare și soluționare a cazului (tabelul 4.3).

**Tabelul 4.3. Model de intervenție în lucru cu copiii din grupul de risc**

<b>Nr. crt.</b>	<b>Denumirea activității</b>	<b>Descriere succintă a măsurilor de intervenție</b>
<b>1.</b>	Evidențierea elevilor din grupul de risc/constatarea situației copilului	Autosesizare, sesizare din partea dirigintei, cadrelor didactice, cadrelor de conducere, părinților/ reprezentanților legali, altor specialiști care asistă copilul

2.	Includerea elevului în registrul de evidență a copiilor din grupul de risc	Indicarea criteriului și situației de risc, conform Tabelului nr.1, și planificarea intervențiilor ulterioare
3.	Elaborarea unui plan de acțiuni comun	Planul vizează intervenții la nivel de elev, grup de elevi, cadre didactice, cadre de conducere, părinți, cu indicarea responsabilităților părților implicate; durata, perioada și frecvența activităților realizate
4.	Activități de intervenție psihologică	Asistență la ore (coordonate cu cadrele didactice la clasă; scop bine definit; fișă de observație în baza unor indicatori) Evaluare psihologică și psihodiagnoză (observare, interviul semistructurat, testare psihologică) Consiliere psihologică copilului, familiei, dirigintelui, cadrelor didactice, altor specialiști (la necesitate) Elaborare/implementare a unui Plan/program de intervenție individualizat per domeniul-problemă (cognitiv, limbaj și comunicare, socio-emoțional, comportament adaptativ)
5.	Activități de prevenție/ psihoprofilaxie Psihoeducație	Programe de prevenție cu elevii, părinții/reprezentanții legali, cadrele didactice și cadrele de conducere pentru prevenirea dificultăților în dezvoltarea copilului prin identificarea factorilor de risc care ar favoriza apariția problemelor în procesul de dezvoltare și crearea condițiilor favorabile pentru această dezvoltare
6.	Sesizarea/referirea cazului care prezintă risc pentru integritatea fizică și psihică a copilului, în conformitate cu legislația în vigoare	Serviciul raional/municipal de asistență psihopedagogică, alte structuri/instituții de protecție a copilului, acțiune coordonată cu administrația instituției.
7.	Monitorizarea bunăstării copilului	Reevaluare/posttestare, observare, conversații, teme pentru acasă etc.

## Concluzii

În contextul celor enunțate, susținem că cunoașterea factorilor de risc și impactul lor în funcție de particularitățile individuale și de vârstă ale fiecărui elev ar contribui la prevenirea multor abateri în dezvoltarea psihică, emoțională și comportamentală. De aceea, este foarte importantă evidența strictă a elevilor, în special în perioadele de criză, cunoașterea mediului în care se dezvoltă copilul, în familie și în colectivul de semeni, și crearea condițiilor necesare pentru dezvoltarea armonioasă a copiilor prin diminuarea factorilor nocivi. Multitudinea de factori care provoacă comportamentele-problemă la copii dictează astăzi mai mult ca niciodată necesitatea elaborării și aplicării la nivel național a programelor de prevenire primară (adresate tuturor copiilor care urmăresc formarea comportamentelor prosociale, abilităților și deprinderilor de dezvoltare și menținere a relațiilor interpersonale sănătoase), prevenirea secundară (se referă la elevii care riscă mai mult decât ceilalți să devină inițiatori sau victime ale violenței, în virtutea unor particularități de personalitate, statutului socio-economic al familiei, situației de viață și altor factori) și prevenirea terțiară (susținerea individualizată și intensivă a copiilor care au trăit experiența unui abuz în scopul prevenirii repetării acestor situații). Programele implementate la nivel național pe grupuri de elevi confirmă faptul că strategiile de dezvoltare a abilităților sociale și emoționale aplicate la elevi cresc nivelul stării de bine, sociale și emoționale a acestora și, implicit, duc la scăderea frecvenței comportamentelor-problemă în mediul educațional și social. În acest sens, instituțiile de învățământ au responsabilitate dublă în menținerea sănătății generației în creștere și în informarea/formarea și sensibilizarea comunității educaționale, a elevilor și părinților privind influența factorilor nocivi.

Astfel, instituția de învățământ general trebuie să recunoască și să răspundă diferitor nevoi ale copiilor, ținând cont de personalitatea copilului, de existența atât a unor stiluri diverse de învățare, cât și a unor ritmuri variate și asigurând o educație de calitate pentru toți prin intermediul unor măsuri organizaționale, a unui anumit mod de utilizare a resurselor și parteneriatelor cu comunitățile din care fac parte. Cunoașterea copilului permite organizarea mai eficientă a procesului educațional și determinarea nevoilor specifice de dezvoltare, a suportului specializat în funcție de particularitățile individuale, care asigură intervenția în interesul superior al copilului; egalizarea șanselor, nondiscriminare; individualizare; intervenție timpurie; stabilirea unor reguli la nivel de clasă, părinții copilului; crearea unui mediu prietenos și dezvoltare.

tativ pentru toți copiii din instituție. Colaborarea familie – școală și implicarea părinților în educarea copiilor, în vederea atingerii armoniei între aspectele cognitive, afective, sociale și comportamentale, sporește eficiența și calitatea procesului educațional. Totodată, părintele trebuie încurajat să fie parte a procesului de evaluare/asistență psihologică a copilului, preluând rolul de furnizor principal de informație despre situația copilului, dar și de actor în asigurarea continuității serviciilor prestate. De asemenea, cadrele didactice, pentru a-și adapta metodele de predare la particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor, pot reduce cu succes manifestările comportamentelor indezirabile, care, se pare, își au originea în managementul defectuos al clasei, în activități care atrag prea puțin interesul elevilor, în implicarea parțială a elevilor în activitățile extracurriculare, în îngrădirea libertății de exprimare a opiniei elevului etc. Este cunoscut faptul că programele de prevenție bune nu încep direct cu problemele, ci, în primul rând, cu aspectele pozitive, de aceea școlarizarea părinților și cadrelor didactice, informarea și familiariizarea privind specificul particularităților psihice, emoționale și fizice ce au loc la diferite perioade de vârstă, ar facilita menținerea sănătății copilului, contribuind la crearea condițiilor de dezvoltare normală, păstrarea regimului de muncă și odihnă a copilului. O societate ai cărei elevi învață, de la o vârstă cât mai timpurie, să își trateze semenii cu empatie și toleranță va deveni o societate sănătoasă.

Politicile naționale reflectă într-o anumită măsură componenta asistență psihologică în instituțiile de învățământ general, domeniu care necesită îmbunătățire pe anumite dimensiuni, claritate în normarea, salarizarea și realizarea funcțională a activității psihologului școlar. Prin urmare, există o necesitate stringentă de elaborare și aprobare la nivel național a instrumentelor de lucru: *ghiduri metodologice pentru psihologii școlari, în special intervenția în situațiile de criză; identificarea oportunităților de achiziționare a instrumentelor de evaluare standardizate, care ar asigura calitatea serviciului psihologic școlar (cele menționate ar aduce claritate în asigurarea asistenței psihologice, abordare unică, cerințe privind elaborarea și implementarea Planului de intervenție individualizat, programe de prevenire și combatere a violenței, a conflictelor, depășirea situațiilor de criză etc.).*

## 4.2. PARTICULARITĂȚI ALE INTERVENȚIEI PSIHOSOCIALE ÎN INSTITUȚIILE EDUCAȚIONALE ÎN CONTEXTUL SCHIMBĂRILOR ORGANIZAȚIONALE

---

### Introducere

Pornind de la premisa că instituțiile educaționale funcționează în baza legităților specifice unei organizații, fiind în strânsă relație cu mediul social în continuă schimbare, se relevă necesitatea unei abordări sistemice, atât în analiza schimbărilor instituționale, cât și în conceptualizarea asistenței psihologice. Din acest punct de vedere, considerăm oportun ca serviciile oferite de psihologii școlari să fie încadrate într-un sistem complex de servicii de asistență psihologică, cu specificări inclusiv la nivel organizațional [cf139].

În mod tradițional, serviciile psihologice în școli implică asistența la nivel individual, fie că ne referim la elevi, cadre didactice sau părinți. Elliot și Witt [334] propun o abordare complexă a serviciilor psihologice în cadrul școlii, pornind de la faptul că anumite probleme legate de învățare sau de comportament sunt direct legate de mediul organizațional al instituției educaționale. În acest sens, consideră autorii, tehnicile de diagnoză și intervenție aplicate la nivel individual necesită a fi suplinite și cu tehnici de diagnoză și intervenție psihosocială la nivel organizațional. Respectiv, așa cum formarea universitară se axează mai mult pe diagnoza și intervenția la nivel individual, psihologii școlari necesită a fi instruiți, inclusiv pentru a oferi consultanță organizațională.

Studiile recente evidențiază importanța factorilor organizaționali în asigurarea eficienței și calității proceselor educaționale [345]. Problemele cu care confruntă actorii procesului educațional nu sunt individuale sau doar individuale, ci sunt probleme care își au originile în contextul educațional propriu-zis. În anumite condiții, interacțiunile și dinamica organizaționale pot produce situații de risc psihosocial cu consecințe asupra instituției educaționale ca întreg. Având în vedere necesitatea de a răspunde unor provocări organizaționale și societale complexe cu care se confruntă instituțiile educaționale la etapa actuală și reieșind din specificul asistenței psihologice la nivel sistemic-organizațional, a fost propus conceptul de „solicitări organizaționale multiple”, care reprezintă o serie de problematici specifice, tensiuni sau disfuncționalități din cadrul unei instituții anume, cu potențial de a produce

riscuri psihosociale și evoluții defectuoase asupra comportamentelor organizaționale, a proceselor instituționale și asupra instituției în ansamblu.

Deși preponderent activitatea psihologului în învățământul general se desfășoară la nivel individual și de grup, în situațiile când instituțiile educaționale se confruntă cu nevoia de schimbare, psihologul este solicitat să răspundă unor provocări privind implementarea cu succes a schimbărilor strategice la nivel instituțional. O instituție în tranziție are nevoie de ajutor profesionist, iar psihologii școlari au nevoie de cunoștințe și experiență practică inclusiv la nivel organizațional. Din aceste considerente, ne-am propus să analizăm procesul de elaborare a programelor de intervenție psihosocială în *contextul implementării unor schimbări în instituțiile educaționale*. Prin urmare, în acest capitol, vom prezenta specificul procesului de schimbare în instituțiile educaționale, etapele acestui proces, blocajele și rezistențele care pot surveni, respectiv, rolul, sarcinile și activitățile tipice întreprinse de psiholog în facilitarea procesului de schimbare organizațională. În scop aplicativ, a fost elaborat un model structural al unui asemenea program de intervenție psihosocială, inclusiv un model de evaluare a acestui program.

#### **4.2.1. Dimensiuni privind asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva școlii ca organizație**

##### **1) Specificul școlii ca organizație**

Reieșind din nevoia elaborării unui model sistemic privind funcționarea instituției școlare, se relevă aplicabilitatea cunoașterii din domeniul psihologiei organizaționale în vederea abordării școlii ca unitate organizațională, cu procese, dinamici și interacțiuni specifice. Studiile din acest domeniu, axate pe analiza comportamentului individului și al grupului în cadrul unui context organizațional, se dovedesc utile pentru a înțelege cum fenomenele psihosociale și organizaționale pot afecta eficiența instituțională și pe cea personală. Ca orice organizație, școala reprezintă un grup ierarhizat, membrii căruia interacționează în vederea realizării unor scopuri comune, se conformează la anumite norme și reguli și, în acest sens, o minimă cooperare la nivelul grupului organizațional și a membrilor acestui grup este indispensabilă pentru funcționarea eficientă a instituției educaționale și realizarea scopurilor propuse.

Integrând mai multe perspective teoretice, Davidoff și Lazarus (2002) [apud 218] propun un model specific școlilor ca organizații, având câteva componente structurale, aflate într-o relație de interdependență: cultura organizațională, identitatea, strategia, procedurile, suportul tehnic, resursele umane, stilul managerial și contextul în care activează instituția educațională. Autorii afirmă că anumite disfuncții la nivelul acestor componente vor produce disfuncții la nivelul întregului sistem instituțional, iar succesul proceselor educaționale depinde de funcționarea în ansamblu a școlii ca organizație. Cu alte cuvinte, succesul școlii este determinat atât de funcționarea eficientă a fiecărei componente în parte, cât și de modul în care se integrează și funcționează aceste componente în cadrul sistemului instituțional.

În ultimii ani, în afară de indicatorii de natură strict educațională, cercetările relevă importanța factorilor sociali și organizaționali în asigurarea eficienței și calității proceselor educaționale [345]. Conform acestor studii, interacțiunile și dinamica organizaționale, în anumite condiții, pot produce riscuri psihosociale cu consecințe asupra instituției educaționale ca întreg. Printre cele mai frecvente riscuri psihosociale întâlnite în contextul organizațional al instituției educaționale sunt: conflictul muncă-familie, stresul ocupațional și suprasolicitarea la locul de muncă, acestea afectând echilibrul emoțional, relațiile interpersonale și eficiența la locul de muncă [43; 84]. În același timp, instituțiile educaționale se află în strânsă relație cu mediul social în continuă schimbare, ceea ce necesită implementarea unor programe de schimbare organizațională ca răspuns la solicitările contextului social, proces care, la fel, poate să genereze anumite tensiuni și disfuncționalități în cadrul instituției.

## **2) Specificul schimbărilor organizaționale în instituțiile educaționale**

Ca și orice organizație, în cadrul căreia se realizează activități într-un mediu social structurat și interdependent, școala se află într-un proces continuu de schimbare, reformare și dezvoltare. Adaptarea la schimbare constituie o condiție esențială ce asigură succesul și chiar supraviețuirea unei instituții. Este o abilitate necesară în condițiile unui mediu socioeconomic dinamic și instabil. Nevoia de schimbare poate veni atât din mediul extern, societal (de ex., anumite transformări sociale, politice, economice sau culturale), cât și din mediul intern, organizațional (de ex., lipsa de personal calificat, scăderea performanței, reorganizarea proceselor instituționale ș. a.).



Orice schimbare organizațională îmbină o dimensiune de *inovare* (parțială sau radicală) și una de învățare [91]. Cu alte cuvinte, procesul de schimbare organizațională implică atât introducerea unor noi tehnologii în procesul muncii, cât și anumite schimbări la nivelul angajaților: să acumuleze noi cunoștințe, să-și dezvolte niște abilități profesionale, să-și îmbunătățească nivelul de competență, să-și modifice obiceiurile de muncă, valorile sau atitudinile etc.

În contextul instituției educaționale, schimbarea organizațională reprezintă un proces prin care școala este ajutată să devină mai eficientă, creându-se un mediu propice pentru creșterea performanței la locul de muncă, sporirea calității serviciilor educationale sau ajustarea la cerințele socioeconomice în schimbare. În cadrul acestui proces, psihologul are un rol esențial, el inițiază și implementează împreună cu factorii de decizie din instituțiile educaționale programe de schimbare și dezvoltare organizațională.

Schimbarea organizațională poate fi: *continuă*, caracterizată de evoluții și adaptări progresive sau *discontinuuă*, prezentând rupturi sau schimbări radicale, iar procesul poate dura de la câteva zile la câțiva ani. În funcție de gradul de adaptare a instituției, schimbarea poate fi *constrânsă*, *spontană* și *planificată* [cf 2; 91].

**Schimbarea organizațională constrânsă** este un tip de schimbare inevitabilă, intervine ca urmare a unei situații de ruptură brutală la nivelul mediului (de ex., ca urmare a unei situații de criză) și impune rapid o revizuire a strategiei și o adaptare „din mers”. Criza pandemică este un exemplu relevant în acest sens. Într-un timp extrem de scurt, am asistat la o serie de schimbări radicale care au modificat rutina obișnuită (carantină, purtarea măștii de protecție, restricții privind interacțiunile în spațiile publice etc.). Școlile și universitățile au început să activeze în regim de instruire online, astfel, cadrele didactice, elevii și studenții au fost nevoiți să se adapteze rapid la aceste schimbări, însușind strategii de organizare și desfășurare a procesului didactic de la distanță.

**Schimbarea organizațională spontană** corespunde unei abilități care se dezvoltă ca rezultat al formării profesionale, flexibilității și capacității de adaptare la evoluțiile mediului a angajaților și implicit a instituției, fie că aceste evoluții sunt așteptate sau nu. Este o formă de adaptare continuă la schimbare, dat fiind capacitatea organizației de absorbție a șocurilor exogene. În aceeași ordine de idei, un exemplu potrivit pentru ilustrarea acestui tip de schimbare ar fi pregătirea cadrelor didactice care au beneficiat anterior de cursuri de formare în vederea instruirii online, ceea ce a permis o adaptare mai rapidă la schimbările survenite în perioada pandemiei COVID-19.

**Schimbarea organizațională planificată (strategică)** este un tip de schimbare planificată din timp, corespunde unui comportament de adaptare anticipată și voluntară a organizației, în condițiile unui mediu previzibil. Presupune o serie de activități și procese, proiectate cu scopul de a produce schimbarea în organizații (de ex., introducerea unor noi tehnologii sau a unor strategii inovative în procesul de muncă, creșterea motivației angajaților, sporirea angajamentului profesional și a loialității organizaționale ș. a.). Astfel, în perioada de pandemie, pentru a asigura o mai bună adaptare pe termen lung (criza evoluează cu noi valuri de infectări și deocamdată nu se cunoaște cât timp va dura), a apărut necesitatea planificării unor schimbări în vederea digitalizării proceselor instituționale și a pregătirii cadrelor didactice și a elevilor în acest sens (organizarea instruirii online lansează o serie de provocări: cum să fie create interacțiuni eficiente, cum să fie menținută coeziunea de grup, cum să fie susținută participarea și implicarea pe parcursul activităților didactice ș. a.).

Procesul de implementare a schimbării planificate presupune câteva etape [Witteman, 1997 apud 2]:

- ✓ acceptarea urgenței și conștientizarea necesității de schimbare;
- ✓ crearea unei echipe de lucru, elaborarea unei viziuni și a unei strategii;
- ✓ comunicarea și consolidarea susținerii din partea angajaților;
- ✓ generarea succeselor pe termen scurt și consolidarea succesului;
- ✓ ancorarea schimbărilor pozitive în cultura organizațională aflată în schimbare.

Totuși, chiar dacă schimbarea este planificată și pregătită din timp nu înseamnă că întotdeauna este dorită, așteptată sau acceptată de actorii organizaționali și de grupurile vizate în acest proces. Respectiv, schimbarea planificată, până a fi implementată, este precedată de două etape, în care se solicită participarea psihologului școlar: (1) evaluarea gradului de pregătire pentru schimbare și (2) diagnosticarea eventualelor blocaje și rezistențe la schimbare [cf10; 191].

