

Ministerul Educației, Culturii și Cercetării
Universitatea de Stat din Moldova
Institutul de Științe ale Educației

**CERCETĂRI PRIVIND ASIGURAREA ACTIVITĂȚII
PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT
GENERAL DIN REPUBLICA MOLDOVA**

Monografie colectivă

Chișinău – 2021

CZU 373.015.3(478)

C 35

Aprobată spre editare
la *Consiliul Științific al Universității de Stat din Moldova*
Proces-verbal nr.6 din 18.02.2021

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 TARNOVSCHI, doctor în psihologie, cercetător științific, Departamentul *Psihologie*, Universitatea de Stat din Moldova

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

Mariana CUCONAȘU, 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:

✦ Raisa TEREȘCIUC, dr. în psihologie, conf. univ., ФГБОУ ВО „Вятский государственный университет”, or. Kirov, Federația Rusă

✦ Silvia BRICEAG, dr. în psihologie, conf. univ., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Responsabilitatea asupra conținutului științific al capitolelor lucrării de față revine în exclusivitate autorilor.

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII

Cercetări privind asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general din Republica Moldova: Monografie colectivă / Aglaida Bolboceanu, Oxana Paladi, Angela Potâng [et al.]; coordonatori științifici: Oxana Paladi, Angela Potâng; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Universitatea de Stat din Moldova, Institutul de Științe ale Educației. – Chișinău: CEP USM, 2021. – 211 p.: fig. color, tab.

Referințe bibliogr. la sfârșitul cap. – 50 ex.

ISBN 978-9975-152-16-7.

373.015.3(478)

C 35

ISBN 978-9975-152-16-7

© O. Paladi, A. Potang, A. Bolboceanu et al., 2021

© USM, 2021

CUPRINS

ARGUMENT	4
Adaptarea psihologică și socială a personalității elevului – dimensiune esențială pentru activitatea psihologului educațional (Oxana PALADI)	5
Evaluarea și dezvoltarea memoriei elevilor – atribuție în activitatea psihologului școlar (Angela POTÂNG)	34
Comunicarea empatică – context și instrument al activității psihologului școlar (Aglaida BOLBOCEANU)	47
Aplicații ale psihologiei organizaționale în instituțiile educaționale: mod de utilizare și principii de acțiune (Natalia COJOCARU)	63
Asistența psihologică a copiilor cu comportament antisocial din sistemul educațional (Angela CUCER)	70
Problematika fenomenului atenției elevilor în viziunea psihologilor școlari, din perspectiva abordărilor societale contemporane (Ana TARNOVSCHI) ...	93
Particularități ale gândirii elevilor în contextul provocărilor societății contemporane: viziunea psihologilor școlari (Raisa CERLAT)	110
Dezvoltarea sferei relaționale a elevilor în instituțiile de învățământ general – aspecte practice (Emilia FURDUI)	127
Problemele afective ale elevilor din instituțiile de învățământ general: opinii și constatări (Mariana BATOG)	136
Asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general cu privire la depășirea situației de criză, conflict și risc la elevi (Tatiana LUNGU)	156
Caracteristici ale motivației elevului din perspectiva abordărilor societale contemporane (Mariana CUCONAȘU)	167
Asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general cu privire la limbajul elevului (Cristina DOLINSCHI)	185
Asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general cu privire la reprezentarea socială a profesiei psihologului școlar (Olga GUȚU)	196

ARGUMENT

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

Astfel, după realizarea studiului științific cu referire la analiza politicilor naționale și internaționale (în 22 de țări) de asigurare a activității psihologice în sistemul de învățământ general au fost promovate investigații cu privire la determinarea subiectelor esențiale de cercetare pentru asigurarea condițiilor psihologice optime în desfășurarea procesului de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane.

Menționăm că pentru lucrarea de față conceptul *activitate psihologică* este considerat drept 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 a societății, inclusiv totalitatea demersurilor desfășurate în vederea asigurării capacității optime de funcționare a individului, familiei sau grupului social din punctul de vedere al factorilor psihologici, sociali și comportamentali. Conceptul *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 conștientizării de către acesta a propriilor nevoi și limite.

Lucrarea include studii cu privire la: reprezentarea socială a profesiei psihologului școlar; solicitările organizaționale în activitatea psihologului școlar; adaptarea psihologică și socială, adaptarea școlară a elevului; valorificarea potențialului comunicării; comportamentul antisocial al elevului; dezvoltarea sferei relaționale a elevilor; afectivitatea elevilor; motivația elevului; memoria elevului; atenția elevului; gândirea elevului; limbajul elevului. Conform obiectivelor proiectului, au fost analizate viziunile psihologilor școlari despre problemele apărute în urma schimărilor societale contemporane influente asupra asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general. Sunt prezentate rezultatele experimentale obținute în urma implementării diferitor metode psihologice privind prestarea și evaluarea diferitor servicii psihologice actorilor educaționali (psihologi, elevi, cadre didactice și de conducere, părinți).

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.

O. Paladi, A. Potâng

ADAPTAREA PSIHOLOGICĂ ȘI SOCIALĂ A PERSONALITĂȚII ELEVULUI – DIMENSIUNE ESENȚIALĂ PENTRU ACTIVITATEA PSIHOLOGULUI EDUCAȚIONAL

Introducere

Din perspectiva abordărilor societale contemporane, problema privind adaptarea psihologică, socială, inclusiv adaptarea școlară a personalității elevului este una esențială pentru sistemul educațional. De altfel, cadrul juridic al raporturilor privind proiectarea, organizarea, funcționarea și dezvoltarea sistemului de educație din Republica Moldova este stabilit de Codul educației – document important și pentru psihologii care activează în acest sistem. În conformitate cu prevederile articolului 5 din acest Cod, 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. Idealul educațional al școlii din Republica Moldova, prezentat în articolul 6 din același document, constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu doar un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate. În acest context, instituțiile de învățământ general au următoarele atribuții: de a asigura tuturor copiilor și elevilor educație de calitate, îngrijire și sprijin; de a identifica copiii și elevii cu dificultăți de învățare și de a le acorda ajutorul și asistența individuală necesară în procesul de învățare; de a asigura oportunități de dezvoltare personală copiilor și elevilor cu aptitudini deosebite în anumite domenii; de a acorda asistența necesară copiilor și elevilor aflați în dificultate, în colaborare cu instituțiile de asistență socială; de a asigura armonizarea componentei școlare a curriculumului cu cerințele, interesele și preferințele educaționale ale copiilor și elevilor. În învățământul general, instituțiile de învățământ pot organiza, în caz de necesitate, prestarea de servicii logopedice, de asistență psihopedagogică etc., în modul stabilit de Guvern [5]. Aceste directive ghidează activitatea psihologului școlar evidențiind și importanța componentei adaptative a personalității.

Pentru sistemul educațional, dimensiunea cercetării, un alt document important este *Strategia Națională de Dezvoltare 2030 a Republicii Moldova: adaptarea și răspunsurile la provocările globale și transformarea societății* care prin

capitolul *Provocările globale și regionale* face trecerea în revistă a principalelor forțe, factori care vor schimba definitiv lumea către 2030. Respectiv, din *Strategia Națională de Dezvoltare „MOLDOVA” 2030, strategiile sectoriale și programele-cadru ale Uniunii Europene* se reliefează un alt document – *Programul național în domeniile cercetării și inovării pentru anii 2020-2023* (Anexa nr. 1 la Hotărârea Guvernului nr. 381/2019) cu *Planul de acțiuni privind implementarea acestuia*. Documentul dat este unul de referință în baza căruia Ministerul Educației, Culturii și Cercetării asigură elaborarea politicii naționale în domeniul cercetării și inovării. *Programul național* intervine cu o abordare sistemică pe termen lung a dezvoltării durabile a unei societăți sănătoase, armonioase, orientate spre educarea unei societăți bazate pe cunoaștere, competitive, capabile să răspundă la provocările timpului, unde, luând în considerare cerințele contemporane pentru dezvoltarea durabilă, cercetările (fundamentale și aplicative) au ca obiectiv realizarea și asigurarea unui suport științific necesar pentru soluționarea problemelor sociale [17].

Alte documente naționale care reglementează, în special, activitatea psihologilor din sistemul educațional al țării noastre sunt *Regulamentul cu privire la organizarea și desfășurarea activității psihologului în instituțiile de învățământ din R. Moldova* (aprobat la ședința Consiliului de Administrație a DGECTS nr. 8/1 din 20.06.2018) [18] și *Reperete metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general*, care stabilesc modul de organizare și desfășurare a activității psihologului în instituțiile de învățământ general, fapt ce constituie o activitate complexă, sistematică, orientată spre optimizarea procesului educațional și asigură dezvoltarea progresivă a personalității copilului etc. [19].

În acest context, documentele indicate conturează necesitatea studierii problemelor care se referă și la asigurarea activității psihologice eficiente în sistemul de învățământ general, inclusiv prin adaptarea psihologică și socială a personalității.

Aspecte teoretice

Importanța studierii conceptului de adaptare a atras frecvent atenția specialiștilor din filosofie, sociologie, psihologie, pedagogie, fiziologie, biologie etc. În cele ce urmează vom prezenta caracteristicile generale ale conceptului de adaptare doar prin prisma contextului social și psihologic.

În Marele Dicționar al psihologiei, noțiunea de adaptare este definită drept ansamblu al modificărilor conduitelor care vizează asigurarea echilibrului relațiilor între organism și mediile lui de viață și, în același timp, al mecanismelor și proceselor care susțin acest fenomen [11]. Într-un alt Dicționar de psihologie conceptul de adaptare vizează reacția, conduita ce pune organismul și activita-

tea psihică care 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 [20]. Conform Dicționarului 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 conduitelor indivizilor participanți la interacțiune [3].

În Enciclopedia de Filosofie și Științe Umane, conceptul de adaptare este definit drept 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 sociocultural. 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 [9].

Un alt Dicționar de psihologie (R.Doron, F.Parot) prezintă următoarea definiție: *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 presupunând 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 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. Adaptarea socială relevă un proces complex de interacțiuni permanente, dinamice și dialectice, între un individ și membrii societății care îi recunosc identitatea, capacitățile, locul și statutul. Ea rezultă mai ales din armonizarea între două mari sisteme de reglare, dintre care unul se referă la relațiile interpersonale în grupuri naturale și instituționale, iar celălalt la relațiile formale cu organizarea socială și sistemul ei de valori dominante [7].

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 lu-

crurile [15]. 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 11].

A.Adler consideră că fiecare dintre noi dorește a fi mai presus față 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 socioculturali, accentuând importanța influențelor educative în formarea Eului. Influențele sociale se concretizează în plan psiho-comportamental, în două aspecte: adaptarea – modificarea variabilelor personale în funcție de mediu; modelarea – modificarea variabilelor de mediu în funcție de configurația personală [1].

H.J. Eysenck determină adaptarea ca o stare de armonie între individ și mediul natural sau social, ca proces prin care se realizează o stare armonioasă [28]. R.M. Klein 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 [29]. T.Cavell definește adaptarea socială ca măsură 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 [27].

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 [16]. 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, 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 13].

În accepția 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 [2]. 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 [14].

C.Enăchescu, referindu-se la conceptul de adaptare, evidențiază 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. Adaptarea este rezultatul raportului individului cu lumea [8].

Pornind de la tipurile de adaptare la schimbare identificate de Merton, autorul Eckstein prezintă următoarele strategii pe care indivizii le pot folosi pentru a se adapta la schimbări drastice: conformitate ritualică; conformitate pragmatică, retragere și rezistență 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 [21].

A.Н. Леонтьев [24] și С.Я. Рубинштейн [26] consideră procesul de adaptare sociopsihologică ca raport între cele două componente: persoana și mediul social, în care persoana acționează, pe de o parte, și ca actul interacțiunii multi-dimensionale, 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.

Д.В. Колесов introduce rafinament în această terminologie, menționând că procesul de adaptare poate fi numit stare a organismului, ca urmare a implementării cu succes a acestui proces – adaptabilitate, iar diferențele în starea corpului, înainte și după procesul de adaptare – ca efect de adaptare [23].

Adaptarea socială descrie mecanismele prin care un individ se recunoaște apt de a aparține unui grup. Б.Ф. Березин 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 [22]. А.А. Реан subliniază angajamentul personal ca o condiție de adaptare eficientă, indicând că adevărata adaptare este întotdeauna un proces activ: dacă se schimbă în mod activ mediul social, se schimbă în mod activ și individul [25].

V.G. Krâsiko 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 al 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 [10].

Un rol aparte în întreg procesul de adaptare a personalității elevului îl are adaptarea școlară. În concepțiile autorilor A.Coașan și 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 inadaptare 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 [4].

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, organizeze, 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 [12].

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 [6].

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 social-psihologică ca despre un tot, ceea ce denotă că caracteristicile acesteia sunt complexe și îmbină în sine necesitatea de a corespunde cerințelor societății.

Metodologia cercetării

În literatura de specialitate întâlnim diverse metode empirice de determinare a nivelului de adaptare psihosocială, adaptare școlară. Aceste metode sunt pentru diferite categorii de subiecți. Pentru determinarea viziunilor psihologilor cu privire la adaptarea psihologică, socială și adaptarea școlară a elevilor a fost elaborat un chestionar. Acesta este parte componentă a cercetării organizate pentru psihologi cu referire la asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general în contextul politicilor naționale inițiat de Institutul de Științe ale Educației în parteneriat cu Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică și Universitatea de Stat din Moldova. Respectiv, chestionarul reliefează aspectele generale ale subiectului cercetat și include trei secțiuni:

1. Secțiunea A. Date sociodemografice;
2. Secțiunea B. Organizarea și desfășurarea activității psihologului;
3. Secțiunea C. Percepții. Atitudini. Impact.

În **Secțiunea A**, intitulată *Date sociodemografice*, sunt descrise următoarele date cu referire la subiecții experimentali: raionul, municipiul în care activează, instituția în care activează, genul, mediul, vârsta, studiile, vechimea în muncă în sistemul de învățământ și gradul didactic.

Secțiunea B – *Organizarea și desfășurarea activității psihologului* – include detalii cu referire la următoarele dimensiuni: actele normative care ghidează activitatea de psiholog; aspectele activității psihologului care necesită reglementare; subordonarea administrativă la nivel de instituție; ghidarea metodologică a activității; numărul de ore în care activează conform programului de lucru psihologii; cuantificarea pe anumite scale a direcțiilor prioritare de activitate (activitatea de prevenție/profilaxie; activitatea de evaluare psiholo-

gică și psihodiagnoză (individuală și de grup); activitatea de intervenție psihologică (consiliere psihologică; activități de dezvoltare personală); dificultățile pe care le întâmpină psihologii în realizarea activității de prevenție/profilaxie; dificultățile pe care le întâmpină în realizarea activității de evaluare psihologică și psihodiagnoză (individuală și de grup); dificultățile pe care le întâmpină în realizarea activității de consiliere psihologică; dificultățile pe care le întâmpină în realizarea activității de dezvoltare personală; activitățile pe care le realizează psihologii, dar care nu se regăsesc în domeniile menționate anterior; forma de salarizare a psihologului în comparație cu alte cadre didactice; condițiile de care dispun psihologii din sistemul de învățământ general pentru a realiza activitatea de psiholog; aspectele care necesită a fi modificate în evaluarea internă a activității psihologului; posibilitatea de a participa la programe de formare profesională; nivelul de receptivitate a administrației instituției la solicitările psihologului privind necesitățile de activitate; receptivitatea colegilor din instituția de învățământ privind permisiunea de a asista la ore, activități extracurriculare, de a oferi informații despre beneficiar, de a aplica anumite recomandări privind un beneficiar în cadrul activităților sau de a participa în grupuri interdisciplinare inițiate de psiholog privind o problemă; menționarea nevoilor pentru a eficientiza activitatea în calitate de psiholog; tipurile de servicii psihologice oferite cadrelor didactice și de conducere, părinților sau tutorilor legali ai elevilor; situațiile frecvente în care psihologii se confruntă cu dificultăți (riscuri psihosociale) în oferirea serviciilor psihologice cadrelor didactice și de conducere, părinților sau tutorilor legali ai elevilor; modalitățile de gestionare a situațiilor de dificultate (risc psihosocial) la locul de muncă, în oferirea serviciilor psihologice; opiniile psihologilor cu privire la misiunea unui psiholog școlar; enumerarea acțiunilor unui psiholog care activează în instituțiile de învățământ general; modalitatea în care este apreciată activitatea psihologului școlar de către elevi, cadre didactice și de conducere, părinți; acțiunile ce necesită a fi întreprinse de psihologul școlar ca copiii, părinții/reprezentanții legali, personalul, administrația și membrii comunității să simtă că sunt o parte integrantă a școlii; evidențierea „instrumentelor principale” ale psihologului cu care ghidează profesorii să fie responsabili pentru asigurarea participării tuturor copiilor la acțiunile propuse; enumerarea activităților care pot fi realizate de psihologul școlar pentru orientarea copiilor în depășirea problemelor legate de procesul de studiere și formare a relațiilor; activitățile psihologului școlar adresate unui părinte/reprezentant legal pentru încurajarea acestuia ca copilul său să frecventeze școala indiferent de reușită, dizabilitate sau statut social.

Secțiunea C – Percepții. Atitudini. Impact – reliefează următoarele aspecte: problemele cu care se adresează cel mai frecvent elevii la psiholog;

frecvența cu care este solicitată asistența psihologică în instituția în care activează specialiștii de către diferiți actori educaționali (elevi, părinți, cadre didactice și de conducere); formele de suport realizat pentru depășirea situațiilor de conflict și de criză; problemele cu care se confruntă psihologii în procesul de asigurare a activității psihologice elevilor pentru prevenție/profilaxie, evaluare/diagnostic și intervenție/dezvoltare în diverse aspecte; dificultățile cu care se confruntă psihologii în asigurarea asistenței psihologice pentru beneficiari. Totodată, sunt menționate viziunile psihologilor cu privire la diverse detalii despre componentele ce necesită a fi de studiate în cadrul cercetărilor inițiate în proiectul *Bazele teoretice și metodologice de asigurare a activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*.

Rezultate și discuții

În cele ce urmează vom analiza rezultatele obținute în urma implementării metodelor empirice. Menționăm că în cadrul experimentului a participat un eșantion de 67 de psihologi care activează în sistemul educațional.

Rezultatele obținute pentru **Secțiunea A Date sociodemografice** denotă că subiecții experimentali au completat chestionarul în perioada iunie-noiembrie 2020, sunt din medii de proveniență diferite, mai puțini din municipiul Chișinău. Din numărul total al psihologilor care au participat la experimentul 67,2% activează în liceu, 29,9% – în gimnaziu și doar 2,9% activează în școlile primare. Majoritatea subiecților sunt de gen feminin (95,5%). Din numărul total al subiecților intervievați 47,8% sunt din mediul urban și 52,2 % din mediul rural, având vârsta cuprinsă între 21 și 71 de ani.

În conformitate cu răspunsurile oferite despre studiile subiecților menționăm că posedă: studii superioare: Ciclu 1, psihologie – 41,8 % (28 persoane) din numărul total de subiecți; studii superioare: Ciclu 1 psihologie, masterat psihologie – 13,4 % (9) subiecți; studii superioare: Ciclu 1 psihopedagogie – 17,9% (12) subiecți; studii superioare: Ciclu 1 psihopedagogie, masterat psihologie – 4,5% (3) subiecți; studii superioare: Ciclu 1 psihopedagogie, masterat psihopedagogie – 0 subiecți; studii superioare: Ciclu 1 pedagogie, masterat psihologie – 4,5% (3) subiecți; studii superioare: Ciclu 1 pedagogie, masterat psihopedagogie – 3,0% (2 subiecți); altceva (de specificat): 14 subiecți.

Răspunsurile cu referire la vechimea în muncă a subiecților experimentali sunt prezentate în Figura 1.

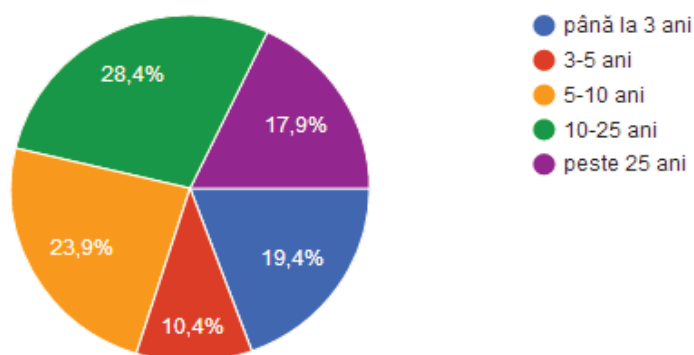


Fig.1. Vechimea în muncă în sistemul de învățământ a subiecților experimentali

Din Figura 1 observăm că 19,4% dintre subiecți au o vechime în muncă în domeniul învățământului de până la 3 ani; 10,4% au o vechime în muncă de 3-5 ani; 23,9% – între 5 și 10 ani; 28,4% – 10-25 ani; iar 17,9% au o vechime în muncă de peste 25 de ani. Cei mai mulți subiecți se încadrează în categoria a patra care include vechimea de muncă între 10 și 25 de ani în sistemul de învățământ.

În Figura 2 sunt prezentate grafic rezultatele cu referire la gradul didactic al subiecților experimentali. Conform articolul 53 din Codul educației, personalul din învățământul general este constituit din personal de conducere, personal didactic, personal didactic auxiliar și personal nedidactic. Respectiv, acest articol denotă că *funcția de psiholog este considerată funcție didactică* [5].

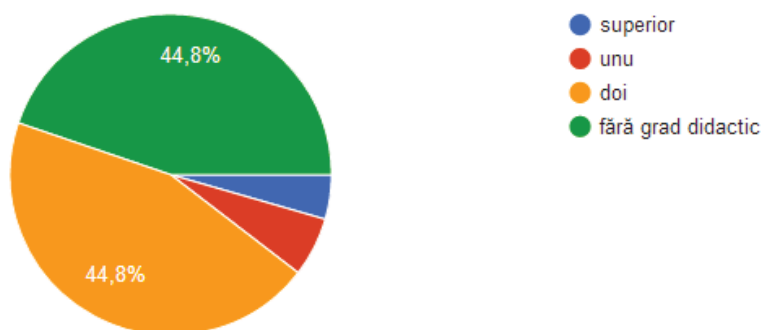


Fig.2. Gradul didactic al subiecților experimentali

Rezultatele denotă (Fig.2) că 4,5% dintre psihologii intervievați posedă grad didactic superior, 6,0% – grad didactic unu, 44,8% – grad didactic doi și 44,8% din numărul total de subiecți sunt psihologi fără grad didactic. Deci, odată ce psihologii care activează în sistemul de învățământ sunt considerați cadre diactice, observăm că mai mult de jumătate din eșantion au obținut grad didactic.

În continuare vom descrie unii itemi din **Secțiunea B Organizarea și desfășurarea activității psihologului.**

Sunt importante răspunsurile pentru întrebarea *Care sunt actele normative de care vă ghidați în activitatea de psiholog?*

Acestea prezintă situația în care psihologii cunosc actele normative necesare activității lor, precum și nivelul de valorificare a acestor documente în procesul de activitate. Menționăm că răspunsurile sunt variate. În linii generale, psihologii indică faptul că în activitatea de psiholog actele normative care le ghidează activitatea sunt: Codul educației al Republicii Moldova; Regulamentul cu privire la organizarea și desfășurarea activității psihologului în instituțiile de învățământ din R. Moldova; 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 RM 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; Hotărârea Guvernului RM nr. 732 din 16 septembrie 2013 cu privire la Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică și Serviciile raionale/municipale de asistență psihopedagogică; Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului, aprobată prin Ordinul ministerului nr. 99 din 26 februarie 2015; Codul de etică al cadrului didactic, aprobat prin Ordinul ministerului nr. 831 din 07 septembrie 2015; Ordinul nr. 02 din 02 ianuarie 2018 cu privire la aprobarea Reperelor metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general; Regulamentul-cadru al Comisiei multidisciplinare intrașcolare din instituția de învățământ primar, secundar, ciclul I și II; Ordinul MECC nr. 683 din 03.06.2019 etc.

La această întrebare mulți subiecți au oferit răspunsuri foarte generale, iar printre actele normative enumerate unii psihologi includ: portofoliul psihologului; registrul serviciului psihologic; materialele atestării; certificatele de participare la seminare, ateliere de lucru, conferințe etc. În urma analizei răspunsurilor oferite considerăm binevenită o formare a psihologilor la acest aspect.

În Figura 3 sunt prezentate rezultatele cu referire la numărul de ore realizat de către psihologi în conformitate cu programul de lucru.

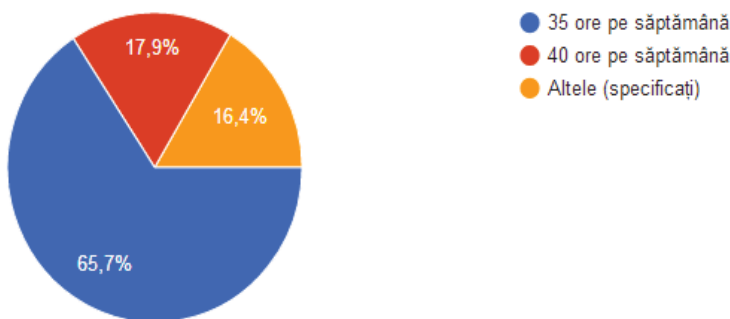


Fig.3. Numărul de ore realizat de subiecții experimentali

Rezultatele prezentate în Figura 3 denotă că 66,7% dintre subiecții experimentali realizează, conform programului de lucru, 35 de ore pe săptămână; 17,9% dintre psihologi realizează 40 de ore pe săptămână, iar 16,4% includ alte specificări la acest subiect.

Luând în considerare faptul că, în general, activitatea psihologului include trei direcții de activitate, am inclus în chestionar un item în care subiecții intervievați au cuantificat pe o scală de la 1 (minim) la 5 (maxim) timpul acordat pentru realizarea acestora.

Tabelul 1. Timpul acordat pentru direcțiile de activitate ale psihologului

<i>Activitatea psihologului în următoarele direcții:</i>	Timpul acordat pentru realizarea activităților: 1 (minim) - 5 (maxim)				
	1	2	3	4	5
1. activitatea de prevenție/profilaxie	1	0	11	32	23
%	1,5	0	16,4	47,8	34,3
2. activitatea de evaluare psihologică / psihodiagnoză (individuală și de grup)	0	9	24	22	12
%	0	13,4	35,8	32,8	17,9
3. activitatea de intervenție psihologică:					
- consiliere psihologică	1	1	16	31	18
%	1,5	1,5	23,9	46,3	26,9
- activități de dezvoltare personală	1	4	10	32	20
%	1,5	6,0	14,9	47,8	29,9

Din datele incluse în Tabelul 1 observăm că pentru *activitatea de prevenție/*

profilaxie cei mai mulți subiecții (47,8%) cuantifică timpul acordat pe nivelul 4 al scalei; 34,3% din numărul total de subiecți cuantifică timpul acordat acestei direcții în activitatea lor pe nivelul 5 (maxim) al scalei. Pentru a doua direcție – *activitatea de evaluare psihologică și psihodiagnoză (individuală și de grup)* – 35,8% dintre subiecți cuantifică timpul acordat pe nivelul 3 al scalei, 32,8% dintre subiecți cuantifică timpul acordat pe nivelul 4 al scalei, iar 17,9% dintre subiecți cuantifică timpul acordat pe nivelul 5 (maxim) al aceleiași scale.

Concretizăm că pentru activitatea de intervenție psihologică viziunile au fost prezentate dispersat pentru componentele: consilierea psihologică și activitățile de dezvoltare personală. Astfel, observăm că pentru *consilierea psihologică* cei mai mulți subiecții (46,3%) cuantifică timpul acordat pe nivelul 4 al scalei; 26,9% din numărul total de subiecți cuantifică timpul acordat acestei direcții în activitatea lor pe nivelul 5 (maxim) al scalei. Analizând timpul oferit de către psihologii școlari activităților de dezvoltare personală pe scala de la 1 – minim la 5 – maxim, observăm că 1,5% dintre subiecți cuantifică timpul acordat pe nivelul 1 al scalei, 6,0% dintre subiecți cuantifică timpul acordat pe nivelul 2 al scalei, 14,9% dintre subiecți cuantifică timpul acordat pe nivelul 3 al scalei, 47,8% dintre subiecți (cei mai mulți) cuantifică timpul acordat pe nivelul 4 al scalei, iar 29,9% dintre subiecți cuantifică timpul acordat pe nivelul 5 – maxim al scalei.

Sunt menționate diferite dificultăți pe care le întâmpină psihologii din sistemul de învățământ general în realizarea activității de prevenție/profilaxie. Astfel, 19,4% dintre subiecții experimentali indică experiență profesională insuficientă; 46,3% – lipsa programelor în domeniu; 32,8% – resursele informaționale insuficiente; 1,5% – reticență din partea administrației; 3,0% – colaborarea inefficientă cu cadrele didactice; 25,4% – accesul limitat la beneficiari; 29,9% – numărul mare de beneficiari; 38,8% – comunicarea defectuoasă cu părinții, dezinteresul din partea acestora. Printre alte dificultăți pe care le întâmpină psihologii în realizarea activității de prevenție/profilaxie se menționează: *autodidact, caut ghiduri practice, particip la seminare cu plată online sau offline; traduc programe de profilaxie din sursele rusești; includerea în orarul elevilor a lecțiilor de psihologie; psihologul este nevoit să caute singur timpul pentru desfășurarea activităților în pauze sau după ore, deoarece în orar nu sunt stipulate orele psihologului și nici nu i se permite categoric să aibă ore opționale sau ore de dezvoltare personală etc.*

Pentru itemul *Care sunt dificultățile pe care le întâmpinați în realizarea activității de evaluare psihologică / psihodiagnoză (individuală și de grup)?* rezultatele sunt următoarele: 16,4% dintre subiecții experimentali indică experiență profesională insuficientă; 49,3 % – lipsa instrumentelor de evaluare standardizate; 1,5% – reticența din partea administrației; 6,0% – colaborarea inefficientă cu cadrele didactice; 22,4% – accesul limitat la beneficiari; 23,9% – numărul

mare de solicitări; 28,4% – comunicarea defectuoasă cu părinții, dezinteresul din partea acestora. Totodată, 9,0% dintre psihologi indică alte dificultăți pe care le întâmpină în realizarea activității de evaluare psihologică și psihodiagnoză, și anume: *lipsa tehnicilor specifice de evaluare a copiilor cu deficiențe severe; lipsa instrumentelor standardizate pentru cadre didactice și părinți; lipsa timpului pentru realizarea acestor activități; lipsa testelor, acestea fiind necesare de procurat, inclusiv de pe platforma <http://test.psihologie.md/>, ceea ce este costisitor pentru psihologii școlari.*

Diferite sunt răspunsurile și pentru itemul *Care sunt dificultățile pe care le întâmpinați în realizarea activității de consiliere psihologică?* Astfel, 28,4% din numărul total al subiecților experimentali menționează experiența profesională insuficientă; 34,3% – resursele informaționale insuficiente; 6,0% – reticența din partea administrației; 3,0% – colaborarea inefficientă cu cadrele didactice; 25,4% – accesul limitat la beneficiari; 11,9% – numărul mare de beneficiari; 31,3% – comunicarea defectuoasă cu părinții, dezinteresul din partea acestora; 23,9% dintre subiecți evidențiază lipsa spațiului adecvat. Aceste date relevă faptul că cele mai pronunțate dificultăți, în acest caz, pentru realizarea activității de consiliere psihologică se referă la: resursele informaționale insuficiente, comunicarea defectuoasă cu părinții, dezinteresul din partea lor. La acest item 11,9% din numărul total al psihologilor prezintă alte dificultăți pe care le întâmpină în realizarea activității de consiliere psihologică, și anume: *am întâlnit cazuri care mă depășeau și au fost direcționate către alți specialiști; nu suntem specializați în a lucra cu elevi cu cerințe educaționale speciale, de exemplu: ADHD, Sindromul Down, TSA etc., iar seminarele sau alte formări costă foarte scump; de multe ori consilierea o realizez după ore, pentru a nu întrerupe procesul educațional, fapt ce limitează numărul de beneficiari, deoarece imediat după ore mulți dintre elevi trebuie să plece acasă cu autobusul școlar; deoarece psihologul nu are cabinetul său, este dificil să realizez consilierea psihologică etc.*

Pentru itemul *Care sunt dificultățile pe care le întâmpinați în realizarea activității de dezvoltare personală?* subiecții au oferit următoarele răspunsuri: 16,4% – experiența profesională insuficientă; 37,3% – lipsa programelor în domeniu; 25,4% – resursele informaționale insuficiente; 3,0% – reticența din partea administrației; 7,5% – colaborarea inefficientă cu cadrele didactice; 14,9% – accesul limitat la beneficiari; 20,9% – numărul mare de beneficiari; 29,9% – comunicarea defectuoasă cu părinții, dezinteresul din partea acestora; 14,9% – lipsa spațiului adecvat. Astfel, cele mai evidențiate dificultăți indicate de către psihologi sunt lipsa programelor în domeniu și comunicarea defectuoasă cu părinții. Totodată 4,5% dintre subiecți subliniază și alte probleme la acest capitol.

Este de menționat și faptul că 67,2% din numărul total de subiecți intervievați

consideră că forma de salarizare a psihologului nu este echitabilă în comparație cu cea a altor cadre didactice care activează în sistemul de învățământ general.

În continuare vom prezenta răspunsurile subiecților pentru **Secțiunea C Percepții. Atitudini. Impact**. Din această secțiune vom evidenția viziunile psihologilor cu privire la componenta *adaptarea psihologică, socială, inclusiv adaptarea școlară a elevilor*.

Pentru o mai înaltă claritate la acest subiect, în Tabelul 2 prezentăm problemele cu care se adresează cel mai frecvent elevii la psihologii școlari. Acestea sunt cuantificate pe o scală de la 1 (minim) la 10 (maxim) puncte.

Tabelul 2. Frecvența apariției problemelor cu care se confruntă elevii într-o instituție de învățământ

<i>Probleme cu care se confruntă elevii într-o instituție de învățământ</i>	Frecvența apariției problemei: 1 (minim) - 10 (maxim) %									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- adaptarea psihologică și socială, inclusiv adaptarea școlară a elevului	0	0	7	5	15	13	11	14	1	1
%	0	0	10,4	7,5	22,4	19,4	16,4	20,9	1,5	1,5
- comportamentul psihomotor	4	7	12	8	11	9	7	4	4	1
%	6,0	10,4	17,9	11,9	16,4	13,4	10,4	6,0	6,0	1,5
- valorificarea potențialului comunicării	0	0	2	11	10	14	9	15	4	2
%	0	0	3,0	16,4	14,9	20,9	13,4	22,4	6,0	3,0
- comportamentul antisocial al elevului	5	5	7	9	5	8	10	8	8	2
%	7,5	7,5	10,4	13,4	7,5	11,9	14,9	11,9	11,9	3,0
- dezvoltarea sferei relaționale a elevilor	0	2	4	12	7	1	13	16	11	1
%	0	3,0	6,0	17,9	10,4	1,5	19,4	23,9	16,4	1,5
- afectivitatea elevilor	1	3	7	7	8	11	9	13	6	2
%	1,5	4,5	10,4	10,4	11,9	16,4	13,4	19,4	9,0	3,0
- motivația elevului	0	2	4	4	10	10	17	11	7	2
%	0	3,0	6,0	6,0	14,9	14,9	25,4	16,4	10,4	3,0
- memoria elevului	1	4	10	8	7	13	11	11	2	0
%	1,5	6,0	14,9	11,9	10,4	19,4	16,4	16,4	3,0	0
- atenția elevului	0	2	12	8	4	11	11	17	1	1
%	0	3,0	17,9	11,9	6,0	16,4	16,4	25,4	1,5	1,5
- gândirea elevului	1	3	4	11	10	8	15	13	2	0
%	1,5	4,5	6,0	16,4	14,9	11,9	22,4	19,4	3,0	0

- autocunoaștere și dezvoltare personală (identitate, imaginea de sine, autoapreciere, stimă de sine etc.)	0	0	4	9	8	5	17	9	8	7
%	0	0	6,0	13,4	11,9	7,5	25,4	13,4	11,9	10,4
- probleme de învățare (abandon școlar, concentrația atenției, suprasolicitarea de activități, apreciere necorespunzătoare etc.)	2	3	7	10	10	6	13	10	3	3
%	3,0	4,5	10,4	14,9	14,9	9,0	19,4	14,9	4,5	4,5
- probleme de dependență (gadgeturi, calculator, internet, alcool, tutun, droguri etc.)	4	5	8	9	7	9	7	6	11	1
%	6,0	7,5	11,9	13,4	10,4	13,4	10,4	9,0	16,4	1,5
- orientări valorice, contradicție între orientările valorice și comportament	3	2	9	9	10	15	9	6	4	0
%	4,5	3,0	13,4	13,4	14,9	22,4	13,4	9,0	6,0	0
- probleme referitoare la crizele de vârstă	0	5	5	6	11	8	12	12	5	3
%	0	7,5	7,5	9,0	16,4	11,9	17,9	17,9	7,5	4,5
- ghidarea în carieră (orientare profesională)	1	2	5	3	14	5	11	18	6	2
%	1,5	3,0	7,5	4,5	20,9	7,5	16,4	26,9	9,0	3,0

Rezultatele din Tabelul 2 sunt ilustrate grafic în Figura 4.

Constătăm că rezultatele incluse în Tabelul 2 și în Figura 4 demonstrează că psihologii au prezentat viziuni diferite cu privire la *problemele cu care se confruntă elevii într-o instituție de învățământ*. Astfel, au fost cuantificate pe o scală de la 1 (minim) la 10 (maxim) puncte următoarele probleme: adaptarea psihologică și socială, inclusiv adaptarea școlară a elevului; comportamentul psihomotor; valorificarea potențialului comunicării; comportamentul antisocial al elevului; dezvoltarea sferei relaționale a elevilor; afectivitatea elevilor; motivația elevului; memoria elevului; atenția elevului; gândirea elevului; limbajul elevului; autocunoaștere și dezvoltare personală (identitate, imaginea de sine, autoapreciere, stimă de sine etc.); probleme de învățare (abandon școlar, concentrația atenției, suprasolicitarea de activități, apreciere necorespunzătoare etc.); probleme de dependență (gadgeturi, calculator, internet, alcool, tutun, droguri etc.); orientări valorice, contradicție dintre orientările valorice și comportament; probleme referitoare la crizele de vârstă; ghidarea în carieră (orientare profesională).