Prima etapă presupune *evaluarea capacității de schimbare* – gradul de satisfacție în raport cu schimbările prevăzute, modul de percepere a riscurilor, așteptările angajaților, condiții psihosociale de rezistență la schimbare etc. În funcție de aceste evaluări, distingem cinci situații posibile:

- 1) pregătire bună pentru schimbare – angajați sunt nesatisfăcuți de situația prezentă și percep un risc personal scăzut în cazul schimbării;

- 2) pregătirea pentru schimbare este relativ moderată – angajații sunt nesatisfăcuți de situația actuală și percep un risc personal ridicat în raport cu schimbările planificate;
- 3) pregătirea pentru schimbare este relativ scăzută – angajații sunt satisfăcuți de situația actuală și percep un risc personal ridicat;
- 4) „profeția care se îndeplinește” – angajații se așteaptă la schimbări minore, indiferent de timpul necesar și efortul depus, respectiv aceste convingeri pot acționa ca o „profeție” care se realizează: schimbările planificate ar putea să nu obțină rezultatul scontat, deoarece angajații, având așteptări mici în raport cu schimbările planificate, se implică mai puțin, respectiv, un nivel scăzut de participare nu determină producerea schimbărilor dorite;
- 5) prezența unor așteptări nerealiste – așteptările sunt foarte înalte, iar neîndeplinirea lor pot înrăutăți și mai mult situația, generând frustrări, nemulțumiri și, respectiv, un nivel scăzut de implicare în programe ulterioare.

Cea de-a doua etapă necesită anticiparea unor posibile dificultăți, blocaje sau rezistențe la schimbările preconizate și crearea unor condiții pentru restructurări individuale și colective necesare. Schimbarea organizațională poate să nu funcționeze sau să aibă rezultate diferite decât cele așteptate. Rezistența la schimbare este inevitabilă, indiferent de beneficiile acesteia, de aceea pentru o mai bună desfășurare a schimbării preconizate e nevoie ca atât managerii, cât și angajații să înțeleagă natura și importanța schimbării, efectele și riscurile pe care le presupune.

Rezistența se poate manifesta atât la nivel organizațional, cât și individual [cf 10]. La nivel organizațional, factorii care generează rezistența la schimbare ar fi: situația nouă și nefamiliară – organizațiile sunt mai puțin eficiente când realizează ceva în premieră; percepția unei amenințări privind pierderea puterii și/sau a influenței; structura organizației; practicile organizaționale; resursele limitate ș. a. Rezistența individuală la schimbare este determinată de anumite obiceiuri și obișnuințe; pattern-uri comportamentale; valori și atitudini ale angajaților, care au fost consolidate de-a lungul timpului; teama de necunoscut (generată de situația de incertitudine privind evoluția și consecințele schimbării); percepția incapacității individuale de a corespunde noilor schimbări; motive economice; nesiguranța privind păstrarea locului de muncă ș. a.

Rezistențele individuale sunt mai probabile în cazul schimbărilor brutale ale mediului extern [Lewin, 1947 apud 191]. Schimbările individuale, observă

Sirota [191], necesare din punct de vedere economic și social, provoacă mai întâi tensiuni intrapsihice (un conflict între dorință și apărare), interpersonale și interinstituționale, prin rivalitățile, respectiv, sentimentele de ostilitate provocate în mod inevitabil, care pot deveni distructive și paralizante pentru organizație.

Orice schimbare este percepută de individ în primul rând ca o amenințare. În acest sens, constată Sirota [191], pentru a-și depăși temerile legate de schimbarea organizațională, fiecare membru al organizației trebuie să parcurgă un gen de „*travaliu cultural*”, ce constă într-o elaborare culturală necesară fiecărui membru pentru a se elibera de dependențele anterioare, renunțând de bună voie la beneficiile asociate unei poziții precedente.

Pentru a asigura reușita proceselor de schimbare organizaționale, trebuie create „*locuri pentru participare și comunicare*” [Kaes, 1994; Dubost, 1987 *apud* 191], prin demersuri care să antreneze angajații instituției la discuții și acțiuni nemijlocite, astfel contribuindu-se la clarificarea, acceptarea și adoptarea strategiilor de schimbare. Acest demers de clarificare se realizează prin strategii de persuasiune, prin care se urmăresc reorganizări cognitive, atitudinale și comportamentale la nivelul angajaților, necesare pentru ca schimbarea organizațională să fie înțeleasă, acceptată și, în consecință, adoptată de către cei implicați în proces. În acest sens, angajații vor fi expuși la o serie de mesaje (informații, argumente pro sau contra, dovezi empirice, exemple sau studii de caz etc.), având drept scop producerea unor asemenea reorganizări. În vederea facilitării demersului de clarificare, se va ține cont atât de caracteristicile de personalitate, gradul de implicare și experiența angajaților, cât și de modalitatea de expunere a informației. Și în cadrul acestui demers pot interveni anumite rezistențe din partea angajaților, și anume:

- într-un grup conservator șansele de a fi acceptate informații care sunt în extremă opoziție cu valorile colective sunt mai mici;
- informațiile care sunt în dezacord cu anumite norme și practici consolidate în timp sunt respinse: cu cât angajații sunt mai atașați de anumite norme sau practici sociale, cu atât mai mult vor căuta argumente care să le sprijine aceste norme și practici;
- oamenii nu renunță cu ușurință la propriile atitudini, convingeri sau practici, iar pentru a-i determina să-și modifice atitudinile, este necesar să fie prezent un oarecare interes pentru schimbare.

Programele de schimbare organizațională au drept scop să restructureze structuri, organisme, grupuri și implementarea acestora nu decurge fără obsta-

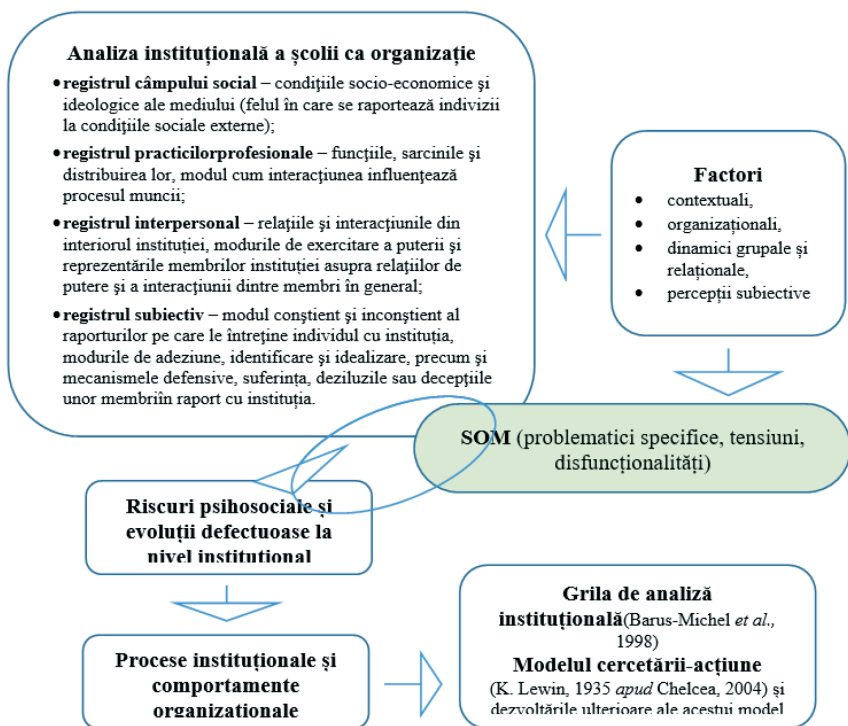
cole: în timpul derulării intervenției pot surveni diverse forțe incontrolabile, refulări sau reacții afective perturbatoare [133]. Uneori, inițiativele manageriale nu doar că nu schimbă atitudinea actorilor implicați, dar dezvoltă un punct de vedere opus, fenomen numit „schimbare atitudinală negativă”, ce apare în situațiile când angajații percep că prin demersurile celor ce promovează schimbarea organizațională le este restricționată libertatea de gândire și decizie, când se percep în afara acestui proces, iar schimbarea este văzută mai curând ca o inițiativă impusă „de sus”, un „atentat” la libertatea lor de a gândi, evalua sau acționa.

În acest sens, succesul unui program de schimbare și dezvoltare organizațională depinde nu doar de calitatea acțiunilor prevăzute în program, ci și de felul în care este explicat și justificat beneficiarilor. Rezistența la schimbare poate fi generată nu doar de dezacordul în raport cu acțiunile planificate, ci de o stare tipică care se rezumă la refuzul de a schimba o situație cu care angajații sunt familiarizați, cu care s-au obișnuit deja, indiferent de e bună sau nu. Respectiv, nu doar eficiența schimbării planificate și beneficiile pe care le va produce sunt importante, ci și modul în care sunt percepute aceste schimbări de către actorii implicați, fiind necesare și acțiuni de comunicare și promovare a programului. Prin urmare, în vederea asigurării unei marje de acceptare a schimbării organizaționale, psihologii care activează în cadrul școlii au nevoie și de cunoștințe privind blocajele și rezistențele (individuale, grupale sau organizaționale) ce pot surveni în acest sens, pentru a oferi consilierea organizațională necesară.

### **3) Solicitări organizaționale multiple în contextul schimbărilor instituționale** *(note definitorii și direcții aplicative)*

Pornind de la premisa că instituțiile educaționale funcționează în baza legităților specifice unei organizații, fiind în strânsă relație cu mediul social în continuă schimbare, se relevă necesitatea unei abordări sistemice atât în analiza schimbărilor instituționale, cât și în conceptualizarea asistenței psihologice. În acest sens, aplicabil pentru o abordare sistemică a schimbărilor organizaționale din instituțiile educaționale ar fi conceptul de „solicitări organizaționale multiple”(SOM), definit ca o serie de problematici specifice, tensiuni sau disfuncționalități din cadrul unei instituții anume, cu potențial de a produce situații de risc psihosocial și evoluții defectuoase asupra comportamentelor organizaționale, a proceselor instituționale și asupra instituției în ansamblu [139].

Dimensiunile teoretice de bază ale SOM și modul în care sunt integrate acestea în sistemul de analiză instituțională a școlii ca organizație sunt ilustrate în figura 4.2.

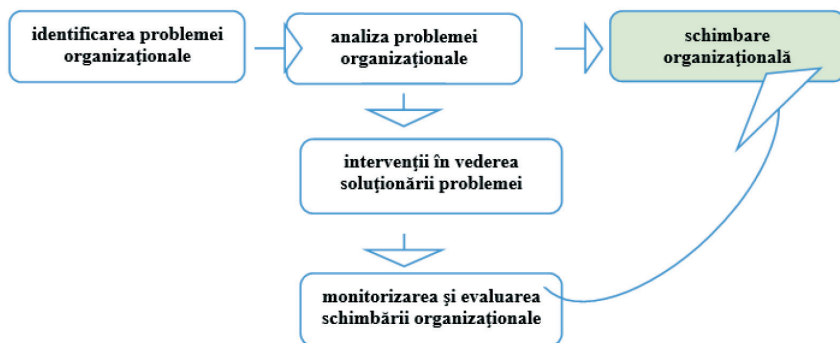


**Figura 4.2. Integrarea dimensiunilor de bază ale conceptului de SOM în sistemul de analiză instituțională a școlii ca organizație**

Procesele educaționale și demersurile de schimbare din instituțiile școlare pot fi influențate de o serie de factori contextuali și organizaționali, de diverse dinamici grupale și relaționale, inclusiv de percepțiile subiective ale actorilor implicați. Interacțiunea complexă a acestor factori, în vederea identificării SOM, poate fi relevată prin studiul celor patru *registre de analiză instituțională*, propuse de Barus-Michel et al. [9]: registrul câmpului social, registrul practicilor profesionale, registrul interpersonal și registrul subiectiv.

La fel, util în acest sens se dovedește și *modelul cercetării-acțiune* [32], inclusiv dezvoltările ulterioare ale acestui model (de ex., „Collaborative Interactive Action Research” – CIAR) [Rappoport et al., 2002 apud 330] ș.a. Rappoport

port *et al.* (2002) au utilizat acest model interactiv în elaborarea unui program pentru investigarea inițiativelor organizaționale privind echilibrul muncă-viață privată [apud 330]. Acest tip de cercetare își propune să găsească o soluție practică pentru problemele pe care le întâmpină un grup sau o instituție și implică o colaborare activă a psihologului cu beneficiarii atât în diagnoza problemelor, cât și în procesele de schimbare organizațională (fig. 4.3).



**Figura 4.3. Specificul cercetării-acțiune ca proiect de intervenție psihosocială în organizații**

Modelul cercetării-acțiune este eficient în planificarea schimbărilor organizaționale în sens general și a programelor de intervenție psihosocială în sens particular. Brough și O'Driscoll [330] menționează că cercetarea acțiune, în care actorii organizaționali, în colaborare cu experții externi, sunt ei înșiși participanți activi ai procesului de schimbare, a fost utilizată cu succes și în programele de intervenție psihosocială privind crearea echilibrului dintre muncă și viață privată la angajați.

Identificarea SOM cu potențial de a produce evoluții defectuoase în instituțiile educaționale este necesară în vederea elaborării unor programe de intervenție psihosocială pentru prevenirea și reducerea efectelor negative pe care le produc aceste situații asupra performanței, sănătății fizice și psihice a angajaților. Psihologul, în calitate de membru al unei echipe responsabile de managementul schimbării organizaționale, are rolul de a evalua situațiile de risc și de a propune acțiuni în vederea gestionării eficiente a acestora la locul de muncă. În acest sens, e necesară o abordare complexă a serviciilor psihologice, precizându-se multiplele activități desfășurate de psihologi la nivel individual, grupal și organizațional, implicit formarea universitară în domeniu trebuie să corespundă acestor solicitări organizaționale. De altfel,

orice psiholog care activează în cadrul unei instituții, indiferent de profilul acesteia (educațional, medical etc.), are nevoie și de o pregătire în domeniul psihologiei organizaționale.

Un exemplu relevant privind necesitatea formării psihologilor școlari inclusiv din perspectiva consilierii și intervenției organizaționale este prezentat de Furman [338], care aduce în discuție cazul psihologilor școlari din Olanda. Implementarea reformelor educaționale din anii '90 cereau din partea psihologilor cunoștințe din domeniul psihologiei organizaționale. Incapacitatea lor de a răspunde la modul așteptat la solicitările organizaționale, i-a determinat pe mulți să rămână în afara procesului, managerii apelând la servicii de consultanță din afara școlii. Acest caz, scrie Furman [338], arată că o instituție în tranziție are nevoie de ajutor profesionist, iar psihologii au nevoie de cunoștințe și experiență practică inclusiv la nivel organizațional. În general, scrie autorul, formarea universitară se axează mai mult pe diagnoza și intervenția la nivel individual, rareori psihologii școlari sunt instruiți pentru a oferi și consultanță organizațională.

Având în vedere necesitatea de a răspunde unor cerințe organizaționale și societale complexe cu care se confruntă instituțiile educaționale la etapa actuală, serviciile oferite de psihologii școlari trebuie încadrate într-un sistem complex de servicii de asistență psihologică, cu specificări inclusiv la nivel organizațional [cf 139]. Tehnicile de diagnoză și intervenție aplicate la nivel individual necesită a fi suplinite și cu tehnici de diagnoză și intervenție la nivel organizațional-sistemic. Problemele cu care se pot confrunta actorii procesului educațional nu sunt individuale sau doar individuale, ci sunt probleme care își au originile în contextul educațional propriu-zis, inclusiv din contextul societal mai larg. Interacțiunile și dinamicele organizaționale, în anumite condiții, pot produce riscuri psihosociale cu consecințe asupra instituției educaționale ca întreg.

Prin urmare, psihologul școlar are nevoie să cunoască inclusiv tehnici de diagnoză și evaluare a organizațiilor, strategii de identificare și soluționare a problemelor instituționale; modalități de prevenire și gestionare a riscurilor psihosociale, să fie familiarizați cu principiile de bază în elaborarea unui program de intervenție psihosocială, să fie capabili să realizeze proiecte coerente și realiste în scopul implementării unor schimbări instituționale eficiente etc.



## 4.2.2. Concepții privind asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva școlii ca organizație

### 1) Specificul și conținutul intervenției psihosociale

Intervenția psihosocială reprezintă un tip de schimbare planificată ce presupune organizarea unor acțiuni destinate să blocheze evoluții sociale defectuoase, să restructureze instituții devitalizante sau să ofere noi șanse unor grupuri aflate într-o situație problematică [139]. După Cummings și Worley (2001), intervenția are la bază niște acțiuni, planificate și sistematice, în vederea ajutorării instituției de a-și spori eficiența; intervenientul în mod deliberat modifică *status quo*-ul instituției sau al unui departament din cadrul acesteia la o stare de eficiență calitativ superioară [apud 356].

Cu referire la procesul de intervenție, în literatura de specialitate se utilizează atât termenul de „intervenție psihologică” (după caz, cu anumite precizări – de remediere, de optimizare, de dezvoltare etc.), cât și cel de „intervenție psihosocială”. În ceea ce ne privește, mai cu seamă în contextul schimbării organizaționale, optăm pentru termenul „program de intervenție psihosocială” din următoarele motive:

1) este un termen înglobant, ce permite includerea multiplelor activități pe care le desfășoară psihologul – activități de dezvoltare, de schimbare și/sau de formare (de ex., acțiuni de consiliere, individuală sau de grup, training-uri pentru dezvoltarea unor abilități, sesiuni de informare etc.);

2) permite încadrarea acțiunilor întreprinse nu doar la nivel individual și de grup (de ex., consiliere și coaching pentru angajați, acțiuni privind dinamica grupului, consolidarea coeziunii grupale etc.), ci și a celor la nivel organizațional-sistemic, care vizează instituția în ansamblu (astfel, asigurându-se interconexiunea factorilor individuali și a celor psihosociale, de ex., crearea unui climat favorabil la locul de muncă, schimbări la nivelul culturii organizaționale etc.);

3) relația dintre intervenient și actorii procesului de intervenție reprezintă un tip de interacțiune psihosocială care presupune colaborare și participare activă, prin reuniuni individuale și intragrupale, în vederea schimbării instituționale.

Programul de intervenție psihosocială vizează persoana în cadrul procesului muncii; nu se urmărește o simplă ajustare a indivizilor la situații, ci o schimbare reciprocă, complementară cu funcțiile și finalitățile grupului [132].

Intervenția, în acest caz, se sprijină pe rezultatele unei cercetări reale, realizată într-o organizație concretă, și se deosebește de cercetarea experimentală, care se realizează, pornindu-se de la o situație construită [354]. Totuși, deși cercetarea cu scop de intervenție are preponderent o finalitate practică, constatările și observațiile de teren pot fi aprofundate și generalizate în cadrul unor cercetări științifice extinse, în scopul avansării cunoașterii și teoretizării pornind de la activitatea practică.