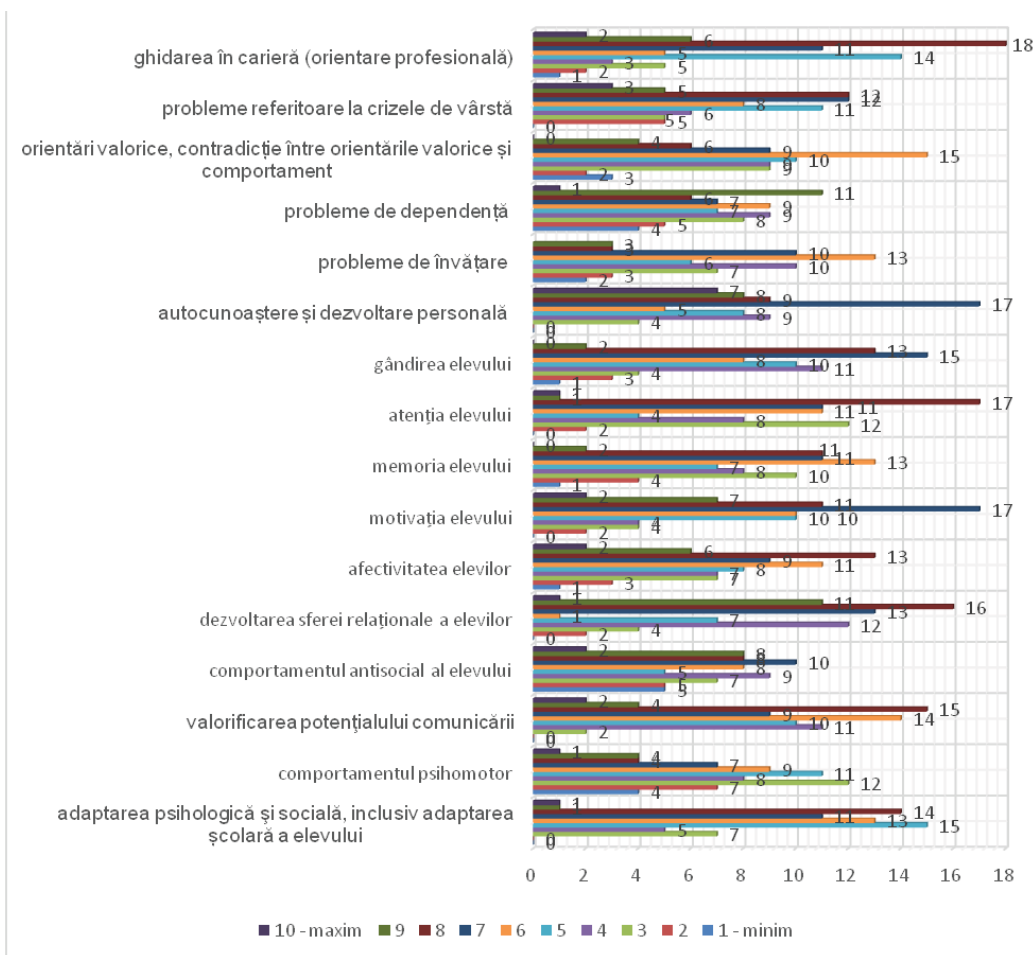


Fig.4. Viziunea psihologilor cu referire la problemele cu care se confruntă elevii

Observăm că psihologii cuantifică problemele enumerate în majoritatea cazurilor cu puncte de nivel mediu și maxim, ceea ce denotă necesitatea studierii aprofundate a acestor subiecte, din perspectiva abordărilor societale contemporane.

În cele ce urmează, mai detaliat ne vom referi la problema privind adaptarea psihologică și socială, inclusiv adaptarea școlară a elevului. Aceste rezultate sunt prezentate în Figura 5.

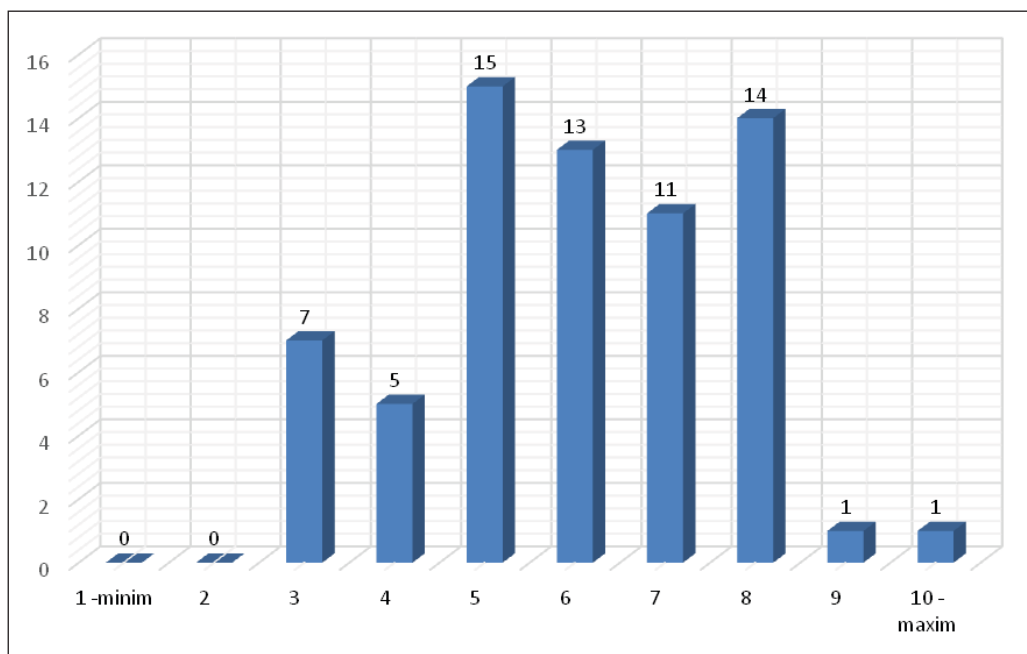


Fig.5. Frecvența apariției problemei privind adaptarea psihologică, socială și școlară în viziunea psihologilor școlari

Rezultatele denotă că, în viziunea psihologilor școlari, problema adaptării psihologice, sociale și școlare este frecventă. Astfel, fiind analizată cuantificarea acestei probleme pe o scală de la 1 – minim la 10 – maxim, observăm că niciunul dintre subiecți nu cuantifică frecvența acestei probleme la nivelurile minime – 1 și 2 ale scalei; 10,4% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul 3 al scalei; 7,5% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul 4 al scalei; 22,4% dintre subiecți – pe nivelul 5 al scalei; 19,4% dintre subiecți – pe nivelul 6 al scalei; 16,4% dintre subiecți – pe nivelul 7 al scalei; 20,9% dintre subiecți – pe nivelul 8 al scalei; 1,5% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelurile 9 și 10 ale scalei. Datele prezentate indică asupra importanței problemei vizate pentru asigurarea activității psihologice eficiente în sistemul educațional.

În Figura 6 sunt prezentate rezultatele cu referire la frecvența solicitării asistenței psihologice în instituția în care activează psihologi de la alți actori educaționali: elevi, părinți, cadre didactice și cadre de conducere.

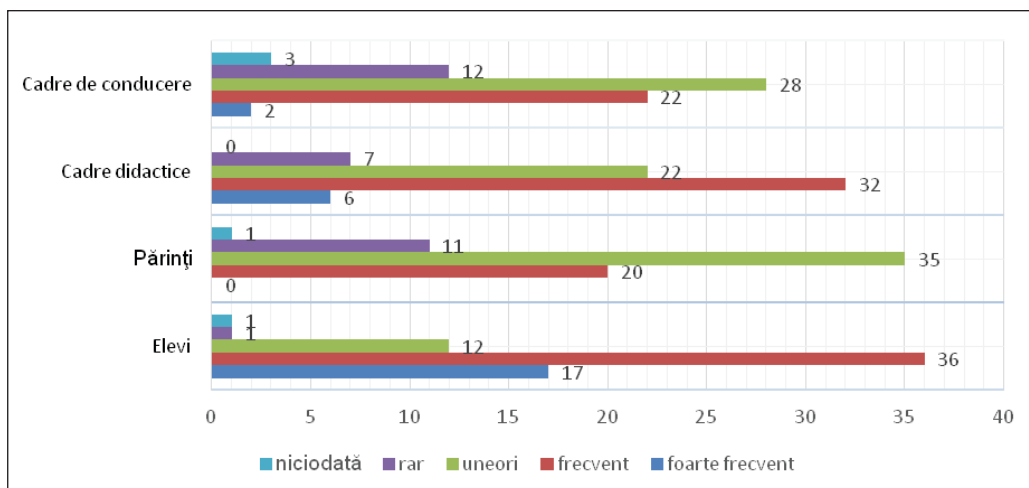


Fig.6. Frecvența solicitării asistenței psihologice de către alți actori educaționali

Este evident faptul că asistența psihologică este solicitată *frecvent* de un număr mare de subiecți, și anume, în ordine consecutivă: de către elevi (36), cadre didactice (32), cadre de conducere (22) și părinți (20). Totodată, este de apreciat că numărul actorilor educaționali care nu solicită *niciodată* asistență psihologică este foarte mic sau chiar lipsește, ceea ce subliniază importanța psihologului în sistemul de învățământ general.

În cadrul experimentului realizat au fost enumerate problemele cu care se confruntă psihologii în procesul de asigurare a activității psihologice pentru următoarele direcții de activitate: 1. Prevenție / profilaxie; 2. Evaluare / diagnostic; 3. Intervenție / dezvoltare.

Răspunsurile oferite pentru acest item reliefează următoarele probleme menționate de către psihologii școlari: *remediarea situațiilor de conflict; depistarea copiilor cu tulburări emoționale; spațiu adecvat necesar pentru realizarea activităților; numărul mare de beneficiari (elevi, cadre didactice); orele de numai 30 de minute; lipsa testelor standartizate; perspectiva individuală asupra situației; o unitate de psiholog la un număr mare de copii; lipsa experienței suficiente de lucru cu copiii cu cerințe educaționale speciale; specializări înguste; absența elevilor de la orele de dezvoltare personală; probleme la evaluare, diagnostic; acces limitat la beneficiari în timpul zilei; dificultăți de intervenție și dezvoltare; prevenție/ profilaxie – sunt pusă în situația de a găsi timp pentru această activitate (cer permisiunea diriginților de a discuta cu copiii din contul orei de dezvoltare personală sau, când un profesor lipsește, solicit să înlocuiesc orele acestuia ca să realizez activitatea de profilaxie; evaluare/ diagnostic – teste standardizate învechite; nereușită școlară episodică; probleme pentru psihodiagnoză, deoarece este nevoie de permisiunea părinților și/sau a*

reprezentanților legali; puține surse de informații; lipsa interesului din partea actorilor educaționali; noi nu dispunem de multe materiale de pregătire; resurse informaționale insuficiente; timp mult pentru studierea resurselor practice, impunându-se chiar și traducerea acestora; slaba dotare cu materiale didactice; probleme de adaptare la clasă, timp puțin; suprasolicitare etc.

În opiniile psihologilor din sistemul de învățământ general cu privire la **adaptarea psihologică, socială și școlară** au fost specificate, prin prisma direcțiilor **prevenție / profilaxie; evaluare / diagnostic; intervenție / dezvoltare**, următoarele probleme în procesul de asigurare a activității psihologice: *problema adaptării elevilor din clasa întâi și a 5-a; eschivarea elevilor de la asistența specifică; necunoașterea mecanismelor de adaptare la cerințele instituției de învățământ pentru elevii nou-veniți; probleme de dezadaptare; procesul de adaptare a unor elevi este de durată mai îndelungată; colaborarea cu profesorii și părinții; lipsa training-urilor la subiectul adaptării; elaborarea unui program unic de adaptare a elevilor din clasele I, a V-a și a X-a; lipsa timpului pentru realizarea activităților de adaptare; lipsa literaturii metodologice, practice; unii actori educaționali cunosc insuficient detalii cu privire la particularitățile individuale pe care le au elevii de vârstă mică; cadrele didactice se gândesc la reușită și la predarea temelor, iar pentru elev (copil) este dificil ca în scurt timp să se adapteze la o nouă treaptă sau clasă (și, respectiv, apar boli somatice: pancreatită, gastrită, răceală, dureri de cap etc.); acces limitat la beneficiari în timpul zilei, respectiv cunoașterea insuficientă a problemelor de adaptare a elevilor; supratutelarea copiilor de către părinți; părinții elevilor din clasa întâi sunt mai receptivi, iau în considerare sugestiile oferite de psihologi pentru a facilita procesul de adaptare a copiilor, iar pe cei din clasa a V-a îi consideră deja mari, mai puțin se implică în viața școlii, lăsând ca procesul de adaptare a copilului să decurgă de la sine; respectarea regulilor de clasă/școală; lipsa interesului față de școală; părinții nu sunt suficient informați cu referire la problema adaptării, deoarece nu ajunge timp, sunt și alte direcții în care trebuie să se implice psihologii la moment (grupul de risc); probleme de adaptare din cauza migrației economice a părinților; adaptarea elevilor cu CES; acces limitat la elevi; probleme din cauza dificultăților de a invita părinții la școală; cadrele didactice nu țin cont de recomandările făcute de psiholog pentru adaptarea elevilor (puțin cunosc despre elevi); numărul prea mare de elevi nu permite evaluarea și asigurarea procesului de adaptare școlară; lipsa testelor standardizate cu referire la problema adaptării etc.*

Cu privire la *alte probleme* cu care se confruntă psihologul în procesul de asigurare a activității psihologice a elevilor pentru direcțiile **prevenție / profilaxie, evaluare / diagnostic, intervenție / dezvoltare** au fost enumerate următoarele: *unele cazuri de nedorință a elevilor de a participa la activități; incomodități legate de pandemie; după finalizarea orelor elevii pleacă îndată*

acasă; insuficiența metodelor standardizate în procesul de evaluare/diagnostic; neascultarea sau indiferența din partea părinților; lipsa instrumentelor practice în consiliere; accesul limitat la ore din cauza că nu este o ora săptămânală specială acordată psihoprofilaxiei sau altor forme de asistență psihologică; nu știm de unde să achiziționăm / procurăm ghiduri practice care ar eficientiza activitatea psihologului; experiența profesională insuficientă; lipsa modelelor de programe de intervenție pe categorii de dificultăți / tulburări; psihoprofilaxia comportamentului agresiv și violent; evaluarea copiilor cu CES; atitudinea negativă a unor elevi, părinți sau cadre didactice; modul de lucru cu problema anxietății școlare, riscul abandonului școlar; lipsa materialelor necesare etc.

Pentru acest studiu am considerat important să analizăm viziunile psihologilor din sistemul educațional despre factorii ce facilitează adaptarea psihosocială, inclusiv adaptarea școlară a elevilor pentru fiecare treaptă de învățământ (treapta primară, gimnazială și liceală). Respectiv, factorii facilitatori au fost ierarhizați pe o scală de la 1 la 10, astfel încât cu 1 a fost notat factorul cel mai important, iar cu 10 – cel mai puțin important factor (ultimul), (Tab. 3):

Tabelul 3. Factorii ce facilitează adaptarea psihosocială, inclusiv adaptarea școlară a elevilor din clasele I-IV

Factorii facilitatori ai adaptării psihosociale, inclusiv școlare	Cu 1 este notat factorul cel mai important, iar cu 10 este notat cel mai puțin important factor (ultimul)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. curajul social	9	11	7	8	5	4	9	7	4	3
2. stabilitatea emoțională	12	14	9	1	6	6	4	8	4	3
3. inteligența emoțională (aprecierea și exprimarea, controlul, utilizarea emoțiilor)	16	10	7	5	6	4	5	5	5	4
4. locul controlului subiectiv (intern și extern)	5	10	7	6	7	9	8	9	4	2
5. motivarea pentru succes	12	12	3	6	8	4	4	9	7	2
6. optimismul	11	11	5	7	7	1	5	13	3	4
7. sociabilitatea, inițierea contactelor sociale	12	14	6	4	5	3	8	7	4	4
8. stima de sine, încrederea în sine	26	4	7	1	5	3	10	3	4	4
9. orientările sensului vieții (scopurile în viață)	8	9	11	1	9	11	3	11	2	2
10. independența etc.	9	15	8	6	6	4	2	10	5	2

Rezultatele incluse în Tabelul 3 prezintă opiniile psihologilor din sistemul educațional despre factorii facilitatori ai adaptării psihosociale, inclusiv ai adap-

tării școlare a elevilor pentru treapta primară de învățământ. Astfel, observăm că cei mai mulți subiecți experimentali – 38,8% (26 subiecți) consideră *stima de sine, încrederea în sine* ca fiind cel mai important factor facilitator al adaptării psihosociale, adaptării școlare; apoi în ordine consecutivă cu numărul 1 a fost notat factorul *inteligența emoțională (aprecierea și exprimarea, controlul, utilizarea emoțiilor)* – 23,9 % (16 subiecți); *stabilitatea emoțională; motivarea pentru succes; sociabilitatea, inițierea contactelor sociale; optimismul, curajul social; independența; orientările sensului vieții.*

În Tabelul 4 sunt prezentate viziunile psihologilor școlari cu privire la factorii facilitatori ai adaptării psihosociale, inclusiv ai adaptării școlare pentru elevii din clasele V-IX.

Tabelul 4. Factorii ce facilitează adaptarea psihosocială, inclusiv adaptarea școlară a elevilor din clasele V-IX

Factorii facilitatori ai adaptării psihosociale, inclusiv școlare	Cu 1 este notat factorul cel mai important, iar cu 10 este notat cel mai puțin important factor (ultimul)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. curajul social	12	16	5	5	4	4	6	6	7	2
2. stabilitatea emoțională	16	12	5	3	4	4	6	7	9	1
3. inteligența emoțională (aprecierea și exprimarea, controlul, utilizarea emoțiilor)	18	13	5	6	2	4	4	9	4	2
4. locul controlului subiectiv (intern și extern)	9	9	10	5	9	2	6	11	5	1
5. motivarea pentru succes	17	12	7	5	0	4	4	11	5	2
6. optimismul	11	8	13	4	3	6	4	13	3	2
7. sociabilitatea, inițierea contactelor sociale	16	13	6	4	2	3	6	7	8	2
8. stima de sine, încrederea în sine	23	11	3	3	3	2	4	11	5	2
9. orientările sensului vieții (scopurile în viață)	10	13	8	5	4	5	10	5	5	2
10. independența etc.	15	13	5	2	5	6	6	9	4	2

Analizând rezultatele prezentate în Tabelul 4 cu privire la viziunile psihologilor din sistemul educațional despre factorii facilitatori ai adaptării psihosociale și ai adaptării școlare a elevilor de la treapta gimnazială de învățământ, observăm că cei mai mulți subiecți experimentali – 34,3% (23 subiecți) consideră, similar rezultatelor anterioare (prezentate în Tab. 3), *stima de sine, încrederea în sine* cel mai important factor facilitator al adaptării; apoi în ordine consecutivă cu numărul 1 a fost notat factorul *inteligența emoțională (aprecierea și exprimarea,*

controlul, utilizarea emoțiilor) – 26,9 % (18 subiecți); stabilitatea emoțională; motivarea pentru succes; sociabilitatea, inițierea contactelor sociale; optimismul, curajul social; independența; orientările sensului vieții.

Este de menționat că, în general, aceeași ierarhie se menține și pentru elevii de la treapta liceală (clasele IX-XII). Aceste rezultate indică asupra faptului că este important ca psihologii școlari soluționând problema adaptării să prevadă și acțiuni de dezvoltare a factorilor facilitatori ai acestui proces.

Psihologii au enumerat diverse tipuri de metode, activități pe care le utilizează în depășirea problemelor de adaptare psihosocială, inclusiv adaptare școlară, a elevilor din cl. I-IV; V-IX; X-XII.

Evident că provocările societale care influențează sistemul educațional au consecințe asupra tuturor actorilor din sistem presupunând concomitent și inevitabil modificarea procesului de adaptare psihosocială a acestora. O provocare societală de mare amploare pentru sistemul educațional din Republica Moldova s-a făcut simțită, din cauza epidemiei COVID-19, de la începutul lunii martie, și anume – din 11.03.2020, perioadă în care a fost sistat procesul educațional tradițional în toate instituțiile de învățământ. În acest context, psihologii din sistemul de învățământ general au enumerat un șir de **probleme de adaptare psihosocială (adaptare școlară) cu care s-au confruntat, în perioada de epidemie COVID-19, actorii educaționali:**

***Psihologul** – frică; suprasolicitări; conexiuni ineficiente din cauza lipsei tehnicii, cunoașterea insuficientă a modalității de lucru pe diverse platforme; abilități digitale consolidate „din mers”; insuficiență / lipsă de interacțiune în formatul clasic/fizic cu elevii, profesorii, părinții etc.; lipsa accesului tuturor elevilor la procesul de instruire; consilierile de la distanță; deficit de socializare; necesitatea interacțiunii directe cu elevii; ajutor psihologic sporit; schimbarea regimului zilei la elevi, deoarece a început învățarea în două schimburi; multe materiale nu sunt electronice, ci în format hârtie, deci era dificil de a transmite activități; respectarea regulilor impuse de situația din țară; nu am activat în perioada pandemiei; lipsa cunoștințelor privind tehnologiile informaționale; acces limitat la comunicare socială; lipsa posibilității de a realiza training-uri ce implică activitatea fizică a grupului și incapacitatea de a crea activități de coeziune a grupului pentru elevi; comunicare redusă cu părinții; încadrarea mai defectuoasă în activități a elevilor cu CES, a elevilor din familii socialmente vulnerabile; lipsa programelor de dezvoltare, remediere; lipsa bateriilor de teste în format electronic, uneori conexiunea slabă la rețelele de internet ducea la realizarea defectuoasă a activităților etc.*

***Elevii** – stres; singurătate, lipsă de internet, tehnică; deficiențe de disciplină în prezența la ore; neonorarea temelor pentru acasă; stări de anxietate; adaptarea dificilă la condițiile noi de predare; suprasolicitarea online; inadaptarea școlară,*

insuficiență de tehnologii informaționale; lipsa socializării; lipsa motivației de învățare; frică, depresie; schimbarea regimului zilei la elevi (învățarea în două schimburi); respectarea regulilor profilaxiei COVID-19; lipsa comunicării; lipsa spațiului personal; gânduri iraționale, că nu vor depăși această pandemie; stări emoționale deviante, ceartă în familie; lipsa motivației, indiferență; acces limitat la contactul direct cu semenii și cu cadrele didactice; oboseală, schimbarea mediului educațional, insecuritatea online; apariția dependenței de calculator etc.

Părinții – *lipsa/insuficiența abilităților de comunicare cu propriii copii; o durată neașteptată de aflare cu adolescenții într-un spațiu comun; manifestări de lipsă de răbdare în abordarea copiilor; nedorință de a-i ajuta la teme; verificarea excesivă a comportamentelor copiilor; probleme de relaționare; frustrare; dublarea responsabilității pentru conectarea la clasele virtuale ale copiilor; lipsa dispozitivelor necesare și insuficiența gestionare a timpului; necesitatea de a oferi sprijin elevilor în învățare, necesitatea de a sta în casă; dificultăți financiare; programul zilnic și de muncă distorsionat; remușcări și învinovățiri că copilul nu va reuși la ore; lipsa timpului și spațiului personal, a libertății; comunicare directă redusă cu profesorii, imposibilitatea de a asista la lecții; nesiguranță, incertitudine; lipsa experienței de a comunica tot timpul cu copilul, nu-i puteau argumenta cerințele, din care cauză apăreau conflicte; nu înțelegeau specificul vârstei; familiile se aflau tot timpul împreună, părinții nu lucrau, nu-și puteau gestiona emoțiile, anxietatea; dificultate în suportul copilului în pregătirea temelor, în familiile cu mai mulți copii, respectiv dificultăți în a oferi fiecărui copil spațiu individual, gadget individual; nerespectarea regimului zilei; neputința de a acorda copilului atenție și de a-l supraveghea când părinții sunt plecați la muncă etc.*

Cadrele didactice – *comprimarea volumului conținuturilor în realizarea obiectivelor; lipsa interacțiunii directe cu elevii; competențele digitale insuficiente pentru trecerea la instruirea online; cazuri de indisciplină la ore; întârzieri, lipsa elevilor de la ore etc.; supraoboseală prin suprasolicitare; frica pentru sănătatea personală; lipsă de competențe digitale, stabilirea unui contact sigur și responsabil cu elevii; petrecerea a mai mult timp în fața calculatoarelor, disponibilitatea online 24/24, ceea ce creează oboseală; materiale digitalizate puține; acces limitat la comunicare socială cu colegii, elevii și părinții; adaptarea pentru instruirea la distanță; arderea profesională; suprasolicitare; gestionarea timpului, anxietate; conexiune slabă a internetului, lipsa calculatoarelor, uneori defectarea lor; incapacitatea de a se folosi de diferite programe de învățare etc.*

Cadrele de conducere – *dificultăți de management al procesului din cauza incertitudinii legate de epidemia COVID-19; asumarea responsabilității totale pentru procesul educațional; plângeri din partea părinților; reorganizarea*

activității; lipsa de monitorizare a activității cadrelor didactice și a elevilor; dificultatea organizării învățământului online; lipsa cunoștințelor cu privire la programe de instruire sau, în general, la tehnologiile informaționale; lipsa experienței de conducere pe perioada de pandemie; implementarea rapidă a reformelor educaționale; suprasolicitare, ardere profesională sporită, monitorizarea lucrului pe platforma educațională; necesitatea unei vigilențe sporite pentru a menține procesul educațional la nivel; monitorizarea zilnică strictă a stării emoționale și fizice a elevilor și personalului; asigurarea la necesitate a cadrelor didactice cu calculatoare; lipsa tehnicii performante etc.

În același context, am prezentat viziunile psihologilor cu privire la reușita ameliorării problemelor de adaptare psihosocială (adaptare școlară) a elevilor la sfârșitul ședințelor de consiliere psihologică pentru elevii din clasele I-IV, din clasele V-IX și din clasele X-XII.

Tabelul 5. Reușita ameliorării problemelor de adaptare psihosocială (adaptare școlară) a elevilor la sfârșitul ședințelor de consiliere psihologică

	Reușita ameliorării problemei: 1 (minim) - 10 (maxim)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Elevii din cl. I-IV	1,5%	0%	4,5%	1,5%	10,4%	4,5%	28,4%	25,4%	17,9%	6%
Elevii din cl. V-IX	1,5%	1,5%	0%	3,0%	14,9%	19,4%	19,4%	35,8%	16,4%	4,5%
Elevii din cl. X-XII	1,5%	3,0%	1,5%	0%	3,0%	9,0%	10,4%	32,8%	32,8%	6,0%

Rezultatele incluse în Tabelul 5 demonstrează că psihologii apreciază înalt ședințele de consiliere realizate în scopul adaptării psihosociale și școlare a elevilor la toate treptele de învățământ. Astfel, fiind analizată cuantificarea reușitei ameliorării problemelor de adaptare psihosocială (adaptare școlară) a elevilor din clasele I-IV la sfârșitul ședințelor de consiliere psihologică pe o scală de la 1 – minim la 10 – maxim, observăm că 28,4% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul 7 al scalei; 25,4% dintre subiecți – pe nivelul 8 al scalei; 17,9% dintre subiecți – pe nivelul 9 al scalei și 6,0% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul 10 (maxim) al scalei.

De altfel, observăm că în opiniile psihologilor școlari reușita ameliorării problemelor de adaptare psihosocială (adaptare școlară) a elevilor din clasele gimnaziale (clasele V-IX) și liceale (clasele X-XII) sunt similare cu cele prezentate la elevii claselor primare la sfârșitul ședințelor de consiliere psihologică. Subiecții intervievați cuantifică reușita ameliorării problemelor de adaptare psihosocială (adaptare școlară) a elevilor la sfârșitul ședințelor de consiliere psihologică în

clasele gimnaziale preponderent pe nivelul 8 al scalei (35,8% dintre subiecți), iar în clasele liceale cuantifică preponderent problema pe nivelurile 8 și 9 ale scalei cu 32,8% dintre subiecți pentru fiecare.

Psihologii care au participat în cadrul experimentului menționează că **pentru asigurarea activității psihologice eficiente în sistemul de învățământ general sunt necesare:** *aprecierea la justa valoare a serviciului de asistență psihologică; multă răbdare și profesionalism; revizuirea implicațiilor psihologului (să nu realizeze „de toate pentru toți”) la activități mult mai concentrate și utile vârstelor cu accent pe profilaxie și consiliere, mai puțin pe diagnoză; majorarea salariului și debirocratizare; asigurarea cu materialele și tehnica necesare; susținerea la nivel administrativ – implicarea și spiritul de inițiativă individual; reacționarea imediată la solicitări; colaborare eficientă cu toți membrii din sistemul educațional; gândire obiectivă în orice situație; implicare, dorință de activitate; formare continuă pe domenii înguste; valorificarea profesiei de psiholog; susținerea activității psihologice și introducerea orelor de psihologie ca disciplină obligatorie; conlucrare între psihologul școlar și SAP (Serviciul de Asistență Psihopedagogică); relaționare cu toți actorii din sistemul educațional; dotarea ergonomică a cabinetului psihologului școlar; promovarea imaginii psihologului școlar în societate; motivarea extrinsecă (salariu, premii, laude etc.) și intrinsecă a psihologilor; crearea oportunităților de a crește profesional și de a fi utili instituțiilor de învățământ; delimitarea clară a funcțiilor psihologului din sistemul de învățământ general; promovarea mecanismelor de asigurare a calității, crearea și menținerea unui mediu psihologic favorabil; asigurarea psihologilor cu suport informațional pentru toate direcțiile de activitate; oferirea oportunităților de dezvoltare personală; introducerea orei psihologului în orarul claselor; asigurarea tuturor instituțiilor preuniversitare cu specialiști psihologi, crearea rețelei de colaborare mai bună; dotarea cu materiale practice pentru toate direcțiile de activitate a psihologului școlar; crearea condițiilor pentru asigurarea activității psihologice eficiente; oferirea testelor standardizate, instruire psihologică; includerea și a psihologilor școlari din raioane în formări/ seminare/traininguri de care beneficiază psihologii din municipii; îmbogățirea metodologiei asistenței psihologice cu programe psihologice direcționate spre profilaxia comportamentului deviant, facilitarea adaptării; instrumente de diagnostic revizuite/ validate; elaborarea de metodologii psihologice pentru dezvoltarea personală; adaptare la situațiile solicitante ale vieții; rezolvarea problemelor și luarea deciziilor; autodezvoltare; autoevaluare; depășirea situațiilor de criză, conflict și risc etc.; sunt necesare materiale practice: teste, programe de dezvoltare, proiecte de activități; ridicarea prestigiului profesiei de psiholog etc.*

Concluzii

Analizând amplu literatura de specialitate, conchidem că pentru conceptul de adaptare au fost oferite, de-a lungul timpului, variate definiții din perspectivă psihologică și socială. În studiile realizate, autorii prezintă viziuni importante cu privire la caracteristicile generale, funcțiile, tipurile de adaptare, precum și la rolul acestora pentru asigurarea bunei funcționalități a personalității.

Dimensiunile valorificate în cadrul studiului la nivel empiric demonstrează necesitatea promovării investigațiilor cu referire la asigurarea condițiilor psihologice optime în desfășurarea procesului de învățământ general. De altfel, pentru realizarea cu succes a atribuțiilor în cadrul instituțiilor de învățământ aportul psihologilor școlari este unul deosebit de important.

Rezultatele prezentate în cercetarea realizată oferă oportunitatea de a avea o imagine clară și de a înțelege opiniile psihologilor care activează în sistemul de învățământ general din direcții diferite. Astfel, analizând viziunile psihologilor școlari cu referire la problemele cu care se adresează cel mai frecvent elevii, observăm că se acordă mare importanță problemelor, precum: adaptarea psihologică și socială, adaptarea școlară a elevului; valorificarea potențialului comunicării; comportamentul antisocial al elevului; dezvoltarea sferei relaționale a elevilor; afectivitatea elevilor; motivația elevului; memoria elevului; atenția elevului; gândirea elevului; limbajul elevului; autocunoaștere și dezvoltare personală (identitate, imaginea de sine, autoapreciere, stima de sine etc.); probleme de învățare (abandon școlar, concentrația atenției, suprasolicitare de activități, apreciere necorespunzătoare) etc.

Pornind de la faptul că pentru fiecare elev adaptabilitatea este o condiție prioritară pentru implicarea optimă în procesul instructiv-educativ, specialiștii psihologi consideră necesară implicarea în procesul de adaptare psihosocială, pentru a accentua necesitatea creării armoniei dintre condițiile reale de viață și activitatea nemijlocită a tuturor formabililor. În opiniile psihologilor din sistemul de învățământ general cu privire la adaptarea psihologică și socială, precum și la adaptarea școlară, au fost enumerate multiple probleme cu care se confruntă în procesul de asigurare a activității psihologice din prisma direcțiilor enumerate.

În acest context, psihologii școlari menționează despre necesitatea materialelor practice, și anume – a complexelor de metodologii utile pentru prevenție, evaluare și intervenție psihologică pentru diverse domenii de dezvoltare, inclusiv pentru adaptarea psihologică și socială a personalității elevului.

Referințe:

1. ADLER, A. *Cunoașterea omului*. București: Iri, 1996. ISBN 973-97229-6-2
2. BABA, A., CIUREA, R. *Stresul, adaptare și patologii*. București: Academia Română, 1992. 210 p.

3. BOGDAN-TUCICOV, A., CHELCEA, S., GOLU, M. *Dicționar de psihologie socială*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981. 256 p.
4. COAȘAN, A., VASILESCU, A. *Adaptarea școlară*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1988. 128 p.
5. *Codul educației al Republicii Moldova nr.152 din 17 iulie 2014* [Accesat: 12.03.20]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>
6. CREȚU, T. *Psihologia vârstelor*. Iași: Polirom, 2004. 408 p. ISBN 978-973-46-6008-7
7. DORON, R., PAROT, F. *Dicționar de psihologie*. București: Humanitas, 2007. 885 p. ISBN: 973-28-0821-7
8. ENĂCHESCU, C. *Tratat de igienă mintală*. Ed. a 2-a. Iași: Polirom, 2004. 408 p. ISBN 973-681-746-6
9. *Enciclopedia de Filosofie și Științe Umane*. București: Deagostini, ALL Educațional, 2007. 1208 p. ISBN 978-973-684-561-1
10. KRĂSIKO, V.G. *Psihologia socială*. / Trad. V.Poleanu. București: Europress Group, 2007. 265 p. ISBN 978-973-88127-5-8
11. *Marele Dicționar al psihologiei*. LAROUSSE. / Trad. Ardeleanu A., Dorneanu S. ș.a. București: Trei, 2006. 1358 p. ISBN (13) 978-973-707-099-9
12. MÎSLIȚCHI, V. *Adaptarea școlară: ghid metodic*. Chișinău: Pulsul Pieței, 2015. 350 p. ISBN 978-9975-3040-0-9
13. MURARIU, D. *Impactul psihodinamicii neurocerebrale asupra adaptării sociale a adolescenților*: Teza de doctor în psihologie. Chișinău, 2015.
14. PĂUNESCU, C., MUȘU, I. *Psihopedagogie specială integrată. Handicapul mintal. Handicapul intelectual*. București: Pro Humanitate, 1997. 363 p. ISBN 9739731333
15. PIAGET, J. *Psihologia inteligenței*. / Trad. Răutu D. Ed. a 3-a. Chișinău: Cartier, 2008. 204 p. ISBN 978-9975-79-464-0
16. POPESCU-NEVEANU, P. *Personalitatea și cunoașterea ei*. București: Editura Militară, 1969.
17. *Programul național în domeniile cercetării și inovării pentru anii 2020-2023*. Anexa nr.1 la Hotărârea Guvernului nr.381/2019 [Accesat: 22.04.2020]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/pnci_romana.pdf
18. *Regulamentul cu privire la organizarea și desfășurarea activității psihologului în instituțiile de învățământ din R. Moldova*, aprobat la ședința Consiliului de Administrație a DGECTS nr. 8/1 din 20.06.2018 [Accesat: 12.03.2020]. Disponibil: <https://drive.google.com/file/d/12TJPCWbtYIftZers-mA-VmLbNgIMjzA7f/view>
19. *Reperle metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general* [Accesat 12.03.2020]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_nr.02_din_02.01.2018_0.pdf

20. ŞCHIOPU, U. *Dicţionar de psihologie*. Bucureşti: Babel, 1997. 739 p. ISBN 973-481-0278
21. VOICU, B., VOICU, M. *Valori ale românilor: 1993-2006. O perspectivă sociologică*. Iaşi: Institutul European, 2007. 320 p. ISBN 978-973-611-487-8
22. БЕРЕЗИН, Ф.Б. *Психология и психофизиология адаптации человека*. Ленинград, 1988. 272 с. ISBN 5-02-025742-7
23. КОЛЕСОВ, Д.В. *Адаптация организма подростков к учебной нагрузке*. Москва, 1987. 148 с.
24. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
25. РЕАН, А.А. *Психология изучения личности: Учебное пособие*. СПб.: Изд.-во Михайлова В.А., 1999. 288 с. ISBN 5-8016-0044-2
26. РУБИНШТЕЙН, С.Я. *Психология умственно отсталого школьника*. Москва: Просвещение, 1986. 192 с.
27. CAVELL, T.A. *Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence*. In: *Journal of Clinical Child Psychology*, 1990, no. 19 (2), p.111–122.
28. EYSENCK, H.J. *Personal preferences, aesthetic sensitivity and personality in trained and untrained subjects*. În: *Journal of Personality*, vol.40 (4), issue 4. London: Institute of Psychiatry, 1972.
29. KLEIN, R.M. *Dicţionary of Sport Science*. Schorndorf: Edit. E. Beyer, Karl Hofmann Verlag, 1987.

EVALUAREA ȘI DEZVOLTAREA MEMORIEI ELEVILOR – ATRIBUȚIE ÎN ACTIVITATEA PSIHOLOGULUI ȘCOLAR

Introducere

Memoria constituie un proces psihic cognitiv superior care asigură continuitatea vieții psihice, realizând conexiunea dintre trecut, prezent și viitor. Toate procesele activității psihice a individului uman utilizează informații stocate în memorie, motiv pentru care memoria este considerată baza vieții psihice a personalității și condiție indispensabilă a existenței și adaptării optime, a unității temporale a personalității omului. Memoria nu reprezintă ceva static, finit; dimpotrivă, ea dispune de o dinamică în timp, de o evoluție cu sens progresiv, ascendent, ce se înscrie pe o traiectorie de la simplu la complex, de la inferior la superior și evoluează odată cu vârsta psihologică [14]. Din acest motiv, sarcina sistemului educațional este de a utiliza cât mai multe modalități de dezvoltare, optimizare a memoriei elevilor la diferite vârste, cu atât mai mult cu cât memoria constituie unul dintre pilonii de bază ai procesului de învățare. Scopul studiului dat este de a identifica în ce măsură psihologii din sistemul de învățământ realizează activități de psihodiagnostic al memoriei elevilor și de intervenție psihologică în vederea dezvoltării capacităților mnemice.

Aspecte teoretice privind memoria

Toate evenimentele care au loc în viața unei persoane își lasă amprenta asupra memoriei, care poate persista mult timp. Numai prin memorie o persoană poate acumula informații fără a pierde cunoștințele și abilitățile anterioare. Memoria este o capacitate psihică absolut necesară, deoarece fără ea viața psihică umană ar fi doar un ghem de impresii senzoriale, adică un prezent fără trecut și fără viitor. Individul uman lipsit de memorie ar arăta astfel:

- toate obiectele care ar acționa repetat asupra omului i s-ar părea absolut noi, necunoscute;
- el nu ar avea posibilitatea de a utiliza rezultatele cunoașterii;
- gândurile și acțiunile omului nu ar putea fi asociate unele cu altele, iar viața sa psihică ar fi constituită din elemente disparate.

Astfel, memoria umană este vitală, deoarece fixează, conservă și reactualizează în mod mijlocit, inteligibil și selectiv experiența anterioară a omului și a societății, asigurând continuitatea, consistența, stabilitatea și finalitatea vieții psihice a individului. Memoria sudează elementele anterioare de cele care vor urma, oferind posibilitatea reactualizării unor date anterioare ale cunoașterii.