## **2) Perspectiva sistemic-organizațională: subsisteme și modele ale intervenției psihosociale**

În scopul conceptualizării activității psihologice în instituțiile educaționale, așa cum am argumentat și anterior, optăm pentru o perspectivă sistemic-organizațională. Analizată din această perspectivă, precizează Massa (1992), intervenția psihosocială are următoarele subsisteme [apud 133]: *intervenientul/echipa de lucru* (psihologul împreună cu alți specialiști și personalul administrativ al instituției); *situația* (o rețea de persoane, grupuri sau instituții, de valori și de ansambluri conceptuale în interfață cu intervenientul); *clientul* (beneficiarul care primește serviciile oferite de intervenient); *sistemul țintă* (condițiile inadecvate ale unei instituții sau ale unui grup social asupra cărora se va interveni); *acțiunea* (implementarea unui nou model funcțional, reconfigurarea ansamblului social, intervenția asupra indivizilor, grupurilor, organizațiilor sau comunităților).

Cu referire la procesul propriu zis, după Schein [apud 356], intervenția psihosocială poate fi concepută prin prisma a trei modele de bază:

- modelul expertizei – intervenientul are rolul specialistului care oferă recomandări și servicii în baza cunoașterii din literatura de specialitate, cu alte cuvinte, se face un diagnostic al situației în conformitate cu problema prezentată de client și se oferă consultanță pornind de la aceste relatări (de ex., în vederea sporirii eficienței la locul de muncă – nevoia cu care se confruntă clientul, se oferă recomandări pornind de la niște strategii prezentate în literatura de specialitate și care pot fi utile în acest scop);
- modelul „doctor-pacient” – intervenientul mai întâi identifică „simptomele” în baza unei investigații, apoi, în baza rezultatelor și concluziilor acelei investigații, oferă recomandări și soluții (de ex., înainte de a fi propuse niște strategii de intervenție în vederea dezvoltării

unui clima favorabil la locul de muncă, în baza unei cercetări realizate în cadrul instituției, se vor identifica acele condiții psihosociale care produc disfuncționalități);

- modelul consultației – intervenientul oferă suportul necesar pentru dezvoltarea abilității instituției de a identifica problema și de a găsi soluția potrivită pentru aceasta.

Primele două modele pun accentul pe identificarea soluțiilor de către specialist, în cel de-al treilea, rolul principal îi revine organizației sau grupului țintă care identifică o soluție sustenabilă. În acest caz, instituția este ajutată să adopte decizii responsabile și bine documentate și să-și dezvolte un angajament în raport cu deciziile luate. Psihologul va consilia un grup sau o instituție în vederea dezvoltării acestei capacități, ulterior instituția va fi capabilă să genereze soluții în mod independent.

În prezent, datorită noilor tehnologii, intervențiile psihosociale pot fi organizate și online (eng. *web based interventions* [350]), evident, cu limitele și rezervele de rigoare. În contextul interacțiunilor online, chiar dacă psihologul dă asigurări privind respectarea confidențialității datelor și anonimității persoanelor, acest fapt ar putea cauza oricum anumite rezerve în exprimarea opiniilor (se fac niște înregistrări; asistă doar psihologul sau mai sunt prezente și alte persoane în timpul sesiunii online?).

### **4.2.3. Principii, etape și modele ale activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva școlii ca organizație**

#### **1) Principii și etape**

În activitatea psihologică ce vizează elaborarea și implementarea unor programe de schimbare și dezvoltare organizațională, în funcție de SOM, specifice instituțiilor educaționale, trebuie să fie luate în considerare o serie de principii, și anume:

- programul trebuie să fie fundamentat pe rezultatele unor cercetări empirice desfășurate în instituția educațională vizată în program;
- programul trebuie să avantajeze cât mai mulți categorii de beneficiari și să includă strategii diferențiate pe diverse categorii de beneficiari;
- programul trebuie să fie echilibrat în funcție de abilitățile și competențele beneficiarilor;

- programul trebuie să se bazeze pe rezultatele diagnosticării și comparării permanente a schimbărilor produse la nivelul beneficiarilor, inclusiv la nivel instituțional în ansamblu (nivelul trecut/actual/potențial al schimbărilor produse/ planificate), strategiile ulterioare urmând să fie ajustate în funcție de aceste variații comportamentale/ instituționale;
- programul trebuie să se bazeze pe practicile anterioare de succes;
- programul trebuie să fie precedat de acțiuni de comunicare în etapa de preintervenție.

Conform analizei literaturii de specialitate [70; 133; 175] identificăm trei etape ale acestui proces. În acest sens, activitatea psihologului va fi orientată spre următoarele:

- *analiza și investigarea problemei* (se identifică problema/ problemele instituționale ce necesită implementarea unor schimbări, căile de acțiune și dificultățile ce pot apărea);
- *previziunea și planificarea* (se elaborează un sistem de acțiuni în funcție de problema/ problemele instituționale vizate, se emit ipoteze cu privire la efectele de ordin psihologic, social și administrativ pe care le-ar avea schimbările implementate);
- *implementarea și evaluarea* (se pune în aplicare sistemul de acțiuni și se evaluează modul în care situațiile problematice au evoluat, ce transformări s-au înregistrat).

În analiza și investigarea problemei, psihologul trebuie să țină cont de eventuale rezistențe care ar putea bloca studiul cu acuratețe al situației propriu zise, *analizabilul* rămânând *neanalizabil*, adică inaccesibil cunoașterii [191]. Pentru deblocarea acestor rezistențe e necesară stabilirea unei relații de încredere dintre psiholog și beneficiari: situația fiind analizată într-un cadru caracterizat de libertatea de expresie, de absență a temerii că participanții ar putea fi evaluați sau că se află într-un registru ierarhic [*ibidem*].

La etapa de planificare, psihologul va propune modalități pentru a gestiona rezistențele și a preveni anumite riscuri psihosociale ce pot surveni în procesul implementării programului. Respectiv, analizând eficiența acțiunilor propuse, echipa de lucru va stabili *costurile* materiale și administrative legate de planificarea, implementarea și monitorizarea unui program și *beneficiile* obținute ca rezultat al implementării acestui program. Dacă beneficiile depășesc costurile, setul de acțiuni merită luat în considerare.

Procesul de implementare a programului trebuie să fie însoțit de

evaluări sistematice, care vor permite o mai bună ajustare a acțiunilor prevăzute în program. Evaluarea mai permite identificarea bunelor practici, care vor fi utilizate pe viitor în alte programele de intervenție. La finalul intervenției, raportul psihologului va conține informații privind procedurile de intervenție, evoluția procesului, modul de realizare a scopurilor urmărite, felul în care pot fi folosite datele și cine va avea acces la aceste date, inclusiv recomandări privind specificul intervenției pentru o anumită situații problemă (care ar putea fi generalizate pentru situații tip).

## **2) Modele de asigurare a activității psihologice din sistemul de învățământ general din perspectiva școlii ca organizație**

### **a) Modelul general al intervenției psihosociale în instituțiile educaționale**

Reieșind din etapele, conținutul și specificul intervenției în organizații, propunem un **model structural al programului de intervenție psihosocială**, care integrează următoarele componente: (1) date generale despre instituție (echipa de intervenție, perioada implementării programului, grupul sau grupurile vizate); (2) problematica intervenției; (3) cadrul teoretic și empiric al programului; (4) scopul și obiectivele programului; (5) conținutul programului (acțiuni și finalități, costuri și resurse, riscuri și modalități de gestionare, mod de evaluare per ședință/ acțiune); (6) mod de evaluare finală a programului și (7) concluzii și recomandări pentru acțiuni ulterioare (Tabelul 4.4).

În general, proiectarea și elaborarea unui program de intervenție psihosocială presupune un plan detaliat despre *ce se va face, de ce va face și cum se va face*, astfel încât să fie atinse finalitățile propuse [10]. Primele demersuri în elaborarea unui program de intervenție psihosocială în cadrul instituției educaționale ar consta în precizarea cu claritate a scopului și a obiectivelor programului. În funcție de obiectivele fixate, se vor descrie strategiile și acțiunile de intervenție ce vor fi utilizate (de ex., *O1 dezvoltarea angajamentului organizațional* – acțiune 1, 2, 3 etc.; costurile și resursele necesare, inclusiv, dificultățile și modalitățile de gestionare a acestora).

Trebuie să menționăm că acțiunile prevăzute în program nu sunt selectate la întâmplare, acestea trebuie să fie raportate la specificul instituției și să se fundamenteze pe concluziile unui studiu empiric realizat în acea instituție (de ex., ce concluzii au determinat nevoia elaborării unui asemenea program și cum prin intermediul acțiunilor planificate se va remedia problema cu care

**Tabelul 4.4. Structura generală a programului de intervenție psihosocială**

<b><i>Date generale</i></b>	
a) Instituția	_____
b) Perioadă	_____
c) Grupul țintă	_____
d) Intervenient/ echipa de lucru	_____
<b><i>Descrierea problematicii care constituie obiectul intervenției</i></b>	
_____	
<b><i>Support teoretic și empiric</i></b>	
1.	_____
2.	_____
3.	_____
<b><i>Scopul și obiectivele programului</i></b>	
_____	
<b><i>Conținutul programului</i></b>	
O1	_____
_____	
Acțiuni planificate și descrierea acestora	
_____	
_____	
Costuri și resurse	
_____	
_____	
Finalități	
_____	
_____	
Evaluare și monitorizare	
_____	
_____	
Riscuri și dificultăți (inclusiv, modalități de gestionare)	
_____	
_____	
<b><i>Evaluarea finală a programului</i></b>	
_____	
_____	
<b><i>Concluzii și recomandări pentru acțiuni ulterioare</i></b>	
_____	
_____	

se confruntă instituția vizată). În mod evident, aceeași problemă poate avea manifestări diverse în cadrul unei instituții anume în funcție de cultura organizațională a instituției, cauzele dominante care determină apariția problemei sau dinamica și procesele instituționale. Cu alte cuvinte, pe lângă problematicile generale ale sistemului de învățământ, care constituie baza activității oricărui psiholog din orice instituție educațională, specialiștii în domeniu trebuie să identifice și problematici specifice pentru instituția în care activează și să elaboreze programe complexe de intervenție psihosociale în funcție de aceste problematici și care să fie aplicabile în primul rând instituției date.

Acțiunile planificate în conținutul programului pot fi prezentate în conformitate cu obiectivele propuse (de ex., O1, O2, ... On) sau în funcție de anumite etape, care prezintă dinamica și evoluția procesului de intervenție psihosocială. Psihologul va examina eficiența fiecărei acțiuni și efectele scontate, indicând criteriile și modalitățile de evaluare a strategiilor și acțiunilor prevăzute în program.

## **b) Modele de evaluare a programelor de intervenție psihosocială în instituțiile educaționale**

Evaluarea programului de intervenție psihosocială presupune un proces de colectare și analiză a datelor cu privire la eficiența activităților preconizate în program și a beneficiilor produse. Inițiind procesul de evaluare, scrie Hylander [341], psihologul trebuie să răspundă la o serie de întrebări: 1) *ce tip de schimbări evaluez* – sunt schimbări individuale (atitudini, motivații, mod de înțelegere a problemei, comportamentale etc.) și/sau organizaționale? 2) *cum vom măsura aceste schimbări* – ce metode și surse de date vom utiliza în acest caz? 3) *de ce avem nevoie de evaluare* – dorim să descriem ce se întâmplă în procesul intervenției, să comparăm diferite tipuri de intervenție raportate la probleme specifice sau să verificăm dacă un tip de intervenție este mai eficient decât altul?

Datele pentru evaluare pot fi colectate din trei surse [356]: (a) observațiile psihologului; (b) interviuri semistructurate sau (c) chestionare pentru participanți. În funcție de tipul de date, fiecare sursă oferă informație relevantă privind rezultatele și tehnicile utilizate, inclusiv permit să evităm eventuale *bias*-uri în interpretarea datelor. Anumite erori de interpretare, scrie Snabe [356], pot să apară ca urmare a subiectivității psihologului în evaluarea programului, care intervine ca un „filtru” în selecția și analiza datelor. Unul

din punctele slabe ale procesului de evaluare a intervenției este faptul că, deseori, psihologul este în același timp și evaluatorul programului. În acest caz, putem să judecăm despre eficiența programului și în baza interviurilor sau a chestionarelor completate de angajați.

Procesul de evaluare implică și compararea cu alte situații de intervenție. În mod tradițional, evaluarea rezultatelor din grupul de intervenție se face prin compararea cu cele înregistrate în cadrul unui grup de control, care nu a beneficiat de acțiunile și influențele prevăzute în program. Autorii recomandă, atunci când este posibil, compararea rezultatelor obținute și cu cele înregistrate în programe similare [356]. Deoarece, atunci când avem un singur program, fără posibilitatea comparării, chiar dacă intervenția a produs rezultate pozitive, nu putem ști dacă alte situații de intervenție (pentru problema dată) ar putea da rezultate mai bune sau nu. Analizând într-o perspectivă unitară diverse modele de evaluare a programelor de intervenție psihosocială, în tabelul 4.5 prezentăm aspecte specifice fiecărui model [cf 42; 41].

**Tabelul 4.5. Modele de evaluare a programului de intervenție psihosocială**

Autori	Aspecte propuse în modelul de evaluare
Kirkpatrick (1979) [apud26]	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) reacțiile afective ale participanților la activitățile prevăzute în program (în ce măsură participanții/ beneficiarii apreciază activitățile la care participă);</li> <li>2) conținuturile învățate în cadrul acestor activități (cum cunoașterea este asimilată de către participanți/ beneficiari în cadrul activităților);</li> <li>3) eficiența achizițiilor comportamentale (în ce măsură acestea sunt aplicate în procesul muncii, contribuind la obținerea unor rezultate mai bune)</li> <li>4) impactul programului la nivelul întregii organizații (de ex., reducerea costurilor, creșterea calității și eficienței muncii ș.a.).</li> </ol>
Kraiger (1993) [apud 4]	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) achiziții de cunoaștere (măsurate atât cu ajutorul testelor tradiționale, cât și prin intermediul autoevaluărilor realizate de participanți);</li> <li>2) achiziții de abilități (se produc fie printr-un proces conștient de imitare, fie automat, fără implicarea controlului conștiinței și pot fi măsurate prin activități ce implică joc de rol și simulări);</li> <li>3) achiziții atitudinale (de ex., atitudine favorabilă față de învățare, motivație, eficacitatea sinelui sau importanța stabilirii scopurilor).</li> </ol>



Huz et al. (1997) [apud 32]	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) rezultate (rezultate la nivel individual, rezultate la nivel de grup și rezultate la nivel organizațional);</li> <li>2) metoda și factorii de eficiență (evaluarea metodei prin raportarea la alte strategii metodologice, precum și evaluarea factorilor care ar fi favorizat succesul acțiunilor de intervenție).</li> </ol>
Randall (2013) [apud 28]	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) aspecte ale procesului (cum activitățile intervenției sunt transmise, percepute și trăite de participanți: nivelul de participare, aprecierile participanților privind acțiunile intervenției și reacțiile observabile la acțiunile intervenției);</li> <li>2) aspecte referitoare la context (situații organizaționale în care intervenția se produce – locul de muncă, grupul de muncă, organizația în ansamblu, contextul economic național).</li> </ol>
Brinkerhoff (2003)[apud 26]	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) cazurile de succes și insucces (la nivel de grup sau individual);</li> <li>2) condițiile și factorii care au dus la succes sau insucces.</li> </ol>
Sandoval (2004) [apud 30]	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) schimbări la nivelul clientului;</li> <li>2) schimbări la nivelul interviuentului.</li> </ol>
Passmore și Velez (2012) [apud 26]	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>sinele</i> (beneficiile pe care le-a resimțit participantul urmare a intervenției – eficacitatea activităților, inclusiv necesitățile participanților, ceea ce-i permite intervenientului să-și optimizeze activitățile ulterioare);</li> <li>2) <i>ceilalți</i> (evaluarea persoanei de către ceilalți – manageri, alți beneficiari, colegi);</li> <li>3) <i>realizări</i> (în ce măsură comportamentele achiziționate au un impact asupra creșterii performanței);</li> <li>4) <i>potențial</i> (impactul intervenției asupra potențialului indivizilor, de ex., indivizii au obținut un nivel mai înalt de maturitate emoțională; este mai greu de măsurat și poate să nu fie evidențiat imediat, evaluările după câteva săptămâni sau luni după intervenție pot oferi informații despre impactul pe care l-a avut intervenția);</li> <li>5) <i>metaanaliză</i> (analiza comparativă a impactului intervenției asupra mai multor grupuri din diferite organizații și contexte socioculturale).</li> </ol>

În mod general, esența acestor modele se rezumă la următoarele: în procesul de evaluare vor fi examinate atât efectele pe care le produce programul asupra actorilor implicați (beneficiari direcți, intervenient, manageri ș. a.), cât și efectele asupra contextului organizațional în ansamblu, iden-

tificând totodată factorii care asigură succesul intervenției. Aceste aspecte constituie dimensiunile centrale ale unui **model integrat de evaluare a programului de intervenție psihosocială**, pe care îl prezentăm în cele ce urmează ( tabelul 4.6).

**Tabelul 4.6. Modelul integrat al evaluării programului de intervenție psihosocială**

Etapă ale procesului de intervenție	Conținutul evaluării	Metode de evaluare
<b>Etapa de preintervenție</b>	<p><i>Nivelul de pregătire</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Așteptări în raport cu schimbările planificate;</li> <li>– Gradul de satisfacție cu schimbările planificate;</li> <li>– Modul de percepere a riscurilor în raport cu schimbările planificate;</li> <li>– Forme de rezistență (individuale, organizaționale).</li> </ul>	
<b>Etapa de intervenție</b>	<p><i>Efecte, rezultate și schimbări la nivelul beneficiarilor</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– reacții afective și comportamentale;</li> <li>– interes, participare, angajament;</li> <li>– achiziții de cunoaștere.</li> </ul> <p><i>Efecte, rezultate și schimbări la nivelul intervenției</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– aspecte ale procesului;</li> <li>– aspecte referitoare la context.</li> </ul>	<p><i>Proceduri clasice test-retest;</i></p> <p><i>Autoevaluări;</i></p> <p><i>Evaluări făcute de ceilalți (evaluarea persoanei de către ceilalți –</i></p>
<b>Etapa de postintervenție</b>	<p><i>Efecte, rezultate și schimbări la nivelul beneficiarilor</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– achiziții de cunoaștere și abilități;</li> <li>– achiziții atitudinale și comportamentale;</li> <li>– capacitățile de transfer a cunoașterii în activitățile și sarcinile de la locul de muncă;</li> <li>– menținerea și internalizarea schimbărilor pe termen lung.</li> </ul> <p><i>Efecte, rezultate și schimbări la nivelul contextului organizațional</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– impactul programului la nivelul întregii organizații;</li> </ul> <p><i>Acțiuni, metode și factorii de eficiență</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– cazurile de succes și insucces (la nivel de grup și/sau individual);</li> <li>– condițiile și factorii care au dus la succes sau inausces;</li> <li>– identificarea unor practici pozitive.</li> </ul> <p><i>Schimbări la nivelul intervievientului</i></p>	<p>– manageri, alți beneficiari, colegi);</p> <p><i>Observații;</i></p> <p><i>Teste de cunoștințe;</i></p> <p><i>Tehnici de monitorizare și automonitorizare;</i></p> <p><i>Metoda jurnalului etc.</i></p>

Efectele produse în rezultatul intervenției pot fi de natură afectivă, cognitivă, atitudinală și/sau comportamentală. Pentru a minimaliza pe cât posibil subiectivismul și evaluările dezirabile, se vor îmbina procedurile de autoevaluare cu evaluările făcute de ceilalți. Procedurile de monitorizare după finalizarea programului, privind utilitatea cunoașterii în procesul muncii, sunt la fel de importante, permit elucidarea modului de aplicare a conținuturilor învățate în situații concrete de la locul de muncă și identificarea blocajelor ce pot interveni în acest sens. Deși mai puțin preocupați de evaluarea propriilor schimbări, intervenientul trebuie să analizeze într-o manieră reflexivă și modificările care s-au produs în propria persoană (de ex., în modul de înțelegere a problemei, a procesului de intervenție sau a clientului însuși).

### **c) Un exemplu de evaluare a programului de intervenție psihosocială**

Pentru a ilustra procesul de evaluare a unui program de intervenție psihosocială, prezentăm în cele ce urmează studiul realizat de Nielsen *et al.* [349]. Autorii au elaborat un cadru participativ pentru dezvoltarea și implementarea schimbărilor în ceea ce privește felul în care munca este organizată, planificată și coordonată în vederea îmbunătățirii condițiilor de muncă și a stării de bine a angajaților. Scopul evaluării a fost de a înțelege cum au funcționat activitățile de intervenție, care au fost condițiile ce au asigurat eficiența și, respectiv, pentru cine, adică cine sunt beneficiarii. În acest sens, autorii au evaluat procesul de intervenție, analizând: (1) impactul activităților de intervenție asupra indivizilor (2) impactul asupra contextului și culturii organizaționale și (3) impactul asupra intervenției înseși (ce strategii anume a produs rezultate și dacă intervenția a decurs conform planului). Obiectivul principal al oricărui proces de evaluare, scriu Nielsen *et al.* [349], este de a identifica care sunt factorii și mecanismele funcționale care produc schimbarea planificată. În vederea realizării scopului, autorii au recurs la o serie de observații și au administrat interviuri și chestionare.

Interviurile. Au fost intervievați membri din grupul de coordonare privind experiența lor în calitate de membri ai acestui grup, fiind întrebați ce au învățat din această experiență și care instrumente cred că le-au fost utile (de ex., planul de comunicare sau planul de acțiune etc). De asemenea, au fost intervievați managerii și angajații, solicitându-se să precizeze ce informații au primit referitoare la proiect și de la cine, care a fost nivelul de implicare și

activism în cadrul proiectului, dacă acțiunile proiectului sunt corespunzătoare problemei și cum resimt schimbările în procesul de muncă (de ex., pentru angajați – dacă managerii au avut un comportament suportiv, pentru manageri – care au fost în viziunea lor factorii care au facilitat schimbarea).

**Observațiile.** Au fost realizate observații asupra a ceea ce se întâmplă în cadrul ședințelor grupului de coordonare, care au permis examinarea felului în care instrumentele au fost percepute, cum managerii și angajații au interacționat și cum percep ei responsabilitățile și rolurile pe care le au. Astfel, autorii au avut posibilitatea să înțeleagă schimbările în cadrul programului (de ex., dacă angajații și-au asumat vreun rol în cadrul programului, dacă managerii și angajații au împărtășit percepții comune despre ce înseamnă starea de bine la locul de muncă, dacă a existat un mediu cooperant etc.). Inclusiv, au fost duse observații și pe parcursul activităților de workshop.

**Chestionarul.** Prin intermediul acestei tehnici, autorii au măsurat care este gradul de pregătire și acceptare a participanților pentru schimbare, pentru a ajusta de la bun început planul de comunicare și participare.

Autorii modelelor de evaluare examinate în acest context subliniază că, atunci când sunt gândite programe de intervenție psihosocialăe necesar să se ia în considerare faptul că acestea pot fi eficiente în cazul unor angajați și mai puțin eficiente în cazul altora, în funcție de interesul și percepția utilității acțiunilor de intervenție, inclusiv, în funcție de nivelul de participare și angajament al beneficiarilor programului. Respectiv, nu doar acțiunile în sine sunt importante, eficiența acestora poate fi sporită de diverși factori contextuali, organizaționaliși individuali care facilitează transferul de cunoaștere și achiziție comportamentală.

#### **d) Factori care sporesc eficiența programului de intervenție psihosocială**

Studiile arată că, atât *conținutul* acțiunilor prevăzute în program, cât și *modalitatea* în care programul este implementat sunt condiții esențiale în asigurarea eficienței intervenției psihosociale. O serie de factori, precum percepțiile cu referire la calitatea activităților de intervenție și a efectelor pe care le vor produce, percepțiile privind nivelul de competență și experiență al intervenientului, nivelul de implicare sau angajament al beneficiarilor ș.a., ar putea spori eficiența programului de intervenție în instituțiile educaționale, influențând semnificativ rezultatele finale.

## **Nivelul de participare și implicare a angajaților**

Burke *et al.* [2006 apud 341], în cadrul unui studiu metaanalitic ce raporta analiza a 95 de cercetări privind programele de intervenție în asigurarea securității și sănătății la locul de muncă, identifică un succes limitat al acestor programe în situații de implicare și angajament scăzut din partea participanților. Implicarea, constată autorii, este în strânsă legătură și cu metodele utilizate, ei diferențiind între metode ce implică un nivel înalt de angajament și participare (activități interactive de training *face-to-face*), angajament și participare moderată (activități interactive de training mediate de computer și feedback) și angajament și participare scăzută (materiale printate).

## **Automonitorizarea comportamentului și a schimbărilor produse**

Activitățile de intervenție ar putea asigura într-o mai mare măsură participarea indivizilor, dacă includ acțiuni ce motivează indivizii să producă transferul noilor abilități achiziționate în activitatea de muncă propriu-zisă. Una din modalitățile de a asigura acest transfer, sugerează Hammer *et al.* [341], este utilizarea *tehnicii automonitorizării* – participanților li se solicită să-și formuleze obiective, să-și monitorizeze comportamentul în timp și să discute despre efectele produse (indivizii observă, evaluează și raportează privind efectele înregistrate în propriul comportament).

## **Confruntarea cu problema care constituie obiectul intervenției**

Hammer *et al.* [341] evidențiază că trainingul privind comportamentul de suport din partea supervisorului în situații de conflict muncă-familie determină scoruri mai mari la acei angajați care se confruntă cu un nivel înalt al conflictului muncă-familie și scoruri mici pentru cei care au un nivel scăzut al conflictului. Programul organizat de autori a dus la rezultate îmbunătățite a sănătății fizice, comparativ cu grupul de control, dar nu a determinat schimbări semnificative asupra satisfacției în muncă și a intențiilor de a nu părăsi locul de muncă. Rezultate înalte în ceea ce privește creșterea satisfacției de muncă și diminuarea intențiilor de a părăsi organizația s-au înregistrat doar în cazul angajaților cu un nivel înalt de conflict muncă-familie.

Scopul studiului realizat de Ouweneel *et al.* [350] a fost de a măsura efectele unei intervenții online, bazată pe principiile psihologiei pozitive, asupra emoțiilor pozitive, eficacității de sine și implicării în muncă. Programul era

constituit din trei tipuri de sarcini (prezentate online): 1) sarcini privind starea de bine; 2) sarcini de stabilire a scopurilor și 3) sarcini privind resursele. Rezultatele arată o îmbunătățire a rezultatelor pe două din dimensiunile menționate (emoții pozitive și eficacitatea sinelui), comparativ cu grupul de control. Programul nu a produs însă efecte și asupra implicării în muncă. Studii adiționale arată că efecte pozitive asupra implicării se înregistrează doar la angajații care aveau un nivel scăzut de implicare, nu și la cei cu un nivel moderat sau înalt.

### **e) Un exemplu: specificul intervenției psihosociale pentru stimularea învățării profesionale în instituțiile educaționale**

În prezent, pentru multe instituții, inclusiv pentru cele educaționale, instruirea profesională continuă a devenit un fapt comun, fiind o componentă importantă a oricărui program de schimbare organizațională. Nevoia de instruire poate fi generată de schimbări în tehnologiile de lucru, schimbări la nivelul cerințelor postului, schimbări de ordin normativ etc., respectiv, scopul instruirii continue este perfecționarea, în conformitate cu aceste schimbări, a competențelor profesionale și practice ale angajaților [347]. E necesar să menționăm că, în acest proces sunt implicați nu doar angajații, ci și organizația în ansamblu, învățând din experiență, din experiența proprie (învățare experiențială directă) sau observând și analizând experiența altor organizații (învățare experiențială indirectă). Din acest punct de vedere, instruirea organizațională reprezintă în esență un proces prin care cunoașterea, formarea deprinderilor și a atitudinilor se produce în rezultatul interacțiunii sociale în spații legate de procesul muncii. Achizițiile acestui proces rezultă în schimbări comportamentale urmare a unor acțiuni spontane, neorganizate sau, dimpotrivă, planificate și organizate cu scopul de a transmite cunoașterea sau de a forma atitudini și deprinderi necesare postului ocupat [335].

Activitățile formale de instruire (prelegeri, seminare, training-uri sau workshop-uri) reprezintă o porțiune minoră despre ceea ce trebuie să știe viitorii angajați cu referire la munca lor [Conlon, 2004 apud 346]. În mod esențial, activitățile informale constituie 80-90% din toate activitățile de învățare la locul de muncă [Tinjălă, 2008; Hicks *et al.*, 2007 apud 346]. Pe lângă alte forme de instruire și învățare, în mediul organizațional, angajații sunt antrenați zilnic într-un proces de observare a comportamentului celorlalți (colégi de muncă, supervizori, șefi de echipă, manageri), care apar drept modele.

Analizând efectele produse (de ex., recompense pentru rezultatele muncii, sancțiuni pentru lipsa de disciplină, promovări pe bază de merite etc.), se fac inferențe asupra propriei conduite la locul de muncă. Vorbim în acest caz de un tip de învățare vicariantă.

Spre deosebire de instruirea academică, instruirea profesională la locul de muncă este orientată în mod esențial spre scopuri aplicative, ceea ce, în mod evident, nu exclude conținuturile teoretice și se produce prin: instruire propriu-zisă, supervizare și experiență; valorificarea conținurilor profesionale achiziționate în realizarea cu succes a sarcinilor la locul de muncă și prin descoperirea de noi modalități de a utiliza cunoștințele pentru a atinge rezultate dorite; printr-o mișcare continuă dintre teorie spre practică și invers, în consecință, fiecare dintre acestea – teoria și practica – îmbogățindu-se reciproc [Houle, 1980 *apud* 346].

Analizând experiența de învățare și instruire a angajaților la locul de muncă, Houle [1980 *apud* 346] a elaborat un model al procesului de instruire profesională, proces care începe cu instruirea generală, ce include anumite conținuturi cu referire la activitatea profesională, instruirea în calitate de stagiar, certificarea competenței (după care angajații sunt încadrați plenar în câmpul muncii) și, în final, instruirea profesională continuă. Autorul mai spune că instruirea profesională continuă se referă la trei direcții de învățare, care sunt interdependente între ele: instruirea propriu-zisă (învățarea este un proces mai mult pasiv și presupune achiziția de cunoștințe și abilități profesionale); cercetarea (învățarea are un caracter explorator și interacțional, rezultând în crearea de noi concepte sau tehnici) și aplicarea (învățarea are un caracter activ și implică activitățile practice la locul de muncă).

În aceeași ordine de idei, modelul propus de Illeris (2011) analizează două procese importante în cadrul instruirii la locul de muncă (achiziția și interacțiunea socială) [apud 335]. În viziunea autorului, instruirea implică trei dimensiuni integrate (conținut, dinamică și interacțiune socială). Astfel, procesul de achiziție se referă la aspecte cognitive (cunoștințe și abilități) și emoționale (emoții, motivație și voință), în timp ce interacțiunea este determinată de context (sociocultural și istoric).

Analizând procesul de instruire organizațională, psihologul trebuie să ia în considerare aceste interrelații dinamice dintre cognitiv, emoțional și social, inclusiv diverse blocaje, cum ar fi, de ex., lipsa de flexibilitate și incapacitatea de a „vedea” lucrurile altfel decât au fost „învățate”, obișnuința cu un sistem de cunoaștere, practici și experiențe profesionale considerate invariabile,

percepții privind capacitățile individuale de învățare ș. a. În studiul lor, Geijfel *et al.* [339] arată că implicarea cadrelor didactice din Danemarca în activități de instruire continuă este determinată de percepția eficacității sinelui și de modul în care sunt internalizate obiectivele organizaționale. Autorii menționează că pentru a asigura implementarea schimbării organizaționale în cadrul școlii, trebuie analizați atât factorii de natură organizațională, cât și cei individuali (percepții și atitudini ale cadrelor didactice).

În general, psihologul care elaborează strategii de intervenție psihosocială cu scop de instruire pentru o anumită organizație trebuie să aibă o familiarizare prealabilă cu sectorul dat, pentru a evita academismul, pentru a asigura caracterul aplicativ al instruirii și pentru a stabili un cadru de acceptare și încredere din partea celor instruiți [153]. Așa cum psihologul școlar se află permanent în cadrul instituției educaționale, acest fapt îi oferă posibilitatea unui contact prelungit cu mediul de muncă, implicat o cunoaștere profundă „din interior” a nevoilor celor instruiți.

Elaborarea unui program de intervenție psihosocială cu scop de instruire profesională va parcurge următoarele etape: conștientizarea necesității de schimbare (de ex., nevoia de instruire a personalului); crearea unui grup de lucru și elaborarea unor strategii (de ex., planificarea unor acțiuni concrete de instruire a personalului); crearea suportului organizațional (pentru o implicare eficientă în programul de instruire, angajații trebuie să înțeleagă diferența dintre situația actuală și schimbarea planificată, de ex., care vor fi beneficiile personale și cele organizaționale obținute); generarea succeselor pe termen scurt și consolidarea succesului (de ex., monitorizarea schimbărilor atitudinale, cognitive sau comportamentale produse ca urmare a programului de instruire și crearea condițiilor de punere în practică a acestora); ancorarea schimbărilor pozitive în cultura organizațională aflată în schimbare (de ex., instruirea și perfecționarea permanentă a angajaților poate deveni una din valorile organizației).

## Concluzii

Pornind de la premisa că instituțiile educaționale funcționează în baza principiilor și legităților specifice unei organizații, în strânsă legătură cu mediul social în continuă schimbare, se relevă necesitatea unei abordări sistemic-organizaționale în conceptualizarea asistenței psihologice și încadrarea serviciilor oferite de psihologii școlari într-un model complex, cu specificări



inclusiv la nivel organizațional. Deși preponderent activitatea psihologului în învățământul general se desfășoară la nivel individual și de grup, în situațiile când instituțiile educaționale se confruntă cu nevoia de reformare și dezvoltare, psihologul este solicitat să răspundă unor provocări privind implementarea cu succes a schimbărilor strategice la nivel instituțional. O instituție aflată în tranziție are nevoie de ajutor profesionist, iar psihologii care activează în cadrul școlii au nevoie de cunoștințe și experiență practică inclusiv la nivel organizațional.

Prin urmare, psihologul școlar trebuie să aibă pregătirea profesională necesară pentru a lucra cu toate subsistemele instituției școlare în ansamblu, răspunzând într-o manieră eficientă la diverse probleme organizaționale. Astfel, optăm pentru o perspectivă sistemică în conceptualizarea activității psihologice în instituțiile educaționale, deoarece problemele de ordin psihologic își au originile în contextul socio-organizațional și sunt strâns relate de acesta.

Având în vedere necesitatea de a răspunde unor cerințe organizaționale și societale complexe cu care se confruntă instituțiile educaționale la etapa actuală și reieșind din specificul asistenței psihologice la nivel sistemic-organizațional, a fost propus conceptul de „solicitări organizaționale multiple” care reprezintă o serie de problematici specifice, tensiuni sau disfuncționalități din cadrul unei instituții anume, având potențial de a produce situații de risc psihosocial și evoluții defectuoase asupra comportamentelor organizaționale, a proceselor instituționale și asupra instituției în ansamblu. În contextul unei abordări sistemice a serviciilor psihologice în instituțiile educaționale e necesară și clarificarea specificului procesului de elaborare și evaluare a unor programe complexe de intervenție psihosocială. Acest demers presupune integrarea dimensiunilor de bază ale conceptului de „solicitări organizaționale multiple” în sistemul de analiză instituțională a școlii ca organizație, în funcție de cerințele specifice ale unei instituții particulare. Cu alte cuvinte, pe lângă problematicile generale care constituie baza activității unui psiholog din orice instituție educațională, specialiștii în domeniu trebuie să identifice și problematici specifice pentru instituția în care activează și să elaboreze programe de intervenție raportate la aceste problematici și care să fie aplicabile în primul rând instituției date.

În acest sens, cunoașterea din domeniul psihologiei organizaționale se dovedește utilă în vederea abordării școlii ca organizație cu procese, dinamici și interacțiuni specifice, având potențial de a produce riscuri psihosociale.

Printre cele mai frecvente situații cu potențial de risc psihosocial în instituțiile educaționale sunt conflictul muncă-familie, stresul ocupațional și supra-solicitarea la locul de muncă, acestea afectând echilibrul emoțional, relațiile sociale și eficiența la locul de muncă. Pe de altă parte, instituțiile educaționale se află în strânsă relație cu mediul social în continuă schimbare, ceea ce necesită implementarea unor programe de schimbare strategică ca răspuns la provocările contextului social, proces care, la fel, poate să genereze anumite tensiuni și disfuncționalități în cadrul instituției. Acest fapt ne-a determinat să examinăm specificul intervenției psihosociale în contextul implementării unor programe de schimbare în instituțiile educaționale, analizând rolul psihologului școlar în acest sens, fiind propus un model structural al programului de intervenție psihosocială și un model integrat de evaluare a procesului de intervenție, în conformitate cu etapele acestui proces (etapa de pre-intervenție, etapa de intervenție propriu zisă și etapa de postintervenție).