Valoarea adaptativă a memoriei, precum și rolul ei enorm în echilibrarea organismului cu mediul, au fost explicate de către psihofiziologul rus I.M. Secenov (1829-1905), caracterizând memoria drept *condiție fundamentală a vieții psihice; piatră de temelie a dezvoltării mentale*. Savantul susține că fără memorie senzațiile și percepțiile noastre vor dispărea fără urmă, pe măsură ce apar, astfel ar lăsa o persoană pentru totdeauna în poziția unui nou-născut, care va fi o creatură incapabilă să învețe ceva, să stăpânească ceva, iar acțiunile sale vor fi determinate doar de instincte. Putem spune că memoria este modul în care psihicul există în timp și ne oferă *identitatea psihologică*. Memoria are la bază plasticitatea creierului și capacitatea lui de înregistrare, păstrare și reactualizare a „urmelor” diferitor tipuri de stimuli. Astfel, memoria poate fi definită drept „proces prin care se realizează întipărirea, păstrarea și reactualizarea sub forma recunoașterii sau reproducerii experienței cognitive, afective, volitive, achiziționate anterior de către individ” [8]. Caracteristicile esențiale ale memoriei ca proces psihic sunt:

1. memoria *înregistrează* informația receptată;
2. memoria *stochează* informația dată în depozitul mnezic;
3. memoria *extrage*, la cerere, informația din stoc;
4. memoria *pune la dispoziția* subiectului informația în format potrivit pentru a fi utilizată.

Aceeași abordare se regăsește și în cercetările lui M.Zlate, care susține că „memoria este 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” [10]. Toate studiile din psihologie susțin că memoria este un proces mental complex, format din mai multe procedee distincte (întipărirea sau fixarea, stocarea, recunoașterea, reproducerea) corelate între ele.

Memoria este un proces cognitiv, funcționarea căruia depinde de: volumul informației, viteza de captare, fidelitatea, durata stocării, disponibilitatea de a utiliza informațiile stocate.

La moment, comunitatea academică din domeniul psihologiei este orientată spre realizarea unor studii complexe privind dezvoltarea proceselor de memorie:

- studiul modului în care este fixată informația, care sunt condițiile care contribuie la această imprimare;
- ce tehnici pot permite extinderea volumului materialului captat;
- cât timp sunt stocate urmele de memorie, care sunt mecanismele de stocare a urmelor pentru perioade scurte și lungi de timp;
- care sunt schimbările pe care le suferă urmele memoriei și modul în care aceste schimbări afectează cursul proceselor cognitive umane.

Clasificarea tipurilor de memorie

Literatura de specialitate [2,10,11] evidențiază câteva clasificări ale memoriei, după mai multe criterii:

➤ **După natura materialului memorat, stocat și reactualizat:**

– **memorie senzorială** (funcția esențială constă în păstrarea informației senzoriale; există tot atâtea tipuri de memorii senzoriale câte tipuri de senzații cunoaștem: *memoria vizuală, memoria auditivă, memoria olfactivă, memoria gustativă, memoria tactilă*);

– **memorie cognitivă sau de cunoaștere** (în funcție de conținutul ei poate lua forma *memoriei intuitiv-plastice* sau forma *memoriei verbal-logice*);

– **memorie afectivă sau emoțională** (datorită ei oamenii nu rețin doar faptele de cunoaștere, ci și propriile lor trăiri afective);

– **memorie motorie** (funcția careia constă în memorarea, recunoașterea și reproducerea mișcării, operației sau acțiunii efectuate).

➤ **După durata menținerii informației:**

– **memorie de scurtă durată;**

– **memorie de lungă durată;**

– **memorie operativă** (prevăzută pentru păstrarea informației pe un anumit termen, predeterminat, necesar pentru efectuarea unor operații).

Unii cercetători consideră că memoria de scurtă durată nu este structural distinctivă de memoria de lungă durată, ea este practic o parte a memoriei de lungă durată, și anume – partea ei activă, deci o memorie de lucru.

➤ **După posibilitatea verbalizării conținutului activității de memorie:**

– **memorie explicită** (este memoria conștientă directă, voluntară, verbalizată, cea care poate fi exprimată în cuvinte, conținutul careia poate fi declarat);

– **memorie implicită** (este memoria inconștientă, indirectă, involuntară care are un conținut ce nu poate fi verbalizat, ea se mai numește memorie procedurală).

S-a constatat că amnezicii obțin performanțe slabe la testele de memorie explicită (reamintirea cuvintelor învățate anterior) și rezultate bune la testele de memorie implicită (completarea cuvintelor lipsă dintr-o listă, în care erau cuvinte noi pe lângă cele din lista inițial învățată).

➤ **După criteriul complexității memoriei:**

– **memorie inferioară**, o constituie formele simple ale memoriei și cele ale animalelor;

– **memorie superioară**, este un produs al vieții sociale.

➤ **După factorul implicării inteligenței în actul memoriei:**

– **memorie mecanică**, refuză implicarea inteligenței, este memorie tip fotografică;

- **memorie logică**, apelează la inteligență.
- **După numărul de subiecți ai memoriei:**
 - **memorie individuală**, reprezintă memoria unui individ concret;
 - **memorie colectivă**, presupune un subiect colectiv, unde sunt prezenți doi sau mai mulți subiecți ai memoriei: o națiune, un popor, un grup academic.
- **După originea apariției memoriei:**
 - **memorie biologică**, are la bază genele, cromosomii, deci informația biologică, codul genetic al persoanei;
 - **memorie social-culturală**, este un produs al aflării în societate și în condițiile culturii, deci existența limbajului, anumitor proceduri de memorare a materialului, este o memorie elaborată.
- **După prezența intenției de a memora:**
 - **memorie voluntară**, presupune prezența scopului și a efortului volitiv;
 - **memorie involuntară**, reprezintă procesul ce se produce de la sine și presupune lipsa scopului și a efortului volitiv.
- **După logica conținutului memoriei:**
 - **memorie episodică**, este cea a evenimentelor, în care am fost implicați, memoria întâmplărilor, a faptelor;
 - **memorie semantică**, este cea a cunoștințelor.

Din perspectiva multitudinii tipurilor de memorie existente, se constată faptul că memoria însoțește și facilitează desfășurarea optimă a oricărui proces psihic senzorial sau rațional: de la percepții și reprezentări, de la emoții, acțiuni și deprinderi trecute la reactualizarea acestora sub forma trăirilor prezente.

Relația dintre memorie și alte procese psihice cognitive

Cercetările experimentale realizate în psihologie au dezvăluit existența relațiilor de interdependență ale memoriei cu alte procese sau fenomene psihice (senzația, percepția, reprezentarea, gândirea, limbajul, imaginația), contribuind la argumentarea ideii de unitate și de interdependență dialectică a diferitor funcții psihice în cadrul procesului de cunoaștere a realității de către om [5]. Mielu Zlate, într-o taxonomie a fenomenelor psihice, subliniază interacțiunea și interdependența proceselor, activităților, însușirilor psihice, evidențiind, pe de o parte, unitatea vieții psihice, iar, pe de altă parte, eficiența ei, deoarece numai într-o astfel de unitate psihicul își poate realiza funcțiile sale adaptive [10]. Toate procesele, activitățile și însușirile psihice acționează în interdependență, în unitate, de unde derivă eficiența în funcționarea psihicului. Memoria, în mod special, este implicată în procesele de cunoaștere și învățare, înțelegere și rezolvare de probleme, inteligență și creativitate, fiind o capacitate psihică absolut necesară, fără de care viața individului ar fi imposibilă [3].

În ceea ce privește senzațiile, memoria este implicată în mecanismele de producere a acestora: receptorii nu reacționează la orice fel de stimul, ci doar la aceia pe care îi „recunosc” ca specifici, pe baza unei memorii genetice; în blocul intermediar se realizează prelucrarea impulsurilor nervoase, selecția lor, filtrarea prin comparare pe baza unor criterii de importanță și semnificație, aceasta presupunând existența unor operatori stocați în memorie; în blocul central se realizează operațiile de decodare a impulsurilor nervoase tot pe baza unor operatori stocați în memoria neuronilor; conștientizarea senzațiilor se face pe baza operatorilor logici care realizează (evident, nu la întâmplare, ci în baza unui program păstrat în memorie), operații de analiză-evaluare, discernere-delimitare.

La nivelul percepției, rolul memoriei este complex. În primul rând, memoria senzorială face posibilă identificarea obiectelor. Aceasta deoarece memoria senzorială păstrează urmele secvențelor anterioare ale stimulului până la sosirea secvențelor următoare cu care se articulează într-o imagine unitară. Toate mecanismele care produc iluziile perceptive constau în activarea unor scheme operaționale și informații din memoria de lungă durată (stări psihofiziologice interne, stereotipii funcționale) sau din memoria de scurtă durată (stimulii care acționează concomitent cu obiectul central).

Reprezentarea este indisolubil legată de mecanismele mnezice. După ce părăsește scena conștiinței imaginea obiectului perceput trece în stare latentă și se întipărește în memoria de lungă durată. Acolo, informația reținută va fi supusă unor operații specifice de analiză, comparare, selecție și combinare, obținându-se în final o imagine mentală nouă, de rang superior pe care o numim *reprezentare*. Memoria contribuie nu doar la procesul de formare a reprezentărilor, ci și la păstrarea și reactualizarea lor în acord cu necesitățile activității. Calitatea reprezentării depinde de durata păstrării ei în memoria de lungă durată: cu cât durata e mai mare, cu atât claritatea și completitudinea reprezentării reactualizate sunt mai slabe, iar procesul de reactualizare este mai dificil. Activismul memoriei imprimă spațiului mental reprezentational un caracter dinamic producându-se permanent modificări de poziții și de semnificații instrumentale ale imaginilor componente: unele scad în intensitate și claritate, iar altele sporesc. Reprezentările, fiind păstrate în memoria de lungă durată, sunt puse la dispoziția altor procese cognitive, în special gândirea și imaginația. Reprezentarea joacă un rol cognitiv și unul reglator în activitatea mentală. Memoria reproduce reprezentări care însoțesc raționamentul matematic sau fizic, acestea fiind necesare atât pentru decodificarea formulărilor verbale, cât și pentru găsierea soluției corecte. Rezervorul mnezic oferă imaginației informații – reprezentările. Imaginația selectează și combină în imagini noi elemente din experiența anterioară. Visele sunt combinații de imagini reactualizate din experiența anterioară. Toate celelalte forme presupun utilizarea informațiilor din memoria de lungă durată

în procesul imaginației. Pentru combinatorica imaginativă, memoria este sursa de informații, „rezervorul ei” [3].

Legătura dintre memorie și gândire a constituit obiectivul de cercetare al multor studii din psihologie. S-a constatat că acțiunile subiectului referitoare la decodificarea informațiilor, la desprinderea semnificațiilor stimulilor dați spre memorare presupun participarea activă a gândirii în realizarea sarcinilor mnemice.

Cezar Ioan a prezentat legătura dintre gândire și memorie printr-o paralelă comparativă dintre aceste două procese cognitive:

➤ Din punctul de vedere al statutului pe care îl au în cadrul sistemului psihic uman, ambele sunt procese psihice cognitive, care se articulează într-un sistem funcțional unitar cu rol central în cunoașterea realității și în reglarea activității. Dar, din punct de vedere ierarhic, memoria este componenta bazală, fiind indispensabilă pentru realizarea oricărui proces psihic, în timp ce gândirea este „superiorul” ierarhic, adică procesul central, mecanismul de comandă și control asupra celorlalte procese psihice cărora le oferă raționalitate.

➤ Ambele procese au un caracter multifazic. Astfel, gândirea folosește informații despre trecut, pentru a explica prezentul, integrează informația despre trecut și prezent pentru a prevedea starea în viitor, realizează o reflectare de tip predictiv-anticipativ dobândind o funcție creatoare. Memoria reflectă trecutul, dar este implicată în prezent, participând prin reactualizare la desfășurarea activității curente; totodată, are și o dimensiune prospectivă.

➤ După criteriul conținutului informațional reflectat, există atât asemănări, cât și deosebiri între cele două procese. Conținutul informațional prelucrat (reflectat) de procesele psihice se referă la natura însușirilor lumii. Lumea este formată din obiecte și fenomene care posedă două tipuri fundamentale de însușiri: concrete (întindere, volum, greutate etc.) și abstracte (relații, legi, inaccesibile ca atare simțurilor). Realizând activități psihice, omul cunoaște însușirile concrete prin intermediul proceselor senzoriale, iar pe cele abstracte – prin intermediul gândirii. Beneficiind de produsele tuturor celorlalte procese psihice, memoria înmagazinează și reactualizează informații despre toate aceste tipuri de însușiri. Așadar, memoria înregistrează, păstrează și reactualizează informații despre însușiri concrete și abstracte, acestea fiind reflectate în plan psihic sub o diversitate de forme: imagini, cuvinte, propoziții, idei, trăiri afective, mișcări. Gândirea are un conținut informațional specific, reflectând doar însușirile comune, esențiale, abstracte, manifestate în natură sub forma relațiilor constante dintre obiecte și fenomene, a legilor și principiilor determinative, cauzale [3].

➤ După criteriul operațional, se desprind câteva asemănări între aceste două procese: ca procese cognitive de nivel intelectual, ambele constau în acțiuni desfășurate în plan mintal (autonom, desprins de contactul direct cu sti-

mulul). Ambele procese își realizează prelucrările informaționale folosind ca „material” informații furnizate de percepții și reprezentări (caracter mijlocit); ele nu operează direct asupra stimulilor obiectivi, ci sunt multimediate; în acest sens, intervine și mijlocirea prin limbaj și alte sisteme de semne, prin modele și scheme culturale.

➤ După criteriul genetic, memoria precede gândirea, omul fiind dotat încă de la naștere cu o memorie funcțională. Gândirea se formează propriu-zis abia din stadiul al treilea al dezvoltării inteligenței, odată cu constituirea operațiilor concrete. Se dezvoltă maximal până în perioada adolescenței, ultimele sale achiziții fundamentale fiind operațiile formale. Ca și gândirea, memoria se dezvoltă intens în copilărie și adolescență, dar, spre deosebire de gândire, achizițiile sale continuă de-a lungul întregii vieți.

➤ După modalitatea informațională preferențială, se deosebesc mai multe forme modale ale memoriei, printre care și formele imagistic-intuitivă și verbal-simbolică. Similar, la nivelul gândirii există tipul intuitiv-concret și tipul formal-abstract.

➤ După rolul în activitate, datorită gândirii, activitatea umană capătă atributul raționalității fiind: orientată către un scop conștient și adaptat la posibilitățile reale ale subiectului și la situația obiectivă; permanent condusă și corectată din mers în funcție de planul logic elaborat (antialeatorie); realizată prin combinarea judicioasă a acțiunilor și cunoștințelor, coerent și economic, accentuând esențialul (antiredundanță); orientată spre finalitate constructivă (pragmatism și productivitate); modificată prompt, în acord cu cerințele inerente apărute pe parcurs (flexibilitate); orientată spre demersuri inedite, euristice (originalitate). Memoria conservă și reactualizează scopul și planul activității, abilitățile executive și mecanismele corectoare, algoritmi și strategiile, cunoștințele necesare în fiecare etapă a activității.

➤ Ca și gândirea, memoria face parte din subsistemul cognitiv și de comunicare al personalității. Memoria reprezintă o condiție bazală indispensabilă pentru existență și adaptare optimă, dar și o garanție a unității temporale a personalității. Grație memoriei, Eul dobândește continuitatea identității în timp, fără de care ființa umană ar trăi într-un permanent prezent și nu ar dispune de experiență elaborată și nici de procedee de abordare și rezolvare a problemelor. Memoria de lungă durată constituie premisa esențială a conștiinței continuității existenței noastre în timp. Fără acest tip de memorie omul nu ar mai avea atributul stabilității personalității. Nu ar mai reuni ceea ce este al său (Eul material și deopotrivă social și spiritual-valoric), nu și-ar mai constitui și realiza imaginea de sine. Fără memorie nu ar fi posibilă inteligența (factorul memorie), nu s-ar putea vorbi de învățare și modelare culturală și socială pe baza căreia se formează caracterul, nici de atitudini caracteriale (stabilitate, constanță).

Relațiile stânse între memorie și alte procese psihice apar deosebit de pregnant încă din faza de asimilare sau achiziționare a unor informații sau date noi. Astfel, succesul memorării, mai cu seamă al memorării pentru o durată scurtă de timp, este în mare măsură dependent de modul și de condițiile în care se realizează percepția materialelor prezentate subiectului pentru a fi memorat.

Metodologia cercetării

Scopul studiului constă în identificarea viziunii psihologilor școlari cu referire la activitățile de măsurare și dezvoltare a memoriei elevilor, precum și în determinarea situației reale privind asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general.

Obiectivele cercetării:

1. Analizarea surselor teoretice referitoare la particularitățile memoriei ca proces psihic complex implicat în activitatea cognitivă a elevilor.
2. Identificarea procedeelelor de măsurare a memoriei utilizate de către psihologii din sistemul educațional preuniversitar.
3. Identificarea modalităților de dezvoltare a memoriei elevilor la diferite vârste valorificate de către psihologi în contextul școlar.

Descrierea eșantionului cercetării

În cadrul experimentului constatativ eșantionul cercetării a înrunit 67 de psihologi din instituții educaționale preuniversitare, care își desfășoară activitatea la ciclurile primar, gimnazial și liceal. În constituirea eșantionului am urmărit să respectăm principiul diversității și reprezentativității teritoriale, selectând subiecți care activează în instituții de învățământ atât din localitățile urbane, cât și din cele rurale.

În selectarea eșantionului am ținut cont de scopul central al studiului nostru orientat spre obținerea unor date, care ar putea explica anumite constatări privind specificul activității psihologului în școală. De asemenea, am optat pentru a include în cercetare psihologi care activează în toate treptele de învățământ (primar, gimnazial și liceal), ținând cont de categoriile de vârstă a beneficiarilor de servicii educaționale și de diversitatea responsabilităților activității profesionale.

De remarcat că peste 90% dintre subiecții implicați în cercetare sunt femei, fapt care încă o dată confirmă datele studiilor realizate în Moldova prin care se constată feminizarea excesivă a profesiilor ce circumscriu sfera educațională.

Nivelul studiilor deținute este considerat un factor important al activității profesionale, care corelează direct proporțional cu performanța în muncă. În eșantionul cercetat 85% dintre psihologii investigați sunt absolvenți ai facultăților de psihologie, specialitatea psihologie și/sau psihopedagogie, și 15% au studii

profesionale din alt domeniu. Stagiul de muncă al subiecților investigați diferează de la 1 an până la peste 25 de ani de experiență profesională în domeniul educațional. În tabelul ce urmează este prezentată repartitia subiecților în funcție de stagiul profesional.

Tabelul 1. Repartitia subiecților în funcție de stagiul profesional

Stagiul de muncă				
până la 3 ani	3-5 ani	5-10 ani	10-25 ani	peste 25 de ani
19,4%	10,4%	23,9%	28,4%	17,4%

Metode de colectare a datelor

Psihologii școlari implicați în cercetarea experimentală au completat online un chestionar, alcătuit din itemi ce vizează determinarea opiniilor despre asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general, cu referire la măsurarea și dezvoltarea memoriei elevilor. S-a utilizat și o anchetă demografică în vederea colectării datelor demografice (macrosociale în esența sa de apartenență socială), precum genul, vârsta, statutul localității în care este amplasată instituția de învățământ, stagiul de muncă, studiile.

Rezultate și discuții

În scopul condensării datelor după administrarea chestionarului și obținerii unui model cantitativ statistic mai simplu al variabilelor care să explice activitatea de asistență psihologică pe dimensiunea memoriei elevilor, vom prezenta rezultatele pentru fiecare item.

- *Cât de frecvent solicită elevii asistență psihologică în ceea ce privește dezvoltarea memoriei?*

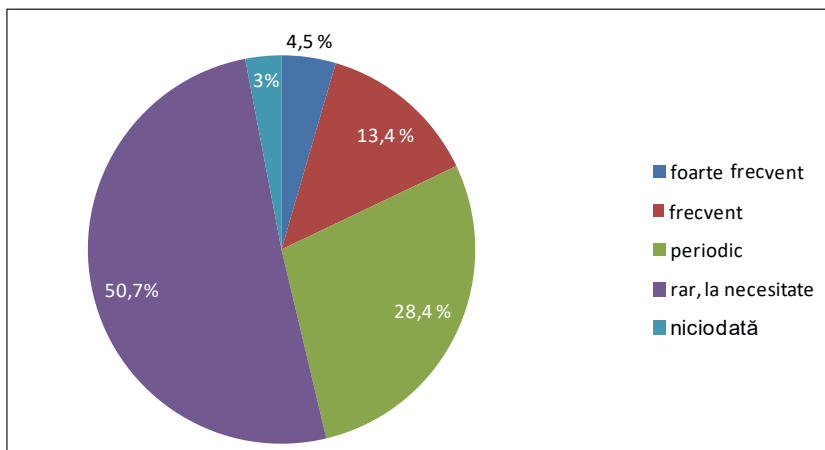


Fig.1. Frecvența cu care elevii solicită asistență psihologică privitor la evaluarea și dezvoltarea memoriei

Aceste rezultate ne determină să afirmăm că incidența solicitărilor privind evaluarea sau dezvoltarea memoriei la elevi nu este mare. Psihologii școlari susțin că elevii, în general, apelează rar, doar la necesitate, cu întrebări, probleme privind memoria.

➤ *Ce tehnici de psihodiagnoză pentru determinarea nivelului de dezvoltare a memoriei la elevi utilizați în activitatea Dumneavoastră?*

Majoritatea psihologilor utilizează tehnici de psihodiagnoză a memoriei, în special la ciclul primar. Cele mai frecvent utilizate sunt: „10 cuvinte”, „Proba de corectură”, „Memorarea cifrelor direct și invers”, „Memorarea imaginilor”, „Memorarea propozițiilor”, „Perechi de cuvinte prin analogie”, „Pictograma”, Proba de memorie elaborată de A.Rey. Prin aceste tehnici se identifică rata generală a productivității memoriei auditive și verbale (reproducerea și recunoașterea).

Pentru preadolescenți se utilizează testele de memorie vizuală și auditivă care reprezintă atât o modalitate de antrenare a memoriei, cât și un mod de măsurare a spiritului de observație și a capacității de a reține informații. Din relatările psihologilor putem conchide că actualmente se utilizează multe dintre procedeele clasice de studiere a memoriei elevilor:

- ***Procedeul silabelor fără sens***

Silabele fără sens sunt alcătuite din două consoane care au intercalată o vocală. Regula de bază este ca silaba fără sens să nu constituie un cuvânt sau o abreviere cunoscută. Numărul silabelor într-o listă este între 8 și 14; în structura unei liste de silabe consoana inițială a unei silabe nu trebuie să fie identică cu consoana finală a silabei precedente. Silabele se citesc clar cu intervale de circa una-două secunde între ele.

- ***Procedeul anticipării seriale***

Se elaborează o listă de silabe fără sens, apoi se prezintă subiectului de două sau de trei ori la rând întreaga serie. După un anumit interval de timp trebuie să-și reamintească. Reamintirea este stimulată prin prezentarea primului termen al seriei. Dacă greșește, subiectul este corectat, iar dacă nu răspunde, i se spune elementul următor. Astfel, subiectul trebuie să anticipeze mereu următorul element al seriei. Proba se repetă de mai multe ori, până se ajunge la 75% anticipări corecte sau la o anticipare corectă a întregii serii. Intervalul de prezentare a stimulilor este de trei sau două secunde, iar intervalul dintre prezentările unei serii poate fi de 9 - 6 secunde. Foarte importantă este menținerea ordinii silabelor în listă, astfel încât fiecare silabă constituie atât stimul, cât și răspuns, realizându-se un lanț asociativ. Desigur că prima silabă este doar stimul, iar ultima este răspuns. Evaluarea performanței se realizează prin numărul de erori, calitatea acestora, tipul celor mai frecvente erori, precum și timpul de răspuns.

- ***Procedeul reconstrucției***

Subiecților li se prezintă o serie de elemente (cuvinte, cifre, imagini, figuri) într-o anumită ordine, apoi aceiași stimuli sunt prezentați într-o ordine amestecată;

sarcina subiectului este să reconstruiască seria de elemente în ordinea originală. Se va produce o diferență de rang între ordinea originală și cea nouă. Evaluarea performanțelor se realizează prin evaluarea diferenței de rang între prezentarea originală și reconstrucția subiectului. Cu cât valoarea acestui coeficient este mai ridicată (ideal apropiată de unu), cu atât performanța subiecților va fi mai bună. Într-o altă variantă, încercările pot fi continuate până când subiectul reușește o reconstrucție fără eroare. În acest caz, performanța este dată de timpul necesar și de numărul de încercări.

- **Procedeul recunoașterii**

Se realizează pornindu-se de la stimulii originali, la care se adaugă alții noi, din aceeași grupă. Numărul stimulilor noi nu trebuie să depășească o proporție de trei la unu. Stimulii vechi și cei noi se amestecă și se prezintă într-o ordine aleatorie, vizual sau auditiv; subiectul trebuie să recunoască stimulii vechi. Se poate calcula un coeficient de recunoaștere, după formula: $(C - E)/TX100$, unde C = răspunsuri corecte; E = răspunsuri greșite și T = totalul stimulilor vechi și noi.

- *Enumerați problemele ce țin de memoria elevului, cu care vă confrunțați în cele trei direcții de activitate: Prevenție/profilaxie; Evaluare/diagnostic, Intervenție/dezvoltare.*

Rezultatele relevă că cele mai multe probleme psihologii din învățământul preuniversitar întâlnesc la nivel de prevenire/profilaxie, apoi raportat la direcția intervenție/dezvoltare. Psihologii ar avea nevoie de seturi de activități de dezvoltare a memoriei pentru diferite vârste. Mai clară este situația privind utilizarea probelor de măsurare a memoriei în cadrul direcției evaluare/diagnostic. Sintetizat, datele de la această dimensiune sunt prezentate în Figura 2.

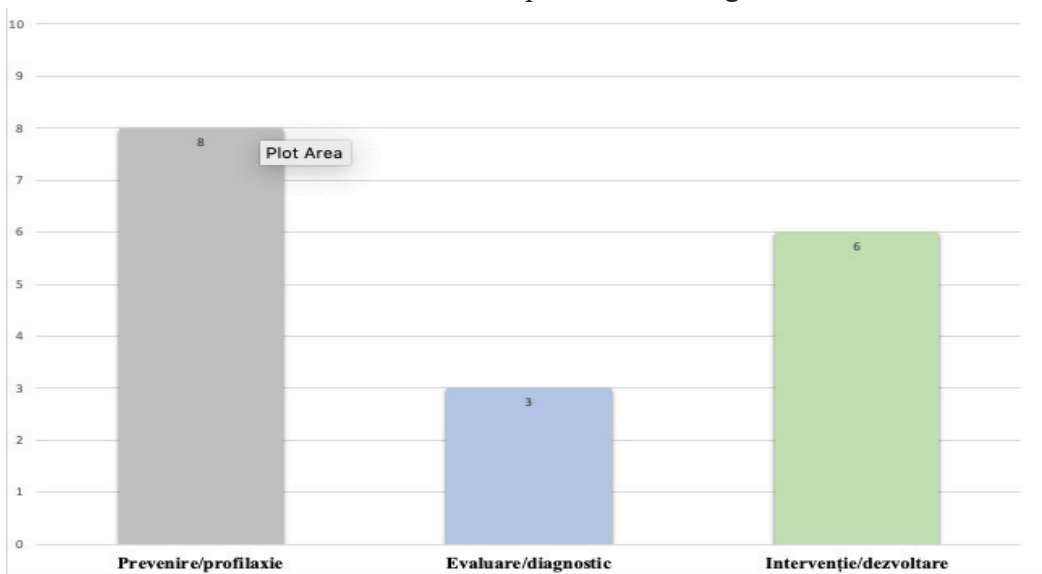


Fig.2. Incidența problemelor privind memoria elevilor raportat la direcțiile de activitate a psihologului în școală

Răspunsurile oferite de majoritatea participanților la experimentul dat pun în evidență situația reală, de moment, care se întâlnește în activitatea de asistență psihologică în învățământul general.

Concluzii

Pentru performanța școlară memoria elevului ocupă un loc special. Învățarea este tratată în corelație cu memoria, iar noile condiții în care este pus să acționeze elevul înaintea sarcini mult mai complexe, producând schimbări importante ale memoriei. Fără procesele memoriei învățarea școlară este de neconceput, deoarece memorarea, păstrarea, recunoașterea și reproducerea materialului studiat sunt condiții indispensabile în însușirea cunoștințelor în școală. Putem spune că în procesul de învățare memoria este și premisă, și cauză a condiționării eficienței. De aceea, orice deficiențe sau disfuncții ale acesteia se repercutează 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. Astfel, în activitatea de învățare sunt importante diferite proprietăți mnemonice ale memoriei: volumul, viteza memorării, puterea de conservare a materialului învățat, acuratețea și viteza de reproducere, disponibilitatea memoriei pentru a reproduce rapid materialul la momentul potrivit. Considerent din care dezvoltarea, optimizarea memoriei elevilor la diferite vârste constituie una dintre atribuțiile de bază ale psihologilor școlari pe dimensiunea cognitivă.

Referințe:

1. BONCU, Ș., CEOBANU C. *Psihosociologie școlară*. Iași: Polirom, 2013. 380 p. ISBN 978-973-464-045-4.
2. BUZDUGAN, T. *Psihologia pe înțelesul tuturor*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 232 p. ISBN 973-30-2355-5
3. CEZAR, I. *Psihologie. Sinteze fundamentale*. București: Editura Studențească, 2008. 104 p. ISBN 973-98838-8-5-2
4. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 1999. ISBN 973-683-048-9
5. GOLU, M. *Fundamentele psihologiei*. București: Fundația România de Măine, 2007. 825 p. ISBN 978-973-725-857-1
6. NEGURĂ, I., LOSÎL, E. *Psihologia generală*. Chișinău: Institutul de Formare Continuă. 181 p. ISBN 975-973-464-047-4.
7. MICLEA, M. *Psihologie cognitivă*. Iași: Polirom, 1999. 334 p. ISBN 973-683-248-1

8. POPESCU-NEVEANU, P. *Tratat de psihologie generală*. București: Trei, 2013. 888 p. ISBN 978-973- 707695-3
9. VERZA, E. ș.a. *Psihologia copilului*. București: Trei, 2017. 556 p. ISBN 606-40-0237-2
10. ZLATE, M. *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași: Polirom, 1999. 525 p. ISBN 973-683-278-3
11. ZLATE, M. *Fundamentele psihologiei*. Iași: Polirom, 2009. 336 p. ISBN 978-973-46-1520-9
12. АЛФЕРОВ, А.Д. *Психология развития школьников*. Ростов на Дону, 2000. 380 с. ISBN 5-222-01226-3
13. БАРТЛЕТТ, Ф. Человек запоминает. В: *Хрестоматия по психологии памяти* / Под ред. Ю.Б. ГИППЕНРЕЙТЕР и В.Я. РОМАНОВА. 3-е изд. Москва, 2002. 816 с. ISBN 5-88711-176-1
14. *Memoria în viața cotidiană*. Disponibil: <https://www.scritub.com/sociologie/psihologie/Memoria-in-viata-cotidiana55887.php>

COMUNICAREA EMPATICĂ – CONTEXT ȘI INSTRUMENT AL ACTIVITĂȚII PSIHOLOGULUI ȘCOLAR

Introducere

Problema comunicării este una care se bucură de atenția susținută a cercetătorilor din diferite ramuri ale științei, dar și de cea a consumatorului de informație psihologică științifică. În procesul de lucru asupra prezentei lucrări, în căutare de informație am examinat mai multe surse bibliografice și am constatat că există un număr semnificativ de lucrări consacrate diverselor aspecte ale comunicării. Pe bună dreptate, comunicarea umană este nu doar cel mai perfect instrument, care asigură conviețuirea popoarelor, colaborarea diverselor grupuri sociale, începând cu familia și ajungând la națiuni și popoare de pe întreaga Terra, dar și cel mai interesant subiect de cercetare, dată fiind importanța deosebită a acesteia pentru conviețuire în societate. Comunicarea este cel mai mare dar dat omului.

În psihologie **comunicarea** este definită ca fiind un instrument care asigură interrelaționarea între indivizi, grupuri sociale, de la familie până la națiuni, și care implică transmiterea și receptarea intenționată de informație, destinată să influențeze comportamentul unui individ sau al unui grup de indivizi receptori (Abric, 2002; Лисина М., 1974; Bolboceanu), 1983 [1, 2,10].

Există mai multe definiții ale comunicării. Vom reproduce doar unele dintre cele mai larg aplicate în psihologia modernă. De Vito definește comunicarea în felul următor: „Comunicarea se referă la interacțiunea, cu una sau cu mai multe persoane, de trimitere și receptare a unor mesaje, care pot fi deformate de zgomote, se referă la context, presupun anumite efecte și furnizează oportunități de feedback” [13, p.4]. Savantul leningrădean Б.Ф. Ломов [1981] a tratat comunicarea ca fenomen care nu se reduce la cadrul psihologiei sociale, ci îl depășește, luând proporțiile unei teorii generale a psihologiei.

Rolurile comunicării ies în evidență din scopurile ei. Revenind la De Vito, constatăm că el menționează următoarele scopuri ale comunicării:

- a) autodescoverirea (descoperirea personală – în timpul comunicării învățăm despre noi și despre alții, ne descoperim, mai ales prin intermediul comunicării sociale, care constă în raportarea la alții și, în final, în propria noastră evaluare);
- b) descoperirea lumii externe (comunicarea dă o mai bună înțelegere a realității exterioare, a persoanelor, obiectelor și evenimentelor);
- c) stabilirea relațiilor cu sens (comunicarea oferă posibilitatea de a stabili și a menține relații strânse cu alții, deoarece ne place să ne simțim iubiți și plăcuți de alții);

d) schimbarea atitudinilor și comportamentelor (comunicarea, mai ales cea realizată prin mass-media, excelează în schimbarea atitudinilor și comportamentelor noastre și ale altora);

e) joc și distracții (comunicarea este mijloc de destindere, de a face glume, de a ne simți bine) [13, p.198].

Eficacitatea comunicării este strict dependentă de gradul de implicare a individului sau grupului în această activitate. G.Wackenheim [14] și E.H. Резников [11] consideră că comunicarea îndeplinește, în raport cu individul, următoarele funcții:

1) funcția de integrare a individului în mediul său (permite individului să trăiască alături și împreună cu alții, să ia poziție față de alții, să se adapteze situațiilor noi, să țină seama de experiența altora, să asimileze o parte din ea);

2) funcția de dezvoltare și autodezvoltare (prin comunicare, individul se face cunoscut altora, dar și sieși, își corijează o serie de percepții și atitudini eronate, se introspectează și se poate înțelege mai bine);

3) funcția valorizatoare (comunicarea răspunde nevoii individului de a fi apreciat, prin intermediul ei individul atrăgând atenția altora asupra sa, implicit, afirmându-se);

4) funcția reglatoare a conduitei altora (comunicând cu alții, individul își poate ameliora poziția în ierarhia grupului, îi poate determina pe membrii grupului să-și schimbe atitudinile, creează conflicte sau atmosferă destinsă în timpul unei conversații);

5) funcția terapeutică (comunicarea este un mijloc curativ, mărturie în acest sens stând psihanaliza, psihodrama și întreținerea rogersiană).

La fel de importante sunt și funcțiile comunicării în raport cu grupul [12, p.202]:

1) funcția productiv-eficientă (permite realizarea sarcinilor, mai ales în situația în care acestea implică un înalt grad de cooperare între membrii grupului, ajută „locomotia” grupului spre atingerea scopurilor fixate);

2) funcția facilitatoare a coeziunii grupului (prin comunicare se naște și există un grup; încetarea sau perturbarea ei se soldează fie cu moartea grupului, fie cu apariția unor disfuncționalități grave);

3) funcția de valorizare a grupului (aproape identică cu cea întâlnită și la nivelul individului; prin comunicare grupul își afirmă prezența, se pune în evidență, își relevă importanța, originalitatea, își justifică existența);

4) funcția rezolutivă a problemelor grupului (comunicarea salvează onoarea grupului, iar când acesta degradează, trece prin perioade dificile, poate fi utilizată ca mijloc terapeutic; sociodrama este poate cel mai bun exemplu în susținerea acestei funcții).

Din perspectiva prezentei cercetări este interesantă concepția comunicării ca activitate, elaborată de cercetătoarea moscovită М.И. Лисина [10, p.5].

Urmându-l pe A.H. Леонтьев și pe alți psihologi ruși, M.И. Лисина consideră comunicarea „proces de interacțiune între oameni, care vizează **armonizarea și unificarea energiilor lor pentru a obține un rezultat comun**”.

Concepția comunicării elaborată de M.И. Лисина oferă un instrument de analiză a acesteia ca activitate independentă și fundamentează importanța acesteia pentru diverse aspecte ale vieții subiectului, inclusiv pentru apariția și dezvoltarea atitudinilor și relațiilor interpersonale. Comunicarea, demonstrând renumita cercetătoare, este activitatea în contextul căreia are loc dezvoltarea omului ca subiect al activității și ca personalitate. Lucrările efectuate în cadrul proiectelor de cercetare coordonate de M.И. Лисина s-au axat pe ontogeneza comunicării. Destinsă savantă a studiat comunicarea în aspect genetic, evidențiind specificul acesteia la diferite etape ale vârstei preșcolare și a evidențiat patru forme ale comunicării dintre copil și adult: comunicarea situativ-personală, comunicarea situativ-constructivă, comunicarea nesituativ-constructivă și comuniarea nesituativ-personală. Rezultatele obținute de M.И. Лисина și colaboratorii săi reflectă importanța deosebită a comunicării pentru dezvoltarea altor structuri psihice, inclusiv cea a atitudinilor, a planului intern al acțiunii, proceselor psihice și a relațiilor interpersonale. Este de menționat aportul comunicării la dezvoltarea psihicului, a premiselor personalității în copilăria timpurie, a planului intern al acțiunii și a relațiilor umane [10].

Steve Duck consideră că relațiile nu doar că unesc două persoane, dar le și transformă: pe măsură ce senzorii umani adună informația, ea este și reorganizată, indiferent dacă se discută referitor la informații despre alții, despre sine sau despre alte aspecte ale experienței. Astfel, deși relația este o creație a doi oameni, aceștia sunt întrucâtva influențați și transformați de procesul de relaționare. Comunicarea este, în fapt, mediul de stabilire și dezvoltare a relațiilor interumane.

Studiind problemele în domeniul formării relațiilor interpersonale, E.H. Резников și P.C. Немов afirmă că ele pot fi diferite după caracter. Acestea pot apărea ca interferența diferitor tipuri de relații personale, relații de colaborare, relații cu persoane apropiate sau cu persoane străine. Diferențele de percepție, modul în care noi privim lumea este influențat de experiențele noastre anterioare, astfel că persoane de diferite vârste, naționalități, culturi, sex, educație, ocupație, temperament etc. vor forma opinii diferite și vor recepta situațiile în mod diferit [11].

Diferențele de percepție sunt, deseori, rădăcina barierelor în comunicare. J.P. Codol [12] susține că indivizii care au mai multe în comun devin adesea prieteni: oamenii manifestă predilecții pentru cei care le împărtășesc preferințele. Sunt evidențiate ca bariere în comunicare:

- concluziile pripite sau neargumentate – deseori vedem ceea ce dorim să vedem și auzim ceea ce dorim să auzim, evitând să recunoaștem realitatea în sine;

- interpretarea incorectă de către persoană a scopurilor, intențiilor, motivelelor altor persoane, precum și a situațiilor în care se află;
- stereotipiile – imaginile simplificatoare, uniform fixate și apriorice oricărei judecăți profunde și obiective asupra grupului sau a unor persoane ori procese sociale. Învățând permanent din experiențele proprii, vom întâmpina riscul de a trata diferite persoane ca și cum ar fi una singură: „Dacă am cunoscut un inginer, un student, un miner etc., i-am cunoscut pe toți”. Profesorii au uneori o imagine stereotipă a „elevului cuminte”, distinctă de cea a „elevului-problemă”. Operând cu stereotipii, subiectul (profesorul, spre exemplu) subestimează caracteristicile reale ale elevilor, grupurilor sau ale altor persoane, orientându-și necorespunzător comportamentul și generalizând adesea manifestările altora după aspecte particulare nesemnificative, fixate în imaginația lor apriorică simplificatoare;
- prejudecățile – sunt atitudinile în general negative față de membrii unui grup, bazate pe simpla apartenență a „subiecților” la acel grup;
- lipsa de cunoaștere este o piedică serioasă în comunicare; este dificil a comunica eficient cu cineva care are o educație diferită de a noastră, ale cărui cunoștințe asupra unui subiect de discuție sunt mult diferite de ale noastre;
- lipsa de interes – una dintre cele mai mari bariere între interlocutori, reduce cu mult calitatea comunicării. Mesajul trebuie direcționat astfel încât să corespundă intereselor și nevoilor celui care îl primește;
- dificultățile de exprimare – dacă emițătorul are probleme în a găsi cuvintele potrivite pentru a exprima ideile, aceasta va fi în mod sigur o barieră în comunicare și, inevitabil, trebuie să-și îmbogățească vocabularul;
- emoțiile – emoția puternică poate fi răspunzătoare de blocarea aproape completă a comunicării. O metodă de a evita acest blocaj constă în evitarea comunicării atunci când individul este afectat de emoții puternice. Aceste stări îl pot face incoerent sau pot schimba complet sensul mesajelor transmise;
- personalitatea – adeseori, propria noastră percepție a persoanelor din jur este afectată și, ca urmare, comportamentul nostru, rigiditatea comportamentală a persoanei influențează comportamentul partenerului de comunicare.

Е.Н.Резников [11] prezintă exemple de calități care disturbă relațiile interpersonale: narcisismul, aroganța, îngâmfarea, dogmatismul, nesinceritatea etc.; cauzele endogene, printre care: incapacitatea persoanei de a se opune celor care o provoacă la conflicte; incapacitatea persoanei de a percepe și a aprecia psihologia umană.

C.Miriam și D.Stănescu descriu factorii uzuali cu caracter inhibitor ce pot interveni în procesul de comunicare și împiedică formarea și dezvoltarea relațiilor interpersonale: zgomotul, limbajul, percepția și prejudecățile (filtrarea mesajului); stresul; distorsiunea informației; invadarea spațiului personal [7, p.29]. H.H. Обозов menționează că perceperea adecvată a trăsăturilor de personalitate, fun-

dalul pozitiv al relațiilor, precum și condițiile de colaborare, generează atracția interpersonală, contribuie la dezvoltarea relațiilor interpersonale și la eliminarea dificultăților din această importantă parte a vieții fiecărei persoane.

Importanța comunicării pentru dezvoltarea personalității și a relațiilor interpersonale, pentru cunoaștere și autocunoaștere înaintează problema tipurilor și felurilor celor mai potrivite ale comunicării, care ar asigura succesul educației și succesul în viață al subiectului acesteia – fie copil, fie adult. Dar, cum bine se cunoaște, cuvântul te înalță și tot cuvântul de poate coborî.

Unele lucrări efectuate cu participarea cadrelor didactice în calitate de respondenți prezintă dovezi ale succesului cadrelor didactice, care intuitiv sau rațional aplică comunicarea empatică. Există și probe științifice, care confirmă productivitatea comunicării empatică aplicate în relațiile cu elevii. Însă, deocamdată, nu am putut identifica cercetări efectuate în Republica Moldova care s-ar fi referit la potențialul comunicării empatică ca context și instrument de acordare a serviciilor psihologice. În cercetarea noastră ne-am propus scopul de a explora problema și de a încerca să scoatem în evidență potențialitatea comunicării empatică în contextul serviciului psihologic școlar. Cu acest scop am studiat informația științifică referitor la empatie și la comunicarea empatică, din punctul de vedere al psihologului școlar. Rezultatele obținute le prezentăm în continuare.

Conform Wikipedia, enciclopedie liberă, empatia (din greaca veche *ἐν*, *în*, *în interior* și *πάθος*, *suferință*, *ceea ce suferi*) este capacitatea de a recunoaște și, într-o oarecare măsură, a împărtăși sentimentele (cum ar fi tristetea, fericirea etc.) care sunt experimentate de către o altă ființă, chiar dacă aceasta nu le exprimă explicit. O persoană are nevoie de un anumit grad de empatie înainte de a putea fi capabilă să simtă compasiune.

Mulți autori pun în relație pozitivă empatia cu capacitatea de a ne putea identifica cu alți oameni (*capacitatea de identificare*), de a ne detașa de această identificare (*capacitatea de distanțare*) și de a putea oscila între ambele funcții parțiale.

Din punctul de vedere al psihologiei, empatia reprezintă o identificare prin cotrăire cu alte persoane, cum ar fi eroii cărților, interpretarea Eu-lui altora după propriul Eu etc. Din punct de vedere filozofic, empatia este o formă de cunoaștere a altuia, în special a Eu-lui social sau a ceva, apropiat de *intuiție*, deci, tot o interpretare a Eu-lui altora după propriul nostru Eu. *Empatia reprezintă capacitatea subiectului de a se detașa de celălalt, de a nu se identifica cu el pentru a evita amestecul emoției noastre cu a celuiilalt sau a problemei noastre cu problema celuiilalt și pentru a fi astfel mai capabili de a-l ghici, de a-l înțelege și de a-l ajuta pe celălalt* [3].

Empatia, capacitatea de a se imagina pe sine în locul altuia și de a înțelege sentimentele, dorințele, ideile și acțiunile celuiilalt, este un termen inventat la în-

ceputul secolului al XX-lea, echivalent cu *Einfühlung* german și modelat pe „simpatie”. Termenul este folosit cu referire specială (dar nu exclusivă) la experiența estetică. Cel mai evident exemplu este, poate, cel al actorului sau cântărețului care simte cu adevărat rolul pe care îl interpretează. Cu alte opere de artă, un spectator se poate simți, printr-un fel de introiecție, implicat în ceea ce observă sau contemplă.

O definiție care reflectă aceleași sensuri conține și Enciclopedia Britanică, autorii căreia supraveghează domeniul în care dețin cunoștințe extinse, fie din ani de experiență câștigată lucrând la acel conținut, fie prin studiu pentru o diplomă.

Empatia este o parte importantă a tehnicii de consiliere dezvoltată de psihologul american Carl Rogers. Psihoterapeutul american C.Rogers (1902-1987) este cel care a introdus termenul *empatie* în practica medicală, preluându-l din estetică. Pentru C.Rogers, a fi empatic înseamnă „a percepe cadrul de referință al altuia cu acuratețe, cu toate componentele sale emoționale și semnificațiile care-i aparțin *ca și cum* ai fi cealaltă persoană, dar fără a pierde din vedere condiția de *ca și cum*”. Într-o manieră mai clară și mai simplă de a spune lucrurilor pe nume, Mihail Ralea (1896 - 1964) definea empatia ca fiind *capacitatea oamenilor de a înțelege trăirile altora*. Vasile Pavelcu (1900-1991) a completat definiția, adăugând ca o consecință *capacitatea de a anticipa comportamentul altora în situații date*.

S.Marcus, în cercetările sale, a demonstrat dependența comportamentului empatic de mai mulți factori, cum ar fi: obiectul, partenerul cu care se empatizează și subiectul care empatizează [9]. S-a observat că realizarea empatiei este favorizată de: deschiderea partenerului față de cei din jur, simpatia degajată în relațiile interpersonale; un anumit nivel de intuiție, deschidere a subiectului, care facilitează transformarea actului propriu-zis perceptibil în unul empatic.

Un punct de vedere similar este susținut și de D.Goleman, pentru care socializarea, alături de alți factori sociopsihologici, poate influența stimularea sau inhibarea empatiei, iar această transpunere în psihologia celuilalt mijlocește sociabilitatea unui individ. Unii autori consideră sociabilitatea ca fiind strategia primară de supraviețuire a primatelor, dar și a oamenilor. Observații similare asupra empatiei au fost făcute chiar de Ch.Darwin, pentru care empatia este condiția de declanșare a compasiunii, este tot un mijloc de supraviețuire.

În una dintre cercetările efectuate în Sectorul de Psihologie al Institutului de Științe ale Educației, la inițiativa autorului prezentei lucrări în calitate de șef de proiect, a fost verificată ipoteza conform căreia tipul cel mai eficient de comunicare în activitatea cadrului didactic este **comunicarea empatică, comunicarea bazată pe capacitatea pedagogului de a percepe și a reacționa emoțional prompt la trăirile elevilor, luând în considerare universul intim al acestora, dar și al cadrului didactic** [4, 5]. Capacitatea de a înțelege gândurile și sentimentele Celuilalt, de a anticipa răspunsurile lui permite cadrului didactic să

creeze atmosfera favorabilă situației, confort psihologic, trezește dorința elevilor de a se încadra activ, de a participa interesat în activitatea de învățare, precum și competența de a se debarasa de frica insuccesului, învățând cu pasiune. Totuși, puține cadre didactice pot menționa, la moment, că aplică comunicarea empatică. În ceea ce privește prezenta lucrare, presupunem că comunicarea empatică ar trebui să aibă locul central în activitatea psihologului școlar.

E de menționat că nu toți oamenii sunt la fel de empatici și nu fiecare om poate și dorește să fie empatic în situațiile de viață cu cei din preajmă. **Empatia e compatibilă cu altruismul**, iar în activitatea pedagogică și cu **măiestria cadrului didactic**.

Din punct de vedere calitativ, empatia se manifestă în registre. A fost evidențiat **Registrul afectiv** care presupune identificarea afectivă proprie cu starea spirituală trăită de partener în activitatea de comunicare într-un moment dat. Cu alte cuvinte, *empatia afectivă este răspunsul emoțional specific al unui subiect la trăirea emoțională a altui subiect cu care a stabilit un act de comunicare verbal, nonverbal, direct sau indirect, prin trăirea aproape similară a aceleiași stări afective ori de intensitate mai accentuată, mai profundă*. Ca exemplu pot servi cazurile de îmbolnăvire ori de infarct a unor părinți, bunei, frați, surori; și invers, când un membru al familiei are de suferit ceva foarte grav sau trece prin remușcări, insucces în relații, în activitate etc.

Pentru a diferenția nuanțele de manifestare a empatiei afective, psihologii M.Davis [1966], S.Marcus, [1997], A.Петровский și М.Ярошевский [1990] utilizează termenii *empatie paralelă* și *empatie reactivă*. În primul caz are loc „preluarea și împărtășirea” stărilor afective sau *cotrăire* a lor cu cel ce le trăiește la moment; în al doilea caz au loc trăiri afective puternice ca reacții la emoțiile trăite de obiectul empatiei, dar mai avansate decât cele „paralele” cu sens de *compătimire, compasiune*. Ca exemplu de empatie paralelă pot servi emoțiile de frică, vinovăție, bucurie împărtășite, iar de empatie reactivă – emoțiile de profundă îngrijorare, neliniște, alertă, nefericire, insatisfacție pentru destinul copilului sau al prietenului care este nedreptățit și suferă, fiind acuzat pe nedrept [5, 8-10].

E de menționat și faptul că registrul afectiv este considerat ca fiind cel mai apropiat de condiția de identificare psihologică cu partenerul de comunicare, îndeosebi la copii, la femei și la unii bărbați mai sensibili. De aceea, în timpul lecturii, vizionării spectacolelor, în timpul unor situații de viață critice ori în timpul sărbătorilor observăm cu ușurință suprasolicitarea emotivă a copiilor, care de bucurie ori de frică exteriorizează starea lor prin țipete, sugestii de rezolvare a problemelor cu care se confruntă personajele literare, artiștii ori prietenii lor, prin lacrimi de bucurie sau de tristețe, prin apropiere de mama, de tata, prin alinare, încurajare, liniștire a celui care suferă etc. Copiii de orice vârstă, în situațiile

identificării lor îndeosebi cu persoanele suferinde, cad ușor în deznădejde, în panică și nu văd soluția justă, constructivă, oportună a problemei apărute.

Identificarea emoțională cu alții este caracteristică și majorității femeilor în orice situație de viață, atât la locul de muncă, cât și în familie, în alte locuri publice. Din această cauză ele repede cad în leșin, intră în panică, își ies din fire.

Mai rezervați, de regulă, în exprimarea emoțiilor sunt bărbații în situațiile de identificare emoțională cu alții, chiar dacă trăiesc și mai intens și mai profund starea, problema celui de alături (identificare emoțională reactivă).

Registrul cognitiv al empatiei presupune atenția sporită față de starea de spirit a subiectului în cauză, analiza preventivă la nivel de imaginație, ideatic, generalizarea, înțelegerea și pătrunderea profundă în rolul, situația, motivele, interesele, aspirațiile, visele celui alt, anticipând reacții, stări și comportamente.

Registrul motivațional-acțional și volitiv este responsabil de a suscita subiectul la acțiune prin anumite eforturi de voință (decizie, insistență, perseverență, independență) și presupune coparticipare, soluționare în comun a problemei apărute, trăite, depistate la subiectul de vizavi, prin colaborare și cooperare eficientă.

Registrul montajului psihologic suscită manifestarea competențelor empatice. Cu alte cuvinte, nu este altceva decât gătița omului de a sări în ajutor celui care are nevoie urgentă de ajutor ori solicită susținere, ajutor ca produs al identificării raționale cu cel de alături în impas, în trăirea unor evenimente plăcute. **Registrul infiltrării empatiei** este o modalitate de manifestare a empatiei în comunicare foarte importantă, care îi permite omului să creeze în comunicarea cu alții un climat psihologic spiritual favorabil, descătușat, constructiv și de încredere. **Registrul intuitiv** permite prognozarea comportării partenerului în situații comunicative, pentru a evita contactele sau influențele nefavorabile, sprijinindu-se pe experiența proprie de viață conservată în memorie.

Registrul identificării integrale oportune presupune identificarea integrală emoțională, cognitivă, motivațional-volitivă etc. – condiția obținerii succesului competenței empatice, cotărire, compasiune, coparticipare neimpusă, interesată, oportună și constructivă, influențând pozitiv partenerul prin încurajare, optimism, angajare personală [4].

Oamenii se pot referi la un registru al empatiei sau la câteva concomitent. Puține persoane sunt „*personalități de tip empatic*”, posedă *competențe empatice integrale*. Toate manifestările empatiei, într-o măsură avansată și nu limitată, ar trebui să fie caracteristice, în primul rând, părinților de orice profesie, cadrelor didactice, medicilor, preoților, conducătorilor de state etc.

Este cunoscut faptul că a comunica empatic cu un partener simpatic e cu mult mai ușor decât a comunica empatic cu un partener antipatic. Realizarea acestei funcții este favorizată de *echilibrul* empatiei pe axa identificare-detașare (îndepărtare, distanțare) și este condiționată de împrejurări.

În orice relație interpersonală „cunoașterea empatică a partenerului, ca posibilitate de surprindere promptă, dar nu mai puțin profundă, cu scopul de a înțelege elevul, este factor și condiție inevitabilă în obținerea succeselor dorite în sens îngust și larg în activitatea pedagogică.

Comunicarea empatică implică capacitatea de cunoașterea de sine, conștientizarea profundă a Eu-lui propriu; competențe comunicative dezvoltate cu un cerc larg de oameni; abilitate intelectuală; capacitatea de a răspunde adecvat, prompt la emoțiile altora; experiența personală și diferențele individuale; experiența vieții, prerechizitele empatiei mature; competența ascultării active; imaginația substitutivă; sensibilitate și receptivitate la sentimentele pe care le trăiește partenerul, precum și capacitatea verbală/nonverbală de a recepta, identifica și transmite această înțelegere; de a interpreta just indicii nonverbali – tonul vocii, gesturile, expresia feței ș.a. O comunicare de tip empatic, constată Marcus, exprimă adesea o relație neverbalizată, implicită, cu un conținut ideatic și activ, de tip interactiv, ce are ca efect adaptarea eficientă la psihologia Celuilalt.

Comunicarea de tip empatic se bazează preponderent pe implicarea în cadrul de referință al partenerului ca model de empatizat evocat, perceput nemijlocit, dar se poate manifesta și față de un model de empatizat evocat sau imaginat ca în relația comunicațională dintre creatorul și receptorul artei. Comunicarea de tip empatic poate declanșa uneori și o anumită contagiune emoțională, act de influențare socială pozitivă, fiind aptă armoniei și toleranței caracteristice contactelor interpersonale benefice și eficiente [9].

Empatia ca produs este ceea ce rezultă din procesele cotrăirii, compasiunii și coparticipării prin imitare, preluare a experienței cuiva, prin combinare cu experiențele exclusiv proprii, nu doar la nivel de înțelegere a altuia, ci și implicarea activă, interesată în rezolvarea problemei depistate a celui de vizavi, orientând insistent eforturile spre obținerea succesului dorit; cu alte cuvinte, performanțe obținute în rezultatul eforturilor comune – performanțe la învățătură, de sănătate, sportive, muzicale, plastice, de relații etc.

Factorii care amplifică procesul și produsul empatiei sunt:

- posedarea unui înalt nivel de altruism;
- atitudinea de simpatie, pozitivă, de profund respect față de cineva;
- asemănarea, „înrudirea” spirituală cu cineva (interese, credință, idealuri comune etc.);
- nivel și expresie similară empatică a partenerilor de comunicare (tipuri de personalitate empatice – personalități blânde, binevoitoare, sensibile, prietenoase).

Cele mai importante **caracteristici ale personalității care comunică empatic sunt:**

- experiența bogată emoțională de comunicare și de viață; deschiderea spre comunicare; comunicabilitatea sporită; capacitatea de a asculta atent interlocuto-

rul; cunoașterea profundă și interpretarea justă a limbajului nonverbal; acceptarea, căutarea compromisurilor și a consilierilor;

- spirit bogat de observare; interes, sensibilitate sporită și atenție interesată față de oameni, personaje, animale, obiecte și fenomene ale naturii; inteligență rafinată; imaginație bogată; caracterul critic și independent al gândirii; libertate imaginativă;

- calități altruiste; capacitatea sporită de identificare emoțională; independența în luarea deciziilor; competența de a acționa prompt, oportun și constructiv în situații imprevizibile;

- competențe de influențare educațională ș.a.

Cercetările anterioare ale comunicării în cazul profesorilor școlari au scos în evidență dependența dintre succesul cadrelor didactice în activitatea lor profesională și cel al elevilor în activitatea lor de învățare de competențele comunicative ale cadrului didactic, acestea prezentând un element important în măiestria pedagogică a profesorilor.

Competențele de comunicare empatică ale agenților educaționali conferă activității pedagogice sinceritate, profunzime și rafinament. Când empatizează elevii și părinții, învățătorul se simte important și necesar în viața lor și a societății. Când empatizează învățătorul, elevii au dorința de a învăța. Astfel se formează relațiile de încredere, ajutor reciproc, sinceritatea și atitudinea prietenoasă, sporind evident apropierea unii de alții.

Comunicarea empatică se caracterizează prin anumite manifestări comportamentale ale persoanei care o practică:

- interesul față de oameni, respectul, înțelegerea;
- cunoașterea și înțelegerea profundă a persoanei, capacitatea de sesizare a nuanțelor delicate ale vieții psihice, bucuriile și eșecurile în activitate s.a.;

- abilitatea de a înțelege situația în care se află celălalt;
- capacitatea de a stabili și menține relații constructive;
- capacitatea de a sesiza atitudinea persoanelor față de sine;
- capacitatea de a se situa în locul altcuiva în cele mai situații diverse;
- gestionarea expresiei feței, mimicii, mișcărilor comportamentale și apoi modelarea proprie internă, care permite renunțarea la stereotipuri în tratarea elevilor, prin cunoașterea personalității lor nu în general, ci în interacțiune cu ei într-o situație, clasă concretă, urmărind un scop real;

- anticiparea dificultăților în activitatea elevului, înțelegând cum percepe el o situație ori alta, fiind capabil să preia punctul lui de vedere, prognozându-i judecățile, anticipând mersul activității pe care o efectuează ori o va efectua imediat, în timpul apropiat;

- consecvența și cumpătul în acțiunile sale, mai cu seamă în luarea deciziilor, prevăzând reacțiile posibile ale elevului, evitând astfel și un eventual conflict;

- înțelegerea bună a aspirațiilor elevilor, receptivitatea la nevoile lor, fiind aproape de ei în toate încercările vieții, formându-și autoritatea ca persoană mai în vârstă și mai competentă în toate problemele educației, instruirii, și nu doar ca personalitate autoritară, ci prin sinceritate – calitate necesară și importantă de suflet;

- capacitatea de a pătrunde, a vedea mai departe în sufletul copilului, împotriva expresiei pe care gestul și privirea ar intenționa să o facă;

- abilitatea pedagogului contemporan de a se apropia de elev, pentru a-i trezi interesul și dorința de cunoaștere;

- priceperea de a se apropia de elev mai cu seamă în clipele și situațiile dificile ale educației, când acesta are nevoie de compasiune și coparticipare ca de aer;

- toleranța pedagogului umanist față de elevi în situațiile dificile, capacitatea lui de a fi mai înțelegător, mai atent, de a observa durerea, îngrijorarea, frica, insatisfacția copilului, starea lui sufletească, pentru a stabili relații și mai strânse, sprijinite pe compasiune, încredere și colaborare constructivă, până la rezolvarea pozitivă a problemei apărute.

Sinteza ideilor privind conceptul de comunicare empatică în educație, prezentată în cercetările unor psihologi iluștri, permite să constatăm particularități esențiale ale acesteia:

- 1) Comunicarea empatică a pedagogului sporește probabilitatea obținerii succesului școlar;

- 2) Ea constituie temelia anticipării finalităților eficiente educaționale;

- 3) Creează condiții favorabile ale învățării pasionate, neimpuse;

- 4) Profesorii care comunică empatic obțin performanțe înalte în activitatea pedagogică și sunt mai solicitați printre elevi și părinți.

Drept etalon al comunicării empatice alături de pedagogi ar bine să fie părinții, la fel de responsabili pentru viața și educația copiilor.

Părinții își doresc ca copilul lor să fie ideal, dar foarte frecvent chiar ei sunt departe de a fi ideali și în mod direct sau indirect dau exemple de fapte nedorite, fiind convinși că vârsta copilului e prea mică pentru a înțelege astfel de lucruri. În realitate, toate experiențele de viață (și negative, și pozitive) se depun în stratul subconștient al conștiinței, iar când apar condiții favorabile, ele își fac apariția sub diferite forme în pofida dorinței copilului, dar și a părintelui. Copilul nu este compatibil cu părinții doar în cazurile când nu este ascultat, nu se comunică cu el sincer și fără rezerve, nu este apreciat ca persoană, nu sunt luate în serios emoțiile și ideile sale. În asemenea cazuri este complicat să existe comunicare empatică. Respectiv, în relațiile dintre părinți și copii vor apărea neînțelegeri, care pot genera conflictul cronic. Comunicarea în familie este importantă pentru procesul de formare a personalității, pentru dezvoltarea atitudinilor și relațiilor, poate nu mai puțin, dar mai mult decât activitățile școlare, fiind implicate persoane de o semnificație deosebită pentru copil.

Cercetarea informației științifice referitor la subiectul cercetării permite să formulăm câteva **concluzii**, în calitate de repere teoretice ale cercetărilor ce urmează, inclusiv cele experimentale:

1. Constatăm, așadar, în cadrul cercetării documentelor științifice, că comunicarea este activitatea care, fie ca activitate specială, fie în contextul activităților de muncă, joc, învățare etc. oferă participanților oportunități de stabilire și menținere a relațiilor interpersonale, de autocunoaștere și de formare a atitudinilor.

2. Acestea apar datorită cunoașterii și colaborării în procesul de realizare a scopurilor comune, dar și datorită unor circumstanțe cu semnificație personală, cum ar fi posibilitățile de autodezvăluire, creare a imaginii proprii, valorizare, dar datorită simplei prezențe a Celuilalt.

3. Potențialul educațional deosebit al comunicării poate fi valorificat de către psihologii din sfera educației, pentru a acorda asistență persoanelor să-și structureze relațiile personale, să le dezvolte și să le valorifice în procesul de creștere personală, ca acestea să devină o sursă de dezvoltare.

4. Comunicarea poate stimula constituirea relațiilor interpersonale, iar odată instituite, acestea influențează, la rândul lor, cantitatea și, mai important, calitatea comunicării. Atitudinile reprezintă al treilea factor din acest triunghi, ele apar și se manifestă în comunicare și interrelaționare.

5. Referindu-ne la activitatea psihologilor practicieni, presupunem, că potențialul comunicării empatică ar trebui să devină instrumentul lor principal în procesul de prestare a serviciilor psihologice ca tip de comunicare cu cel mai mare potențial de creare a confortului psihologic.

6. Atmosfera de deschidere creată prin acest tip de comunicare ar putea oferi solicitantului de servicii un sentiment de securitate a propriului Eu, de încredere în persoana specialistului psiholog și de siguranță a lumii sale interne.

Pentru explorarea locului comunicării în activitatea psihologului, cunoașterea posibilităților de valorificare a potențialului comunicării în procesul de acordare a serviciilor psihologice am elaborat un set de itemi, care au fost înserați în chestionarul general pentru a fi administrat psihologilor școlari la etapa inițială a cercetării. Respectivul chestionar a urmărit depistarea problemelor care apar în procesul de oferire a asistenței psihologice elevilor, cadrelor didactice, părinților și a nevoilor de formare-dezvoltare a competențelor profesionale ale psihologului școlar. În vederea realizării acestui scop am elaborat și administrat 5 itemi, înserați în chestionarul general, care se refereau la importanța acordată diverselor aspecte ale comunicării în activitatea psihologului școlar. În continuare prezentăm rezultatele obținute.

Am decis să prezentăm toate variantele de răspuns, acestea având o mare diversitate și fiind importante pentru programarea unor activități de pregătire a psihologilor la facultate, pentru stagii de perfecționare, manuale, ghiduri, programe individuale de învățare etc.

Unul dintre itemii administrați s-a referit la importanța pe care o acordă psihologii școlari abilităților comunicative pentru activitatea lor profesională. Analizând răspunsurile participanților la sondaj, constatăm că majoritatea respondenților au acordat importanță deosebită abilităților comunicative în structura activității psihologului școlar, cei mai mulți dintre ei situându-se la secvența de sus a graficului prezentat în Figură 1 – 65,7 %. Doar 3% dintre participanți (ceea ce constituie 2 persoane dintre psihologii care au răspuns la chestionar) au considerat mai puțin importante abilitățile comunicative. Alte 11% dintre respondenți au considerat nivelul lor de dezvoltare a abilităților comunicative ca fiind unul mediu (Fig. 1).

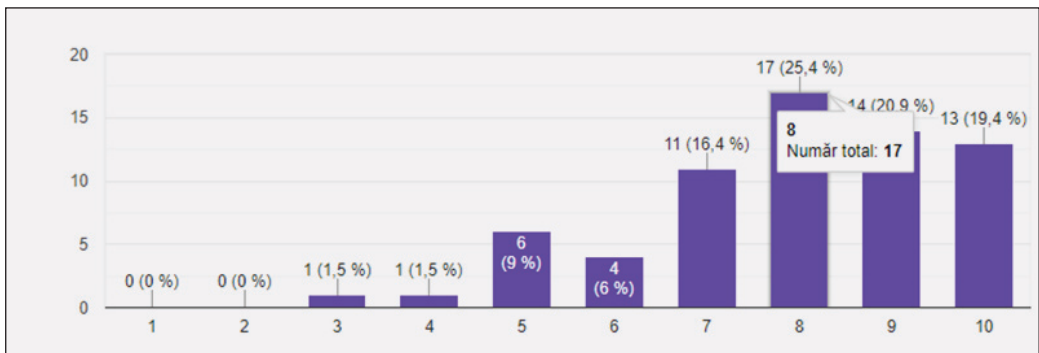


Fig.1. Aprecierea locului abilităților comunicative în activitatea psihologului școlar

Fiind invitați să aprecieze propriul nivel al abilităților comunicative, specialiștii participanți la probele empirice au demonstrat valori prezentate în Figura 2. Examinarea graficului din această figură scoate în evidență autopoziționarea participanților la experiment preponderent la nivel înalt sau foarte înalt: 25,4% – nivel foarte înalt și 56,7% – nivel înalt. La un nivel scăzut și-au autoapreciat abilitățile comunicative doar 2 participanți, ceea ce constituie 3% din lotul experimental. Nivelul mediu a fost indicat de către 10 persoane (14,9%).

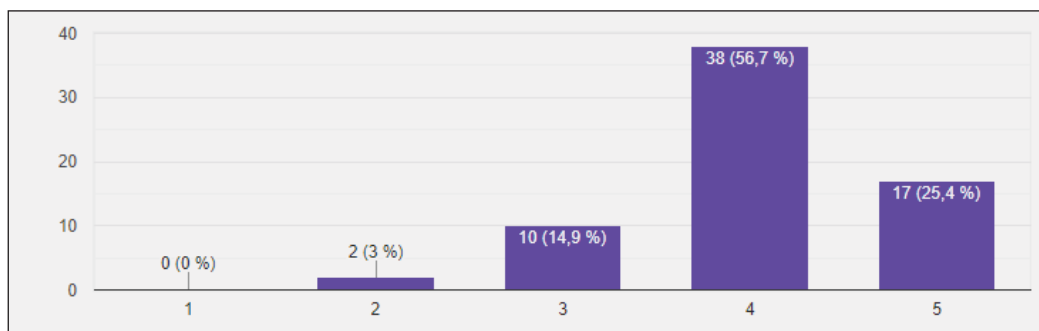


Fig.2. Reprezentarea grafică a propriului nivel de dezvoltare a abilităților comunicative ale psihologilor școlari

Trecerea în revistă a variantelor de răspuns la itemul 57 din chestionar a demonstrat un anumit grad de coerență a rezultatelor în raport cu datele prezentate referitor la itemul 56. Majoritatea respondenților și-au apreciat nivelul de dezvoltare a abilităților comunicative ca fiind la nivel înalt (56,7%) și foarte înalt (25,4%).

A fost realizată analiza conținutală a răspunsurilor participanților la **itemul 58** *Dacă ați avea o invitație de a participa la un program formativ, care dintre aspectele comunicării ați intenționa să vi le dezvoltați?* Răspunsurile scot în evidență o diversitate mare de nevoi ale psihologilor școlari. Notăm că răspunsurile prezentate de același grup de persoane vin să confirme rezultatele de la itemul 56. Vom menționa că printre aceste 69 de răspunsuri a fost un singur **nu**; în rest au fost practic exteriorizate o multitudine de probleme. Expunem variantele de răspuns în acest text, ele reflectând problemele cu care se confruntă psihologii școlari, afară de **da** și **toate**: *comunicarea cu părinții; bullingul; nu m-am gândit; probabil, cum să devii lider; întărită comunicarea asertivă; comunicarea cu părinții și profesorii; toate; aplicarea inteligențelor multiple în comunicare eficientă; consilierea; comunicarea în public; comunicarea eficientă, comunicarea verbală; competența lingvistică; comunicarea nonverbală; comunicarea eficientă și discursul public; comunicarea asertivă; aș accepta orice mi s-ar propune; la toate aspectele este loc de a învăța ceva nou și interesant; vorbirea în public, argumentarea unor soluții, comunicarea interpersonală, relațiile interpersonale; relațiile cu părinții; comunicarea cu părinții, relațiile cu publicul, capacitățile oratorice; eticheta comunicării verbale; ascultarea activă; informațiile despre propria sănătate psihică; dicția și timbrul vocii; психологические методы общения; безбарьерное общение с педагогами; общение, умение правильно задавать вопросы; увеличение словарного запаса, чистота языка.*

Itemul 59 a avut scopul de a exterioriza *ideile, reprezentările proprii despre criteriile de apreciere a nivelului comunicativ*. În conținutul acestui item se propunea participanților să expună opinia proprie referitor la criteriile care pot fi aplicate pentru a aprecia nivelul abilităților comunicative ale cadrelor didactice. Cifrele arată, ca și în cazul itemilor precedenți, că variantele de răspuns sunt foarte variate: *elocvența; nivelul de satisfacție al elevilor în comunicarea cu cadrele didactice; deschiderea spre comunicare a profesorului; gradul de inteligență emoțională în actul de comunicare; flexibilitate în abordarea opiniilor contrare; nivelul de argumentare; ascultarea activă; soluționarea conflictului; empatia, limbajul corpului; întrebările potrivite; negocierea eficientă.*

O parte dintre criteriile enunțate de participanți se referă la acțiuni și atitudini: *perfecționează prezentarea personală; inspiră pe ceilalți cu o idee; recunoaște abilitățile sau calitățile altora; demonstrează încredere în sine, comunică în pu-*

blic, demonstrează atitudine de lider; autenticitate și încredere; flexibilitatea, comunicarea nonverbală și paraverbală, coerența, fluiditatea, abilitățile comunicative bine dezvoltate și nu în ultimul rând – inteligența persoanei. O parte dintre respondenți au propus criterii care țin direct de procesul comunicării: *ascultarea activă, soluționarea conflictului; empatia, limbajul corpului; întrebările potrivite; negociere eficientă; perfecționează prezentarea personal; inspiră pe ceilalți cu o idee; recunoaște abilitățile sau calitățile altora; încrederea în sine și vorbitul în public; proiectează atitudinea unui lider; autenticitatea și încrederea; atitudinea față de vorbitor; criteriul comunicării empatic; умение строить речевые высказывания; внимательное отношение к собеседнику; уважение мнения других; тактичность, эмпатия, эмоциональный интеллект; управление своим эмоциональным состоянием; владение конструктивными навыками общения.*

Analiza rezultatelor obținute în acest scurt interviu referitor la locul abilităților comunicative în activitatea psihologului școlar **relevă următoarele:**

1. Majoritatea psihologilor școlari, participanți la interviu, au constatat importanța deosebită a comunicării în activitatea profesională a psihologului școlar;

2. Autoaprecierea nivelului propriu de dezvoltare a acestui instrument important pentru activitatea profesională a psihologului a demonstrat, de asemenea, valori înalte;

3. Examinarea conținutală a necesităților profesionale vis-a-vis de comunicare relevă o mare variație de învățare a comunicării de către psihologii școlari, ceea ce lasă unele rezerve față de sine și de o nuanță subiectivă, dar naturală, în cazul aplicării itemilor cu răspuns deschis.

4. Considerăm un fapt pozitiv prezența cuvântului **empatie** (de 5 ori), în răspunsurile psihologilor școlari.

Aceste fapte constatate în rezultatul unei cercetări de explorare a necesităților specialiștilor vizavi de obiectul cercetării **relevă 2 tendințe mai importante:** aprecierea comunicării în calitatea ei de instrument principal de lucru al psihologului alături de disponibilitatea de a învăța mai mult la acest capitol.

Referințe:

1. ABRIC, J.C. *Psihologia comunicării: teorii și metode*. Iași: Polirom, 2002. 208 p.
2. BOLBOCEANU, A. *Impactul comunicării cu adultul asupra dezvoltării intelectuale în diferite perioade ale ontogenezei: Teză de doctor habilitat în psihologie*. Chișinău, 2005. 259 p.
3. *Empatia*. Wikipedia. [Accesat: 12.09.2020]. Disponibil: <https://ro.wikipedia.org/wiki/Empatie>

4. JELESCU, R. Motivele trăirilor emoționale ale elevilor de vârstă școlară mică în procesul evaluării performanțelor școlare. Pregătirea cadrelor pentru educația preșcolară și învățământul primar: experiență și perspective. În: *Materialele Conferinței științifico-practice*. Bălți, 27-28 noiembrie 2009.
5. JELESCU, R., BOLBOCEANU, A. Trăirile emoționale ale elevilor de vârstă școlară mică și valorile lor atitudinale în procesul de evaluare. Modernizarea standardelor și curricula educațională—deschidere spre o personalitate integrală. În: *Materialele Conferinței științifice internaționale IȘE*, Chișinău, 2009, p.234-237.
6. *Mecanisme ale intervenției în contextul asistenței psihologice: Culegere de articole.* / Coord. șt. A.Bolboceanu. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015. 116 p.
7. MIRIAM, C., STĂNESCU, D. *Empatie și relații publice*. 144 p. <http://www.grefieri.ro/Docs/20100211Manual%20Comunicare.pdf>
8. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Albatros, 1978. 774 p. [Accesat: 28.11.2020]. Disponibil: <https://lectiadefilosofie.files.wordpress.com/2014/01/dictionar-de-psihologie-neveanu.pdf>
9. MARCUS, S. *Empatie și personalitate*. București: ATOS, 1997. 192 p.
10. ЛИСИНА, М. *Проблемы онтогенеза общения*. Москва: Педагогика, 1986. 144 с.
11. РЕЗНИКОВ, Е.Н. *Психология межличностных отношений*. Москва: „Пер Сэ”, 2002.
12. CODOL, J. La perception de la similitude interpersonnelle: influence de l'appartenance catégorielle et du point de référence de la comparaison. In: *L'Année Psychologique*, 1984. 56 p. [Accesat: 20.07.2019]. Disponibil: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1984_num_84_1
13. DE VITO, J.A. *Human communication, The Basic Course*. N.Y.: Harper & Row Publishers, 1988. 485 p. [Accesat: 21.07.2019]. Disponibil: [https://books.google.md/books?id=qOgrtqDs1RoC&pg=PA70&lpg=PA70&dq=De+- Vito+J.A.+Human+communication,+The+Basic+Course.+N.Y.:+Harper+%26+Row+Publishers+1988](https://books.google.md/books?id=qOgrtqDs1RoC&pg=PA70&lpg=PA70&dq=De+-+Vito+J.A.+Human+communication,+The+Basic+Course.+N.Y.:+Harper+%26+Row+Publishers+1988)
14. WACKENHEIM, G. Communication et devenir personnel, *citat după* Резников Е.Н. Межличностное восприятие и понимание. Межличностные отношения. În: *Современная психология*. Москва, 1999, с. 508-523.

APLICAȚII ALE PSIHOLOGIEI ORGANIZAȚIONALE ÎN INSTITUȚIILE EDUCAȚIONALE: MOD DE UTILIZARE ȘI PRINCIPII DE ACȚIUNE

În acest capitol ne-am propus să prezentăm câteva repere generale privind modul de aplicare a cunoașterii din domeniul psihologiei organizaționale în cadrul instituțiilor educaționale și, din această perspectivă, să analizăm specificul serviciilor de asistență psihologică în școli. Școala este o organizație și funcționează în baza legităților specifice unei organizații, fapt ce necesită o abordare sistemică în conceptualizarea serviciilor de asistență psihologică. În ultimii ani, cercetările arată că, în afară de factorii de natură educațională, calitatea și eficiența procesului didactic este influențată de o serie de factori contextuali și organizaționali. Astfel, considerăm că serviciile oferite de psihologii școlari trebuie încadrate într-un sistem complex de servicii de asistență psihologică, fiind necesară o specificare a multiplelor activități desfășurate de psihologi în raport cu diferite categorii de beneficiari, inclusiv la nivel organizațional. Acest fapt îl considerăm important atât din perspectiva desfășurării activității profesionale practice propriu-zise, cât și din cea a formării profesionale inițiale și continue.