## BIBLIOGRAFIE

---

1. ABRIC, J.C. Reprezentările sociale: aspecte teoretice. În: *Reprezentările sociale*. Coord. A. Neculau. București: Editura „Societatea Știința și Tehnica”, 1995. ISBN 973-96937-0-9.
2. ABRIC, J. *Psihologia comunicării: teorii și metode*. Iași: „Polirom”, 2002. 208 p. ISBN 973-683-953-2.
3. ADLER, A. *Cunoașterea omului*. București: „Iri”, 1996. 141 p. ISBN 973-97229-6-2.
4. ANIȚEI, M. *Psihologie experimentală*. Iași: Polirom, 2007, 394 p. ISBN 978-973-46-0541-5.
5. ATKINSON, R.I., ATKINSON, R.C., SMITH, E.E., BEM, D.J. *Introducere în psihologie*. București: „Tehnica”, 2002. 1099 p.
6. BABA, A., CIUREA, R. *Stresul, adaptare și patologie*. București: Acad. Română, 1992.
7. BATOG, M. Model de intervenție psihologică în cazul preadolescenților cu stres posttraumatic. În: *Stil modern de viață: între sănătate și stres*. Materialele Conferinței Științifice internaționale „Fortificarea sănătății angajaților prin suprimarea stresului organizațional”, 20 decembrie 2013. Bălți: S.n., Tipografia din Bălți, 2014, p.99-104. ISBN: 978-9975-4487-6-5.
8. BĂLAN, B. Reprezentarea socială a profesiei psihologului: între a fi și a deveni. În: *Revista Psihologia socială*. Iași: „Polirom”, nr. 4, 1999, p.74-88. ISBN: 1454-5667.
9. BARUS-MICHEL, J., JIUST-DESPRAIRIES, F., RIDEL, L. *Crize. Abordare psihosocială clinică*. Iași: „Polirom”, 1998. ISBN 973-683-030-6.
10. BOGHATY, Z., ILIN, C. Schimbarea și dezvoltarea organizațională. În: *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională*. Z. Boghaty (coord.). Iași: „Polirom”, 2004.
11. BOLBOCEANU, A. *Planul intern de acțiune la copii de vârstă fragedă*. Chișinău: „Știința”, 1990, 95 p.
12. BOLBOCEANU, A. Cogniție și interacțiune socială în perioada preșcolară. În: *Problemele actuale ale psihologiei pedagogice*. Chișinău: ISPP, 1999, p.4-11.
13. BOLBOCEANU, A. Influența comunicării asupra dezvoltării intelctului la vârsta miciei școlare. În: *Elevul contemporan: schițe de portret psihologic*. Chișinău: ISPP, 1999, p.4-12.
14. BOLBOCEANU, A. Preferințe comunicaționale ale preadolescentului contemporan. În: *Symposia Professorum. Seria Psihologie și pedagogie*. Materialele sesiunii științifice, 4-5 mai 2001. Chișinău: ULIM, 2001, p.111-119. ISBN 9975-920-50-0.
15. BOLBOCEANU, A., SÂRBU, N. Expectanțele comunicării în arena experimentului formativ. În: *Analele științifice ale Universității de Stat din Moldova. Seria Științe socioumanistice*, vol.3. Chișinău: CEP USM, 2003, p.331-333.

16. BOLBOCEANU, A. Dezvoltare cognitivă și comunicare în preadolescență. In: *Revista de psihologie*. 2004, nr.3-4, p.149-156. ISSN 0034-8759.
17. BOLBOCEANU, A. Unele particularități ale dezvoltării gândirii creative a preadolescenților în comunicare cu adultul. În: *Analele științifice ale Universității de Stat din Moldova*. Volumul III. Chișinău: CEP USM, 2004, p.151-153.
18. BOLBOCEANU, A. Comunicarea elevului mic cu adultul: digesiuni în trecut, aspirații spre viitor. În: *Revista Univers Pedagogic*, 2004, nr.4, p.20-25. ISSN 1811-5470.
19. BOLBOCEANU, A. *Psihologia comunicării*. Chișinău: „Univers Pedagogic”, (F.E.-P. „Tipografia Centrală”) 2007. 136 p. ISBN 978-9975-48-048-2.
20. BOLBOCEANU, A. Conținutul trebuinței de comunicare ca mecanism al intervenției în contextul asistenței psihologice. În: *Educația pentru dezvoltarea durabilă: inovație, competitivitate, eficiență*. Materialele Conferinței Științifice internaționale. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro”, 2013, p.186-190. ISBN 978-9975-48-056-7.
21. BOLBOCEANU, A. Sensuri actuale ale educației și dezvoltarea serviciilor de asistență psihologică. În: *Revista Univers Pedagogic*, 2014, nr. 4, p.43-50. ISSN: 1811-5470.
22. BOLBOCEANU, A. (coord. șt.) *Asistența psihologică în educație: practici naționale și internaționale*. Autori: N. Bucun, O. Paladi [et al.]; Acad. de Științe a Moldovei, Inst. de Științe ale Educației. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro”, 2014. ISBN 978-9975-48-062-8.
23. BOLBOCEANU, A. (coord.) *Mecanisme ale intervenției în contextul asistenței psihologice*. Culegere de articole. Autori: CUCER, A., PAVLENKO, L. et al. Chișinău: „Print Caro”, 2015. 116 p. ISBN 978-9975-48-101-4.
24. BRICEAG, S. *Psihologia vârștelor*. Curs universitar. Bălți: Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2017. 291 p. ISBN 978-9975-50-196-5.
25. BUCUN, N., PALADI, O. (coord.) *Politici naționale și internaționale de asigurare a activității psihologice în sistemul de învățământ general*. Monografie. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: „Print-Caro”, 2020. 516 p. ISBN 978-9975-48-186-1.
26. BUTNARU, M. *Memoria*. [Accesat 21.12.2021]. Disponibil: <https://anatomie.romedic.ro/memoria>
27. BUZDUGAN, T. *Psihologia pe înțelesul tuturor*. București: Editura „Didactică și Pedagogică”, 2007. ISBN 978-973-30-2355-5.
28. CALANCEA, A. *Psihologia personalității*. Suport de curs. Chișinău: F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2006. 271 p. ISBN 9975-78-416-X.
29. CERBUȘCA, P. *Învățământul general în mod online: eficacitate și eficiență. Analiză a politicilor educaționale în condițiile stării de urgență*. Chișinău: Fundația „Soros”, Institutul de Politici Publice, 2020, p.4-38. [Accesat 19.12.2021]. Disponibil: [https://ipp.md/wp-content/uploads/2020/05/Studiu\\_\\_Invatamantul\\_Online\\_202-04-29.pdf](https://ipp.md/wp-content/uploads/2020/05/Studiu__Invatamantul_Online_202-04-29.pdf)
30. CEIANU-ANDREI, D., SÎMBOTEANU, D., ANDREI, I. *Bullying-ul în rândul adolescenților din Republica Moldova*. Chișinău: Centrul de Investigații și Consultanță „SocioPolis”, 2019. [Accesat 19.10.2021]. Disponibil: <https://www.unicef.org/moldova/media/3146/file/Bullyingul%20%C3%AEen%20r%C3%A2ndul%20%20adolescen%C8%9Bilor%20din%20Republica%20Moldova.pdf>

31. *Cercetarea – dezvoltarea – inovarea în Sectorul Tehnologiei Informației și Comunicațiilor (TIC)*. 2019. [Accesat 18.11.2021]. p.7-31. Disponibil: [https://statistica.gov.md/public/files/publicatii\\_electronice/Femei\\_barbati\\_TIC/4\\_Cercetare\\_dezvoltare\\_TIC.pdf](https://statistica.gov.md/public/files/publicatii_electronice/Femei_barbati_TIC/4_Cercetare_dezvoltare_TIC.pdf)
32. CHELCEA, S. *Metodologia cercetării sociologice: metode cantitative și calitative*. București: Ed. Economică, 2004. ISBN 978-973-709-323-3.
33. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Ed. IV-a revăzută și adăugată. București: „Polirom”, 2006.
34. CERLAT, R., *Stabilitatea emoțională a cadrelor didactice: modalități de optimizare*. Ghid metodologic. Chișinău: Editura „Lyceum”, 2018. 96 p. ISBN 978-9975-48-129-8.
35. CIOBANU-MOCANU, L. Geneza limbajului la copii. În: *Studia Universitatis*, 2008, nr.9 (19), p.216-220. ISSN 1857-2103.
36. COAȘAN, A., VASILESCU, A. *Adaptarea școlară*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1988.
37. *Codul educației al Republicii Moldova*. Monitorul Oficial nr. 319-324 din 24.10.2014. Data intrării în vigoare: 23.11.2014. [Accesat 12.10.2021]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>
38. COJOCARU, M. Implicațiile culturii emoționale a profesorului asupra eficienței comunicării în mediul educațional. În: *Univers Pedagogic*, 2011, nr.1, p.74-81. ISSN 1811-5470.
39. COJOCARU – BOROZAN, M., OHRIMENCO (BOȚAN), A. *Psihologia comunicării. Suport de curs*. Chișinău: Tipogr. „Garomont Studio”, 2019. 179 p. ISBN 978-9975-134-69-9.
40. COJOCARU, N. Obiecte sensibile, reprezentări polemice și relații intergrupuri. În: *Conceptualizări teoretico-metodologice și ilustrări empirice*. Chișinău. 2018. ISBN 978-9975-3281-2-8.
41. COJOCARU, N. Principii generale în evaluarea programelor de intervenție psihosocială în organizații. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2019, nr. 5(125), p.163-169. ISSN 1814-3237.
42. COJOCARU, N. Modalități de evaluare a programelor de intervenție psihosocială în instituțiile educaționale În: *Profesionalizarea cadrelor didactice tendințe și realități socio-psiho-pedagogice*. Materialele Simpozionului Pedagogic Transfrontalier. Chișinău: IȘE, 2021b, p.259-264. ISBN 978-9975-3336-2-7.
43. COJOCARU, N., BALAN, I., CURTEAN, C., VARZARU, E. O abordare narativă a conflictului muncă-familie (studii de caz). În: N. COJOCARU (coord.). *Interferențe dintre viața profesională și cea privată: aspecte interculturale, experiențe locale și strategii de intervenție* (ed. a II-a, rev. și adăugită). Chișinău: CEP USM, 2020, pp. 108-119.
44. *Copiii în conflict cu legea*. Raport privind evaluarea necesităților pentru serviciile primare, secundare și terțiare de prevenire pentru copiii aflați în conflict cu legea în Republica Moldova. UNICEF, 2015. [Accesat 30.10.2021]. Disponibil: <https://www.unicef.org/moldova/media/1301/file/Copiii-in-conflict-cu-legea-2015.pdf>

45. COSMOVICI, A., IACOB, I. *Psihologie școlară*. Iași: „Polirom”, 2005.304 p. ISBN 973-683-048-9.
46. COSMOVICI, A. *Psihologia generală*. Iași: „Polirom”, 253 p. ISBN: 979-973-9248-27-2.
47. COVRIG, N., BUZU, A., CANTARJI, V. *COVID -19 și tinerii: efectele pandemiei asupra bunăstării psihemoționale*. 2020, 28 p. [Accesat 12.10.2021]. Disponibil: <https://moldova.unfpa.org/en/node/53486>
48. COSMAN, D. *Psihologie medicală*. Iași: Polirom, 2010. 464 p.
49. CREȚU, T. *Psihologia vârstelor*. Iași: „Polirom”, 2016. 389 p. ISBN 978-973-46-6008-7.
50. CRISTEA, D. *Tratat de psihologie socială*. București: Ed. Trei, 2015. 1027 p. ISBN 978-606-719-296-4.
51. CRISTEA, D. *Bazele psihologiei sociale*. București: „Titu Maiorescu”, 2005.
52. CUCER, A., HOIDRAG, T. Repere teoretice privind comportamentele adictive. In: *Revista Psihologie, Pedagogie specială, Asistență socială*, (B), 2020, nr.2 (59), p.51-67. ISSN 1857-4432 (on.). ISSN 1857-0224 (p).
53. CUCER, A., HOIDRAG, T. Trăsături de personalitate ale persoanelor cu comportamente adictive. În: *Creativitatea și dezvoltarea personală – modalități de integrare social și educativă*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, ediția a XI-a Filiala Iași a Academiei Române, – ICES „Gheorghe Zane”, 30 octombrie, 2020, publicat în *Creativitatea și dezvoltarea personală. Dimensiuni psihologice și filozofice. Volumul I*. (Coord. M. Rusu) Iași: Editura „Performantica”, 2020, p.73-80, ISBN 978-606-717-8.
54. CUCER, A., HOIDRAG, T. Psihoeducația consumatorilor de cannabis cu probleme legale. În: *Dezvoltarea economico-socială durabilă a Euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere*. Ediția XVI-a a conferinței internaționale din 30 octombrie 2020, Academia Română, Filiala Iași – ICES „Gheorghe Zane”. Iași: „Performantica”, 2020, p.72-81. ISBN 978-606-685-744-4.
55. CUCER, A. Profilaxia comportamentului antisocial al copiilor. În: *Dezvoltarea economico-socială durabilă a Euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere*. Materialele Conferinței Științifice internaționale, cea de-a XVI-a ediție, din 30 octombrie 2020. Institutul de Cercetări Economice și Sociale „Gh. Zane”; Academia Română, Filiala Iași. Iași: „Performantica”, 2020, p.48-54. ISBN 978-606-685-744-4.
56. CUCER, A. Comportamentul antisocial la copii: cauze, caracteristici, forme, prevenție. În: *Perspectivile și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale 05 iunie 2020, Vol. VII, partea II-a. Cahul: „Centrografic”, 2020, p. ISBN 978-9975-88-061-9.
57. CURELARU, M. *Reprezentări sociale*. Iași: Editura Universității „A.I. Cuza”, 2005. 250 p.
58. DAVID, S. *Agilitatea emoțională*. Traducere: A.R. Lutic. București: Editura „Litera”, 2018. 272 p. ISBN 978-606-33-2810-7.
59. DAVIDESCU, E. Semnificații ale competenței de relaționare în context pedagogic și social. In: *Univers Pedagogic*, 2017, nr. 1 (53), p. 93-98.
60. DAVIDESCU, E. *Valorificarea competenței de relaționare în formarea pedagogilor sociali*. Teză de doctor în științe pedagogice. 2018. [Accesat 20.10.2021]. Disponibil: [http://www.cnaa.md/files/theses/2018/54019/elena\\_davidescu\\_thesis.pdf](http://www.cnaa.md/files/theses/2018/54019/elena_davidescu_thesis.pdf)

61. DANILIU, N. *Formarea la adolescenți a gratitudinii față de părinți*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2013, 211 p.
62. DANILIU, N. Abordări terminologice în psihologia afectivității. În: *Revista de Științe ale Sănătății din Moldova*, 2017, nr. 3 (13), p.79-85. ISSN: 2345-1467.
63. DIMITRIU-TIRON, E. *Consilierea educațională*. Iași: „Institutul European”, 2005. 268 p. ISBN 973-611-336-1.
64. DOISE, W. *Psihologia socială experimentală*. Iași: Editura „Polirom”, 1996.
65. DOISE, W. Ancorarea în studiul reprezentărilor sociale. În: *Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social*. A. Neculau (coord.). Iași: Polirom, 1997.
66. DOISE, W., MUGNY, M. *Psihologia socială și dezvoltarea cognitivă*. Iași: „Polirom”, 1998, 230 p. ISBN 973-683-107-8.
67. DOLCI, D., BIONDO, A., ALESSI, A. et al. *EUMOSCHOOL. Produs intelectual 3: Ghid pentru implementarea EUMOSCHOOL ca abordare holistică pentru prevenirea părăsirii timpurii a școlii*. Co funded Erasmus + Programme of the European Union, 2018, 103 p. [Accesat 31.10.2021]. Disponibil; <https://eumoschool.eu/wp-content/uploads/eumoschool-guidelines-i03-ro.pdf>
68. DORON, R., PAROT, F. *Dicționar de psihologie*. București: „Humanitas”, 2007. 885 p. ISBN: 973-28-0821-7.
69. DRAGUȚA, O. Starea de bine a elevului de azi – succesul și sănătatea adultului de mâine. În: *Revista Didactica Pro...* Revistă de teorie și practică educațională, 2018, nr.4-5 (110-111), p.80-85. ISSN 1810-6455.
70. DUBOST, J. *Intervenția psihosociologică și resursele sale tehnice*. În: A. Neculau (coord.). *Psihologie socială. Aspecte contemporane*. Iași: „Polirom”, 1996.
71. DUMITRIȚĂ, A., *Psihologia conflictelor*. 2015. [Accesat 19.10.2021]. Disponibil: <http://documents.tips/documents/psihologia-conflictelor-1doc.html>.
72. *Eficiențizarea sistemului național de cercetare și inovare – prerogativă a Ministerului Educației și Cercetării*, 2021, p.1. [Accesat 20.12.2021]. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/eficientizarea-sistemului-national-de-cercetare-si-inovare-prerogativa-ministerului?fbclid=IwAR1niyCZjIqLLUqIXIQ7oOkzS3ddk-8ZUjWSL66doBzb9XVxd676O9EdAhOw>
73. ENĂCHESCU, C. *Tratat de igienă mintală*. Iași: „Polirom”, 2008. 456 p. ISBN 978-973-46-0951-2.
74. *Enciclopedia de Filosofie și Științe Umane*. București: Editura Deagostini, ALL Educațional, 2007.
75. EȚCO, C., FORNEA, Iu. *Practicum la Psihologia Generală*. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic „Medicina”, 2003.
76. EȚCO, C., FORNEA, Iu., DAVIDESCU, E. et al. *Psihologia generală*. Chișinău: CEP „Medicina”, USMF, 2007. 366 p. ISBN 978-9975-9528-4-2.
77. *Evaluarea stării de bine a copilului în școală 2017-2019*. Coord. Irimie S. București: Ministerul Sănătății, Institutul Național de Sănătate Publică, 2019, 29 p. [Accesat 31.11.2021]. Disponibil: <https://insp.gov.ro/sites/cnepss/wp-content/uploads/2014/12/Sinteza-stare-de-bine-in-scoala-2019.pdf>
78. FLAMENT, C. *Structura, dinamica și transformarea reprezentărilor sociale*. În: *Reprezentările sociale*. Coord. A. Neculau. București: Editura „Societatea Știința și Tehnica”, 1995.