Direcții prioritare ale psihologiei organizaționale la etapa actuală

Primele investigații în domeniul psihologiei organizaționale au fost realizate la începutul secolului XX, iar apariția psihologiei organizaționale ca știință este legată de editarea primului manual elaborat de H. Munsterberg (*Psychology and Industrial Efficiency*, SUA, 1913). Renumitele experimente de la Hawthorne din anii '30 au evidențiat faptul că motivația angajaților la locul de muncă nu se rezumă exclusiv la nevoi economice, ei sunt motivați și de o serie de factori psihosociali, cum ar fi calitatea relațiilor interumane în organizație, organizarea procesului de muncă, stilul de conducere ș.a. Contribuții importante la dezvoltarea domeniului au adus K. Lewin și colaboratorii săi prin cercetările privind dinamica grupului și fenomenul liderismului, realizate de ei în anii 1940-1950. Mai târziu, în anii '60-70, interesul cercetătorilor se îndreaptă către studiul factorilor care sporesc eficiența organizațională, mecanismul schimbării și dezvoltării organizațiilor. Studiile din anii '80 evidențiază fenomenele de cultură și climat organizațional, fiind analizați factorii care asigură un climat organizațional armonios, cu efecte benefice asupra muncii.

Psihologia organizațională are drept obiect de studiu comportamentul individului și al grupului în cadrul unui context organizațional, iar psihologul organizațional se ocupă de cunoașterea și investigarea tuturor tipurilor de com-

portamente organizationale (decizionale, participative, de organizare, de conducere ș.a.), inclusiv a fenomenelor psihosociale generate de acestea (motivație, satisfacție, conflicte și negocieri, cultură organizațională, patologii organizaționale ș.a.), care pot afecta atât eficiența organizațională, cât și cea personală (Zlate, 2007). De asemenea, sarcinile psihologului în organizații sunt orientate în vederea identificării riscurilor psihosociale și a diminuării efectelor negative produse de acestea la locul de muncă, pentru a spori performanțele profesionale și a ridica starea de bine a angajaților. Rezumativ, activitatea psihologului în cadrul organizațional prevede: 1) investigarea psihosocială a fenomenelor, proceselor și comportamentelor organizaționale; 2) elaborarea programelor de intervenție și consiliere psihosocială în vederea optimizării proceselor și comportamentelor organizaționale și a relațiilor la locul de muncă și 3) proiectarea programelor de selecție, recrutare și motivare a personalului în cadrul organizațiilor.

La etapa actuală, direcțiile prioritare ale psihologiei organizaționale sunt:

- clarificarea tipurilor de activități pe care le poate realiza psihologul organizațional în cadrul diverselor grupuri, instituții și organizații;
- delimitarea normelor de conduită etică și deontologie profesională specifice profesiei de psiholog organizațional;
- elaborarea conexiunilor interdisciplinare dintre diverse științe sociale și psihologice în vederea analizei sistemice și complexe a fenomenelor și proceselor organizaționale;
- investigarea fenomenelor și proceselor organizaționale din perspectiva teoriilor psihologice;
- proiectarea unor programe de intervenție și consiliere psihologică în vederea optimizării proceselor și comportamentelor organizaționale.

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.

Specificul școlii ca organizație

Analiza școlii ca unitate organizațională reflectă nivelul de cultură organizațională, în funcție de climatul psihosocial, predispus sau nu spre ajustarea la schimbările sociale. Ca unitate de bază a sistemului de învățământ, organizația școlară „întrunește toate caracteristicile unui sistem deschis”: centrată pe interacțiunea dintre cadrele didactice și clasele de elevi, deschisă spre structurile informale reale sau virtuale, active în mediul școlar și extrașcolar. Instituțiile educaționale se află în strânsă relație cu mediul social în coninută schimbare. În ultimii ani, în afară de indicatorii de natură strict educațională sau didactică, cercetările relevă importanța factorilor organizaționali în asigurarea eficienței și calității

învățământului (Moen *et al.*, 2018). Interacțiunile și dinamicile organizaționale, în anumite condiții, pot produce riscuri psihosociale cu consecințe asupra organizației ca întreg. Printre cele mai frecvente riscuri psihosociale întâlnite în contextul organizațional al instituțiilor educaționale sunt: munca emoțională, stresul ocupațional sau suprasolicitarea la locul de muncă. Acestea afectează echilibrul emoțional și relațiile sociale.

Integrând mai multe perspective teoretice, Davidoff și Lazarus (2002 *apud* Zaharia, 2013) propun un model specific școlilor ca organizații, având următoarele componente interdependente: cultura organizațională, identitatea, strategia, structurile și procedurile, suportul tehnic, resursele umane, stilul managerial și contextul în care activează instituția educațională. Autorii afirmă că anumite disfuncții la nivelul acestor componente va produce disfuncții la nivelul întregului sistem instituțional, iar succesul proceselor educaționale depinde de funcționarea școlii ca organizație. Cu alte cuvinte, succesul școlii este determinat de funcționarea eficientă a fiecărui component în parte.

Specificul serviciilor de asistență psihologică în școli (din perspectivă organizațională)

*Our answer to the question of „Who is the client?” is „It depends!”/
Răspunsul nostru la întrebarea „Cine este clientul*?” este: „Depinde!”
(Elliot și Witt, 1986)*

În încercarea de a răspunde la întrebarea „Cine este beneficiarul serviciilor de asistență?” scriu Elliot și Witt (1986), nu putem să oferim decât un răspuns ambiguu. Felul în care sunt concepute aceste servicii, subliniază autorii, depinde foarte mult de formarea psihologului, de modelul teoretic pe care îl adoptă în conceptualizarea comportamentului uman și de tipul de servicii care acoperă spectrul său de competențe profesionale. 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 (1986) propun abordarea 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. Respectiv, consideră autorii, tehnicile de diagnoză și intervenție aplicate la nivel individual necesită a fi suplinite și cu tehnici de diagnoză și intervenție la nivel organizațional-sistemic. Tot în aceeași ordine de idei, două decenii mai târziu, Castillo *et al.* (2016) identifică o serie de factori ce favorizează și factori ce împiedică psihologii școlari să ofere servicii comprehensive și integrate în activitatea pe care o desfășoară. Autorii se referă la modelul propus de Asociația Americană a Psihologilor Școlari – *Modelul de servicii comprehensive*

* *clientul* – psihologul școlar, *n.n.*

și integrate de asistență psihologică (2010), conform căruia psihologii școlari trebuie să colaboreze cu actorii educaționali și să ofere servicii, directe sau indirecte, atât la nivel individual, cât și organizațional-sistemic. Studiul autorilor arată că, în general, psihologii se confruntă cu ambiguități legate de rolul pe care îl au în cadrul școlii, inclusiv cu anumite bariere birocratice în ceea ce privește autonomia și inițiativele la locul de muncă.

Pe de altă parte, dat fiind faptul că psihologul activează în sprijinul comunității, al unei comunități care se confruntă cu probleme specifice, el oferă servicii de asistență psihologică în funcție de problemele specifice ale unui grup, instituții sau comunități și, în acest fel, psihologul trebuie să cunoască și să fie capabil să identifice care sunt problemele cu care se confruntă o comunitate dată într-o anumită perioadă. În această ordine de idei, evaluarea activității profesionale a psihologului e necesar să se producă inclusiv în baza capacității de a identifica și soluționa cazuri (probleme) specifice reieșind din specificul instituției sau comunității în care activează (Bolboceanu, 2014).

Considerăm că specificul serviciilor de asistență psihologică în școli, inclusiv formarea profesională a psihologilor școlari, trebuie să fie abordate din perspectiva școlii ca un sistem organizațional. Școala este o organizație în care colaborează diverși actori organizaționali. În acest sens, e necesară o abordare sistemică, deoarece problemele psihologice apar în contextul social și organizațional, iar de asistență psihologică trebuie să beneficieze inclusiv părinții, managerii școlari, cadrele didactice și alți specialiști din domenii conexe implicați în procesul educațional (Bolboceanu, 2014). 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.

În același timp, ca orice instituție, școala se află într-un proces permanent de schimbare și dezvoltare organizațională. Nevoia de schimbare poate veni atât din contextul *extern, societal* (de ex., anumite transformări sociale, politice, economice sau culturale), cât și din cel *intern, organizațional* (de ex., fluctuația de personal sau scăderea productivității). De obicei, schimbarea organizațională combină o dimensiune de *inovare* (parțială sau radicală) și una de *învățare* (Hamdouch, 1998). 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 îmbunătățească nivelul de competență, să-și modifice obiceiurile de muncă, valorile sau atitudinile. Dezvoltarea organizațională este un proces prin care organizațiile sunt ajutate să devină mai eficiente prin: creșterea productivității și a performanței la locul de muncă, sporirea calității serviciilor, ajustarea la cerințele sociale în schimbare. În acest proces, psihologul are un rol esențial – el inițiază și implementează împreună cu factorii de decizie din organizație proiecte de schimbare și dezvoltare

organizațională. Uneori, inițiativele manageriale nu doar că nu schimbă atitudinea angajaților, 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 schimbarea este văzută ca o inițiativă impusă „de sus”, un atentat la libertatea lor de a gândi, evalua sau acționa. Prin urmare, psihologii care activează în cadrul școlii au nevoie de cunoștințe și cu referire la aceste procese, inclusiv privind rezistențele, individuale sau organizaționale, ce pot surveni în acest sens.

Un exemplu relevant privind necesitatea formării psihologilor școlari, inclusiv din perspectiva consilierii și intervenției organizaționale, este prezentat de Furman (1999), 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, susține Furman (1999), 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.

Din aceste considerente, credem că serviciile oferite de psihologii școlari trebuie încadrate într-un sistem complex de servicii – SMAP (servicii multiple de asistență psihologică). Analiza documentelor¹ ce reglementează activitatea psihologului ne determină să constatăm că, deși psihologii oferă servicii la 4 categorii de beneficiari – copii, cadre didactice, cadre manageriale și părinți, dintre cele 4 obiective ce descriu sarcinile psihologilor doar unul precizează activitatea cu alte categorii de beneficiari, primele 3 se referă în mod exclusiv la activitatea cu elevii. Prin urmare, e necesară o specificare a multiplelor activități desfășurate de psihologi în raport cu diferite categorii de beneficiari, inclusiv la nivel organizațional în ansamblu. Acest fapt îl considerăm important atât din perspectiva desfășurării activității profesionale practice propriu-zise, cât și din cea a formării profesionale inițiale și continue.

În ceea ce privește evaluarea activității, considerăm necesară o analiză a „stării de fapt” pentru a identifica sferile de activitate și problemele cu care se confruntă psihologii practicieni în domeniu, inclusiv nevoile de formare profesio-

¹ Documente aprobate de MECC și DGECTS cu referire la activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general: „Repere metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general” (aprobat de MECC prin ordinul din 02.01.2018, nr. 2); „Regulament cu privire la organizarea și desfășurarea activității psihologului în instituțiile de învățământ general” (aprobat de Consiliul de Administrație al DGECTS la 20.06.2018, nr. 8/1).

nală continuă legate de necesitatea de a răspunde unor solicitări organizaționale și sociale complexe cu care se confruntă instituțiile educaționale la etapa actuală. În acest sens, e important să fie identificate reprezentările și așteptările angajatorilor și ale beneficiarilor privind serviciile de asistență psihologică și calitatea acestor servicii, pentru o mai bună ajustare a acestora la provocări societale actuale.

Concluzii

Noile transformări sociale și educaționale din ultimele decenii necesită schimbări și în activitatea psihologului școlar, implicit în sistemul de formare a specialiștilor din acest domeniu. Specificul serviciilor de asistență psihologică în școli, inclusiv formarea profesională a psihologilor școlari, trebuie să fie abordate din perspectiva școlii ca organizație. În acest sens, psihologul școlar trebuie să aibă pregătirea profesională necesară pentru a lucra cu toate subsistemele și actorii instituției școlare în ansamblu.

Una dintre provocările actuale pentru sistemul de învățământ universitar este crearea unor programe de formare profesională a specialiștilor din domeniu în corespundere cu diverse probleme societale și organizaționale. În conceptualizarea și elaborarea programelor de formare profesională, e necesară o abordare sistemică, deoarece problemele de ordin psihologic au origini și în contextul socioorganizațional și sunt strâns relaționate de acesta. Totodată, programele de instruire și formare profesională trebuie să fie racordate inclusiv la reprezentările și așteptările angajatorilor și ale beneficiarilor privind serviciile de asistență psihologică și calitatea acestor servicii.

Referințe:

1. BOLBOCEANU, A. Sugestii pentru strategia dezvoltării asistenței psihologice în educație. În: *Materialele Conferinței științifice „Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne”*. Chișinău, 2014, p.114-128.
2. CASTILLO, J.M., WOLGEMUTH, J.R., BARCLAY, C., MATTISON, A., TAN, S.Y., SABNIS, S., BRUNDAGE, A. and MARCHALL, L. A qualitative study of facilitators and barriers related to comprehensive and integrated school psychological services. In: *Psychology in the school*, 2016, vol.56, no.6, p.641-658.
3. ELLIOT, S.N. and WITT, J.C. Fundamental questions and dimensions of psychological service delivery in schools. In: S.N. Elliot and J.C. Witt (Eds.). *The delivery of psychological services in schools. Concepts, processes, and issues*. London: Routledge, 1986, p.1-26.

4. HAMDOUCH, A. Schimbarea organizațională și strategiile concurențiale ale firmelor. În: A.NECULAU și G.FERREOL (coord.). *Psihosociologia schimbării*. Iași: Polirom, 1998, p.138-148.
5. FURMAN, A. School psychologists and school reform: challenges and opportunities. In: *Psicologia Escolar e Educacional*, 1999, vol.3, no.1, p.21-32.
6. 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.
7. ZAHARIA, D.V. Școala ca organizație. În: Ș.BONCU și C.CEOBANU (coord.). *Psihosociologie școlară*. Iași: Polirom, 2013, p.309-320.
8. ZLATE, M. *Tratat de psihologie managerial-organizațională*. Vol.II. Iași: Polirom, 2007.

ASISTENȚA PSIHOLAGICĂ A COPIILOR CU COMPORTAMENT ANTISOCIAL DIN SISTEMUL EDUCAȚIONAL

Introducere

Copiii sunt un grup social demografic care trece printr-o perioadă de formare a maturității sociale, adaptare, integrare în lumea adulților. Schimbările social-economice din țară, diferențierea socială a populației influențează negativ asupra tinerei generații. Nivelul scăzut de trai, vagabondajul, lipsa unui adăpost permanent, insecuritatea juridică a copiilor/minorilor duc la faptul că copiii sunt obligați să se adapteze la astfel de condiții. În condițiile de criză, anume ei sunt cei mai susceptibili la prăbușirea idealurilor, agravarea nihilismului, apatiei, deoarece sistemul de valori al copiilor este mobil, viziunea lor asupra lumii nu este stabilită. Toate acestea contribuie la pierderea sănătății morale și spirituale, la denaturarea închipuirii despre mediul înconjurător și, ca rezultat – tulburări de sănătate mintală, diverse abateri în dezvoltarea personalității, nedorința de a învăța și a lucra, comportament demonstrativ și sfidător față de adulți și alți copii, manifestare a agresiunii, cruzimii, vagabondaj, utilizarea băuturilor alcoolice și a substanțelor psihotrope etc.

Datele statistice demonstrează că, în pofida faptului că sunt aplicate pe scară largă unele măsuri privind prevenirea comportamentului antisocial la copii, există totuși o tendință de creștere a numărului acestora. Datorită acestui fapt putem explica necesitatea dezvoltării serviciului psihologic din sistemul educațional general în scopul acordării asistenței psihologice copiilor cu comportament antisocial. Prin aceasta vom contribui la soluționarea pozitivă a problemelor ce apar la elevul cu comportament antisocial. Considerăm că unul dintre pașii practici concreți în această direcție este crearea unui mediu psihoeducațional favorabil, ecologic, sănătos pentru elevi, prin introducerea de programe științifice, eficiente, care promovează adaptarea și creează condiții pentru autodezvoltarea și autocunoașterea elevilor.

Angajamente în domeniul asigurării psihologice a copiilor cu comportament antisocial în documentele naționale de politici

Sistemul de învățământ din Republica Moldova reprezintă o structură dezvoltată pentru asigurarea dreptului la educație al tuturor beneficiarilor. La baza organizării lui stau principiile educației generale, exigențelor contemporane și ale statului de drept, multicultural. Dreptul la învățătură, indiferent de naționalitate, sex, vârstă, de origine și starea socială, de apartenență politică sau religioasă, de

antecedentele penale ale beneficiarului de educație este garantat de Constituția Republicii Moldova și de Codul educației. Astfel, statul asigură șanse egale de acces în instituțiile de învățământ de toate nivelurile și treptele, în funcție de aptitudini și capacități.

Prioritatea politicii actuale de stat privind copiii cu comportament antisocial este asigurarea garanției drepturilor lor la supraviețuire, evoluție și protecție. În conformitate cu Codul educației al Republicii Moldova și cu Convenția ONU privind drepturile copilului, sistemul educațional trebuie adaptat la capacitățile copilului și create condiții pentru copiii din „grupul de risc”, care să corespundă capacităților, nevoilor lor și ale părinților, sarcina de bază fiind profilaxia și intervenția în cazul apariției comportamentului antisocial la copii.

Asigurarea dreptului la educație al copiilor în dificultate este reflectată în mai multe hotărâri de Guvern, în special în Hotărârea Guvernului nr.450 din 28 aprilie 2006 „Pentru aprobarea Standardelor minime de calitate privind îngrijirea, educarea și socializarea copilului din Centrul de plasament temporar”, Hotărârea Guvernului nr.1479 din 25 decembrie 2008 „Pentru aprobarea Standardelor minime de calitate pentru serviciul de asistență parentală profesionistă”, Hotărârea Guvernului nr.812 din 2 iulie 2003 „Cu privire la aprobarea Standardelor minime de calitate pentru casele de copii de tip familial”, Hotărârea Guvernului nr.432 din 20 aprilie 2007 „Pentru aprobarea Standardelor minime de calitate privind îngrijirea, educarea și socializarea copiilor din instituțiile de tip rezidențial”.

Problemele vizând educația copiilor și tinerilor în „situații de risc” se regăsesc într-un șir de documente strategice: Strategia Națională „Educație pentru toți”, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr.410 din 4 aprilie 2003, 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 2007-2014, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr.954 din 20 august 2007, Strategia de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități (2010-2013), aprobată prin Legea nr.169 din 9 iulie 2010, Planul național de acțiuni comunitare pentru susținerea copiilor aflați în dificultate pe anii 2007-2014, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr.995 din 3 septembrie 2007, Strategia Sistemului național de referire pentru protecția și asistența victimelor și potențialelor victime ale traficului de ființe umane și a Planului de acțiuni privind implementarea Strategiei sistemului național de referire pentru protecția și asistența victimelor și potențialelor victime ale traficului de ființe umane pe anii 2009-2011, aprobate prin Hotărârea Parlamentului nr.257-XVI din 5 decembrie 2008, Politica Națională de Sănătate, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr.886 din 6 august 2007, Programul Național de profilaxie și control al infecției HIV/SIDA și infecțiilor cu transmitere sexuală pe anii 2006-2010, aprobat prin

Hotărârea Guvernului nr.948 din 5 septembrie 2005 „Cu privire la măsurile de profilaxie și control al infecției HIV/SIDA și infecțiilor cu transmitere sexuală”, Programul național privind crearea sistemului integrat de servicii sociale pe anii 2008-2012, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr.1512 din 31 decembrie 2008, Programul național de asigurare a egalității de gen pe anii 2010-2015, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr.933 din 31 decembrie 2009.

În anul 2007, pentru protecția copiilor, inclusiv a copilului cu comportament antisocial, a fost creată *Comisia pentru protecția copilului aflat în dificultate*. În activitatea sa, Comisia se călăuzește de prevederile Constituției Republicii Moldova, ale Legii nr.338-XIII din 15 decembrie 1994 privind drepturile copilului, ale Codului familiei, adoptat prin Legea nr.1316-XIV din 26 octombrie 2000, ale Convenției ONU cu privire la drepturile copilului și ale altor acte normative ce țin de protecția drepturilor copilului. Conform punctului 7(b) din *REGULAMENTUL – CADRU de activitate a Comisiei pentru protecția copilului aflat în dificultate*, Comisia trebuie să fie formată din 8 membri, printre care și 2 membri specialiști de profil (psiholog, psihiatru, medic sau pedagog) [12].

REGULAMENTUL privind orientarea profesională și susținerea psihologică a populației în problemele ce țin de carieră, adoptat prin Hotărârea Guvernului nr.450 din 29 aprilie 2004, reglementează modul și condițiile de organizare, desfășurare și finanțare a activităților de orientare profesională și susținere psihologică a populației în problemele ce țin de carieră [11].

Conform punctul 15 al acestui Regulament, trebuie să se acorde sprijin psihologic și de orientare profesională în mod individual și în grup elevilor din gimnazii, licee, școli de cultură generală, celor din școlile internat, din casele de copii, persoanelor cu dizabilități, elevilor din instituțiile de învățământ secundar profesional, mediu de specialitate și superior, tinerilor în primii 3 ani de activitate profesională, persoanelor cu capacitatea de muncă limitată, cetățenilor cu statut de șomer și altor categorii de populație.

Articolul 64 (f) din Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr.523 din 11.07.2011 [9], prevede că pentru asigurarea educației incluzive sunt dezvoltate, la diverse niveluri, diferite tipuri de servicii. La nivel de comunitate vor fi instituite și servicii psihologice: de asistență și consiliere pentru copii, tineri, adulți, pentru familie, cadre didactice, comunitate.

Iar conform articolului 58 din acest Program, beneficiari ai educației incluzive sunt toți copiii, indiferent de starea materială a familiei, mediul de reședință, apartenența etnică, politică sau religioasă, limba vorbită, sex, vârstă, starea de sănătate, de caracteristicile de învățare, de antecedente penale, inclusiv: copiii orfani, abandonati, lipsiți de îngrijire părintească; copiii din familiile defavorizate; copiii instituționalizați; copiii, tinerii și adulții cu dizabilități; copiii străzii;

copiii și tinerii în conflict cu legea; copiii și tinerii traficați; copiii și tinerii supuși violenței; copiii și tinerii care consumă droguri, alcool, alte substanțe toxice; copiii afectați de HIV/SIDA, copiii cu maladii somatice cronice; copiii și tinerii cu tulburări psihice, devieri de comportament sau emoționale, alte stări patologice; copiii cu dificultăți de învățare și comunicare; copiii și tinerii supradotați; copiii și tinerii victime ale exploatării prin muncă; copiii minorităților naționale, grupurilor religioase sau lingvistice; copiii refugiaților sau copiii persoanelor intern deplasate. Beneficiari ai educației incluzive pot fi și alte categorii de copii, tineri și adulți care, din diferite motive, sunt marginalizați sau excluși în procesul accederii și realizării unui program de educație obligatoriu.

În scopul asigurării și respectării drepturilor copiilor/elevilor la dezvoltare, educație, protecție, reintegrare și socializare în comunitate, în baza *Regulamentului-cadru cu privire la organizarea și funcționarea Serviciului raional/municipal de asistență psihopedagogică*, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr.732 din 16.09.2013, în fiecare raion și municipiu a fost creat, prin decizia consiliului raional/ municipal *Serviciul de asistență psihologică* (SAP), ca instituție publică în subordinea direcției generale raionale/municipale de învățământ, tineret și sport.

Psihologii din cadrul Serviciilor de asistență psihopedagogică oferă servicii tuturor copiilor, „*care din diferite motive sunt marginalizați sau excluși în procesul accederii și realizării unui program de educație obligatoriu*”.

În scopul asigurării și protecției drepturilor copilului cu comportament anti-social, în conflict cu legea, psihologul din cadrul SAP realizează activități de evaluare psihologică primară și complexă; acordă asistență psihopedagogică copilului și familiei acestuia, după caz, copilului integrat în instituțiile care nu dispun de servicii specializate; oferă asistență metodologică cadrelor didactice, cadrelor didactice de sprijin, psihologilor, altor specialiști și administrației publice locale; implementează programe de incluziune educațională a copiilor în situație de risc, inclusiv a copiilor cu comportament deviant și în conflict cu legea. Pentru realizarea evaluării psihologice psihologul are dreptul să: solicite altor specialiști care au lucrat cu copilul informații ce țin de experiența copilului (ex., asistenți sociali, avocați, consilieri de probațiune, polițiști etc.); să sesizeze organele de resort prin intermediul subdiviziunii raionale/municipale cu atribuții în domeniul învățământului privind situațiile de risc în care se află copilul; să solicite prestarea evaluării specializate, pe anumite arii de dezvoltare a copilului, de către Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică. Serviciul de asistență psihopedagogică asistă și evaluează copiii referiți de către instituțiile medicale, instituțiile de învățământ, instituțiile de asistență socială, părinții sau reprezentanții legali ai copilului; examinează și acordă asistență și în cazul adresării personale a elevilor/ tinerilor cu vârsta de peste 16 ani. Evaluarea psihologică poate fi solicitată și de către procuror în baza ordonanței sau de către instanța de judecată în baza

încheierii care sunt acte procedurale obligatorii. În ordonanța procurorului sau în încheierea instanței de judecată vor fi formulate întrebările la care psihologul urmează să-și expună opinia.

În urma evaluării, psihologul elaborează un raport de evaluare psihologică a copilului în conflict cu legea care conține: numele, prenumele copilului; vârsta, sexul copilului; data întocmirii raportului de evaluare; numele, prenumele evaluatorului; indicarea datelor solicitantului evaluării, data și motivul pentru care a fost solicitată evaluarea psihologică; informații despre procedura de evaluare psihologică, testele/metodele/tehnicele aplicate; comportamentele observate în timpul evaluării psihologice; informații adiționale legate de istoria copilului; interpretarea rezultatelor evaluării psihologice; concluzii și recomandări.

Asistența psihologică a elevilor cu comportament antisocial din învățământul general

Școala este mediul social și cultural în care este format adolescentul, dar, totodată, mediul la care se resimte în primul rând impactul negativ al tulburării de conduită. Conform studiilor realizate, s-a stabilit că persoanele cu comportament antisocial frecventează de obicei o școală în care există un nivel ridicat de neîncredere între profesori și elevi, angajamente slabe din partea celor din urmă față de școală și reguli neclare și inconsistente. De asemenea, se arată că în școlile cu reguli consistente, corecte și clare numărul elevilor cu comportamente inadecvate și antisociale tinde să fie mai mic (Graham, 1988; Gottfredson, 2001; Herrenkohl și colab., 2001).

În același timp, studiile realizate de Achenbach și colab. (2008) denotă că implicarea reprezentanților școlii în programe de intervenție psihologică specifice problemelor adolescenților constituie un suport real pentru aceștia [7].

Asistența copiilor cu comportament antisocial trebuie să fie complexă și să se realizeze în toate formele de asistență socială, pedagogică, psihologică. Rolul principal în coordonarea activității psihologo-pedagogice privind elevii cu comportament antisocial revenindu-i psihologului. Scopul de bază al serviciului psihologic din școală este formarea unei personalități dezvoltate prin crearea unui climat psihologic favorabil pentru învățare.

Sprijinul psihologic și pedagogic este o activitate comună organizată a unui profesor social și a unui psiholog. Se presupune că în procesul de lucru se utilizează diverse mijloace și metode care vizează identificarea copiilor din „grupul de risc” și sprijinul lor.

Sunt necesare nu doar identificarea elevilor cu comportament antisocial, determinarea cauzelor comportamentului deviant, dar și înlăturarea cauzelor și abaterilor în comportamentul copiilor, ceea ce implică:

- schimbarea naturii relațiilor personale ale copiilor cu colegii și adulții;

- implicarea elevilor „dificili” în diferite tipuri de activități pozitive;
- schimbarea condițiilor educației familiale.

Psihologul investighează problemele de natură psihologică specifice mediului școlar; explică și promovează înțelegerea procesului de dezvoltare a copilului; selectează, administrează și interpretează instrumente standardizate de evaluare psihologică; elaborează și implementează planuri individualizate/de grup cu caracter preventiv și/sau de intervenție; oferă consiliere psihologică specializată.

Aplicând un set de instrumente de evaluare, psihologul *identifică* și analizează problemele de natură psihocomportamentală ale elevilor care pot interfera cu procesul educațional; *stabilește resursele* necesare soluționării problemelor identificate și adoptă decizia de intervenție; *evaluatează* nevoile, limitele și potențialul elevilor, dezvoltarea cognitivă, afectiv-motivațională și personalitatea copilului; *prezintă și explică* profesorilor, părinților și elevilor rezultatele evaluării psihologice și raportează informațiile relevante autorităților responsabile în caz de hărțuire, neglijență sau abuz îndreptat împotriva elevului; *colaborează* cu alți specialiști în scopul dezvoltării de strategii și programe educaționale, al elaborării planurilor de dezvoltare/educație individualizată și al proiectării programelor adecvate pentru elevii cu cerințe educative speciale.

Considerăm că doar o abordare complexă în rezolvarea acestei probleme prin interacțiunea tuturor specialiștilor din instituția de învățământ va face posibilă implementarea eficientă a asistenței psihologice.

De asemenea, este important de a interveni în formarea resurselor psihologice și a capacităților potențiale ale copilului.

Pentru a preîntâmpina comportamentul agresiv la elevi este important ca psihologul să discute cu elevii, să le explice, să disemineze informații privind comportamentul antisocial, consecințele acestuia asupra personalității și a celor din jur. Este important ca psihologul să creeze o atmosferă de colaborare și parteneriat în relația sa cu minorii. Cheia succesului unui psiholog este crearea unei echipe de persoane cu aceeași idee din rândul elevilor/adolescenților „dificili”. O relație de încredere cu adolescenții exclude metodele tradiționale – control total, moralizare. Principalul mecanism de interacțiune fiind abilitatea de a stabili contactul și de a accepta un elev așa cum este, utilizând empatia.

Tehnologia/specificul asistenței psihologice se bazează pe următoarele prevederi:

- abordarea individuală orientată spre personalitate, cu o evaluare a problemelor familiale cheie ale copilului, învățare, comunicare, domenii de interes;
- elaborarea de programe diferențiate de asistență și sprijin, adecvate caracteristicilor psihologice și de vârstă ale elevilor;
- elaborarea și crearea unui sistem holistic de asistență psihologică ce ar exclude izolarea, marginalizarea copiilor [15].

De asemenea, este importantă căutarea de metode nestandardizate de diagnostic precoce și intervenție asupra problemelor de comportament ale elevilor. Cea mai adecvată tehnologie pentru soluționarea acestor probleme ar trebui considerată metoda analitico-transformativă, care presupune reeducarea personalității copilului. Această metodă se realizează într-o anumită succesiune și se implementează în mai multe etape (motivațional, orientativ, stabilire, activitate) [13].

Caracteristici psihopedagogice ale elevului cu comportament antisocial

O varietate de elevi se încadrează în categoria „dificil”. Aceștea sunt copii din familii defavorizate, nereușite, nedisciplinate, copii cu diverse tulburări nervoase și mintale, precum și adolescenți care sunt la evidență la poliție.

În baza cercetărilor psihologice ale elevilor cu comportament antisocial au fost elaborați mai mulți indicatori psihofiziologici. Astfel, putem evidenția la ei dizarmonie între dezvoltarea sociomorală și cea fizică ce este însoțită de un înalt nivel al excitabilității care predomină asupra inhibiției, dezechilibrul comportamental și emoțional provocând încălcări de disciplină. Tipul de sistem nervos al acestora se caracterizează printr-un nivel înalt al sensibilității, care în caz de surmenaj poate duce la dereglări funcționale. Gândirea este marcată de logica antisocială; modalitatea de gândire se manifestă prin predispunerea de a-și face dușmani din persoanele pe care nu le cunosc, fie că le percep ca inamici, rivali sau potențiale victime.

De asemenea, selectivitatea percepției la delincvenții minori are un caracter deosebit, ei evidențiază din fundalul percepției doar elemente care îi interesează (ceasul, telefonul mobil, obiecte din aur sau de preț, geanta, portmoneul, alte obiecte ce pot fi sustrate). Unii copii înregistrează o reușită școlară scăzută, chiar insucces școlar, fuga de la lecții, minciuna.

Frustrarea, care este considerată una dintre formele de stres psihologic, poate fi însoțită de diverse emoții negative la acești elevi: furie, iritație, vinovăție, frică, agresivitate etc. Această categorie de copii este mai predispusă la riscul de inadaptare socială, ceea ce provoacă o creștere a numărului de adolescenți în rândul dependenților de droguri.

Având un nivel scăzut/nedezvoltat al autoaprecierii, tind cu orice preț să atragă atenția prin comportament agresiv și demonstrativ. Ei nu sunt capabili de a avea o atitudine critică față de sine, faptele proprii, consecințele acțiunii, nu văd necesitatea de a-și corecta comportamentul și calitățile negative ale acestuia; lipsește autocontrolul, simțul culpabilității este atenuat prin mecanisme de auto-apărare (devalorizarea consecințelor crimei comise, transferul responsabilității asupra unei autorități, repartizarea responsabilităților în cadrul grupului informal etc.).

În enumerarea și descrierea succintă a manifestărilor tipice ale comportamentului deviant la elevi preadolescenți E.Albu le-a clasificat după simptomul prevalent:

1. *Conduite de evaziune sau de demisie*: actele de indisciplină cronică din timpul lecțiilor și activităților educative; manifestările datorate instabilității de tip caracterial; manifestările determinate de dezinteresul și de indiferența față de școală; neglijarea sistematică a obligațiilor școlare, a învățării; lipsa de respect pentru cadrele didactice; reacțiile obraznice la solicitările acestora; indeferență afectivă; lenea; minciuna; falsificarea de note în carnetul de elev; reacții bazate pe negativism; distrugerea de bunuri (ale școlii, din spații publice); izolarea de colegi, fuga de la școală/de acasă; vagabondajul; abandonul școlar.

2. *Conduite de dominare, agresiv-impulsive*: atitudini sfidătoare față de alți elevi, profesori, părinți etc.; denigrarea colegilor de clasă sau a profesorilor; înșelarea altor elevi sau adulți; manifestări egoiste; manifestări isterice, impulsive, violente și agresive față de colegi, adulți; acte de tâlhărie.

3. *Vicii*: fumatul și consumul de băuturi alcoolice; consumul de droguri; participarea la jocuri de noroc (jocuri de cărți pe bani, Bingo, „Alba-Neagra” etc.); furtul comis de elevi.

4. *Conduite perverse*: punerea în circulație a unor materiale pornografice; excesele sexuale, perversiunile, prostituția, violul [1].

Pedagogul psiholog Л.А. Илатовская a sistematizat caracteristicile psihopedagogice ale elevilor cu comportament antisocial în 5 grupuri de bază:

1. *Tulburări în sfera comportamentală*: dezinhibare și hiperactivitate; anxietate și pasivitate mărite; agresivitate, acțiuni violente, distructive (lupte, jafuri, daune proprietate); încălcarea adaptabilității sociale (comportament depășind normele acceptate); nesupunere persistentă, negativism, reacții de protest, abandonarea școlii, amenințări cu plecarea; plecare de acasă și vagabondaj; comportament suicidal (fantezie, declarații, amenințări, tendințe și acțiuni legate de sinucidere); consumul de alcool, fumatul; acțiuni egoiste (furt mărunț, speculații, extorcare); apartenența sistematică la grupurile asociale; evaziune de la muncă și învățare.

2. *Tulburări în sfera emoțional-volitivă*: instabilitate emoțională: plâng; lăbilitate emoțională; dispoziție proastă permanentă; frici și griji permanente; stare emoțională accentuată, „prostească”.

3. *Tulburări neurologice*: enureză; reacții nevrotice; tulburări de somn; ticuri; bâlbâială.

4. *Tulburări ale sferei cognitive*: tulburări intelectuale; nivel scăzut al activității cognitive (gândire, memorie, atenție, percepție etc.); lipsa motivației cognitive.

5. *Tulburări ale sferei relaționare*: timiditate; izolare; brutalitate în comunicare, limbaj necenzurat; refuz de a comunica verbal [14, p.89-97].

Alți autori deosebesc următoarele 3 tipuri de comportament antisocial, caracterizându-le în felul următor:

1. *Imoral*: încălcarea normelor morale existente în societate, a regulilor de conduită.

2. *Deviant, illegal*: când comportamentul antisocial al persoanei nu este o infracțiune.

3. *Delicvent*: când sunt încălcate normele legislative în vigoare [16].

Viziunile psihologilor, cadrelor didactice, elevilor cu privire la asistența psihologică a copiilor cu comportament antisocial

În prezentul studiu am urmărit identificarea opiniei psihologilor, cadrelor didactice, elevilor cu privire la asistența psihologică a elevilor cu comportament antisocial din învățământul general. Metodologia cercetării a vizat aplicarea a trei chestionare: pentru psihologi, cadre didactice, elevi. Scopul chestionarelor rezidă în determinarea viziunii psihologilor, cadrelor didactice, elevilor privind asigurarea asistenței psihologice a elevilor cu comportament antisocial din învățământul general.

La cercetare au participat 123 subiecți:

- 67 psihologi din învățământul general: 59,3% din liceu; 29,9% din gimnaziu; 10,8% din școala primară;

- 37 cadre didactice: 67,6 % din liceu și 32,4% din gimnaziu.

- 19 elevi din școala primară, gimnaziu și liceu.

Genul (psihologi): 99,5% feminin și 0,5% masculin. Genul (pedagogi): 96,8% feminin; 3,2% masculin. Genul (elevi): 52,6% feminin; 47,4% masculin.

Elevi din localități rurale 5,3%, din localități urbane 94,7%.

26,3% elevi aveau vârsta cuprinsă între 10 și 12 ani; 63,2% elevi aveau vârsta cuprinsă între 14 și 16 ani; 10,5% elevi aveau vârsta cuprinsă între 17 și 18 ani.

9,7% dintre cadrele didactice care au participat la cercetare aveau vârsta de 20-30 ani; 16,1% – 61-60 ani; 38,0 % – 41-50 ani; 35,5% – 34-40 ani; 0,7% – peste 60 de ani.

64,5% dintre cadrele didactice aveau studii superioare pedagogice; 16,1% studii superioare alt profil; 19,4% studii medii de specialitate (Fig.1).

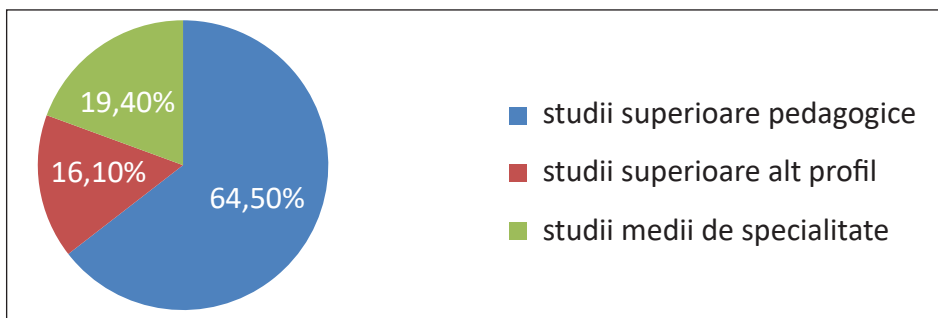


Fig.1. Studiile cadrelor didactice

În Figura 2 este prezentată vechimea de muncă în învățământ a cadrelor didactice.

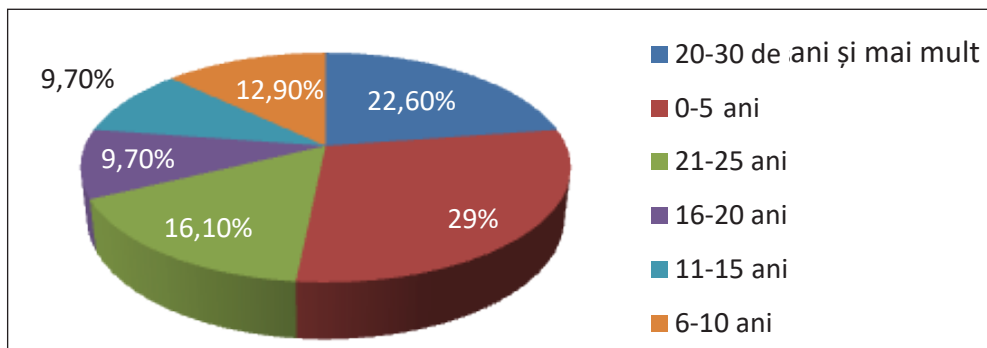


Fig.2. Vechimea în muncă a cadrelor didactice în învățământ

Rezultatele obținute în urma analizei răspunsurilor psihologilor chestionați ne-au permis să facem unele constatări.

Psihologii au evidențiat unele probleme societale contemporane care influențează asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general, cu privire la comportamentul antisocial al elevului. Astfel, 32,5% psihologi au numit *refuzul școlar*; 45,06% psihologi au indicat *plecarea părinților peste hotare, lipsa de atenție față de copil, lipsa de comunicare și de înțelegere în cadrul familiei; divorțurile; neglijența copiilor din partea părinților*; 10,3% psihologi au remarcat *insuficiențele financiare, sărăcia*; 11,10% psihologi au indicat *imposibilitatea de a urmări violența în familie*; 13,5% psihologi – *relația precară a familiei cu școala*; 14,6% psihologi – *șomajul*; 21,0% psihologi au remarcat *neîncrederea, atitudinea rezervată și uneori chiar ostilă față de psihologul școlar și activitatea lui* (Fig.3).

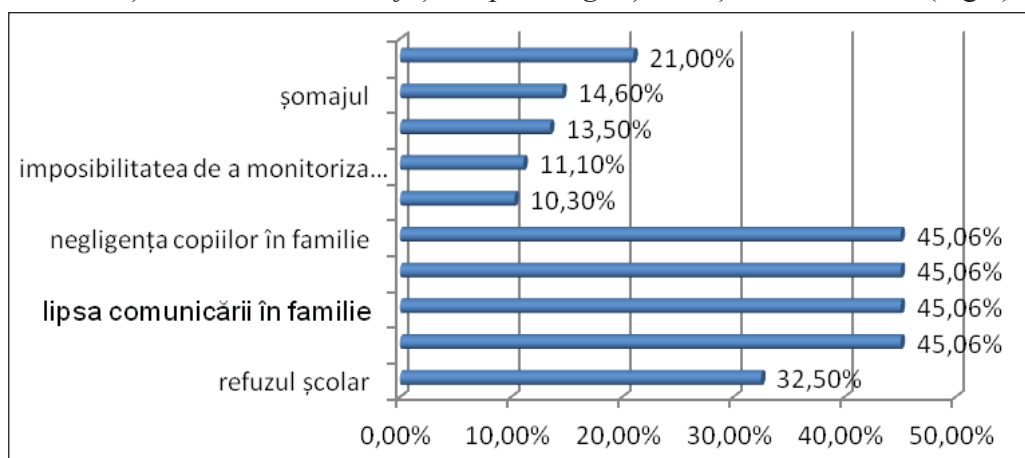


Fig.3. Viziunea psihologilor referitor la problemele societale ce influențează asupra activității psihologice cu elevii care au comportament antisocial

Numind problemele societale contemporane care influențează asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general, cu privire la comportamentul prosocial al elevului, psihologii au remarcat ca probleme societale: *gradul de motivație a elevului/părintelui/cadrului didactic; relațiile cu părinții elevilor; lipsa parteneriatului școală – familie – serviciu psihologic; lipsa unui cadru legislativ privind activitatea psihologului; asigurarea unui climat psihoeducațional în cadrul familiei și în instituția de învățământ; susținerea și înțelegerea copilului, acordarea suportului la necesitate; comunicarea eficientă și asertivă cu copilul; valorificarea potențialului individual; stimularea și încurajarea; părinți și profesori exemplu de comportare pentru copii; indiferența unor părinți; mediul în care a crescut elevul și grupul din care face parte; lipsa de educație în unele familii; neîncrederea, atitudinea rezervată și uneori chiar ostilă față de psihologul școlar și activitatea lui; alfabetizarea părinților vizavi de particularitățile de vârstă a copilului; manifestarea interesului unor părinți față de educația parentală; lipsa unei educații cuvenite a elevilor; diferite probleme ale părinților acestora; unele comportamente autodistructive, relațiile toxice cu părinții.*

În ce privește dificultățile pe care le întâmpină în procesul de profilaxie/prevenție, psihologii au remarcat: *experiența profesională precară – 19,4%; lipsa de programe de profilaxie/prevenție – 46,3%; resurse informaționale insuficiente – 32,8%; reticență din partea administrației – 1,5%; colaborarea insuficientă cu cadrele didactice – 3,0%; acces limitat la beneficiari – 25,4%; număr mare de beneficiari – 29,9%; comunicare defectuoasă cu părinții – 38,8%; altele (lipsa unui printer, proiector; specificul de asistență a copiilor și părinților; ghiduri practice, particip la seminare cu plată online (sau fizic); traduc programe de profilaxie din școlile rusești; de inclus în orarul elevilor lecțiile de psihologie; psihologul este nevoit să caute singur timpul pentru desfășurarea activităților (pauze, după ore), deoarece în orar nu sunt prevăzute orele psihologului și nici nu i se permite categoric să aibă ore opționale sau ore de dezvoltare personală) – 7,5%* (Fig.4).

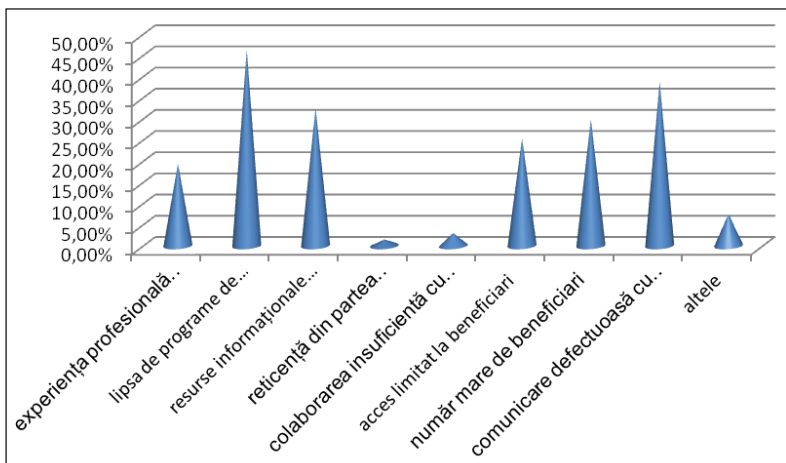


Fig.4. Dificultăți întâlnite de către psihologi în procesul de profilaxie/prevenție

De asemenea, psihologii au numit unele metode de prevenție, profilaxie pe care le utilizează mai des în activitatea lor cu elevii care au un comportament antisocial, dar și cu elevii cu un comportament prosocial: *jocul de rol, observarea, conversația, jocul psihologic, exercițiul, poveștile terapeutice, studiul de caz, desenul, problematizarea, metoda pălăriilor gânditoare, viziune de filme, activități cu element de training, art-terapia, discuții, dezbateri etc.*

În activitatea de evaluare psihologul se confruntă cu următoarele dificultăți: *experiență profesională insuficientă – 16,4%; acces limitat la beneficiari – 22,4%; număr mare de solicitări – 23,9%; comunicare defectuoasă cu părinții – 28,4%; altele (lipsă de calculator; de tehnici specifice de evaluare a copiilor cu deficiențe severe; lipsa instrumentelor standardizate pentru cadre didactice și părinți; lipsa timpului; ar fi bine ca instituția de învățământ să cumpere un abonament anual pentru pachet mare de teste; instituția nu dorește să procure abonament VIP pentru testare online (600 lei) pe an; etc.) – 9,0%.*

În realizarea activităților de consiliere psihologii întâmpină următoarele dificultăți: 28,4% psihologi consideră că *nu posedă experiență profesională*; 6,0% psihologi consideră că *reticența din partea administrației ar provoca dificultăți*; 3% – *colaborarea insuficientă cu cadrele didactice*; 25,4% au numit *acces limitat la beneficiari*; 11,9% – *numărul mare de beneficiari*; 31,3% au numit *comunicarea defectuoasă cu părinții*; 23,9% au indicat *lipsa unui spațiu adecvat pentru a desfășura activitățile de consiliere*; 11,9% au indicat la altele (*lipsa mijloacelor tehnice/ calculator, imprimantă, proiector etc./, lipsa de experiență, cunoștințe de a lucra cu elevii cu cerințe educaționale speciale, ADHD, sindromul Down, TSA; costul ridicat al seminariilor formare; de multe ori consilierea o realizez după ore /pentru a nu întrerupe procesul educațional/, fapt ce limitează nr. de beneficiari, deoarece imediat după ore mulți dintre elevi trebuie să plece acasă cu autobuzul școlar; lipsa cabinetului pentru psiholog, lipsa de interes din partea părinților*).

Pentru depășirea situațiilor de conflict, criză, comportament antisocial psihologii utilizează următoarele forme de suport: în 89,1% cazuri – *activități de prevenție/psihoprofilaxie*; în 94,0% cazuri – *consilierea psihologică*; în 89,6% cazuri – *consilierea psihologică a părinților*; în 67,2% cazuri – *consilierea psihologică a cadrelor didactice* (Fig.5).

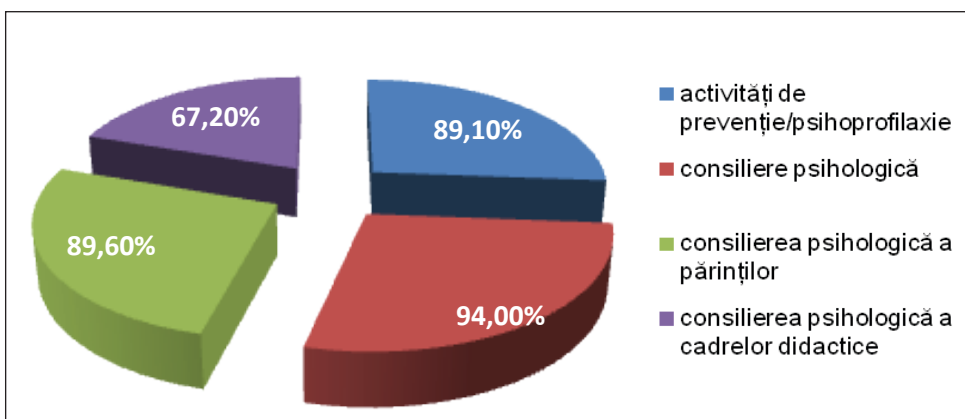


Fig.5. Forme de suport utilizate de către psihologi în scopul depășirii situațiilor de conflict, criză, comportament antisocial

În urma evaluării elevilor cu comportament antisocial psihologii au identificat următoarele tipuri de probleme:

- *La elevii din ciclul primar:* 21,62% psihologi – probleme ce țin de concentrația atenției; 18,91% – timiditate, frică; 10,80% – panică, anxietate, nevoi nesatisfăcute; 8,1% – adaptare școlară; motivație scăzută; stres; agresivitate; violență verbală; violență fizică în relațiile cu semenii; 8,1% – dependență de telefoane și tablete; 5,4% – în relațiile cu părinții, suprasolicitare de activități; 2,7% – abandon școlar; resurse financiare insuficiente, depresie; în relațiile de prietenie, interese și valori diferite.

- *La elevii preadolescenti:* 18,91% psihologi au remarcat violența psihologică; 10,8% – relațiile cu cadrele didactice, depresie, interese și valori diferite, incompatibilitate, dependență de telefoane, tablete, dependență de alcool, tutun, droguri, țigările electronice, dependență de anumite grupuri sociale; 16,21% – adaptare școlară, dependență de alte persoane, anxietate, agresivitate, violență fizică; 13,51% – stres, dependență de calculator/internet, violență verbală, panică; 8,1% – abandon școlar, suprasolicitare de activități, timiditate în dragoste, în relațiile cu semenii, cu prietenii, cu părinții, materiale/financiare limitate; 5,4% – motivație scăzută, nevoi nesatisfăcute, frică; 2,7% – probleme ce țin de concentrarea atenției.

- *La adolescenți:* 21,63% psihologi au indicat probleme în dragoste, utilizare de droguri, țigările electronice; 18,91% – dependență de alcool, tutun, dependență de anumite grupuri sociale; 16,21% – abandon școlar, interese și valori diferite, dependență de calculator/internet, incompatibilitate în relațiile cu părinții; 13,51% – dependență de telefoane, tablete, depresie, stres, motivație scăzută, în relațiile cu cadrele didactice suprasolicitarea de activități; 10,80% –

panică, violență verbală, violență fizică, violență psihologică în relațiile cu prietenii; resurse materiale/financiare limitate; 8,1% – nevoi nesatisfăcute, agresivitate în relațiile cu semenii, dependență de alte persoane; 5,4% – anxietate; 2,7% – adaptare școlară, frică, probleme ce țin de concentrarea atenției.

Alte probleme care au fost identificate în urma evaluării/diagnosticului psihologic, indicând și categoriile de elevi vizate (școlari de vârstă mică, preadolescenți, adolescenți, copii cu CES) sunt: *timiditate, lipsa motivației învățării, lipsa responsabilității elevilor, părinților.*

Copiii cu CES – *probleme de comportament, reușita școlară, integrarea socială; deficiențe în dezvoltarea limbajului; dificultăți de învățare; comportamente deviante și delictive ale elevilor.*

Psihologii au indicat că la sfârșitul ședințelor de consiliere psihologică reușita ameliorării problemelor elevilor este următoarea: 75% reușită – în 23,51% cazuri; 50% reușită – în 33,51% cazuri; 25% reușită – în 43,4% cazuri.

Pentru a eficientiza activitatea psihologică în mediul educațional, cu referire la elevii cu comportament antisocial, specialiștii psihologi au nevoie de: 26,5% cazuri – *o colaborare cu părinții elevilor cu astfel de comportament pe baza unui temei legal*; 20,4% cazuri – *softuri educaționale*; 6,2% cazuri – *responsabilizarea părinților*; 3,2% cazuri – *conlucrare cu pedagogul*; 15,4% cazuri – *birou, dotarea cu materiale didactice diverse; dotarea biroului psihologic cu tehnică (calculator, imprimantă, proiector), birotică*; 36,8% cazuri – *formări pentru a lucra cu copiii cu comportament antisocial și cu părinții acestora* (Fig.6).

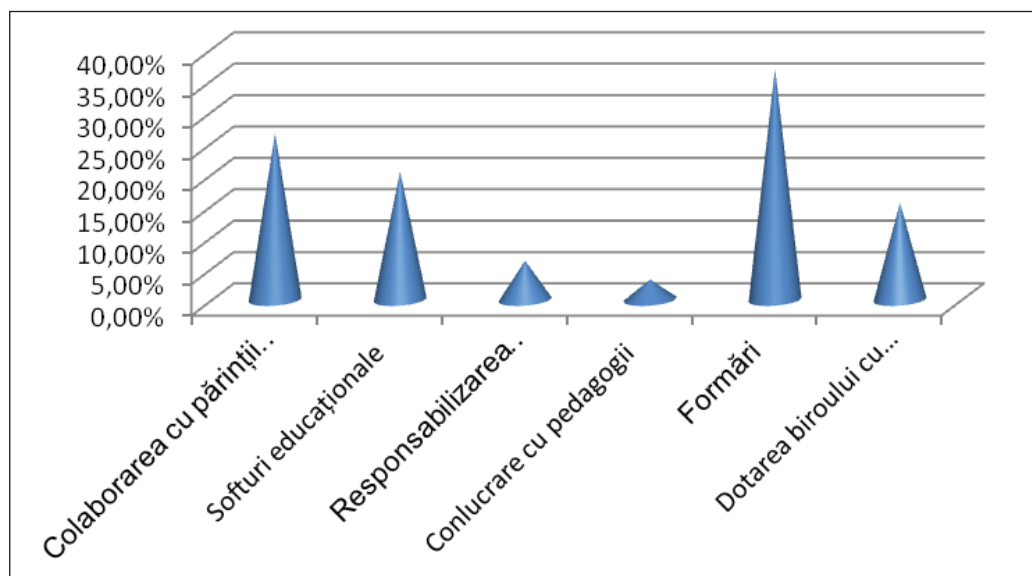


Fig.6. Necesitățile psihologilor pentru eficientizarea activității psihologice din sistemul educațional

În viziunea psihologilor, gradul de cooperare dintre părinte/elev/cadru didactic/psiholog în soluționarea problemelor elevilor cu comportament antisocial din instituția de învățământ este următorul:

Cu părinții: în 29,5% cazuri gradul de cooperare este *mediu*; în 48,9% cazuri gradul de cooperare este *satisfăcător*; în 21,6% cazuri gradul de cooperare este *nesatisfăcător*. Cu cadrele didactice: în 46,5% cazuri gradul de cooperare este *înalt*; în 23,2% cazuri gradul de cooperare este *mediu*; în 30,3% cazuri gradul de cooperare este *satisfăcător*. Cu elevii: în 38,7% cazuri gradul de cooperare este *înalt*; în 45,2% cazuri gradul de cooperare este *mediu*, în 5,40% cazuri gradul de cooperare este *satisfăcător*; în 10,7% cazuri gradul de cooperare este *nesatisfăcător* (Fig.7).

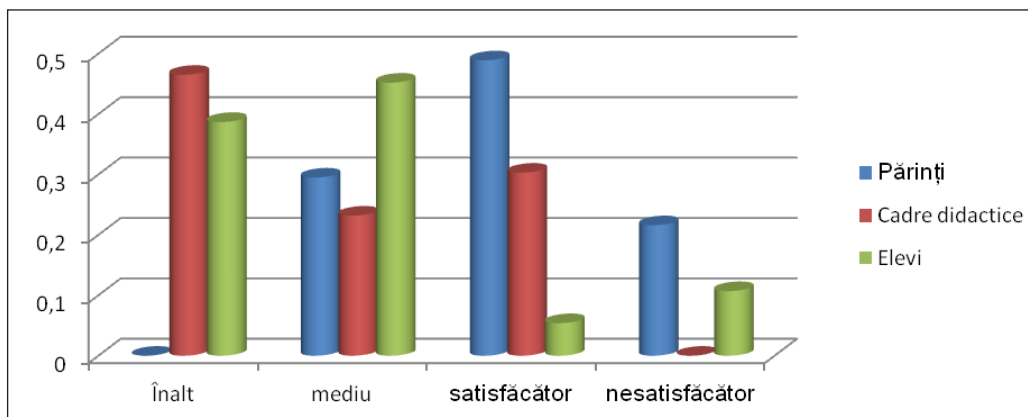


Fig.7. Gradul de cooperare dintre psiholog, cadrul didactic, părinți, elevi

Cadrele didactice au indicat următoarele probleme sociale ce influențează asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general, cu privire la comportamentul antisocial al elevului: 40,54% cadre didactice au indicat ca o problemă mare *migrația părinților peste hotare*; 21,62% cadre didactice sunt de părere că o altă problemă este *agresivitatea, violența fizică, verbală; furia; anxietatea; Bullying-ul* din mediul social și mediul copiilor; 18,9% cadre didactice consideră ca problemă socială familia copilului cu comportament antisocial având în vedere o *implicare pasivă a părinților în procesul de instruire și educație, dezechilibrul psihologic în familie, exemplul prost al părinților; diferența de opinii, conflictul dintre diferite vârste în familie; familii vulnerabile ce fac abuz de alcool, substanțe nootrope*; 16,21% cadre didactice sunt de părere că principala problemă socială contemporană cu care se confruntă copilul și care afectează comportamentul acestuia este *lipsa de comunicare în familie, între profesori și părinți*; 13,51% cadre didactice au indicat *impactul negativ al calculatorului, telefonului, gadgeturilor, al rețelelor de socializare*;

13,51% cadre didactice au numit *resursele materiale/financiare* limitate; 8,10% cadre didactice consideră că *custodia excesivă, dorința de a controla adolescentul îl determină, de asemenea, să protesteze, să manifeste un comportament antisocial*; 2,7% cadre didactice indică în calitate de problemă socială *atenția scăzută din partea societății pentru satisfacerea nevoilor sociale ale copiilor; asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general, cu privire la comportamentul antisocial al elevului, este destul de limitată* (Fig.8).

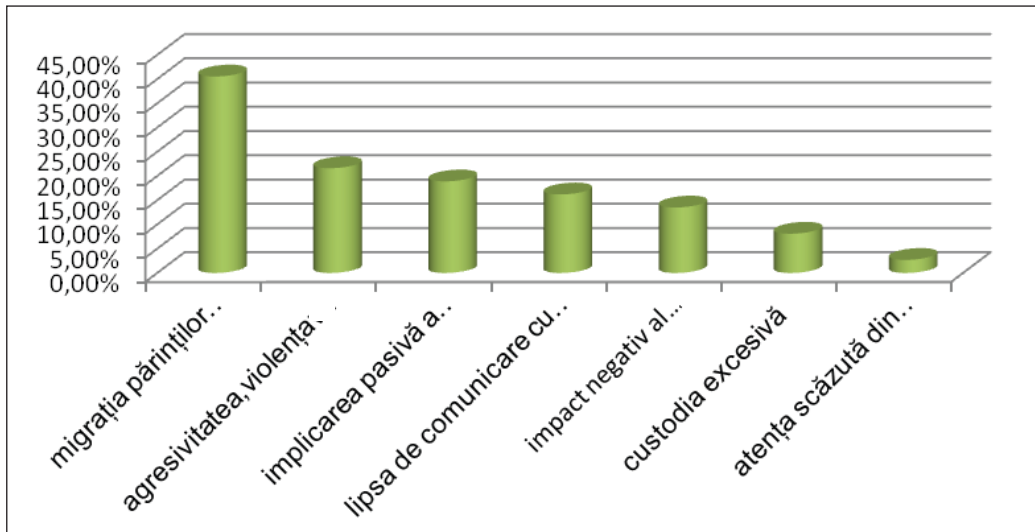


Fig.8. Opinia cadrelor didactice privind problemele sociale ce influențează asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general

În cercetarea dată ne-a interesat dacă sunt probleme sociale contemporane care influențează asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general, cu privire la comportamentul prosocial al elevului. S-a constatat că sunt. Astfel, cadrele didactice au numit următoarele probleme: *comportamentul neadecvat al părinților; necesitatea prezenței ambilor parinti în educarea copiilor; lipsa atenției din partea părinților (copilul nu este încurajat de către părinți, cei apropiați, pentru a fi motivat să învețe); situația familială social-vulnerabilă; indiferența părinților față de copii; relații precare părinte-copil (21,62%). protecția socială scăzută (18,91%); resurse materiale/financiare insuficiente; sărăcia, inegalitatea economică (13,51%); lipsa de comunicare între copil și adult (părinte, cadru didactic) (13,51%); atitudinea cadrului didactic (8,10%); lipsa unității de psiholog în școală (8,10%); pandemia Covid-19 (5,40%); agresivitatea elevilor (5,40%); indiferența copiilor și adulților față de nevoile celorlalți (5,40%); gestionarea incorectă a IT (5,40%).*

De asemenea, cadrele didactice au indicat tipurile de probleme ce se întâlnesc la copii pe categoriile de vârstă: școlarii de vârstă mică, preadolescenți, adolescenți, copii cu CES. Astfel, în opinia cadrelor didactice, elevii de vârstă școlară mică se confruntă cu *probleme de adaptare școlară* (59,54%); *probleme ce țin de concentrarea atenției* (51,35%); *timiditate, frică* (40,54%); *relaționare cu colegii* (35,13%); *dependență de telefon, gadgeturi* (29,72%); *dependență de alte persoane* (29,72%); *relațiile neadecvate cu părinții* (21,62%); *dependență de calculator, internet* (18,91%); *nevoi nesatisfăcute* (18,91%); *interese și valori diferite* (18,91%); *resurse materiale financiare limitate* (16,21%).

Elevii de vârstă preadolescentă se confruntă cu probleme, precum: *abandon școlar* (37,83%); *motivație scăzută* (37,83%); *agresivitate* (37,83%); *depresie* (37,83%); *stres* (35,13%); *dependență de unele grupuri sociale* (35,13%); *suprasolicitare de activități* (29,72%); *probleme de dragoste* (29,72%); *violență psihologică* (27,02%); *dependență de internet* (27,02%); *relațiile cu semenii* (24,32%); *violență fizică* (24,32%); *interese și valori diferite* (24,32%); *resurse materiale financiare limitate* (24,32%); *dependență de alcool, tutun, țigări electronice, dependență de droguri* (24,32%); *violență verbală* (21,62%); *anxietate* (21,62%); *relațiile de prietenie* (21,62%); *relațiile cu cadrele didactice* (18,91%); *relațiile cu părinții* (18,91%); *incompatibilitate* (18,91%); *dependență de tablete, telefon* (18,91%); *nevoi nesatisfăcute* (16,21%); *dependență de alte persoane* (13,51%).

Adolescenții, în viziunea cadrelor didactice au probleme de *dependență de alcool, tutun, țigări electronice, droguri* (54,05%); *în relațiile cu cadrele didactice* (40,54%); *în dragoste* (43,24%); *dependență de calculator/internet, violență psihologică, violență verbală, resurse materiale/financiare limitate* (37,88%); *abandon școlar* (37,83%); *în relațiile cu părinții, interese și valori diferite, dependență de anumite grupuri sociale* (35,13%); *în relațiile cu semenii* (32,43%); *incompatibilitate, dependență de telefoane, tablete* (29,72%); *depresie, dependență de anumite persoane, violență fizică, motivație scăzută* (27,02%); *suprasolicitare de activități, stres, nevoi nesatisfăcute* (24,32%); *în relațiile de prietenie* (21,62%); *panică, agresivitate* (18,91%); *timiditate, anxietate, frică* (13,51%); *probleme ce țin de concentrarea atenției* (8,10%).

Copiii cu CES, în opinia cadrelor didactice, au următoarele probleme: *timiditate, anxietate, frică, stres, panică, depresie, agresivitate, nevoi nesatisfăcute* (24,32%); *motivație scăzută, incompatibilitate* (18,91), *probleme ce țin de concentrarea atenției* (16,21%); *adaptare școlară, în relațiile cu cadrele didactice* (10,81%); *în relațiile cu părinții, interese și valori diferite, dependență de anumite grupuri sociale, în relațiile cu semenii* (8,1%); *în dragoste, dependență de calculator/internet, violență psihologică, violență verbală, resurse materiale/financiare limitate, abandon școlar, motivație scăzută, dependență de telefoane,*

tablete, depresie, dependență de anumite persoane, violență fizică, suprasolicitare de activități, în relațiile de prietenie (5,4%).

De asemenea, ne-a interesat cât de frecvent se adresează cadrul didactic la psiholog cu privire la problema comportamentului antisocial al copiilor. S-a constatat că în 5,4% cazuri cadrele didactice se adresează foarte frecvent; în 18,91% cazuri se adresează frecvent; în 24,32% cazuri – periodic; în 18,91% cazuri – la necesitate; foarte rar sau niciodată în 16,21% cazuri. În opinia cadrelor didactice, părinții copiilor cu comportament antisocial apelează la psiholog frecvent în 16,21% cazuri; periodic în 32,43% cazuri; la necesitate în 13,51% cazuri; foarte rar în 10,80% cazuri; niciodată în 10,80% cazuri. La fel, în opinia acestora, elevii cu comportament antisocial se adresează la psiholog foarte frecvent în 5,4% cazuri; frecvent în 13,51% cazuri; periodic în 27,02% cazuri; la necesitate în 18,91% cazuri; foarte rar sau niciodată în 18,91% cazuri (Fig.9).

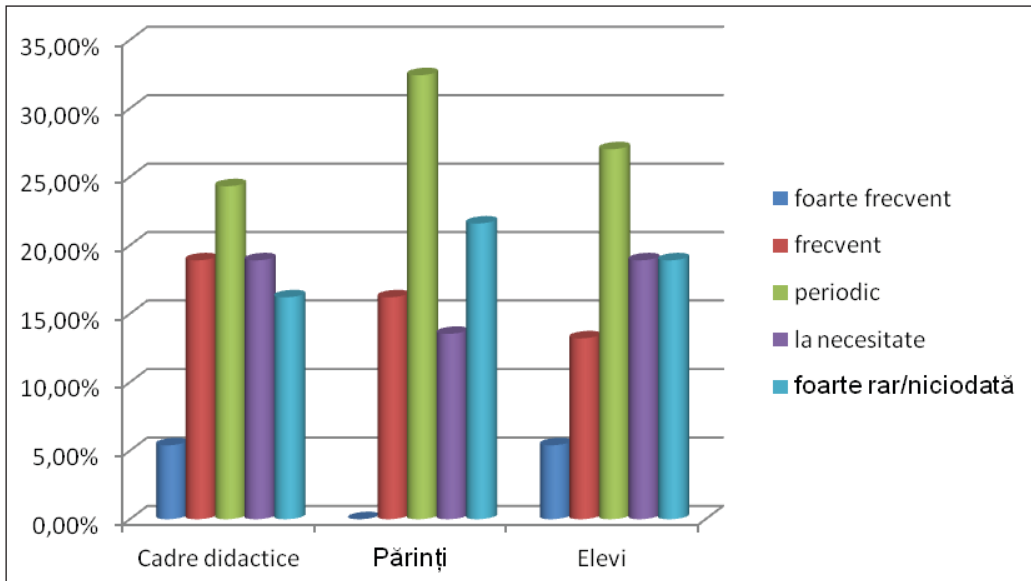


Fig.9. Opinia cadrelor didactice privind frecvența adresării la psiholog

Enumerând obstacolele/dificultățile cu care se confruntă privind asigurarea asistenței psihologice elevilor cu comportament antisocial, cadrele didactice au remarcat următoarele: *lipsa unității de psiholog în instituție; lipsa de timp pentru a acorda mai multă atenție copiilor cu comportament antisocial; puține ore de consiliere; lipsa cadrelor cu experiență; lipsă unui parteneriat între cadrele didactice - părinți - elevi.* Cu referire la părinți, cadrele didactice se confruntă cu: *iresponsabilitate din partea părinților; comportamentul antisocial al părinților; lipsa unei colaborări eficiente între copii și părinți.* Privitor la elevi, cadrele didactice au scos în evidență următoarele: *elevii nu țin cont de recomandările pe-*

dagogilor și ale părinților; sunt închiși în sine, nu vor să colaboreze; unii sunt agresivi; lipsesc de la ore; nu sunt receptivi; au frică de a cere ajutorul pedagogului sau psihologului; limbajul neadecvat/jargonisme al elevilor.

Ca metode de prevenție, profilaxie a comportamentului antisocial al elevilor cadrele didactice utilizează mai des în activitatea lor: *consilierea, studiul de caz, discuții individuale și în grup privind explicația unui caz; jocuri; încadrarea în activități extrașcolare; discuții cu părinții; discuții dirijate; discuții la psiholog; motivarea elevului.*

Cu referire la elevii cu comportament prosocial, cadrele didactice utilizează următoarele metode de prevenție, profilaxie: *acte de voluntariat; jocuri didactice; implicarea în diverse activități după interes; conversația; exemplul; studiul de caz; discuții cu părinții; stimulare, încurajare, apreciere; consiliere individuală; încurajarea actelor de bunătate; flashmob, gazete de perete, dezbateri; activități în grup pentru dezvoltarea comportamentului prosocial; discuții cu părinții, cadrele didactice, direcția școlii.*

Pentru a eficientiza relația cu psihologul referitor la elevii cu comportament antisocial cadrele didactice au nevoie de *psiholog în instituție* în 32,43% cazuri; *stabilitate socială* în 10,80% cazuri; *organizarea seminariilor, trainingurilor, meselor rotunde la problema data* în 21,62% cazuri; *literatură de specialitate cu exemple complete de soluționare a cazurilor referitor la copiii cu comportament antisocial* în 35,14% cazuri (Fig.10).

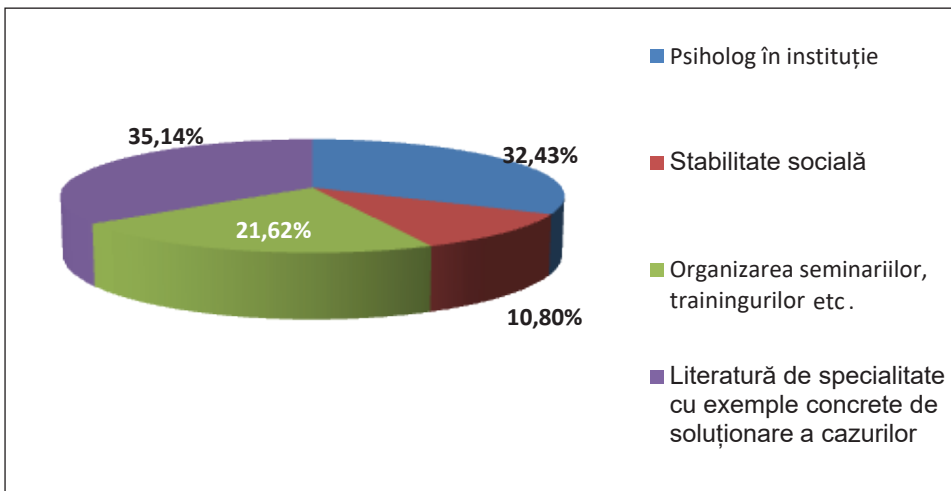


Fig.10. Necesitățile cadrelor didactice privind eficientizarea relațiilor cu psihologul cu referire la elevii cu comportament antisocial

La întrebarea „Care este opinia ta referitor la relația psiholog–elev din cadrul școlii?” 89,5% dintre elevi au apreciat-o ca *bună*, iar 10,5% dintre elevi au apreciat-o ca *satisfăcătoare*.

În viziunea elevilor, este necesar ca un psiholog care activează în școală să fie bine pregătit (46,2%); să posede *capacitate de a-i înțelege* (84,6%); *capacitate de a explica* (23,1%); să se bucure de *autoritate* (15,6%); să manifeste *dragoste față de copii* (69,2%) (Fig.11).

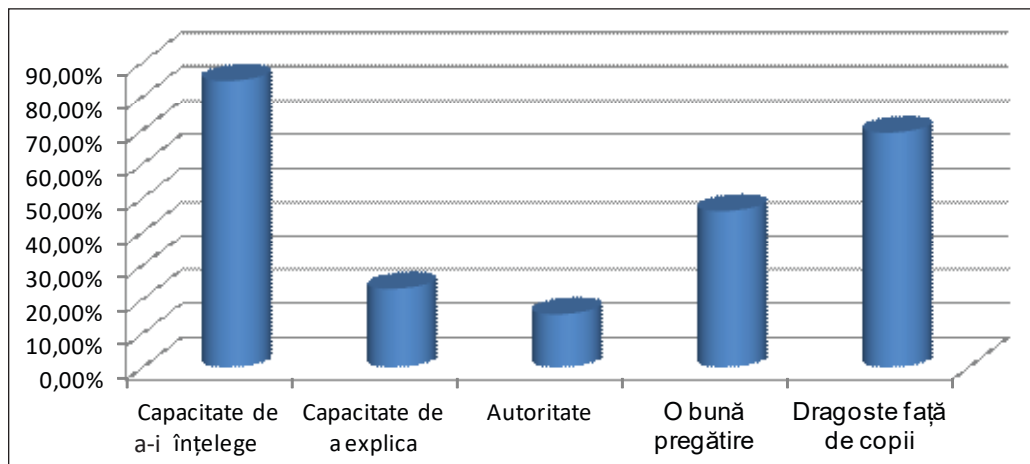


Fig.11. Psihologul în viziunea elevilor

În relația psiholog – elev îi nemulțumește cel mai mult următoarele: 7,7% cazuri – *tratarea cu superioritate*; 7,7% cazuri – *refuzul consilierii*; 15,4% cazuri – *dispoziția proastă a psihologului*; 7,7% cazuri – *comunicare urâtă cu elevii*; 46,2% cazuri – *nu au obiecții*.

La întrebarea dacă elevii au nevoie de ajutorul psihologului școlar 52,6% elevi au răspuns *afirmativ*; 21,1% au răspuns că *uneori* au nevoie de ajutorul psihologului; 26,3% dintre elevi au răspuns că au nevoie de ajutorul psihologului *foarte rar*.

Privind frecvența adresării la psiholog, elevii au răspuns că: în 53,8% cazuri ei *se adresează la necesitate*; în 23,1% cazuri – *niodată*; 23,1% cazuri – *foarte frecvent*, iar în 7,7% cazuri se adresează *frecvent* la psiholog.

Elevii au indicat unele probleme sociale care influențează comportamentul antisocial al elevilor. Astfel, 21,1% elevi au indicat *migrația părinților*; 15,8% elevi au indicat *sărăcia*; 42,1% elevi au indicat *lipsa comunicării dintre copii și părinți*; 5,3% elevi – *iresponsabilitatea și indiferența socială*; 42,1% elevi – *utilizarea în exces a tehnologiilor informaționale* (Fig.12).

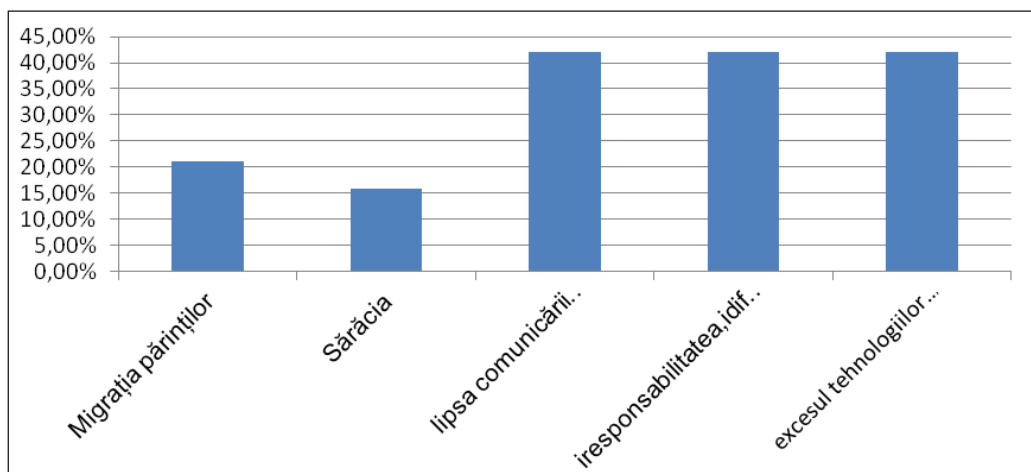


Fig.12. Probleme sociale în viziunea elevilor

În opinia elevilor, problemele ce se întâlnesc la copiii în caz de comportament antisocial sunt: 15,4% elevi au indicat *abandonul școlar*; 30,8% elevi – *motivație scăzută*; 31,8% elevi – *timiditate*; 15,4% elevi – *anxietate*; 46,2% elevi – *frică*; 38,5% elevi – *stres*; 30,8% elevi – *agresivitate*; 46,2% elevi – *violență verbală*; 30,8% elevi – *violență fizică*; 15,4% elevi – *probleme în relațiile cu semenii*; 7,7% elevi – *probleme în relațiile cu cadrele didactice*; 15,4% elevi – *probleme în relațiile cu părinții*; 15,4% elevi – *dependență de tutun*; 7,7% elevi – *dependență de alte persoane*.