79. FOCSA-SEMIONOV, Sv. Învățarea academică independentă și autoreglată. Ghid pentru studenți. Chișinău: USM, 2009. 286 p. ISBN 978-9975-70-901-9.
80. FRANKL, V. *Omul în căutarea sensului vieții*. București: „Vellant”, 2018. 176 p.
81. FURDUI, E., GROSU, R. Focus pe relaționarea elevilor în sistemul educațional general din perspectiva abordărilor societale. În: *Revista științifico-practică „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială”*, (B), 2020, nr. 4(61), p.53-60. ISSN 1857-4432 (online); ISSN 1857-0224 (print).
82. FURDUI, E. Aspecte structural-organizaționale ale activității psihologice privind dezvoltarea sferei relaționale al elevului în sistemul de învățământ general național. În: *Revista Științifică a Universității de Stat din Moldova*, (B), 2020, nr. 11, p. 69-77. ISSN – 1857-2103.
83. FURDUI, E. Asistență psihopedagogică elevilor cu dizabilități în condițiile pandemiei cu COVID-19/Psycho-pedagogical assistance to students with disabilities in conditions of covid-19 pandemic. În: *Review of Psychopedagogy/Revista de Psihopedagogie*. Universitatea din București, 2021, p.61-72. ISSN 2784 – 3092; ISSN – L 2784 – 3092.
84. GALBICI, A. Studiu de caz. Riscuri psihosociale în cadrul instituțiilor cu profil educațional. În: *Strategii de intervenție și consiliere în grupuri și organizații*. Z. Bolea și N. Cojocaru (coord.). Chișinău: „Lexon Prim”, 2015, p.221-243.
85. GAVRELIUC, A. *De la relațiile interpersonale la comunicarea socială: psihologia socială și stadiile progresive ale articulării sinelui*. Iași: „Polirom”, 2006. 272 p.
86. GOLU, M. *Bazele psihologiei generale*. București: Ed. Universitară, 2002. ISBN 973-99615-8-4.
87. GOLU, M. *Fundamentele psihologiei*. București: Fundația „România de Măine”, 2007, 825 p. ISBN 978-973-725-857-1.
88. GORGOS, M.C. *Dicționar enciclopedic de psihiatrie*. Vol. I-IV. București: Editura Medicală, 1992.
89. GREITENS, E. *Reziliența*. București: „Act” și „Politon”, 2017. 381 p.
90. GUȚU, VI., BUCUN, N. et al. Concepția Educației în Republica Moldova. În: *Studia Universitatis Moldaviae*. Seria: Științe ale Educației (Pedagogie, Psihologie), USM, 2009, nr. 5 (25), p.5-16.
91. HAMDOUCH, A. Schimbarea organizațională și strategiile concurențiale ale firmelor. În: *Psihosociologia schimbării*. A. NECULAU și G. FERREOL (coord.). Iași: „Polirom”, 1998, p.138-148.
92. HAYES, N., SUE, O. *Introducere în psihologie*. București: ALL, 1997.
93. *HG nr. 270 din 08 aprilie 2014 cu privire la aprobarea Instrucțiunilor privind mecanismul intersectorial de cooperare pentru identificarea, evaluarea, referirea, asistența și monitorizarea copiilor victime și potențiale victime ale violenței, neglijării, exploatării și traficului*. [Accesat 12.10.2021]. Disponibil: [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=18619&lang=ro](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=18619&lang=ro).
94. HOLDEVICI, I., NEACȘU, V. *Sisteme de psihoterapie și consiliere psihologică*. București: „Kullusys”, 2008, p.430.
95. IACOB, L. (coord.) *Comunicarea în câmpul social*. Ed. a II-a. Iași: „Eurocard”, 1999.
96. ILUȚ, P. (coord.) *Dragoste, familie și fericire: spre o sociologie a seninătății*. Iași: „Polirom”, 2015. 339 p. ISBN 978-973-46-5124-5.



97. *Intervenția în cazul copiilor cu tulburări de conduită.* [Accesat 12.10.2021]. Disponibil: [http://econsiliere.blogspot.com/2016/07/interventia-in-cazul-copiiilor-cu\\_7.html](http://econsiliere.blogspot.com/2016/07/interventia-in-cazul-copiiilor-cu_7.html)
98. *Instrucțiunea privind prevenirea și combaterea abandonului școlar și absenteismului,* aprobată prin ordinul ME nr.559 din 12.07.2015. [Accesat 17.10.2021]. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin559\\_din\\_12.06.2015\\_prevenirea\\_abandon\\_scolar.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin559_din_12.06.2015_prevenirea_abandon_scolar.pdf).
99. *Instrucțiunea cu privire la mecanismul de cooperare intersectorială pentru prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului,* aprobată prin HG nr. 143/2018. [Accesat 11.10.2021]. Disponibil: [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=102076&lang=ro](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=102076&lang=ro).
100. *Instrucțiunea privind organizarea asistenței psihologice copiilor/elevilor, părinților și cadrelor didactice pe perioada suspendării procesului educațional.* Ordinul MECC nr. 380 din 26.03.2020. [Accesat 15.10.2021]. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/instrucțiune\\_asistenta\\_psihologica.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/instrucțiune_asistenta_psihologica.pdf).
101. *Învățământul în situația COVID-19 în Republica Moldova: Transformată în oportunitate, criza învățământului poate conduce la dezvoltarea unui sistem educațional mai rezistent.* UNICEF Moldova, 2020. [Accesat 21.12.2021]. Disponibil: <https://www.unicef.org/moldova/rapoarte/%C3%AEnv%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2ntu>
102. JELESCU, P. (coord.) *Psihologie generală. Manual pentru colegiile pedagogice.* Chișinău: „Univers Pedagogic”, 2007. 160 p. ISBN 978-9975-48-040-6.
103. JODELET, D. Reprezentările sociale, un domeniu în expansiune. În: *Reprezentările sociale.* coord. A. Neculau. București: Editura „Societatea Știința și Tehnica”, 1995, p.117-120. ISBN 973-96937-0-9.
104. JUNG, C. *Puterea sufletului. Antologie II.* Descrierea tipurilor psihologice. București: „Anima”, 1994.
105. KRĂSIKO, V.G. *Psihologia socială.* Trad. V. Poleanu. București: „Europress Group”, 2007. 265 p. ISBN 978-973-88127-5-8.
106. LAROUSSE, S. *Marele dicționar al psihologiei.* Trad. Ardeleanu A., Dorneanu S. ș. a. București: Editura „Tre”, 2006. 1358 p. ISBN (13) 978-973-707-099-9.
107. *Legea nr. 140 din 14 iunie 2013 cu privire la protecția specială a copiilor aflați în situații de risc și a copiilor separați de părinți.* [Accesat 08.10.2021]. Disponibil: [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=110518&lang=ro](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110518&lang=ro)
108. LIEURY, A. *Manual de psihologie generală.* București: „Antet”, 2004.
109. MARKOVA, I. *Dialogistică și reprezentările sociale.* Iași: Editura „Polirom”, 2004. ISBN 973-681-515-3.
110. MAXIMCIUC, V. *Modele psihopedagogice de dezvoltare a sferei emoțional-volitive la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică.* Chișinău: UPS, „I. Creangă”, 2013, 168 p.
111. MĂRLEANU, A., IURCU, A., COJOCARU, N. Reprezentarea socială a profesiei de psiholog: de la intervenții „clasice” la intervenții organizaționale. Studiu explorativ. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, nr. 9 (69), 2013, p.117-126.
112. MĂNZAT, I. *Istoria psihologiei universale.* București: „Univers Enciclopedic”, 2012.
113. *Memoria – caracteristicile memoriei umane.* Disponibil: <https://www.scribgroup.com/educatie/psihologie-psihiatrie/MEMORIA-CARACTERISTICI-LE-MEMOR62232.php>

114. MEREACRE, I., ȚAPU, G. *Vademecum în psihologie*. Chișinău: UCCM, 2000.
115. MICLEA, M. *Psihologie cognitivă*. Iași: Ed. „Polirom”, 1999. 334 p. ISBN 973-683-248-1.
116. MICLEȘANU, Z., CUZNEȚOV, L. *Bazele consilierii*. Ghid metodologic. Chișinău: „Primex Com” SRL, 2015. 127 p.
117. MIH, V. *Psihologia generală și psihologia personalității*. Cluj-Napoca: Universitatea Babeș-Bolyai, 2008. 101 p.
118. MILCU, M. *Psihologia relațiilor interpersonale*. Iași: „Polirom”, 2005.
119. MINULESCU, M. *Teorie și practică în psihodiagnoză. Fundamente în măsurarea psihologică. Testarea intelectului*. Ed. a III-a. București: Editura „Fundatia România de Mâine”, 2003. 252 p. ISBN (10) 973-725-670-0; (13) 978-973-725-670-6.
120. MIȘCOL, O. Criza sistemului de valori în perioada de tranziție. În: *Revista de filozofie*, XLI, București, 1994, nr. 2, p.153-161.
121. MÎSLIȚCHI, V. *Adaptarea școlară: ghid metodic*. Chișinău: „Pulsul Pieței”, 2015. 350 p. ISBN 978-9975-3040-0-9.
122. MOCANU, V., TARNOVSCHI, A., DOLINSCHI, C. *Psihologia vârstelor*. Suport de curs pentru studenți. Chișinău: CEP USM, 2020.
123. MOSCOVICI, S. *Psihologie socială sau Mașina de fabricat zei*. Traducere din l. franceză de Oana Popârda. Iași: „Polirom”, 1997. 232 p. ISBN: 973-9248-93-4.
124. MOSCOVICI, S. Fenomenul reprezentărilor sociale. În: *Reprezentările sociale*. coord. A. Neculau. București: Editura „Societatea Știința și Tehnica”, 1995, p.5-12. ISBN 973-96937-0-9.
125. MUNTEAN, A. *Psihologia dezvoltării umane*. Ed. A 2-a. Iași: „Polirom”, 2006. 441 p. ISBN (10) 973-46-0095-3.
126. MURARIU, D. *Impactul psihodinamicii neurocerebrale asupra adaptării sociale a adolescenților*. Teza de doctor în psihologie, Chișinău, 2015.
127. NACAI, L. *Psihoprofilaxia comportamentului agresiv la adolescenți: repere teoretico-aplicative*. [Accesat 10.10.2021]. Disponibil: [http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/4901/1/Nacai\\_Conf\\_ME\\_2020.pdf](http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/4901/1/Nacai_Conf_ME_2020.pdf)
128. NĂSTASE, V., COZMAN, D., ș. a. *Factori de protecție și reziliență în structurarea personalității*, 2009. Disponibil: [www.arpcapa.ro/wp-content/uploads/](http://www.arpcapa.ro/wp-content/uploads/)
129. NEAGU, G., PETRESCU, C., STĂNILĂ, G. *Copiii aflați în situații de risc din municipiul București. Raport de cercetare*. [Accesat 10.10.2021]. Disponibil: [https://www.sos-satelecopiilor.ro/wp-content/uploads/2019/04/Brosura-A4\\_WEB\\_SOS-Sa-tele-copiilor.pdf](https://www.sos-satelecopiilor.ro/wp-content/uploads/2019/04/Brosura-A4_WEB_SOS-Sa-tele-copiilor.pdf).
130. NECULAU, A. *Psihologie socială. Aspecte contemporane*. Iași: Editura „Polirom”, 1996. ISBN 973-9248-07-1.
131. NECULAU, A. *Psihologia câmpului social: reprezentările sociale*. Iași: Editura „Polirom”, 1997, p. 9.
132. NECULAU, A. *Memoria pierdută. Eseuri de psihosociologia schimbării*. Iași: „Polirom”, 1999.
133. NECULAU, A. Cuvânt înainte. *Intervenția în câmpul social*. În: A. Neculau (coord.). *Analiza și intervenția în grupuri și organizații*. Iași: „Polirom”, 2000, p.7-11.

134. NEGURĂ, I., LOSÎL, E. *Psihologia generală*. Chișinău: Institutul de Formare Continuă, 2011, 181 p. ISBN 975-973-464-047-4.
135. NEGURĂ, I. *Psihologia limbajului: note de curs*. Chișinău, 2016. [Accesat 25.10.2021]. Disponibil: <https://psyexcelsior.files.wordpress.com/2016/02/ion-negurc483-psiologia-limbajului-note-curs-2016.pdf>
136. NIȚĂ, I. *Uitarea (pierderea memoriei)*. Disponibil: <https://anatomie.romedic.ro/uitarea-pierderea-memoriei>
137. NOUR, A. *Condiții psihopedagogice de formare a atitudinilor de învățare prin individualizarea și diferențierea instruirii la elevii de vîrstă școlară mică*. [Accesat 19.10.2021]. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/127-137.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/127-137.pdf)
138. NOVAC, C., MOGONEA, F.R. *Elemente de psihologie a educației*. Craiova: Editura „Sitech”, 2013.
139. PALADI, O., POTÂNG, A. (coord.) *Cercetări privind asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general din Republica Moldova*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Universitatea de Stat din Moldova, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău: CEP USM, 2021, 211 p. ISBN 978-9975-152-16-7.
140. PALADI, O. *Provocările societale cercetate prin prisma bazelor teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general*. În: *Univers Pedagogic*, 2020, nr.2 (66), p. 87-93.
141. PAVLENKO, L. *Intervenția psihologică în cazul problemelor de relaționare și comportament la vîrstele școlare*. În: *Revista Buletinul Științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*, №. 1 (5), 2017, p.144-148. ISSN: 2345-1858.
142. PĂUNESCU, C., MUȘU, I. *Psihopedagogie specială integrată. Handicapul mintal. Handicapul intelectual*. București: Editura „Pro Humanitate”, 1997.
143. PERE, I. *Valori, norme, atitudini morale și civice în rândul tineretului*. În: *Revista română de sociologie*, serie nouă, a. XIII, 2002, nr. 1-2, p.71-84.
144. PETROVSCHI, A.V. *Lecții practice la psihologie*. Chișinău: „Lumina”, 1984.
145. PIAGET, J., CHOMSKY, N. *Teorii ale limbajului. Teorii ale învățării*. București: Editura „Politica”, 1988.
146. PIAGET, J. *Psihologia inteligenței*. București: Editura Științifică, 1965. Trad. Dan Răutu. Ed. a 3-a. Chișinău: „Cartier”, 2008. 204 p.
147. PÎSLARI, S. *Dezvoltarea empatiei la vîrsta preadolescentă*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2018, 228 p.
148. PLEȘA, R. *Psihologie socială clinică și psihologie medicală*. Cluj-Napoca: „Presa Universitară Clijeană”, 2017, 87 p.
149. POPESCU-NEVEANU, P. *Personalitatea și cunoașterea ei*. București: Editura Militară, 1969.
150. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Albatros, Humanitas, 1978. 384 p.
151. POPESCU-NEVEANU, P. *Psihologie generală*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1993.
152. POPESCU-NEVEANU, P., ZLATE, M., CREȚU, T. *Psihologie. Manual pentru clasa a X-a, școli normale și licee*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1997. ISBN 973-30-1246-7.

153. POPA, M. *Introducere în psihologia muncii*. Iași: „Polirom”, 2008.
154. PREPELIȚĂ, N. *Factori ai învățării eficiente*. Disponibil: [http://scis.ro/images/Articole/2018/erasmus\\_ka1/Produce%20finale/Factori\\_ai\\_invatarii\\_eficiente.pdf](http://scis.ro/images/Articole/2018/erasmus_ka1/Produce%20finale/Factori_ai_invatarii_eficiente.pdf)
155. *Probleme de comportament la vârsta preșcolară și consecințele pe termen lung*. [Accesat 09.10.2021]. Disponibil: <https://www.reginamaria.ro/articole-medicale/problemele-de-comportament-la-varsta-prescolara-si-consecintele-pe-termen-lung>
156. *Procesele afective – clasificarea, funcțiile și stadiile proceselor afective*. [Accesat 01.11.2021]. Disponibil: <https://www.qdidactic.com/sanatate-sport/psihologie/procesele-afective-clasificarea-functiile-si-stadii551.php>
157. *Programul de dezvoltare a educației incluzive pentru anii 2011-2020*. HG nr. 523 din 11.07.2011. [Accesat 16.09.21]. Disponibil: [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=21997&lang=ro](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=21997&lang=ro).
158. *Psihologia copilului: Suport didactic pentru coord. educației incluzive*. Chișinău: Inst. de Formare Continuă, 2011. 172 p. ISBN 978-9975-9872-7-1.
159. *Psihologie generală: Suport de curs*. Chișinău: CEP USM, 2013. 269 p. ISBN 978-9975-71-444-0.
160. PUZUR, E. *Adaptarea psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2016. 178 p.
161. PUZUR, E. *Adaptarea psihosocială și resursele personale*. În: *Materialele conferinței republicane a cadrelor didactice*. Volumul IV. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 27-28 februarie, 2021. p.117-120. ISBN 978-9975-76-321-9.
162. PUZUR, E. *Resursele personale în procesul de adaptare*. În: *Școala de acasă, casa de la școală. Limite sănătoase între viața profesională și personală*. Materialele Simpozionului Național organizat de Asociația Europeană a Profesioniștilor din Educație EDUMI. 10 aprilie 2021, București: EDUMI, p.41-46. ISBN 978-973-0-34365-6.
163. PUZUR, E. *Particularitățile resurselor personale*. În: *Profesionalizarea cadrelor didactice: tendințe și realități socio-psiho-pedagogice*. Materialele Simpozionului Pedagogic Transfrontalier. IȘE, Chișinău: „Print Caro”, 2021, p.286-289. ISBN 978-9975-3336-2-7. ISBN 978-9975-3336-3-4
164. RACU, Ig. *Psihogeneza conștiinței de sine în diferite situații sociale de dezvoltare*. Disertație pentru conferirea titlului șt. de doctor habilitat în psihologie. Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice. Chișinău, 1998, 313 p.
165. RACU, Ig., RACU, J. *Dezvoltarea științei psihologice în Republica Moldova în ultimele decenii*. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2021, nr.5 (145), p.115-118. ISSN: 1857-2103.
166. RACU, Ig., RACU, Iu. *Comportamentul agresiv la adolescenții dependenți de computer*. [Accesat 15.10.2021]. Disponibil: [http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/456/113\\_121\\_Comportamentul%20agresiv%20la%20adolescentii%20dependenti%20de%20computer.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/456/113_121_Comportamentul%20agresiv%20la%20adolescentii%20dependenti%20de%20computer.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
167. RACU, Iu. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți*. Monografie. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2020, 331 p. ISBN 978-9975-46-433-8.

168. RACU, Iu., MELNICIUC, G. Bunăstarea psiho-emoțională a adolescenților în contextul noilor realități. În: *Revista Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*, 2021, nr.1 (62), p.119-127. ISSN 1857 0224.
169. RACU, J. Relația dintre inteligența emoțională și creativitate la adolescenți. În: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*. Materialele Conferinței Științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”. Seria XIX. Vol. 1. Chișinău: S.n., Tipografia UPS „I. Creangă”, 2017, p.101-109. ISBN 978-9975-46-333-1.
170. RACU, J. Instrumentul Bibliometric Național, 2021. [Accesat 01.12.2021]. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/ro/author\\_articles/18677](https://ibn.idsi.md/ro/author_articles/18677)
171. *Raport cu privire la realizarea Programului de activitate a Guvernului*, 2020. [Accesat 28.11.21]. Disponibil: <https://msmps.gov.md/wp-content/uploads/2020/11/raport-guvern.pdf>
172. *Regulamentul cu privire la organizarea la desfășurarea activității psihologului în instituțiile de învățământ general*, aprobat la ședința Consiliului de Administrație a DGETS nr.8/1 din 20.06.2018.
173. *Reperes metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general*. Ordinul MECC nr. 02 din 02.01.2018 [Accesat 16.09.21]. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin\\_nr.02\\_din\\_02.01.2018\\_o.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_nr.02_din_02.01.2018_o.pdf).
174. RIBOT, T. *Memoria și patologia ei*. București: Editura „IRI”, 1998, 166 p. ISBN 973-97627-8-6.
175. RIDEL, L. Intervenția psihosociologică: un demers de schimbare printr-o analiză a semnificanților centrali. În: *Psihosociologia schimbării*. A. Neculau și G. Ferréol (coord.). Iași: „Polirom”, 1998, p.89-95.
176. ROBU, V. *Psihologia personalității: note de curs*. Iași: „Lumen”, 2017. 97 p. ISBN 978-973-166-460-6.
177. ROȘCA, M., TOLSTAIA, S. Rolul relațiilor interpersonale la vârsta micii școlarități. În: *Studia Universitatis moldaviae*, 2017, nr. 9 (109), p.206-213. ISSN 1857-2103. ISSN 2345-1025.
178. RUSNAC, S. *Preocupări contemporane ale psihologiei sociale*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2007. 264 p.
179. RUSNAC, S. Cercetarea stării psihologic de bine: metodologie și rezultate. În: *Materialele Colocviului științific internațional „Psihologia socială în secolul XXI: provocări, tendințe, perspective”*, 4-5 mai 2017. Chișinău: Ed. ULIM, 2017, p.101-115. ISBN: 978-9975-3168-4-2.
180. RUSNAC, V., LUNGU, T. Asistența psihologică a copiilor din grupul de risc din instituțiile de învățământ general. În: *Educația: factor primordial în dezvoltarea societății*. Materialele Conferinței Științifice internaționale. Chișinău: Tipografia „Print-Caro”, 2020, p.191-197. ISBN 978-9975-48-178-6.
181. SAVCA, L. (coord.). *Psihoteste*. Vol.1. Chișinău: „Univers Pedagogic”, 2008.
182. SAVCA, L. *Sănătatea copilului în școală*. Ghid de lucru cu copiii din grupul de risc. Chișinău: Editura „Univers Pedagogic”, 2008, 160 p. ISBN 978-9975-48-058-1.
183. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: „Polirom”, 2004.
184. SCHAFFER, R. *Introducere în psihologia copilului*. Cluj-Napoca: Ed. ASCR, 2010. ISBN 978-973-7973-96-2.