Rezultatele cercetării au permis să evidențiem nevoile psihologilor și ale cadrelor didactice privind eficientizarea asistenței psihologice cu referire la elevii cu comportament antisocial din învățământul general. Astfel, în opinia psihologilor, precum și a cadrelor didactice, este nevoie de raționalizarea documentației psihologului școlar; dotare cu ghiduri, literatură specială, instrumentariu pentru psihodiagnostică, echipamente, spațiu de lucru; programe performante de calificare și recalificare; posibilitate de creștere profesională; conlucrare eficientă a corpului didactic și a administrației școlii cu psihologul.

Totodată, s-au constatat problemele sociale ce influențează asupra organizării asistenței psihologice a copiilor cu comportament antisocial. Atât psihologii, cadrele didactice, cât și elevii au evidențiat în primul rând *plecarea părinților peste hotare*; *lipsa de atenție față de copil*; *lipsa de comunicare și de înțelegere în cadrul familiei*; *divorțurile*; *neglijența copiilor din partea părinților*; *sărăcia*; *relația precară a familiei cu școala*; *neîncrederea în psiholog*.

Concluzii

Analiza rezultatelor cercetării ne-au sugerat unele idei cu privire la proiectarea și implementarea unui sistem de asistență psihologică acordată elevilor cu comportament antisocial. Un prim pas ar fi determinarea conținuturilor asistenței

psihologice cu referire la copiii cu comportament antisocial, cadrele didactice, cadrele manageriale, părinți, verificarea lor experimentală și implementarea în practică. De asemenea, important ar fi elaborarea în baza cercetărilor teoretice și practice a unui Model de asistență psihologică a copiilor cu comportament antisocial și implementarea acestuia în învățământul general. În același rând: elaborarea, pentru psihologii din învățământul general, a metodologiei asistenței psihologice, a metodelor de psihoprofilaxie, de diagnostică. Elaborarea programelor de profilaxie, consiliere, intervenție cu referire la copiii cu comportament antisocial ar fi un alt pas. Un impact benefic asupra organizării asistenței psihologice a copiilor cu comportament antisocial ar avea constituirea bazelor teoretico-aplicative ale managementului asistenței psihologice în învățământul general, verificarea lor experimentală și implementarea în practica asistenței psihologice: proiecte de acte normative, strategii de implementare a asistenței psihologice, recomandări, sugestii, ghiduri de lucru cu beneficiarii pentru psihologii școlari, manuale de autocunoaștere și autoformare pentru elevi, ghiduri pentru părinți etc.

Referințe:

1. ALBU, E. *Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie*. București: Aramis Print S.R.L., 2002. ISBN: 973-85940-4-9
2. BOLBOCEANU, A., BUCUN, N., PALADI, O. [et.al.]. *Asistența psihologică în educație: practici naționale și internaționale*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2014 (Tipogr. «Print-Caro»), 118 p. ISBN 978-9975-48-062-8
3. BUCUN, N., PALADI, O. Priorități în cercetarea activității psihologice în sistemul de învățământ general. În: „Educația: factor primordial în dezvoltarea societății”, Conferința științifică internațională, 9-10 octombrie 2020, Institutul de Științe ale Educației, p.183-188. ISBN: 978-9975-48-178-6
4. Codul educației al Republicii Moldova. L E G E nr.152 din 17.07.2014. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014, nr.319-324/634.
5. 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, 2020, p.48-54. ISBN: 978-606-685-744-4
6. CUCER, A. Contribuții psihopedagogice la prevenirea comportamentului antisocial. În: „Educația: factor primordial în dezvoltarea societății”, Conferința științifică internațională, 9-10 octombrie 2020, Institutul de Științe ale Educației, p.227-232. ISBN: 978-9975-48-178-6

7. *Obstacole în consilierea psihologică multifocală a adolescentului cu tulburare de conduită.* [Accesat: 4.12.2020]. Disponibil:<http://snpcar.ro/obstacole-in-consilierea-psihologica-multifocala-a-adolescentului-cu-tulburare-de-conduita/>
8. HG 732 din 16.09.2013 cu privire la Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică și Serviciul raional/municipal de asistență psihopedagogică. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2013, nr.206-211, art.823.
9. Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. Hotărârea Guvernului RM nr.523 din 11.07.2011.
10. Regulamentul cu privire la organizarea și funcționarea Serviciului raional/municipal de asistență psihopedagogică, aprobat prin Hotărârea Guvernului RM nr.732 din 16.09.2013
11. Regulamentul privind orientarea profesională și susținerea psihologică a populației în problemele ce țin de carieră, aprobat prin Hotărârea Guvernului RM nr.450 din 29 aprilie 2004.
12. Regulament-cadru de activitate a Comisiei pentru protecția copilului aflat în dificultate, aprobat prin Hotărârea Guvernului RM nr.1177 din 31 octombrie 2007.
13. АПАНАСЕНКО, О.Н. Психолого-педагогическое сопровождение процесса дезадаптации подростков. В: *Актуальные вопросы современной психологии: Материалы II Междунар. науч. конф.* (г. Челябинск, февраль 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013, с.58-60. URL. [Accesat: 21.11.2020] Disponibil: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/81/3326/>
14. ИЛАТОВСКАЯ, Л.А. Психологическое сопровождение детей группы риска. В: *Журнал Социальная педагогика: Деловой журнал для социальных работников и педагогов*, 2011, №4, с.89-97. [Accesat: 15.12.2020]. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-detey-gruppy-riska>
15. КАРДАШИНА, О., РОДИОНОВ В., СТУПНИЦКАЯ М. Я и мой выбор. Занятия для учащихся 10 – 11 классов по формированию социальных навыков и навыков здорового образа жизни. В: *Школьный психолог*, 2001, №27.
16. КАЗАКЕВИЧ, Т.Б. *Психолого-педагогическое сопровождение детей «группы риска»* [Accesat: 12.11.2020] Disponibil: <https://urok.1sept.ru/articles/616556>
17. МАСЛОВА, М.В. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся группы риска в МБОУ СШ №2 имени А.С. Пушкина. В: *Молодой ученый*, 2016, №5(109), с.632-634.-URL. [Accesat: 17.12.2020]. Disponibil: <https://moluch.ru/archive/109/26295/>

PROBLEMATICA FENOMENULUI ATENȚIEI ELEVILOR ÎN VIZIUNEA PSIHOLOGILOR ȘCOLARI, DIN PERSPECTIVA ABORDĂRILOR SOCIETALE CONTEMPORANE

.....

Problema fenomenului atenției suscită numeroase dileme la nivel global, așa cum arată viața cotidiană și problemele abordate din perspectiva societății contemporane. Iar în ultimele decenii contextul social, precum și abordările societale contemporane s-au schimbat profund. Modul de a observa, de a acționa, de a gândi s-a modificat datorită apariției noilor instrumente de înțelegere și învățare. Diversitatea și multiplicarea acestor instrumente a favorizat intensificarea comunicațiilor, amplificate și mai mult de folosirea tehnologiilor informaționale, mai ales a telefoanelor mobile și a internetului. Dominând, acest model al rapidității influențează considerabil atenția. Frecvența și diversitatea tablourilor atenției, mai ales a copilului, sunt în prezent variabile în funcție de context.

Niciun proces cognitiv în asimilarea și prelucrarea informațiilor provenite din mediul intern și extern nu ar fi posibil fără participarea intensă a atenției, care 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, fixarea lor în memorie, cât și complexitatea gândirii. Astfel, dintre toate formele de manifestare a vieții psihice, atenția, în explicațiile curente, este asociată cel mai frecvent cu performanța [8]. Chiar dacă reușita sau eșecul într-o activitate se datorează în realitate bunei sau slabei funcționări a altor domenii ale psihicului, cum sunt procesele senzoriale, memoria, gândirea ori structurile motivaționale, atenția este cea la care apelăm în mod curent pentru a ne justifica prestația [5].

Conceptiile științifice asupra atenției subliniază rolul deosebit de important al acesteia în activitatea umană. Astfel, pentru Theodule Ribot, „atenția este un monodeism intelectual, asociat cu o adaptare spontană sau artificială a individului” [7, p.16-17]. În opinia lui Alexandru Roșca, „atenția constă în orientarea selectivă și în concentrarea activității psihice asupra unor obiecte sau fenomene, ceea ce are ca efect reflectarea lor mai clară și mai completă, precum și creșterea eficienței activității” [8, p.375]. Incluzând și o dimensiune fiziologică, Vasile Preda [5, p.92] definește atenția drept un „proces 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”. La fel și Mihai Golu adoptă o perspectivă similară: atenția este un „proces psihofiziologic de orientare, concentrare și potențare selectivă a func-

țiilor și activităților psihice și psihocomportamentale modale specifice în raport cu obiectul și finalitatea lor proprii, asigurându-le atingerea unui nivel optim de eficiență adaptativă” [3, p.437].

Dincolo de diversitatea terminologică, majoritatea definițiilor date atenției relevă notele esențiale ale acesteia, care îi conferă un specific aparte în cadrul sistemului psihic uman: orientarea, selecția și focalizarea. Reflexul necondiționat de orientare este unul dintre primele fenomene prin prisma cărora a fost explicată atenția. El constă într-un ansamblu de manifestări fiziologice și comportamentale ce apar atunci când organismul receptează un stimul nou și semnificativ din punct de vedere motivațional-adaptativ. Mai concret, este vorba de elemente motrice externe (întoarcerea capului, încordarea privirii, diminuarea mișcărilor etc.), vegetative interne, dublate de modificări ale activității cerebrale decelabile în tabloul electroencefalogrammei. Reflexul necondiționat de orientare este specific atenției involuntare și este înnăscut, însă, în urma acumulării experienței de viață, anumite situații ne pot declanșa reflexe condiționate de orientare implicate în special în atenția expectativă voluntară [11]. Selecția atențională constă în stabilirea voită sau automată a unor priorități. Omul trăiește într-un mediu hipercomplex; în fiecare moment al vieții noastre, o adevărată avalanșă de stimuli senzoriali adesea dispuși aleator și cu evoluție imprevizibilă ne bombardează analizatorii, iar societatea contemporană este marcată de o serie de transformări sociale. Resursele noastre de prelucrare a informațiilor ce vin spre noi sunt însă limitate (după unele estimări, în fiecare secundă a vieții, asupra analizatorilor acționează un volum de aproximativ 100 000 biți de informație, din care putem prelucra conștient doar între 25 și 100 biți [4]). Apare, așadar, necesitatea logică și pragmatică a unei selecții. Consecutiv, organismul se focalizează asupra elementelor alese, acestea devenind obiectul unor prelucrări laborioase, de detaliu în detrimentul datelor concurente, cărora le va fi blocat accesul în etajele superioare ale psihicului. Totodată, pentru funcționarea atenției este necesară existența altor două stări psihofiziologice: *starea de veghe* și *starea de vigilență*. Mecanismul atenției îndeplinește simultan două roluri: de filtrare-selectare și de activare focalizată. Baza fiziologică nemijlocită a atenției o constituie reflexul de orientare, care se produce la acțiunea stimulilor noi, a variațiilor în ambianță. Acest reflex se realizează în două forme: forma generalizată și forma localizată. *Forma generalizată* se caracterizează prin stoparea activității pe care o desfășurăm în momentul dat, activarea difuză puternică de la nivelul întregii scoarțe cerebrale și întoarcerea capului în direcția stimulului. *Forma localizată* constă în diminuarea nivelului de activare în restul teritoriului scoarței cerebrale, cu excepția zonelor care sunt implicate în perceperea stimulului sau în rezolvarea sarcinii date, în care activitatea se intensifică, favorizând desfășurarea proceselor psihice specifice. În esență, putem spune că rolul ei este

de a asigura un control mai bun asupra situației în care ne aflăm, printr-o mai bună gestionare a informațiilor prelucrate. Acest control nu este unul omogen: diferite tipuri de sarcini reclamă diferit participarea atenției [3,9,11]. Iată de ce, sarcini diferite sau momente diferite ale aceleiași sarcini solicită diferite grade de implicare a atenției. În funcție de aceasta, se disting două niveluri ale controlului atențional: *procesări automate* și *procesări controlate* (strategice). Astfel, *prelucrările automate* sunt mai rapide, iar cele *controlate* mult mai lente; primele sunt însă inflexibile, operând în același tip de sarcină, în timp ce secunde sunt foarte flexibile, fiind utilizate într-un context mult mai larg [11]. Hasher și Zacks [3,4] susțin că *procesările automate* nu sunt afectate de interferență, putând fi realizate la același nivel de performanță chiar în timpul realizării unor sarcini concurente, iar diferențele interindividuale ca și cele de vârstă sunt inexistente. Un punct de convergență este faptul că reprezentările informaționale sunt identice în ambele situații. O bună parte din cercetători [3,4,9,11] au analizat atenția pornind dinspre exterior, de la diferitele situații ce solicită, declanșează sau permit forme particulare de manifestare a acesteia. Dar, substratul fiziologic al fiecărei persoane este diferit, dat de repartizarea inegală a forței, mobilității și echilibrului dintre excitație și inhibiție. Oamenii desfășoară un număr infinit de sarcini, dar nu cu aceleași performanțe, iar în acest proces atenția are un rol hotărâtor. Astfel, calitățile atenției diferă semnificativ de la un subiect la altul. Se propune distingerea între *atenția ca stare*, manifestare de moment indusă de condițiile externe și *atenția ca trăsătură*, în sensul unei dominante atenționale specifice individului, modul cel mai frecvent și natural de manifestare al ei, determinat prioritar de caracteristicile interne. Cu privire la acest aspect, facem trimitere la conceptul de stil atențional, propus de Robert Nideffer încă din 1976 [13,14]. El este autorul unei teorii asupra naturii atenției, formulată în contextul psihologiei sportului, care poate fi însă aplicată cu succes în explicarea manifestărilor din oricare alt domeniu de activitate. Conform modelului, în fiecare moment, atenția oricărui subiect se situează pe un continuum între *larg* și *îngust* (dimensiune numită lărgime a focalizării și care este dată de numărul de elemente la care subiectul este atent la un moment dat), în același timp putând evalua atenția și din punctul de vedere al orientării acesteia (atenție internă, focalizată pe gândurile, emoțiile, experiențele proprii și, respectiv, atenție externă, focalizată pe elemente din mediul înconjurător). Dincolo de aceste nuanțări, fiecare individ poate fi încadrat, conform autorului, în unul dintre cele patru categorii, repartizate pe două axe, după cum urmează: *atenție larg – externă*, *atenție larg – internă*, *atenție îngust – externă* și, respectiv, *atenție îngust – internă*. Acestea li se adaugă alte două categorii de stil atențional extrem ce se apropie mai mult de patologic: *atenție exagerat – externă* și *atenție exagerat – internă* [13]. Cele patru dimensiuni atenționale funcționale pot fi descrise astfel:

➤ *BET* (eng. broad external – *larg extern*) – desemnează capacitatea subiectului de a percepe un număr mare de stimuli externi, de a evalua în timp util schimbările din mediu, în vederea unei decizii rapide și adecvate;

➤ *BIT* (eng. broad internal – *larg intern*) – descrie abilitatea de a integra și urmări un număr mare de gânduri, senzații, emoții, aspect esențial în activitățile de performanță;

➤ *NET* (eng. narrow external – *îngust extern*) – se referă la capacitatea de concentrare profundă asupra unui singur aspect exterior, la evitarea distragerii atenției, la execuția unei mișcări conform planului (cum este serviciul la tenis, ori reacția promptă la inițiativa unui adversar);

➤ *NIT* (eng. narrow internal – *îngust intern*) – constă în procesarea adâncă a informațiilor din mediul intern; o întâlnim în realizarea unui calcul matematic, în timpul unei rugăciuni și în general este implicată în reactualizarea informațiilor (Fig.1).

EXTERN			
LARG	evaluare	performanță	ÎNGUST
	analiză	reactualizare	
INTERN			

Fig.1. Cele patru dimensiuni atenționale propuse de Nideffer [13]

Nideffer [14] consideră că orice individ posedă un stil atențional preferat, însă diferite situații solicită stiluri atenționale diferite ca o condiție pentru atingerea unor performanțe superioare. Altfel spus, eficiența fiecăruia într-o anumită sarcină va depinde și de măsura în care stilul său atențional este unul potrivit sarcinii respective. Astfel, un sport cum este tirul va necesita o concentrare mai îngustă însă profundă, în timp ce jocul de baschet, implicând urmărirea mingii, a mișcărilor și intențiilor adversarilor, a distanței până la panou etc., reclamă focalizarea atenției asupra unui număr mai mare de itemi. Întrucât *orientarea externă* versus *internă* și, respectiv, *largă* versus *îngustă* sunt reciproc exclusive (nu ne putem concentra și asupra stimulilor interni și asupra celor externi în același moment), capacitatea individului de a-și schimba focalizarea atenției, precum și rapiditatea cu care poate realiza acest lucru, constituie predictorii importanți ai performanței în diferite ramuri sportive, precum și ai activității în alte domenii sociale [13,14].

Fundamentarea teoretică a procesului educațional se întemeiază pe cunoașterea profundă de către cadrul didactic a trăsăturilor și particularităților individuale manifestate de elev, acest fapt implicând dezvoltarea percepției, atenției, gândirii, limbajului, memoriei, imaginației, intereselor, înclinațiilor și aptitudinilor sale. Școala, ca instituție specifică, destinată formării tinerelor generații, își justifică existența și rolul prin procesele pe care le conduce și al căror rezultat – omul format ca personalitate – devine factorul primordial al progresului social și al cerințelor societății contemporane. Educația realizată prin intermediul școlii îl transformă pe elev din obiect în subiect al acesteia [1].

Educația și instruirea ating maxima dezvoltare în cadrul școlii prin caracterul programat, planificat și metodic al activităților instructiv-educative. Ca formă de organizare, activitățile sunt diverse, pornind de la lecții, lucrări practice, până la activități extracurriculare și cercuri de elevi, iar conținuturile transmise sunt atent selectate după criteriile psihopedagogice. Metodele de predare-învățare-evaluare tradiționale sunt îmbinate cu cele alternative în vederea îndeplinirii funcțiilor pe care le au: cognitivă, formativ-educativă, instrumentală, motivațională, normativă, de optimizare a procesului de învățământ. Este necesar ca societatea actuală să facă o responsabilă investiție în școală, întrucât aceasta se finalizează în calitatea intelectuală, morală, profesională și socială a absolvenților. Aceștia trebuie să dovedească autonomie intelectuală și morală, capacitate de adaptare la schimbări, solidaritate și atitudine pozitivă față de învățare, să posede aptitudini care îi vor ajuta să-și rezolve singuri și corect problemele existențiale și să dovedească o conduită socială care va duce la eliminarea disfuncționalităților sociale. Totodată, școala oferă elevului cadrul pentru dezvoltare, formare, socializare plecând de la cunoașterea particularităților individuale și de vârstă specifice fiecărei etape de dezvoltare, prin proiectarea unei strategii și prin realizarea unui demers didactic riguros, având la bază o programă, o planificare, resurse educaționale, metode și strategii didactice menite să ducă la realizarea obiectivelor și a scopului propus. Școala solicită permanent și sistematic atenția copilului, stimulând-o prin diverse metode. Un mod interesant de prezentare a informațiilor – implicarea imaginilor și a sunetelor – atrage atenția copilului, implicându-l în procesul de cunoaștere. Un volum mare de informații și o stimulare intelectuală intensă poate duce rapid la suprasolicitare fizică și psihică a copilului, la apariția anumitor tulburări ale atenției, caracterizată printr-o diminuare a capacităților intelectuale, dezechilibrând viața de zi cu zi atât a copiilor, cât și a părinților acestora. De cele mai dese ori, tulburările de atenție se caracterizează prin dificultăți de concentrare, impulsivitate și uneori hiperactivitate. Este important ca atât profesorii, cât și părinții să observe copiii și nevoile acestora, astfel încât să le ofere alternative și momente de relaxare. În cazul copiilor cu deficit de atenție, este recomandată evaluarea psihologică și

inițierea terapiilor specifice. De regulă, problemele de atenție și de concentrare la școlar sunt depistate de către psihologul școlar și profesori [1,2].

Activitățile de psihodiagnoză a fenomenului atenției constituie investigarea problemelor/nevoilor elevilor prin intermediul unui ansamblu de tehnici psihologice, realizate de către psihologul școlar, 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. Cercetarea atenției în școală este un obiectiv important și pentru reușita activității de predare-învățare. Atenția are un rol vital și complex în asigurarea succesului la învățatură 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.

Astfel, am avut drept scop cercetarea particularităților atenției elevilor, realizată cu ajutorul psihologilor școlari, fiind un compartiment al proiectului de cercetare „Asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane cu privire la atenția elevului”, desfășurat în cadrul Institutului de Științe ale Educației.

Cercetarea este de ansamblu, urmărind evidențierea rezultatelor cu caracter general, fără a analiza diferențele de vârstă sau ciclul de învățământ. Scopul cercetării constă în *determinarea factorilor ce contribuie la menținerea dificultăților de atenție și la apariția eșecului școlar*; elaborarea criteriilor și a instrumentelor de analiză a metodologiilor existente de prevenție, evaluare și intervenție psihologică, vizând dezvoltarea atenției elevului, ca condiție facilitatoare în cunoaștere și acțiune.

Caracteristica eșantionului cercetării

Probleme psihologice și comportamentale determinate de tulburările de atenție sunt înaintate atât părinților, cadrelor didactice, cât și psihologului școlar. Este important să distingem ce revine fiecăruia în parte, pentru a contribui la îmbunătățirea situației și la identificarea factorilor importanți în geneza fiecărui caz în parte [10]. Rolul central îi revine psihologului, având mai multe direcții de activitate:

- Să observe și să înțeleagă:
 - copilul, neatenția lui, contextul, rivalitățile;
 - părinții, relația, climatul familial, siguranța afectivă;
 - cadrele didactice, dezorientarea și îngrijorarea lor;
- Să acționeze față de:
 - copil și să îl evalueze, să se ocupe de el, eventual prin exerciții, terapie;

- părinți – să îi susțină și să le ofere suport psihopedagogic;
 - cadre didactice – să colaboreze în munca de echipă.
- Să delege, să ajute:
- copilul – teste, terapie;
 - părinții – evaluare, terapie;
 - cadrele didactice – colaborare.

Toate aceste activități sunt stipulate și în prevederile *Regulamentului vizând organizarea și desfășurarea activității psihologului în învățământul general* [6], scopul acestuia constituind în prevenirea, identificarea și intervenția psihologică în cazul dificultăților în dezvoltarea personalității copilului. Printre obiectivele esențiale ale activității de muncă a psihologului sunt: asigurarea suportului psihologic pentru dezvoltarea și formarea unei personalități capabile de autodezvoltare, care să posedă un sistem de cunoștințe și competențe necesare integrării psihosociale; prevenirea și combaterea excluderii/marginalizării copiilor în instituțiile de învățământ general; identificarea și intervenția timpurie în cazul copiilor aflați în dificultate, în situație de risc. Psihologul școlar are drept scop organizarea unor activități de profilaxie, ca: 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; facilitarea comunicării eficiente în vederea antrenării abilităților sociale ale copiilor în procesul de învățare și relaționare; elaborarea recomandărilor în vederea dezvoltării personalității copilului, care să reflecte particularitățile individuale și de vârstă ale copiilor, modalități adecvate de dirijare a activității didactice din instituție etc. [6].

În cercetarea dată au participat 67 de psihologi care activează în mediul educațional, selectați în mod aleatoriu. Genul respondenților a fost feminin în 95,5% dintre cazuri, iar stagiul în muncă este reprezentat în Figura 2.

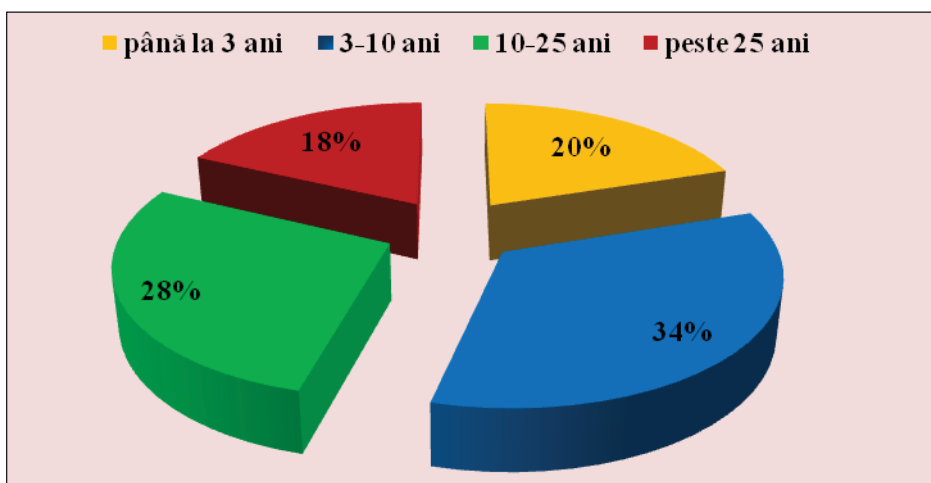


Fig.2. Stagiul de muncă al respondenților (psihologi școlari)

Mediul în care locuiesc și își desfășoară activitatea profesională a fost: 48% – urban, 52% – rural. În cercetare au fost implicați psihologi din diferite regiuni ale țării, printre care: Chișinău, Ialoveni, Șoldănești, Sângerei, Căușeni, Edineț, Cahul, Călărași, Comrat, Hâncești, Ciadâr-Lunga, Cimișlia etc.

Instituția de învățământ în care activează respondenții este prezentată în Figura 3.

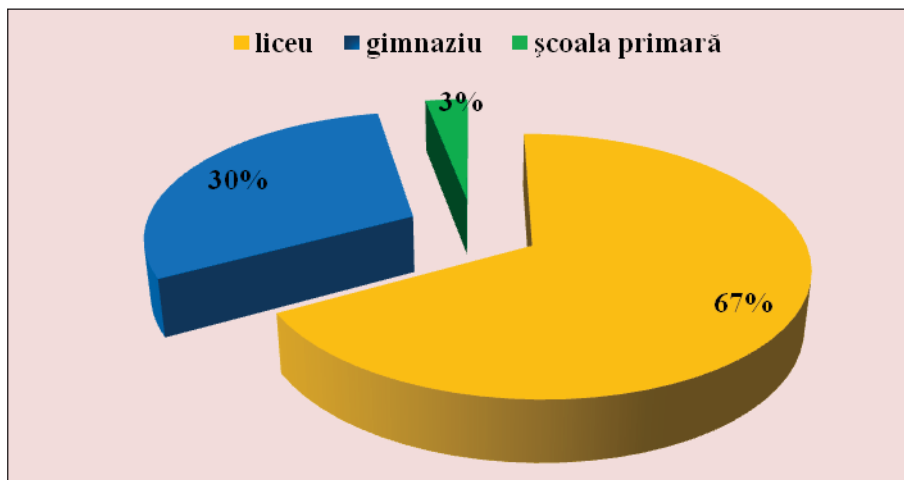


Fig.3. Instituția de învățământ în care activează respondenții

Gradul didactic al psihologilor școlari implicați în cercetare este reprezentat astfel:

- grad didactic superior – 5%;
- grad didactic unu – 5%;
- grad didactic doi – 45%;
- fără grad didactic – 45%.

Atât părinții, cât și profesorii pot ține o evidență legată de comportamentul școlarului atunci când se ridică suspiciunea unor probleme de concentrare, ei putând nota tipurile de comportament de acasă sau din diverse situații. Oricând, se pot aduce informații valoroase și diverse strategii prin care tulburările de concentrare să fie mai corect identificate și, în funcție de circumstanțe, copilul să poată fi ajutat. În linii mari, controlul atenției este determinat de factori precum cei genetici, temperamental și de mediu, dar pot apărea și în:

- identificarea activităților unde este necesar ca școlarul să fie atent la detalii și la momentele în care trebuie să aibă, mai degrabă, o privire de ansamblu asupra situației;
- filtrarea stimulilor vizuali, auditivi sau a informației neimportante;
- menținerea atenției pentru perioade mai lungi de timp;

- menținerea unei idei sau a unui flux ideativ atunci când sunt întrerupți;
- capacitatea de a urmări o acțiune fără a fi necesar să asculte regulile de mai multe ori;
- concentrarea doar asupra unei singure activități;
- urmărirea unor indicații sau a unor reguli;
- abilitatea de a menține o conversație.

Atenția, ca fenomen psihic, are influență deosebită în activitatea de învățare și în procesul cunoașterii, în general, ea optimizându-le și eficientizându-le: selectează o anumită secvență din câmpul perceptiv, intensifică impresia, asigurându-i și mai multă claritate. Atenția concentrată implică și rapiditatea sesizării unui eveniment așteptat. Totodată, atenția este influențată de motivație, de stările afective, fiind însoțită de caracteristici bine cunoscute ale posturii și mimicii.

Cele trei forme principale ale atenției – involuntară, voluntară și postvoluntară – sunt indispensabile învățării sistematice. Astfel, la întrebarea: *Care dintre formele atenției este esențială pentru desfășurarea activității de învățare?*, am obținut următoarele rezultate, prezentate în Figura 4: atenția involuntară – 20%, atenția voluntară – 60% și atenția postvoluntară – 20%.

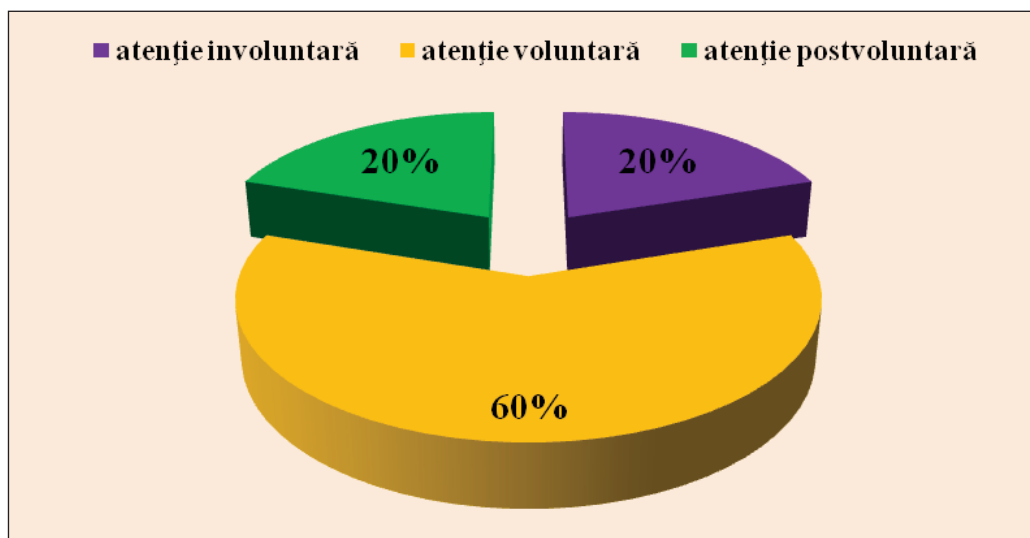


Fig.4. Care dintre formele atenției este esențială pentru desfășurarea activității de învățare?

Într-adevăr, din punctul de vedere al desfășurării și organizării procesului didactic, importantă este atenția voluntară.

Importante sunt și condițiile externe și interne care favorizează concentrarea atenției. Condițiile externe sunt: noutatea obiectelor, a fenomenelor, a situațiilor – atrage imediat atenția elevilor; intensitatea stimulilor – culorile vii, intense; o lumi-

nă 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 [9].

Dintre factorii interni, cel mai important este interesul, el influențând profund viața psihică, cultivarea acestuia fiind una dintre sarcinile principale ale școlii. 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. 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. Așadar, se disting trei forme ale atenției: atenția involuntară, când orientarea se face de la sine, fără un efort din partea noastră, atenția voluntară, care presupune încordarea voinței și atenția postvoluntară, atunci când o activitate care a necesitat efort devine automatizată, plăcută și ne atrage în mod spontan (de exemplu: copilul, obligat să facă exerciții la un instrument muzical, are nevoie de voință la început, dar, progresând, muzica îl atrage și nu va mai cere efort voluntar).

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 îl au mecanismele verbale și lobii frontali. Se consideră că atenția voluntară este esențială pentru desfășurarea activității, ea poate fi favorizată de respectarea a câtorva condiții, și anume:

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 celor 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. 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 de învățare, însă toate cele trei forme ale atenției asigură, în fiecare moment, cea mai economică și eficientă energie psihonervoasă [3,9].

Fenomenul atenției se distinge și prin anumite însușiri, calități ale atenției care se manifestă în mod diferit de la o persoană la alta, importante pentru exercitarea anumitor activități.

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. Totodată, capacitatea de concentrare a atenției se poate măsura prin rezistența la excitanți perturbatorii, în special la zgomot.

Stabilitatea atenției presupune durată 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. Stabilitatea atenției, durata concentrării depind de particularitățile persoanei și de natura obiectului sau a activității. Un obiect cu structură simplă și nemișcat ne reține foarte puțin atenția. Pe când un obiect complex și în mișcare poate fi observat multă vreme, fără întreruperi.

Volumul atenției sau câmpul de acțiune 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”. Volumul atenției este limitat. G. Miller [12] a demonstrat că numărul unităților ce poate fi sesizat dintr-o dată este de 7 ± 2 . Dar „o unitate” poate fi formată din 3-4-5 litere sau cifre.

Distributivitatea atenției vizează vechea întrebare privind posibilitatea sau imposibilitatea efectuării simultane a două acțiuni sau activități diferite. Deși fo-

calizarea 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, distributivitatea 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 [3,9,11].

Din punctul de vedere al organizării și desfășurării procesului didactic sunt importante condițiile care favorizează fenomenul atenției. Dezvoltarea optimă a atenției, a calităților acesteia – concentrare, stabilitate, volum și distribuție – reprezintă una dintre finalitățile formării intelectuale a copilului, dezvoltate de educație. Acest lucru este susținut și de răspunsurile date de psihologii școlari la întrebarea: *Cum considerați, care sunt dimensiunile pe baza cărora poate fi analizată, comparată și evaluată atenția la elevi?* Rezultatele obținute la această întrebare sunt prezentate în Figura 5.

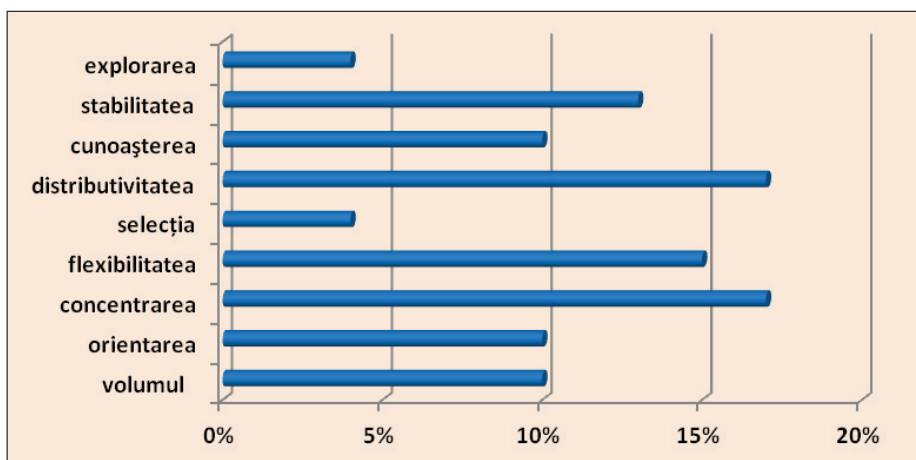


Fig.5. Dimensiunile pe baza cărora poate fi analizată, comparată și evaluată atenția la elevi

Pe lângă factorii externi intervin și factorii interni, contribuind la suscitarea atenției, cel mai important din ei fiind interesul, ceea ce ne interesează, ne atrage cu ușurință atenția. Interesul este subordonat motivației, trebuințelor, sentimentelor noastre. Dacă interesul se află în concurență cu unul dintre factorii obiectivi, el se dovedește a fi mai puternic. Cultivarea intereselor elevilor este una dintre sarcinile principale ale școlii. Calitățile atenției, menționate mai sus, duc la metodologii, pe care orice cadru didactic trebuie să le cunoască și să le „antreneze” în activitatea de predare, în colaborare nemijlocită cu interesul, manifestat și recep-

tat de către elevi în promovarea și valorificarea lor în activitatea de învățare. Nu poate exista un act de cunoaștere eficientă fără o focalizare a conștiinței elevului asupra conținutului ce urmează a fi învățat. Acest lucru înseamnă concentrarea atenției asupra aceluși conținut.

Problema copilului neatent ridică numeroase întrebări la nivel global, așa cum arată viața cotidiană și problemele ridicate în familii și școli. Frecvența și diversitatea tablourilor copilului neatent sunt, în prezent, variabile în funcție de context. Iar în ultimele decenii contextul social s-a schimbat profund. Tulburarea de atenție, caracterizată printr-o diminuare a capacităților cognitive, dezechilibrează viața de zi cu zi atât a copiilor, a părinților acestora, cât și a profesorilor. Ea presupune dificultăți de concentrare, impulsivitate și hiperactivitate. Deficitul de atenție și eșecul școlar asociat provoacă tensiuni în familie și pot deveni elemente amplificatoare ale conflictelor [10]. Cadrele didactice, foarte solicitate de diversele lor sarcini, suportă, de asemenea, consecințele negative. Astfel, problemele psihologice și comportamentale puse tuturor – părinți, învățători și psihologi, cer răspunsuri. Unul dintre aceste răspunsuri poate fi dedus din următoarea întrebare adresată psihologilor școlari: *Cine solicită cel mai des ajutor psihologic în tulburările de atenție?* Răspunsul la această întrebare este ilustrat în diagrama din Figura 6.

Astfel, cadrele didactice solicită cel mai des ajutor în depășirea problemelor legate de fenomenul atenției – 47%, probabil din cauza interacțiunilor frecvente, precum și implicarea elevilor în diferite activități școlare și extrașcolare. Elevii la fel solicită ajutor psihologic în depășirea problemelor legate de atenție – 31%, mai puțin ajutor psihologic legate de atenția copiilor solicită părinții, doar – 22%. Sigur, pentru obținerea rezultatelor favorabile în depășirea problemelor deficitului de atenție este necesară o colaborare între familie și școală/cadre didactice.

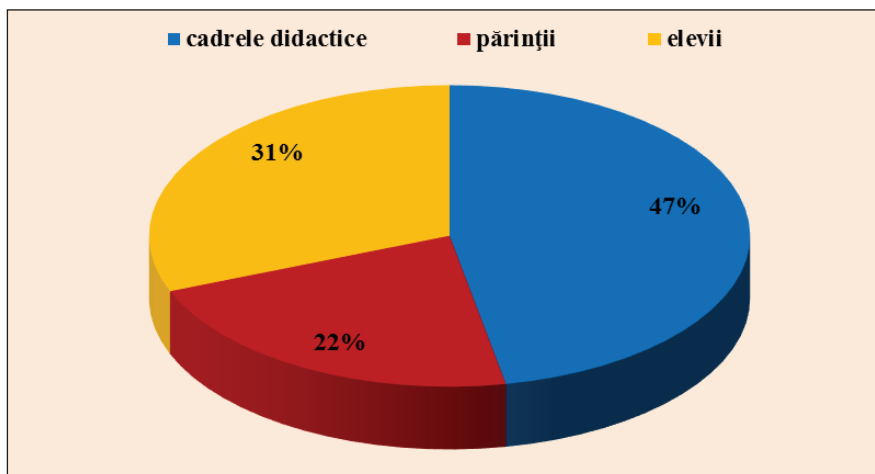


Fig.6. Măsura în care cadrele didactice, părinții, elevii solicită ajutor psihologic în tulburările de atenție

Tulburările de tip deficit de atenție și hiperactivitate sunt manifestări la fel de frecvente ca în trecut, însă această problemă nu era remarcată și dezbătută atât de stringent ca astăzi. De aceea, în cadrul acestei cercetări psihologii școlari le-a fost adresată o altă întrebare: *Care sunt principalele tulburări ale atenției elevilor întâlnite în practica dvs.?*

Răspunsurile psihologilor școlari la această întrebare pot fi repartizate astfel: manifestă dificultăți de concentrare – 58%, impulsivitate – 15% și hiperactivitate – 27% (Fig.7).