185. SECA, J.M. *Reprezentările sociale*. Traducere de E. Dîrțu. Iași: „Institutul European”, 2008, p.66.
186. SEGALEN, M. *Sociologia familiei*. Iași: „Polirom”, 2011. 440 p. ISBN 978-973-461-995-5.
187. SELIGMAN, MARTIN, E.P. *Ce putem și ce nu putem schimba*. Ghid complet pentru succesul în dezvoltarea personală. București: „Humanitas”, 2013. 416 p. ISBN 978-073-50-3966-0.
188. SILLAMY, N. *Dicționar de psihologie*. Larousse. București: Ed. „Univers Enciclopedic”, 2000. 351 p. ISBN 973-9243-25-8.
189. SILISTRARU, N. *Vadecum în pedagogie*. Chișinău: UST, 2011, 192 p. ISBN 978-9975-76-049-2
190. SION, G. *Psihologia vârstelor*. București: Editura Fundației „România de Măine”, 2003. 256 p. ISBN 973-582-682-8.
191. SIROTA, A. *JANERE sau relația dintre schimbarea psihică și schimbarea socială*. În: *Psihosociologia schimbării*. A. Neculau și G. Ferreol (coord.). Iași: „Polirom”, 1998, p.121-137.
192. SÎRBU, M. Problema schimbărilor reprezentărilor sociale. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență Socială*, nr. 1 (34), 2014, p.8-17.
193. SÎRBU, M. Reprezentări și practici sociale. În: *Probleme ale științelor socio-umanistice și modernizării învățământului*. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2014, p.371-375.
194. *Starea de bine: idei pentru școli mai sănătoase, incluzive și mai fericite*, 2017. [Accesat 30.11.2021]. Disponibil: <https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/latest/practices/well-being-ideas-for-healthie.htm>
195. STRATAN, V., CERNEAVSCHI, V. *Condiții psihopedagogice de formare a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale*. [Accesat 18.10.2021]. Disponibil: [http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2059/Conf\\_UPSC\\_2020\\_Vol\\_I\\_p232-238.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2059/Conf_UPSC_2020_Vol_I_p232-238.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
196. STĂNCULEANU, D. *Cum facem față presiunilor în perioada pandemică*, 2021. [Accesat 31.11.2021]. Disponibil: <https://www.clasaviitorului.md/starea-de-bine-a-elevilor-in-perioada-pandemiei-covid/>
197. ȘCHIOPU, U. *Dicționar enciclopedic de psihologie*. București: Ed. Babel, 1997. 740 p. ISBN 973-48-1027-8.
198. ȘLEAHTIȚCHI, M. Reprezentarea socială ca fenomen contextualizat. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*, 2006, nr.3 (4), p.41-47.
199. ȘOVA, T., PAREA, A. *Dezvoltarea emoțională a elevilor claselor primare*. Ghid metodologic pentru cadre didactice și părinți. Bălți: S.n., (Tipografia din Bălți), 2020, 110 p. ISBN 978-9975-3478-4-6.
200. ȘTEFĂNEȚ, D. *Psihologia social-economică*. Chișinău: Editura Totex-Lux, 2015, 228 p. ISBN 978-9975-3060-3-4.
201. ȘTEFĂNEȚ, D. et al. *Particularitățile adaptării școlare a elevilor din clasele gimnaziale*. Ghid metodologic. Chișinău: Tipografia Sirius, 2014, 264 p. ISBN 978-9975-57-146-3.
202. TARNOVSCHI, A., RACU, J. *Psihologia proceselor cognitive*. Chișinău: CEP USM, 2017. ISBN 978-9975-71-948-3.

203. Teze Psihologie. [Accesat 30.10.2021]. Disponibil: <http://www.cnaa.md/theses/psychology/>
204. TOMA, S. Adaptarea psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general. Teză de doctor în psihologie. 2019/02. [Accesat 10.10.2021]. Disponibil: [https://ise.md/uploads/files/1549459712\\_teza\\_t...PDF](https://ise.md/uploads/files/1549459712_teza_t...PDF)
205. TRUȚĂ, E., MARDARE, S. *Relația profesor-elevi: blocaje și deblocaje*. București: „Aramis”, 2007. 288 p. ISBN 978-973-679-290-0.
206. TUCICOV, B.A. *Dicționar de psihologie socială*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981.
207. TURCU, F. *Psihologie școlară*. București: ASE, 2004.
208. ȚĂRNĂ, E. Studiul experimental privind adaptarea studenților – obiectiv esențial al educației universitare moderne. În: *Revista Vector European*, 2014, nr.2, p.240-247. ISSN 2345-1106 /ISSNe 2587-358X.
209. VERZA, E., VERZA, F. *Psihologia vârstelor*. București: PRO HUMANITATE, 2000.
210. VERZA, E. et al. *Psihologia copilului*. București: „Trei”, 2017. 556 p. ISBN 606-40-0237-2.
211. VÎRLAN, M. *Problema comportamentului deviant la preadolescenții contemporani*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2003. [Accesat 24.10.2021]. Disponibil: [http://cc.sibimol.bnrm.md/opac/bibliographic\\_view/155430?jsessionid=2828A-8307Do54AD914B387AC8BA9260C](http://cc.sibimol.bnrm.md/opac/bibliographic_view/155430?jsessionid=2828A-8307Do54AD914B387AC8BA9260C)
212. VÂRLAN, M. Conflictele școlare: tipuri, cauze, soluții. În: *Psihologie*, 2010, nr.2. [Accesat 12.10.2021]. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/Conflictele%20scolare.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Conflictele%20scolare.pdf).
213. VÎRLAN, M., DIȚA, M. Impactul violenței domestice asupra dezvoltării personalității preadolescenților. În: *Integrarea psihologiei și medicinei în sistemul învățământului în sec. XXI*. Chișinău: Direcția Generală Educație, Tineret și Sport, 2011, (Tipogr. „Reclama,, SA), p.217-225. ISBN 978-9975-105-61-3.
214. VLADUT, M. Metodologia cercetării reprezentărilor. În: *Stereotipuri, reprezentări și identitate socială*. Coord. Constantinescu C. Pitești: Editura Universității, 2000. ISBN 973-945-067-9, 978-973-945-067-6.
215. VOICU, B., VOICU, M. *Valori ale românilor: 1993-2006. O perspectivă sociologică*. Iași: „Institutul European”, 2007. ISBN 978-973-611-487-8.
216. VOICU, I., MARINEANU, V. *Intervenția în criză și primul ajutor psihologic*. Ghid operațional. București: Editura Centrului Tehnic – Editorial al Armatei, 2016, 192 p. ISBN 978-606-524-161-9.
217. VRAȘTI, R. *Ghid practic de intervenție în criză*, 2012, 468 p. [Accesat 18.10.2021]. Disponibil: <http://www.vrasti.org/Ghid%20Practic%20de%20Interventie%20in%20Criza.pdf>
218. ZAHARIA, D.V. Școala ca organizație. În: *Psihosociologie școlară*. Ș. Boncu și C. Ceobanu (coord.). Iași: „Polirom”, 2013, p. 309-320.
219. ZLATE, M. *Psihologie, Eul și personalitatea*. București: „Trei”, 2004. 274 p.
220. ZLATE, M. *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași: „Polirom”, (1999) 2004, 525 p. ISBN 973-683-278-3.
221. ZLATE, M. *Fundamentele psihologiei*. Iași: „Polirom”, 2009, 336 p. ISBN 978-973-46-1520-9.

222. ZLATE, M. *Introducere în psihologie*. Iași: „Polirom”, 2015, 416 p. ISBN 978-973-46-5829-2.
223. АДДЕЕВА, Н. *Развитие образа самого себя у младенца*. Автореферат диссертации кандидата наук. Москва, 1982, 187 с.
224. АДДЕЕВА, Н. Привязанность ребенка к матери и образ себя в раннем детстве. В: *Вопросы психологии*, 1997, № 4, с.3-10.
225. АГАДЖАНЫН, Н.А. *Проблемы адаптации и учение о здоровье: учебное пособие* / Н.А. Агаджанян, Р.М Баевский, А.П. Берсенева. Москва: Издательство РУДН, 2006. 284 с.
226. АКИМЕНКО, А.К. *Взаимосвязь представлений о лжи и стратегий поведения в системе социально-психологической адаптации личности*. Дис. канд. психол. наук: 19.00.05. / А.К. Акименко, науч. рук. Р.М. Шамионов. Саратов, 2008. 217 с.
227. АЛЕКСАНДРОВА, Л.А. О составляющих жизнестойкости личности как основе ее психологической безопасности в современном мире// *Известия Таганрогского гос. радиотехн. ун-та*. 2005, Т. 51, № 7,с. 83–84.
228. АНДРЕЕВА, Г.М. *Психология социального познания: учеб. пособие для студ. вузов*. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: «Аспект Пресс», 2005. 303 с.
229. АНДРЕЕВА, Г.М. *Социальная психология: учебник для высших учебных заведений*. Москва: «Аспект Пресс», 2017. 363 с. ISBN 978-5-7567-08271.
230. АЪЗАМКУЛОВНА, Е.И. Профилактическая модель девиантного поведения в молодежной среде через организацию волонтерской деятельности. В: *Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции, 8-10 октября, 2019 года / под редакцией Коврова В.В.* Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2019. 498 с. ISBN 978-5-907198-20-3 рај.409-412.
231. БАЛЛ, Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности. В: *Вопросы психологии*, 1989, №1. с.92–100.
232. БЕЗНОСИКОВ, В.Н. *Динамика первичной производственной адаптации молодых рабочих на промышленном предприятии*. Дис. канд. психол. наук. Москва, 1986. 189 с.
233. БЕРЕЗИН, Ф.Б. *Психическая и психофизиологическая адаптация человека*. Ленинград: «Наука», 1988. 267 с.
234. БИТЯНОВА, М., Р. *Организация психологической работы в школе*. – 2-е изд., испр. / М.Р. Битянова. Москва: «Совершенство», 1998.
235. БОДАЛЕВ, А.А. *Психология общения*. [Accesat 8.12.2021]. Disponibil: <https://avidreaders.ru/book/psihologiya-obscheniyaz.html>
236. БОДРОВ, В.А. *Психологический стресс: развитие и преодоление*. Москва: ПЕР СЭ, 2006.
237. БОРИСОВА, Е.М., ЛОГИНОВА, Г.П., МДИВАНИ, М.О. Диагностика управленческих способностей. В: *Вопросы психологии*, 1997, № 2. с.112-121.
238. БОЧАНЦЕВА, Л.И. Антисоциальное поведение учащихся профессиональных образовательных учреждений как психолого-педагогическая проблема: из опыта работы. В: *Педагогический ИМИДЖ*. 2018, № 2 (39), с.177–188.



239. БОЧАНЦЕВА, Л.И. *Психологические средства нормализации затруднённого общения антисоциальной личности (на примере лиц юношеского возраста)*: дис. канд. психол. наук: 19.00.01. Новосибирск, 2007. 256 с.
240. БРАТУСЬ, Б. С. *Аномалии личности*. М.: «Мысль», 1988. 302 с.
241. БУБНОВА, Л.И. Работа социально-психологической службы ГОУ НПО «Профессиональный лицей № 46 г. Ишима» по профилактике и коррекции девиантного поведения учащихся. В: *Воспитание трудного ребёнка: Дети с девиантным поведением* /Под ред. М.И. Рожкова. Москва: «Владос», 2001, 240 с.
242. БУРАГА, Н. *Увлеченность работой и поддерживающие ее ресурсы личности*. LAP „Lambert Academic Publishing”, 2016, 140 p.
243. ВАСИЛЕВСКИЙ, Н.Н. *Современные проблемы экологической физиологии*. Л.: 1984.
244. ВЕРШИНИНА, Т.Н. *Взаимосвязь текучести и производственной адаптации рабочих*. Новосибирск: «Наука», 1986.
245. Воспитательные приоритеты образования на современном этапе его реформирования. Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. (1–2 марта 2006 г.). Ч. 4. *Воспитание детей с особыми нуждами и содействие здоровому образу жизни*. Тюмень: ТОГИРРО, 2006. с. 15–19.
246. ВЫГОТСКИЙ, Л.С., ЛУРИЯ, А.Р. *Память примитивного человека, культурное развитие специальных функций: память*. Хрестоматия по психологии памяти / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер. Москва: 2002, 405 с.
247. ГАЛЬПЕРИН, П. *Введение в психологию*. Москва: Кн. Дом «Университет», 2000, 336 с. ISBN 5-8013-0070-8.
248. ГАМЕЗО, М.В., ПЕТРОВА, Е.А., ОРЛОВА, Л.М. *Возрастная и педагогическая психология*. Москва: 2003, 512 с. ISBN 5-93134-195-1.
249. ГАНЖА, С.Ю. Социально-психологическая адаптированность и ее относительность. В: *Ежегодник Российского психологического общества*. Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов, 25-28 июня 2003г. СПб.: 2003. Т.2, с.292-295.
250. ГЕФЕЛЕ, О.Ф. Социальная адаптация личности в ситуациях неопределенности. В: *Ежегодник Российского психологического общества*. Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003 г. СПб.: 2003. Т.2, с.319-321.
251. ГЕНИНГ, Г.И., ПРОХОРОВ, А.О. Особенности психических состояний младших школьников в учебной деятельности. В: *Вопросы психологии*, 1998, №4, с.42-53.
252. ГИЛЛЕНБРАНД, К. *Коррекционная педагогика. Обучение трудных школьников*. [Текст] / К. Гилленбранд. Москва: «Академия», 2007. 237 с.
253. ГРИЦЕНКО, В.В. Теоретические основы исследования социально-психологической адаптации личности / группы в новой социо- и этнокультурной среде. В: *Проблемы социальной психологии личности*. Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 2. Саратов: 2005, с.4-22.
254. ДМИТРИЕВА, Н.В., БОЧАНЦЕВА, Л.И. *Психологические средства нормализации затруднённого общения антисоциальной личности (на примере лиц юношеского возраста)*. Монография. Ишим: ИГПИ им. П.П. Ершова, 2013.

255. ДРАГУНОВА, Т. Проблема конфликта в подростковом возрасте. В: *Вопросы психологии*, 1972, пг.2, с.39.
256. ДУБРОВИНА, И.В. Психологическая культура и задачи воспитания в со-временной школе / И.В. Дубровина // *Вестник практической психологии образова-ния*. 2018, № 1-2 (54–55), с. 6–11.
257. ДУБИНИН, С.Н. *Психологические детерминанты и механизмы коррекции девиантного поведения личности*. Тема диссертации и автореферата по ВАК РФ 19.00.07. [Accesat 28.10.2021]. Disponibil: <https://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-determinanty-i-mekhanizmu-korreksii-deviantnogo-povedeniya-lichnosti>
258. ЕНИКЕЕВ, М.И., КОЧЕТКОВ, О.Л. *Общая, социальная и юридическая психология: крат. энцикл. слов.* Москва: 1997.
259. ЖАНЕ, П. *Эволюция памяти и понятия времени. Хрестоматия по психологии памяти*. под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. Москва: 2002, 379 р.
260. ЖМЫРИКОВ, А.Н. *Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения*. Л.: 1989.
261. ЗАХАРОВ, А.И. Семейное консультирование как способ оптимизации и коррекции формирования личности у детей с неврозами. В: *Вестник психотерапии*, 1993, №1, с.4-9.
262. ЗЕЙГАРНИК, Б.В. *Воспроизведение незавершенных действий и завершенных действий*. Хрестоматия по психологии памяти, под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. Москва: 2002, 452 с.
263. ЗИМНЯЯ, И. *Психология обучения неродному языку*. Москва: «Русский язык», 1989.
264. ЗИНЧЕНКО, П.И. *Непроизвольное запоминание и деятельность*. Хрестоматия по психологии памяти / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. Москва: 2002, 475 с.
265. *Игры – обучение, тренинг, ДОСу* /Под ред. В.В. Петрусинского. Москва: «Новая школа», 1994. 368 с.
266. КАЗНАЧЕЕВ, В.П. *Современные проблемы адаптации*. Новосибирск: 1980.
267. КОЛЕСОВ, Д.В. *Адаптация организма подростков к учебной нагрузке*. Москва: 1987.
268. *Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года*. Проект. Москва, 2016, 54 с. [Accesat 31.11.2021]. Disponibil: [http://www.psy.msu.ru/science/conference/psy\\_service/2016/2016-11-18/conception.pdf](http://www.psy.msu.ru/science/conference/psy_service/2016/2016-11-18/conception.pdf)
269. *Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года*. Москва, 2017, 13 с. [Accesat 31.11.2021]. Disponibil: <https://psy.su/feed/6560/>
270. КРЯЖЕВА, И.К. Социально-психологические факторы адаптации рабочего на производстве. В: *Прикладные проблемы социальной психологии*. Москва: 1983, с.203–213.
271. КУЛИКОВ, Л. В. *Психогигиена личности*. СПб.: «Питер», 2004. 464 с.
272. КУТАШОВ, В.А., БАРАБАНОВА, Л.В., КУТАШОВА, Л.А. *Современная медицинская психология*. Воронеж: 2013.

273. КУТАШОВ, В.А. *Неврология и психиатрия детского возраста* / В.А. Куташов, И.Е. Сахаров. Воронеж: 2015.
274. ЛАРИОНОВА, С.А. Концептуальная модель социально-психологической адаптации личности В: *Ежегодник Российского психологического общества*. Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003 г. СПб.: 2003. Т.5, с.39-42.
275. ЛЕОНТЬЕВ, А.А. *Психология общения*. Издание второе. Серия «Психология для студента», вып. 4. Москва: «Смысл», 1997. 370 с. ISBN 5-89357-009-X.
276. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: «Смысл», (1975) 2004, 352 с.
277. ЛЕОНТЬЕВ, Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал. В: *Сибирский психологический журнал*. 2016, № 62, с.18–37.
278. ЛИСИНА, М.И. *Проблемы онтогенеза общения*. Монография. Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. Москва: «Педагогика», 1986, 94 с.
279. ЛИСИНА, М.И. *Общение, личность и психика ребенка*. Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1997, 384 с.
280. ЛИСИНА, М.И. *Формирование личности ребенка в общении*. СПб: Издательство «Питер», 2009. 318 с. ISBN 978-5-388-00493-2.
281. ЛИЧКО, А.Е. *Подростковая психиатрия. Руководство для врачей* / А.Е. Личко – Л.: «Медицина», 1985.
282. ЛОМОВ, Б.Ф. Общение как проблема социальной психологии. В: *Методологические проблемы социальной психологии*. Москва: «Наука», 1975, р.124-135.
283. МАДДИ, С.Р. Смыслообразование в процессе принятия решений. В: *Психологический журнал*. 7, 2005, Т.1, № 6, с. 87–101.
284. МАКЛАКОВ, А.Г. *Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих*: Автореф. дис. д-ра психол. наук. СПб., 1996, 50 с.
285. МАЗИТОВА, Г.Х. Взаимоотношения с окружающими взрослыми как фактор развития личности ребенка на первом году жизни. В: *Вопросы психологии личности*. 1979, с.62-74.
286. МАЙЕРС, Д. *Социальная психология*. СПб: Издательство «Питер», 2019. ISBN 978-5-4237-0138-3.
287. МАЛЫХИНА, Я.В. *Социально-психологические аспекты системной профилактики «общего девиантного синдрома»*: автореф. канд. дис. психол. наук. СПб.: РПГУ. 2004.
288. МАМАЙЧУК, И. И. *Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития: научно-практическое руководство* / И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина. СПб.: «Речь», 2004.
289. МЕДВЕДЕВ, В.И. *О проблеме адаптации. Компоненты адаптационного процесса*. Ленинград: 1984.
290. МЕЛЬНИКОВА, Н.Н. *Социально-психологическая адаптация личности: Методические указания* / Составитель: к. психол. н. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2002. 34 с.
291. МЕЩЕРЯКОВА, С.Ю., АВДЕЕВА, Н.Р. *Вы и ваш младенец. О воспитании и*

- психическом развитии от рождения до года*. Москва: Издательство: «Мозаика-Синтез», 2009, 224 с. ISBN 5-86775-385-9.
292. МИЛОСЛАВОВА, И.А. Структура социальной адаптации / *Герценовские чтения. Философия и социальная психология*. Л.: ЛГПУ, 1976. с.109–114.
  293. МИЛЛЕР, Л.В., ВИХРИСТЮК, О.В. *Создание модели службы психологической помощи в экстремальных и чрезвычайных ситуациях* (в рамках Инновационной образовательной программы «Формирование системы психологического образования в университете как базовом ресурсном центре практической психологии». Проект 2.3.4.8. «Экстремальная психология». Закупка № 3.1.15.3)., МГППУ. Рукопись. 2008.
  294. НАЛЧАДЖАН, А.А. *Социально-психологическая адаптация личности*. Ереван: ЭПО, 1988. 262 с.
  295. НЕМОВ, Р.С. *Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений*. Москва: «Владос», 2003.
  296. ОБУХОВА, Л. Ф. *Возрастная психология: учебник*. Москва: Издательство «Юрайт», 2012.
  297. ОВЧАРОВА, Р.В. *Практическая психология образования*. Москва: «Академия», 2003.
  298. ОРЛОВА, О., ПЕЧЕНИНА, В. Особенности речевого развития детей-близнецов, родившихся в результате вспомогательных репродуктивных технологий. В: *Специальное образование*, № 4, 2014, с.50-54.
  299. ОСУХОВА, Н.Г. Психологическое сопровождение семьи и личности в кризисной ситуации. В: *Журнал Школьный психолог*. 2001, № 31, с.23-33.
  300. ПАНФИЛОВА, М.А. *Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры*. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. Москва: ГНОМ и Д, 2001. 160 с.
  301. ПАХАЛКОВА, А.А. Эмоциональное благополучие как компонент безопасной образовательной среды. В: *Психолог*, 2015, № 1. с.44-65. DOI: 10.7256/2409-8701.2015.1.13783.
  302. ПЕТРОВСКИЙ, В.А. *Личность в психологии: парадигма субъектности*. Ростов н/Д: 1996.
  303. ПЕТРОВСКИЙ, В.А. *Психология*. Учеб. для ВУЗов. 2-е изд. Москва: 2001.
  304. ПОЛЯНОК, О.В. *Психологические особенности адаптации студентов педагогических специальностей*. Автореф. дис. канд.психол.наук. Казань, 2002, 22 с.
  305. ПОЛЮХОВИЧ, Е. *Развитие речи мальчиков и девочек дошкольного возраста*. 2017. [Accesat 28.10.2021] Disponibil: [https://psy.su/mod\\_files/additions\\_1/fle\\_file\\_additions\\_1\\_7054.pdf](https://psy.su/mod_files/additions_1/fle_file_additions_1_7054.pdf)
  306. *Практическая психология образования: учеб. пособие / под ред. И. В. Дубровиной*. СПб.: «Питер», 2004. 592 с.
  307. *Психолого-педагогическое сопровождение*. [Accesat 18.10.2021]. Disponibil: <https://ulgsvu.mil.ru/%20Образование%20/Psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie>
  308. *Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога / под ред. Л.М. Шипицыной*. Москва: «ВЛАДОС», 2003.

309. РЕАН, А.А. К проблеме социальной адаптации личности. В: *Вестник*. 1995, Вып. 3, №20, с.74–79.
310. РЕАН, А.А. *Психология изучения личности*. Учебное пособие. СПб.: 1999, 288 с.
311. РЕАН А.А. *Психология личности: Социализация, поведение, общение*. СПб.: 2004.
312. РЕАН, А.А. *Психология адаптации личности*. Анализ. Теория. Практика. СПб.: 2006.
313. РОГОВ, Е.И. *Психология человека*. Москва: «Владос», 2001.
314. РУБИНШТЕЙН, С.Я. *Психология умственно отсталого школьника*. Москва: «Просвещение», 1986, 192 с.
315. *Система психологического сопровождения образовательного процесса в условиях введения Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения* Методические рекомендации. [Accesat 10.10.2021.] Disponibil: <http://evd-shkola2010.narod.ru/sistema.htm>
316. *Словарь психолога-практика* / Сост. С.Ю. Головин. 2-е изд., перераб. и доп. Минск: 2001. 301 с.
317. СНЕГИРЕВА, Т.В. *Особенности межличностного воспитания подростковом возрасте*. Москва: 1988.
318. СТОЛЯРЕНКО, Л.Д. *Основы психологии*. Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС», 2003.
319. ФЕДУНИНА, Н.Ю. Экстренная психологическая помощь: законы жанра. В: *Московский психотерапевтический журнал(теоретико-аналитическое издание)*. Специальный выпуск: экстренная психологическая помощь.2006, №4 (51),с.6-2.
320. ФРЕЙД, З. *Психология бессознательного*. Москва: «Просвещение», 1989. 416 с.
321. ФРОЛОВА, О.П., ЮРКОВА, М.Г. Психологический тренинг как средство адаптации студентов к обучению в вузе. В: *Вопросы профориентации, адаптации и профессиональной подготовки*. Иркутск: 1994, с.55-64
322. ХАБАРОВА, Т.Ю., ЧАЙКИНА, Н.Н., КУТАШОВА, Л.А. *Психокоррекционная работа с девиантными подростками и их родителями*. [Accesat 14.10.2021]. Disponibil: <http://cscb.su/n/020901/020901021.htm>
323. ШАМИОНОВ, Р.М. *Личность и ее становление в процессе социализации*. Саратов: 2000.
324. ШАМИОНОВ, Р.М. *Психология субъективного благополучия личности*. Саратов: 2004.
325. ШИБУТАНИ, Т. *Социальная психология. учеб.пособие*. Пер. с англ. В.Б. Ольшанского. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. 544 с.
326. ШПАК, Л.Л. *Социокультурная адаптация: сущность, направление, механизмы реализации*. Дис. д-ра социол. Наук. Кемерово, 1992. 398 с.
327. *Antisocial personality disorder – Symptoms and causes*. 2018. Disponibil: <https://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/antisocial-personality-disorder/symptoms-causes/syc-20353928>
328. ARDILA, A., BERNAL, B., ROSSELLI, M. *Àrea cerebral del llenguatge: una reconsideració funcional*. 2016. [Accesat 27.10.2021]. Available: [https://www.researchgate.net/publication/292142479\\_The\\_language\\_area\\_of\\_the\\_brain\\_A\\_functional\\_reassessment](https://www.researchgate.net/publication/292142479_The_language_area_of_the_brain_A_functional_reassessment)

329. BOTTING, N., BEAN-ELLAWADI, A., WILLIAMS, D. *Language impairments in childhood – A range of profiles, a variety of reasons*. 2016. [Accesat 27.10.2021]. Available: <https://doi.org/10.1177/2396941516654609>
330. BROUGH, P. and O'DRISCOLL, M. P. Organizational interventions for balancing work and home demands: an overview. In: *Work & Stress*, 2010, vol. 24, no. 3, p. 280-297.
331. BROWN, K. G. Training evaluation. In: S. ROGELBERG (Ed.). *Encyclopedia of Organizational Psychology*. London: Sage Publications, 2007, p. 820-823.
332. CAVELL, T.A. Social adjustment, social performance and social skills: A tri-component model of social competence. In: *Journal of Clinical Child Psychology*, 1990, nr.19.
333. *Communication Theory. Shannon and Weaver Model of Communications*. [Accesat 08.12.2021]. Disponibil: <https://www.communicationtheory.org/shannon-and-weaver-model-of-communication/>
334. ELLIOT, S. N. and WITT, J. C. Fundamental questions and dimensions of psychological service delivery in schools. In: *The delivery of psychological services in schools. Concepts, processes, and issues*. S.N. Elliot and J.C. Witt (Eds.). London: Routledge, 1986, pp. 1-26.
335. EVANS, K. and KERSH, N. Training and the workplace learning In: *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Training, Development and Performance Improvement*. KRAIGER, K.; PASSMORE, J.; REBELO, N. and MALVEZZI, S. (Eds.). Oxford: „Wiley Blackwell”, 2015, p.50-67.
336. ERIKSON, E.H. *Identity. Jouth and Crisis*. N. J., 1968.
337. EYSENCK, H.J., ARNOLD, W.; MEILI, R. *Encyclopedia of Psychology*. Vol.1. London: „Search Press”, 1972. p.25.
338. FURMAN, A. School psychologists and school reform: challenges and opportunities. In: *Psicologia Escolar e Educacional*, 1999, vol. 3, no. 1, p. 21-32.
339. GEIJFEL, F., SLEEGERS, P.J.S, STOEL, R.D., KRÜGER, M.L. The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. In: *The Elementary School Journal*, 2009, vol. 109(4), p.406-415.
340. HAMMER, L. B., KOSSEK, E. E., ANGER, W. K., BODNER, T., ZIMMERMAN, K. Clarifying work-family intervention processes: the role of work-family conflict and family supporter supervisor behaviors. In: *Journal of Applied Psychology*, 2011, vol. 96, no. 1, p. 134-150.
341. HYLANDER, I. Identifying change in consultee-centered consultation. In: LAMBERT, N. M.; HYLANDER, I. and SANDOVAL, J. H. (Eds.). *Consultee-centered consultation. Improving the quality of professional services in schools and community organizations*. London: „Lawrence Erlbaum Associates”, 2004, p. 373-389.
342. KLEIN, R.M. *Dicționary of Sport Science*. Schorndorf: Edit. E. Beyer, K. Hofmann Verlag, 1987.
343. LINDSAY, G., DOCKRELL, J. Longitudinal patterns of behavioral, emotional and social difficulties and self-concepts in adolescents with a history of specific language impairment. In: *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 2012, vol. 43(4), p.445-460. [Accesat 20.10.2021]. Available: <https://pubs.asha.org/doi/10.1044/0161-1461%282012/11-0069%29>

344. LOPES DE SILVA, A. Social representations of undergraduates about teacher identity and work a gender perspective. In: *Educación, Sociedad de Culturas*, 2012, nr.36, p.49-64. [Accesat 24.09.2021]. . Available: [https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/ESC36\\_Ariane.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/ESC36_Ariane.pdf)
345. MOEN, T., RISMARK, M., SAMUELSEN, A.S. and SØLVBERG, A.M. The Norwegian educational psychological service: A systematic review of research from the period 2000-2015. In: *Nordic Studies in Education*, 2018, vol. 38, p.101-117.
346. MORALES, V; BORGES-ANDRADE, J. Informal learning and development. In: *Handbook of the Psychology of Training*. Oxford:Wiley Blackwell, 2015, p. 419-436.
347. MOTT, W.V. The development of professional expertise in the workplace. In: *New Directions For Adult And Continuing Education*, 2000. no. 86, p. 23-31.
348. MOSCOVICI, S. *Social Representations. Exploration and Social Psychology*. New York: „University Press”, 2001. 313 p. ISBN 0-8147-5629-8.
349. NIELSEN, K., STAGE, M., ABILDGAARD, J.S. and BRAUER, C.V. Participatory intervention from an organizational perspective: employees as active agents in creating a healthy work environment. In: *Salutogenetic organizations and change. The concepts behind organizational health intervention research*. BAUER, G. F. and GENNY, G. J. (Eds.). Londra: Springer, 2013, p.327-350.
350. OUWENEEL, E., LE BLANC, P., SHAUFELLI, W. Do it yourself. An online positive psychology intervention to promote positive emotions, self-efficacy, and engagement at work. In: *Career Development International*, 2013, vol. 18, no. 2, p.173-196.
351. PASSMORE, J. and VELEZ, M. J. Training evaluation. In: *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Training, Development and Performance Improvement*. KRAIGER, K.; PASSMORE, J.; REBELO, N. and MALVEZZI, S. (Eds.).Oxford: Wiley Blackwell, 2015, p.136-153.
352. PHILIPS, L. *Human adaptation and his failures*. N-Y&London: „Academic Press”, 1968.
353. RAHEEM, F., IBRAHIM, E., HASAN, A., HUSSEIN, B. *The role of language games in developing linguistic abilities*. 2020. [Accesat 28.10.2021]. Available: <https://archives.palarch.nl/index.php/jae/article/view/2767/2692>
354. RANDALL, R. Process monitoring in intervention research: a „Dashboard” with six dimensions. In: BAUER, G. F. and GENNY, G. J. (Eds.). *Salutogenetic organizations and change. The concepts behind organizational health intervention research*. London: „Springer”, 2013, p. 259-272.
355. SANDOVAL, J. H. Evaluation issues and strategies in consultee-centered consultation. In: LAMBERT, N. M.; HYLANDER, I. and SANDOVAL, J. H. (Eds.). *Consultee-centered consultation. Improving the quality of professional services in schools and communities*. Londra: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. 391-400.
356. SNABE, B. *The usage of system dynamics in organizational interventions. A participative modeling approach supporting change management efforts*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 2007.
357. SNOWLING, M., BISHOP, D., STOTHARD, S., CHIPCHASE, B., KAPLAN, C. *Psychosocial outcomes at 15 years of children with a preschool history of speech-language impairment*. 2006. [Accesat 27.10.2021]. Available: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01631.x>

358. VAN DEN BEDEM, N. et al. *Depressive symptoms and emotion regulation strategies in children with and without developmental language disorder: a longitudinal study*. 2018. [Accesat 27.10.2021]. Available: <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12423>
359. ABRIC, J.C. *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset: Del Val, 1987. p.77.
360. ABRIC, J.C. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF, 1994. p.312. ISBN 978-2-13-073026-2
361. BLANCHET, A., GHIGLIONE, R., MASSONNAT, J. et al. *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Nouvelle présentation. Paris: éditeur de Savoirs, 2013. [Accesat 08.12.2021]. Disponibil: <https://www.dunod.com/sites/default/files/atoms/files/9782100590834/Feuilletage.pdf>
362. FISCHER, N. *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris: Dunod, 1987. p.118.
363. GUIMELLI, C., DESCHAMPS, J.C. Effets de contexte sur la production d'associations verbales. Le cas des représentations sociales des Gitans. In: *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 47-48, 3-4/00, 2000, p.44-54.
364. JODELET, D. *Les représentations sociales*. Paris: P.U.F., 1989. p.38.
365. MOLINER, P., RATEAU, P., COHEN-SCALI, V. *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain*. Rennes: P.U.R., 2002, p.35.
366. MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image, et son publique*. Préface par D. Lagache. Paris: Presses Universitaires de France, 1961, p.652.
367. MOSCOVICI, S. Pensée stigmatisée et pensée symbolique. Deux formes élémentaires de la pensée sociale. In: *Les formes de la pensée sociale*. C. Garnier. Paris: PUF, 2002, p. 21-45.
368. PALMONARI, A., ZANI, B. Les représentations sociales dans le champ des professions psychologiques. In: *Les représentations sociales. D. Jodelet*. Paris: PUF, 1989, p.67-89.
369. ROUSSIAU, N., BONARDI, C. *Les représentations sociales. État des lieux et perspectives*. Sprimont: „Mardaga”, 2001, p.57.
370. REUHLIN, M. *Évolution de la psychologie différentielle*. Paris: Presses Universitaires de France. 2001.
371. STEWART, I. La représentation sociale de la profession d'infirmière (lère): effets de contexte liés à un changement de genre. In: *Psychologie et société*, 7. Bourgogne: Presses Universitaires de Bourgogne, 2001, p.180-200.
372. VIDALLER, V. *Le travail – une représentation sociale en transformation*. [Accesat 24.09.2020]. Disponible: [http://aref2007.u-strasbg.fr/actes\\_pdf/AREF2007\\_Vanessa\\_VIDALLER\\_411.pdf](http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Vanessa_VIDALLER_411.pdf)



---

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

**Bazele teoretice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane:** Monografie colectivă / Aglaida Bolboceanu, Oxana Paladi, Angela Potâng [et al.]; coordonatori științifici: Oxana Paladi, Angela Potâng; Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Institutul de Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova. – Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2021 (Print-Caro SRL). – 391 p.: fig., tab.

Aut. indicați pe vs. f. de tit. – Bibliogr.: p. 370-391 (372 tit.). – 50 ex.

ISBN 978-9975-56-976-7.

373.015.3

B 38

---

Tiparul executat la tipografia „Print Caro”  
str. Columna, 170, mun. Chișinău