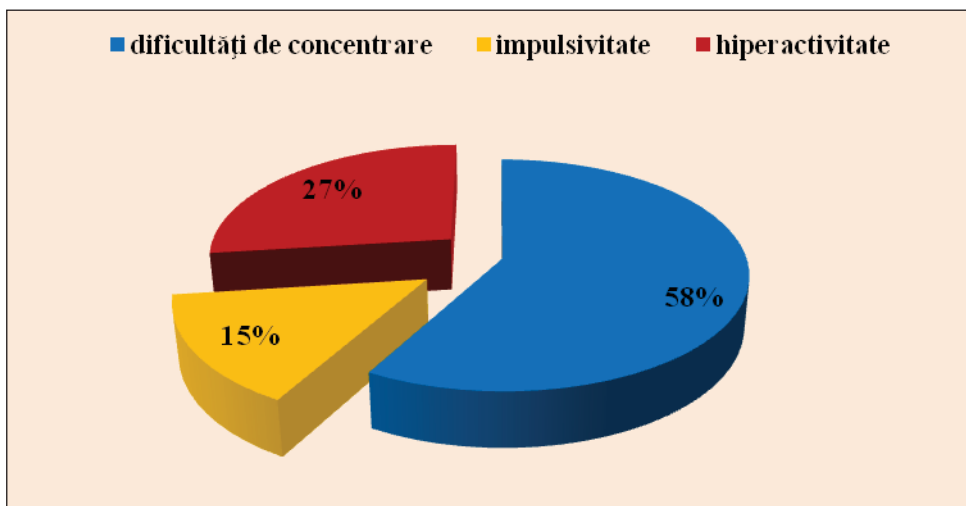


Fig.7. Principalele tulburări ale atenției elevilor întâlnite în practica psihologilor

Situații legate de probleme de concentrare și de atenție sunt frecvente la școlari, însă unii dintre ei, odată cu depășirea acestei perioade, continuă să aibă astfel de dificultăți. Uneori, tendința este de a eticheta copilul și de a suspecta ADHD, dar nu întotdeauna acesta este răspunsul pentru explicarea dificultăților de concentrare; astfel, alte afecțiuni psihice pot fi trecute ușor cu vederea, dintre care se pot preciza: anxietatea, tulburarea obsesiv-compulsivă, stresul și trauma etc. [2]. De aceea, rolul psihologului școlar este enorm în stabilirea factorilor ce stau la baza deficitului de atenție.

Următoarea întrebare are drept scop determinarea bateriei de teste, folosite de către psihologul școlar în activitatea de psihodiagnostic la capitolul atenție. Respondenții au fost rugați să *enumere bateriile de teste utilizate în activitatea de evaluare a atenției elevilor*. Bateria de teste folosită de psihologul școlar în studierea experimentală a atenției include următoarele tehnici și metode:

- metodica de studiere a atenției „*Caută și marchează*”;
- metodica de examinare a calităților atenției „*Inelele Landolt*”;
- proba de corectură *Boudon-Antimov*;

- tehnica de examinare a atenției *Toulouse-Pieron*;
- examinarea spiritului de observație;
- proba „*Indicați semnele*”;
- tehnica „*Cifre și semne*”;
- examinarea atenției după proba *Miunsterberg*;
- metodica de examinare a volumului atenției;
- proba „*Șirul de cifre*”;
- proba de atenție discriminatorie;
- proba *Torndaic*;
- tehnica *Schulte*;
- tehnica *Schulte-Gorbov*;
- metodica „*Linii încâlcite*”;
- metodica *Kraepelin* etc.

Baza de date vizând problematica fenomenului atenției elevilor în viziunea psihologilor școlari este în curs de completare și implică o varietate de răspunsuri la diverse întrebări, și anume:

➤ Întrebați care sunt provocările societale contemporane cu care se confruntă în relația cu elevii de diferite vârste, psihologii au menționat că acestea sunt: digitalizarea procesului de învățământ, favorizând intensificarea comunicațiilor, amplificate și mai mult de folosirea telefoanelor mobile și a internetului; gradul sporit de libertate al copilului/elevului; ritmul alert al schimbărilor în societate; necesitatea adaptării permanente la cerințe legislative noi; învățământul formativ și altele.

➤ În ceea ce privește schimbările societale din ultimii ani și influența acestora asupra atenției elevului, ca proces psihic de menținere energetică a activității, părerile au fost diverse.

➤ Printre principalii factori perturbatori ai atenției elevilor psihologii au menționat: dezvoltarea industriei informației (internet, programe tv., jocuri online etc.), capacități cognitive saturate – neconcordanță între dezvoltarea psihică și ritmul rapid virtual, apariția și gestionarea precară a trăirilor emoționale, lipsa motivației și a voinței, dar și diferiți factori sociali implicați.

➤ În perioada școlarității ar fi bine de pus un accent mai mare pe dezvoltarea următoarelor calități ale atenției: orientarea, concentrarea atenției, stabilitatea atenției, mobilitatea și distributivitatea atenției.

➤ Întrebați despre rolul atenției elevului, ca proces psihofiziologic ce susține energetic întreaga activitate, fiind o funcție psihică indispensabilă întregului proces de cunoaștere, în adaptarea eficientă la provocările societății contemporane, majoritatea au menționat că atenția condiționează în mare măsură adaptarea la schimbările sociale.

➤ Majoritatea psihologilor care activează în mediul educațional consideră că sunt asigurați insuficient cu mijloacele și condițiile necesare diagnosticării și

intervenției psihologice vizând diverse problematici ale dezvoltării atenției elevilor. În vederea optimizării respectivei activități, psihologii au solicitat atât resurse temporale, cât și materiale etc.

Analiza teoretică a fenomenului atenției și analiza empirică a atenției elevilor în contextul provocărilor societale contemporane ne-au permis să formulăm următoarele **concluzii**:

- Rolul și importanța atenției, ca proces psihofiziologic ce susține energetic întreaga activitate, este o funcție psihică indispensabilă întregului proces de cunoaștere, în adaptarea eficientă la provocările societății contemporane.

- 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 ce presupune activități de învățare mai complexe, cerându-i-se elevului un efort intelectual și o rezistență fizică mult mai mare. În această etapă atenția este apreciată ca un factor al reușitei și succesului școlar, iar absența ei – ca factor generator de eșecuri.

- Asigurarea psihologului care activează în mediul educațional cu materialele, mijloacele și condițiile necesare intervenției psihologice, vizând diferite aspecte ale deficitului de atenție a elevilor.

- 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.

- 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.

Referințe:

1. ALEXANDRESCU, C.L. Tratatul modern în tulburarea prin deficit atențional/hiperactivitate (DAH). În *Revista Română de Psihiatrie*, 2000, nr.3-4.

2. BUCUN, N., GLAVAN, A. Particularități psihologice ale copiilor cu ADHD. În: *Univers Pedagogic*, 2013, nr.3(39). ISSN 1811-5470
3. GOLU, M. *Bazele psihologiei generale*. București: Editura Universitară, 2002. ISBN 973-99615-8-4
4. MICLEA, M. *Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale* (ed. a II-a revăzută). Iași: Polirom, 1999.
5. PREDA, V. Atenția. În: Radu, I. (coord.). *Introducere în psihologia contemporană*. Cluj-Napoca: Sincron, 1991.
6. Regulament cu privire la organizarea și desfășurarea activității psihologului în învățământul general. [Accesat: 12.11.2020]. Disponibil: <http://particip.gov.md/proiectview.php?l=ro&idd=3908>
7. RIBOT, T. *Atenția și patologia ei* (ediție în limba română; traducere de Leonard Gavrilu). București: Iri, 1924/2000.
8. ROȘCA, A. *Psihologie generală*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1976.
9. TARNOVSCHI, A., RACU, J. *Psihologia proceselor cognitive: Note de curs*. Chișinău: CEP USM, 2017. ISBN 978-9975-71-948-3
10. THOMAS, J., VAZ-CERNIGLIA, C., WILLEMS G. *Tulburările de atenție la copii*. / Trad. de Irinel Antoniu. Iași: Polirom, 2011. ISBN 978-973-46-2076-0
11. ZLATE, M. *Fundamentele psihologiei*. Iași: Polirom, 2017. ISBN 978-973-46-1520-9
12. MILLER, G.A. The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. In: *Psychological Review*, 1956, no.63, p.81-97.
13. NIDIFFER, R.M. Concentration and attention control training. In: *Jean Williams* (Ed.). *Applied sport psychology*, Palo Alto: Mayfield 1986, p.257-269.
14. NIDIFFER, R.M. Use of the Test of Attentional and Interpersonal Style in Sport. In: *The Sport Psychologist*, 1990, no.4, p.285-300.

PARTICULARITĂȚI ALE GÂNDIRII ELEVILOR ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIETĂȚII CONTEMPORANE: VIZIUNEA PSIHOLOGILOR ȘCOLARI

*Cel mai important principiu mental și spiritual descoperit vreodată este, poate, acela că **devii ceea ce gândești în cea mai mare parte a timpului**. Lumea ta exterioară reprezintă în mare măsură o imagine în oglindă a universului tău interior. Ceea ce se întâmplă în **exteriorul** tău este o reflectare a ceea ce se întâmplă în **interiorul** tău.*

Brian Tracy

Sociocultura contemporană, caracterizată prin procese multidirecționale de dezvoltare globală, se distinge prin absența unei atitudini de identificare rigidă a individului în raport cu un anumit grup social. Creșterea nesiguranței în relațiile intra- și intergrupale este însoțită și de o creștere a incertitudinii în gândire, ca o dimensiune sociopsihologică asociată provocărilor societale.

Societatea modernă trece prin diferite etape ale globalizării, caracterizate fie prin unificarea, fie prin diferențierea relațiilor sociale, a normelor și valorilor. Se află constant sub influența unei amenințări potențiale care provine din forțe distructive de origine naturală sau antropogenă, care formează în psihologia membrilor săi un sentiment de incertitudine pentru propriul viitor prosper [12].

Gândirea reprezintă funcția cea mai complexă a psihismului, prin care se integrează și se prelucrează informația vizând realitatea exterioară și cea interioară, cu ascensiunea la un nivel calitativ superior al cunoașterii – de la fenomenal, aleatoriu, particular – la esențial, cauzal, general. Această prelucrare conduce la cunoașterea indirectă și la posibilitatea construirii unor atitudini anticipative și prospective, în mecanismele gândirii integrându-se în permanență procesele psihice cognitive și reglatorii, dar și experiența anterioară.

Fiind una dintre cele mai importante verigi de legătură ale omului cu lumea externă, gândirea este o formă specifică de reflectare în plan subiectiv intern a acestei lumi și a propriului *Eu*. Prin conținutul său reflectoriu, gândirea se integrează în continuumul cogniției, reprezentând segmentul calitativ superior al acestuia și marcând, totodată, o discontinuitate prin realizarea saltului activității de cunoaștere de la senzorial la logic. Spre deosebire de procesele senzoriale și chiar de reprezentări, gândirea, ca proces reflectoriu, are un caracter mijlocit, generalizat, esențializat și abstract. Astfel, ea poate fi definită ca *reflectare subiectivă, în formă ideală, mijlocită a proprietăților generale, esențiale, necesare ale obiectelor și fenomenelor externe și ale relațiilor logice dintre acestea*. Caracterul subiectiv înseamnă că orice proces de gândire este atributul unui individ

concret și se desfășoară în capul lui și că reflectarea atinge la acest nivel punctul său cel mai înalt de selectivitate, activism și constructivism. Gândirea, ca proces subiectiv, este nu doar reproducerea pe plan intern a realului, dar și reconstruirea lui, prin punerea conținuturilor conceptuale corespunzătoare în relații noi. Subiectivitatea, în această ipostază, devine un factor favorizant al obiectivității. Vorbind în limbaj piagetian, putem spune că, dacă la nivelul percepției avem de a face cu o subiectivitate centrată, focalizată pe elemente și laturi izolate, de unde și frecvente fenomene distorsionale ale imaginii (supra- sau subestimări, iluzii), la nivelul gândirii domină subiectivitatea decentrată, caracterizată prin multiplicitatea unghiurilor de abordare a obiectului, prin succesive comparări, evaluări, verificări subordonate unor criterii ferme de obiectivitate [5, p.436].

Societatea contemporană este marcată de o serie de transformări sociale. Este general acceptat faptul că mintea umană prelucrează informațiile cu care suntem bombardați mereu în funcție de rețeaua de gânduri preexistente, de anumite categorii și scheme. Problema care a frământat spiritele filosofice și apoi numeroși psihologi este dacă aceste gânduri se formează prin interacțiunea creierului cu mediul, sau dacă ele sunt înnăscute. Dezvoltarea științelor după a doua jumătate a secolului XX a infirmat atât concepția *tabula rasa* a empiriștilor, cât și pe cea kantiană a categoriilor apriorice imuabile. Dezbaterea și confruntarea ideilor începe atunci când se conturează existentul înnăscut în materie de cunoaștere, ponderea sa și mai cu seamă gradul său de articulare și specificitate [6, p.141]. Indiferent cât suport înnăscut sau dobândit au, structurile noastre mentale ne ajută să facem față unui flux continuu de stimuli, să filtrăm și să ordonăm informațiile, putând astfel comunica și acționa.

Dat fiind plasarea dimensiunii investigative a gândirii în contextul provocărilor societale, am considerat oportună analiza mecanismelor influenței sociale și a modului în care acestea pot influența gândirea umană.

Astfel, prin „influență socială” înțelegem un tip de interacțiune între două entități sociale (persoane sau grupuri), dintre care una este „ținta”, iar cealaltă – „sursa” influenței. Ca urmare a acestei interacțiuni, ținta reacționează față de un „obiect” altfel decât în modul său obișnuit (exprimând o opinie, făcând o evaluare, propunând o explicație sau realizând un comportament). După D.Abrams și M.Hogg, influența socială desemnează „orice schimbare pe care relațiile persoanei cu alții (indivizi, grupuri, instituții ori societatea în ansamblul ei) o produc asupra activităților ei intelectuale (inclusiv asupra gândirii), asupra emoțiilor sau acțiunilor ei” [2, p.269].

Modul în care un grup, având norme constituite, poate influența judecățile și conduita indivizilor prezintă un interes major în psihologie. Acestei probleme a căutat să-i dea răspuns, printr-o serie de experimente de laborator, psihosociologul american Solomon Asch. În situația experimentală creată, subiecților

(123 de studenți cu vârste cuprinse între 17 și 25 de ani), li se prezentau – pe un carton cu dimensiunile de 15x44 cm – 3 linii (segmente de dreaptă) inegale: A, B, C. Acestea trebuiau comparate cu un etalon – de aproximativ 15 cm lungime – prezentat pe un alt carton, în dreapta subiecților. Dintre cele 3 segmente din stânga, doar unul era egal cu cel din dreapta. Subiecților li se comunica faptul că li se testează acuitatea vizuală. Sarcina experimentală consta în indicarea cu voce tare a segmentului egal cu etalonul. În experiment s-au folosit *subiecți complici* (asociați ai experimentatorului) și *subiecți naivi* (care nu cunoșteau scopul real al experimentului). Când subiecții de experiment erau testați în condiții de grup (7-9 persoane), iar complicii experimentatorului dădeau răspunsuri false (conform instrucțiunilor primite), aproximativ 75% dintre *subiecții naivi* se conformau cel puțin o dată evaluării greșite a grupului. Rata conformării (12 perechi de stimuli) a fost de circa 32%. Situația se schimba, însă, atunci când unul dintre complici oferea răspunsul corect [2, p.272].

Tabelul 1. Procentul de influență în experimentul lui S.Asch

Gradul de perseverență în eroare	Procentul de influență
Un răspuns corect pentru 6 incorecte	53,0
Un răspuns corect pentru 2 incorecte	36,8
Un răspuns corect pentru unul incorect	38,6
Patru răspunsuri corecte pentru unul incorect	26,2

Experimentele lui Asch (1952) au arătat că sub influența unei majorități numerice s-ar putea să ajungem *să numim negru ceea ce este alb* (Drozda-Senkowska, 1999). Ele au pus în evidență importanța deosebită pe care o are unanimitatea membrilor grupului.

De ce se conformează subiecții la norma de grup? Fiindcă sunt supuși unei influențe duble – informațională și normativă. Pe de o parte, subiecții (mai ales când nu sunt siguri de propriile lor cunoștințe) utilizează comportamentul celorlalți ca pe o sursă de informare corectă, iar pe de altă parte – doresc să fie acceptați de grup, pentru a nu fi criticați sau izolați.

În cazul multiplelor provocări ale societății contemporane, în care cunoștințele vizând viitorul sunt incerte, grupul social (îndeosebi cel mai mare de 4-5 membri) are o influență considerabilă și asupra formării mecanismelor gândirii / schemelor cognitive.

Factorii care influențează cel mai mult conformismul sunt:

- **Conformitatea tinde să crească atunci când sunt prezenți mai mulți oameni.** Cu toate acestea, există o mică schimbare odată ce dimensiunea grupului depășește patru sau cinci persoane.

- **Conformitatea crește, de asemenea, atunci când sarcina devine mai dificilă.** În fața incertitudinii, oamenii se adresează altora pentru informații despre cum să răspundă.

- **Conformitatea crește atunci când ceilalți membri ai grupului au un statut social superior.** Când oamenii îi văd pe ceilalți din grup ca fiind mai puternici, mai influenți sau mai informați decât ei, este mult mai probabil să se alăture acestui grup.

- **Conformitatea tinde să scadă, totuși, atunci când oamenii pot răspunde în mod privat.** De asemenea, cercetarea a arătat că conformitatea scade dacă au sprijinul cel puțin unui alt individ dintr-un grup [1].

În epoca contemporană, școala, sau unitatea de învățământ, este elementul de bază care reprezintă dezvoltarea unei societăți bazate pe cunoștințe, transparență, eficiență și calitate [8, p.37]. Fiind produsul și valoarea dezvoltării sociale, sistemul de învățământ reflectă neconținut cerințele și posibilitățile societății și este factorul ce evidențiază nivelul de dezvoltare al unei țări. Unitatea de învățământ, fiind fundamentul tuturor formelor de educație și instruire a omului, este totodată și „ușă” prin care traversează ființa umană cu scopul de a se (re)descoperi pe sine însăși ca valoare-însușire și ca individualitate aparte a unui mediu social. Succesele economice, culturale și sociale ale unei țări sunt determinate în mod direct de calitatea sistemului de învățământ, care educă și construiește individul și mediul social. Etapele de dezvoltare a unei țări se produc în paralel cu schimbările și procesele de dezvoltare a sistemului de instruire și educație [8, p.139]. Iată de ce am considerat oportun să demarăm demersul nostru investigativ anume în școală. Astfel, ne-am propus drept scop *cercetarea particularităților gândirii elevilor cu ajutorul psihologilor școlari*. Viziunea este una de ansamblu, urmărind elucidarea rezultatelor cu caracter general, fără specificarea categoriilor de vârstă sau a ciclului de învățământ. Fiind un proces cognitiv important, considerăm, în calitate de ipoteză a cercetării, că *gândirea elevului este influențată de factori sociali, fiind, la rândul ei, un promotor important al schimbărilor societale de viitor*.

La fel, menționăm și faptul că datele prezentate reprezintă doar una dintre verigile inițiale ale proiectului de cercetare „Asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane cu privire la gândirea elevului”, desfășurat în cadrul Institutului de Științe ale Educației, cu accent nemijlocit pe generația în creștere.

Caracteristica eșantionului cercetării

Implicarea psihologilor școlari în cercetarea particularităților gândirii elevilor în societatea contemporană nu este una aleatorie. Conform prevederilor *Regulamentului vizând organizarea și desfășurarea activității psihologului în învățământul general*, scopul acestuia constă în prevenirea, identificarea și intervenția psihologică în cazul dificultăților în dezvoltarea personalității copilului.

Printre obiectivele esențiale ale activității de muncă a psihologului sunt: asigurarea suportului psihologic pentru dezvoltarea și formarea unei personalități capabile de autodezvoltare, care să posede un sistem de cunoștințe și competențe necesare integrării psihosociale; prevenirea și combaterea excluderii/marginalizării copiilor în instituțiile de învățământ general; identificarea și intervenția timpurie în cazul copiilor aflați în dificultate, în situație de risc. La fel, psihologul are drept scop organizarea unor activități de profilaxie, ca: 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; facilitarea comunicării eficiente în vederea antrenării abilităților sociale ale copiilor în procesul de învățare și relaționare; elaborarea recomandărilor în vederea dezvoltării personalității copilului, care să reflecte particularitățile individuale și de vârstă ale copiilor, modalități adecvate de dirijare a activității didactice din instituție etc. [9].

Astfel, în cercetarea noastră au fost implicați 67 de psihologi care activează în mediul educațional, selectați în mod aleatoriu. Genul respondenților a fost feminin în 95,5% dintre cazuri, iar vechimea în muncă este reprezentată în figura de mai jos:

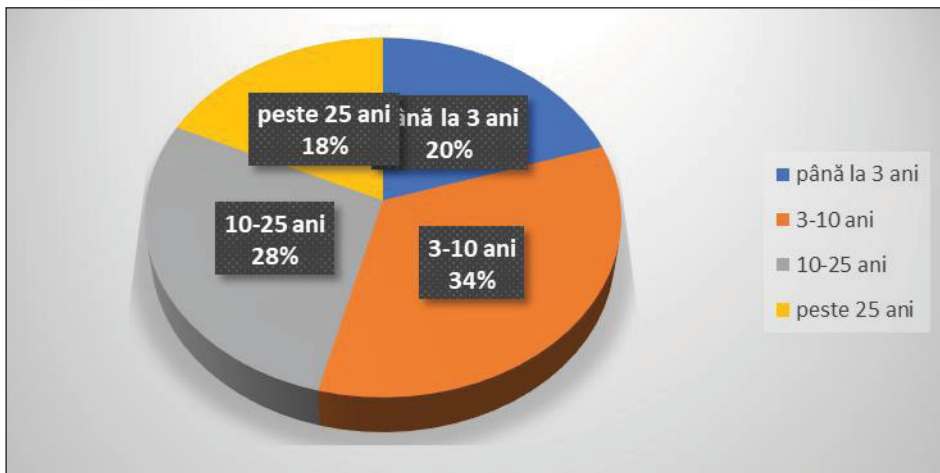


Fig.1. Vechimea în munca didactică

Mediul în care locuiesc și își desfășoară activitatea profesională a fost: 48%–urban, 52%–rural. Eșantionul a implicat psihologi din diferite regiuni ale țării, printre care: Chișinău, Ialoveni, Șoldănești, Sângerei, Căușeni, Edineț, Cahul, Călărași, Comrat, Hâncești, Ciadâr-Lunga, Cimișlia etc.

Instituția în care activează respondenții:

- Liceu, în 67% dintre cazuri;
- Gimnaziu, în 30% dintre cazuri;
- Școală primară, în 3% dintre cazuri.

Gradul didactic al psihologilor implicați în cercetare este reprezentat grafic în Figura 2:

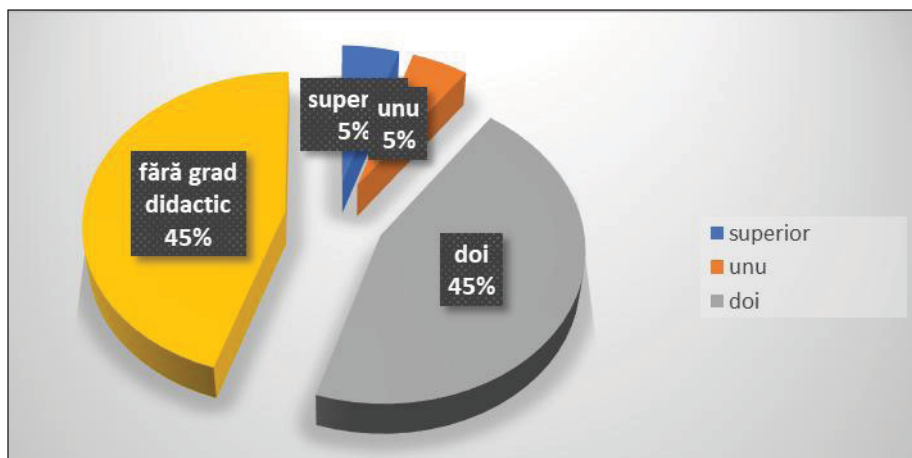


Fig.2. Gradul didactic al psihologilor școlari participanți la cercetare

Întrebați despre problemele cu care se confruntă în procesul de evaluare/ diagnostic/intervenție/dezvoltare, vizând gândirea, ca proces psihic cognitiv al elevilor, psihologii participanți la cercetare au oferit un spectru extins de răspunsuri:

➤ Lipsa de materiale didactice (de la foi A4 până la lipsa programelor de dezvoltare a gândirii, insuficiența testelor psihologice, asigurarea insuficientă cu cărți/manuale).

➤ Neconștientizarea de către părinți a importanței dezvoltării gândirii elevului. Rezultă de aici implicarea și colaborarea lor insuficientă cu psihologul școlar și cu școala în general.

➤ Lipsa timpului, în general, dar și accesul limitat la beneficiari pe parcursul orelor de muncă. Respectiva dificultate este argumentată și de orarul special al instituțiilor de învățământ pe timp de pandemie.

➤ Au existat respondenți care au răspuns negativ la această întrebare, argumentând că procesul respectiv necesită timp pentru dezvoltare. Majoritatea însă consideră că există unele probleme vizând diferite aspecte ale gândirii, îndeosebi: gândirea pozitivă și gândirea critică, acestea putând fi dezvoltate print-o serie de intervenții psihologice, inclusiv la nivel individual.

Dezvoltarea psihică în general și cea a gândirii în particular implică atât factorii externi, cât și pe cei interni, fiind rezultatul multiplelor și variatelor interacțiuni și având o direcție ascendentă. Totuși, ea nu este lipsită de momente în care se produc doar acumulări cantitative, sau chiar *relative stagnări*, ori *momente de criză*, de spargere a structurilor existente, sau *de regres* – de retrageri spre conduite însușite anterior, mai simple, dar mai puternic consolidate, pe care

se construiește mai apoi o bază adaptativă mai largă și mai adecvată noilor împrejurări cu care se confruntă subiectul [3, p.39].

Dezvoltarea psihică nu este o trecere insesizabilă de la ceva spre altceva, ci este o caracteristică sistemică. Astfel, gândirea, ca proces psihic cognitiv, nu este 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, fiind conținutul unui nou stadiu psihic [3, p.41].

O altă caracteristică a dezvoltării psihice este faptul că ea este întotdeauna concretă și personală. Deși este guvernată de legi generale, se diferențiază de la un individ la altul, pentru că:

- fiecare ființă umană dispune de un echipament ereditar propriu;
- după naștere, fiecare *traversează* medii diferite, cu influențe variate;
- intervin unele evenimente din viață;
- la care se adaugă conștiința de sine, autoafirmarea și necesitatea de autodepășire a fiecăruia dintre noi.

Sistemicitatea este o altă caracteristică a dezvoltării psihice și vizează faptul că apariția oricărei însușiri sau substructuri psihice modifică într-o măsură mai mică sau mai mare vechea organizare. Astfel, diferite feluri ale gândirii depind, în dezvoltarea lor, de memoria, voința, motivația, imaginația etc. a persoanei respective, dar și de experiența de viață, grupul de referință, perioada istorică sau chiar de provocările societale concrete. În încercarea de a înțelege rolul pe care îl deține gândirea elevului, ca proces psihic de prelucrare logică și rațională a informației, în adaptarea eficientă la provocările societății contemporane, am adresat această întrebare psihologilor implicați în cercetare. Răspunsul a fost unul previzibil și este prezentat grafic în Figura 3:

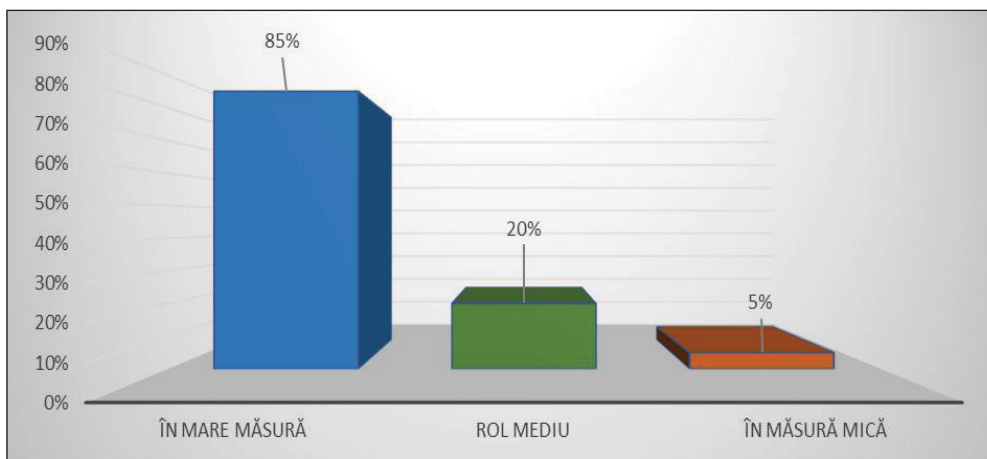


Fig.3. Rolul gândirii elevului, ca proces psihic de prelucrare logică și rațională a informațiilor, în adaptarea eficientă la provocările societății contemporane

Astfel, majoritatea respondenților (85%) consideră că gândirea condiționează în mare măsură adaptarea la schimbările sociale; 20% dintre respondenți au ales să bifeze 2 răspunsuri, părerea acestora oscilând între nivelul înalt sau mediu al implicării gândirii și doar 5% dintre respondenți (sau 3 persoane) consideră că gândirii elevului îi revine un rol mic, mai eficienți fiind alți factori.

Rolul major pe care îl deține gândirea în activitatea de cunoaștere este unul recunoscut și explicat și în literatura de specialitate. Spre exemplu, psihologul român M.Zlate menționează că structurile cognitive (scheme cognitive, tipare mentale, constructe personale) ale gândirii sunt dependente de o serie de factori (natura și cantitatea informațiilor procesate, semnificația generală și particulară a acestor informații pentru individ, caracterul esențial sau neesențial, empiric sau științific al informațiilor etc.) și pot produce efecte adaptative sau dezadaptative asupra conduitelor raționale ale individului. Ele se interpun între ceea ce „intră” în gândire și ceea ce „iese” din ea, având rol de mediere, de filtrare. Principalele activități ale gândirii (conceptualizarea, înțelegerea, rezolvarea problemelor, creația) sunt puternic și decisiv influențate (pozitiv sau negativ) de structurile cognitive pe care gândirea individului le deține, mai ales de calitatea acestora. Dacă individul dispune de structuri cognitive complete, complexe, flexibile, aflate la un înalt grad de organizare și dezvoltare, pe scurt – dacă el dispune de structuri cognitive de calitate, atunci și gândirea acestuia va fi de calitate, productivă și eficientă. Când structurile cognitive sunt simple, sărăcăcioase, inerte sau incomplet formate, gândirea individului se va desfășura greoi, cu pierdere de timp și efort, va fi ineficientă [11, p.263]. Același autor definește structurile cognitive ale gândirii ca fiind *sisteme, blocuri organizate de informații și operații ce implică diferențierea, specializarea și ierarhizarea interioară a elementelor componente, relativă constanță și operativitate, conexiuni cu alte sisteme cognitive ale intelectului, conducând la efecte adaptative sau dezadaptative.*

Un experiment clasic de cercetare a schemelor cognitive (sau a tiparelor mentale) este cel al lui Abraham S.Luchins, efectuat în 1946. Pentru înțelegerea modului în care se formează/ funcționează o schemă mentală, dar și posibilitatea schimbării ei, vom reda mai jos conținutul experimentului [1, p.62]:

Ați auzit vreodată expresia „Dacă ai la dispoziție doar un ciocan, atunci totul devine cui”? Poate fi aplicată unei sumedenii de situații, însă ceea ce ne interesează pe noi este faptul că uneori abordăm probleme noi cu aceeași „mentalitate” veche. Adică, aplicăm vechi scheme de gândire în cazul unor probleme noi, care nu au tangențe cu trecutul.

Experimentul original:

Deoarece tiparele mentale apar adesea în cazul rezolvării problemelor de matematică, Luchins le-a folosit pentru a demonstra ideea esențială a acestui fenomen. Pentru aceasta, a implicat 2 grupuri de studenți.

Primului grup i s-au dat spre rezolvare probleme de genul:

Avem un borcan gol de 29 de litri și un alt borcan gol de 3 litri. Există, de asemenea, o cantitate mare de apă din care putem scoate / turna apă – de pildă – o fântână. Trebuie să obținem exact 20 de litri de apă.

Rezolvarea nu este complicată și presupune următorul algoritm: Umplem borcanul de 29 de litri și turnăm 3 litri în borcanul mic. Golim borcanul de 3 litri și îl umplem din nou. (Repetăm de 3 ori). La final, în borcanul mare rămân cei 20 de litri ceruți în problemă.

Mai departe, Luchins i-a dat grupului încă 9 probleme, dintre care primele cinci erau asemănătoare cu prima problemă, algoritmul rezolvării fiind același, iar următoarele patru necesitând metode diferite de rezolvare. Studenții au întâmpinat unele dificultăți de rezolvare, cu toate că problemele 7 și 8 erau chiar mai ușoare ca primele 5. Subiecții au rămas însă blocați într-un tipar mental vechi, încercând să rezolve problemele noi prin metodele care funcționaseră în cazul celor vechi.

Celui de-al doilea grup i s-au propus însă spre rezolvare doar problemele 7-10. Neavând tipare mentale pregătite, ei nu au întâmpinat dificultăți de rezolvare, încadrându-se într-un timp mult mai scurt comparativ cu subiecții din primul grup.

Abstractizându-ne de la problemele de matematică, dificultățile întâmpinate în viața de zi cu zi prezintă același algoritm de implicare/abordare/și de multe ori – neajutorare. Soluțiile sunt simple, dar eficiente: detașarea, abordarea problemei din altă perspectivă, facem plimbare, ne luăm timp pentru o pauză. Detașându-ne de problemă, ne depărtăm și de vechile tipare de rezolvare; creierul, realxându-se, va putea aborda o viziune nouă.

Există diverse categorii de factori care pot influența gândirea umană, incidența lor fiind sporită în societatea informațională contemporană. Acționând pe termen mediu sau lung, unii dintre aceștia (atât de ordin subiectiv, cât și obiectiv), pot exercita o influență perturbatoare asupra emiterii judecăților, a raționamentelor, dar și în rezolvarea de probleme. 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 [5, p.508].

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. În contextul provocărilor societale contemporane, respectivele categorii de factori (primele două) constituie o provocare permanentă pentru oricăre categorie de populație;

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 a 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 natură și intensități diferite, ceea ce conferă procesului rezolutiv o notă de strictă individualitate. Contactul cu problema activează nu doar structurile și schemele operatorii ale gândirii sau ale cogniției, ci și componentele afective, motivaționale, 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 își pierd din pregnanța și semnificația lor logică.

- *Lipsa de motivație sau starea de hipermotivație* se manifestă de asemenea ca factor puternic perturbator al procesului de rezolvare a problemelor.

- *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 și *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 să rămână fixată (centrată) pe un element pe care îl 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 gândirii eficiente este *oboseala intelectuală*. Așa cum au demonstrat cercetările experimentale, starea de oboseală reduce considerabil capacitatea de concentrare, nivelul de activare a 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. [5].

Parte componentă importantă a demersului investigativ, dimensiunea vizând factorii perturbatori ai gândirii elevilor, denotă următorul tablou perceptiv al respondenților (Fig.4):

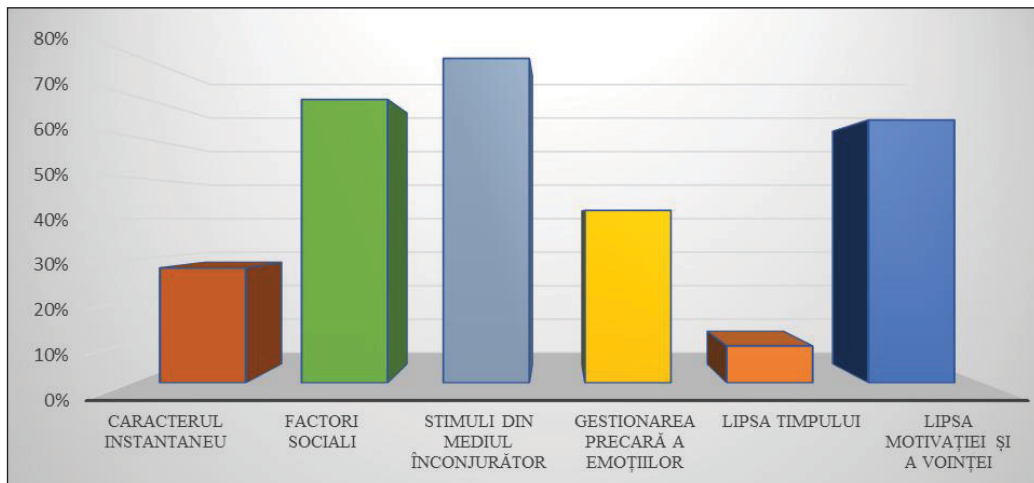


Fig.4. Principalii factori perturbatori ai gândirii elevilor: viziunea psihologilor școlari

Psihologii implicați în cercetare consideră că printre factorii perturbatori ai gândirii elevilor cel mai frecvent întâlniți sunt:

Stimuli din mediul înconjurător (internet, programe tv., jocuri online etc). Astfel, cei mai mulți dintre respondenți (79%) sunt de părere că utilizarea excesivă a respectivilor stimuli poate avea o acțiune nefastă asupra sistemului cognitiv în general și asupra gândirii elevului, în particular.

Urmează apoi *Influența negativă a altor persoane* sau, mai larg spus, factori de ordin social. 46 respondenți (ceea ce constituie 69% dintre ei) au optat pentru acest răspuns, specificând, în mod particular, influența negativă a unor lideri non-formali.

Lipsa motivației și a voinței, pe termen lung, la fel este susceptibilă să perturbe gândirea elevului, consideră 64% dintre respondenți. Cu toate că este un factor de ordin intern, procesele psihice reglatorii, după părerea psihologilor care activează în mediul educațional, la fel pot fi influențate de multiplele provocări societale.

Gestionarea precară a trăirilor emoționale la fel ar putea influența în mod perturbator raționamentele elevilor. De această părere sunt 42% dintre respondenți.

Caracterul instantaneu al problemei sau gradul sporit de nouitate este și el important. Fiind un factor de ordin obiectiv, nu are o pondere atât de mare în perturbarea gândirii elevului, fiind selectat de un număr mai mic de respondenți – 28%.

Lipsa timpului – justificare cea mai frecvent întâlnită în societatea contemporană (cel puțin în cazul adulților) – nu este percepută de către psihologii școlari drept un factor perturbator al gândirii elevului, fiind bifat doar de către 6 dintre ei (sau 9%).

Următoarea direcție de cercetare a vizat tipurile de gândire a elevilor, considerate de către psihologi a fi cele mai potrivite pentru înfruntarea/ adaptarea la provocările societății contemporane (Fig.5).

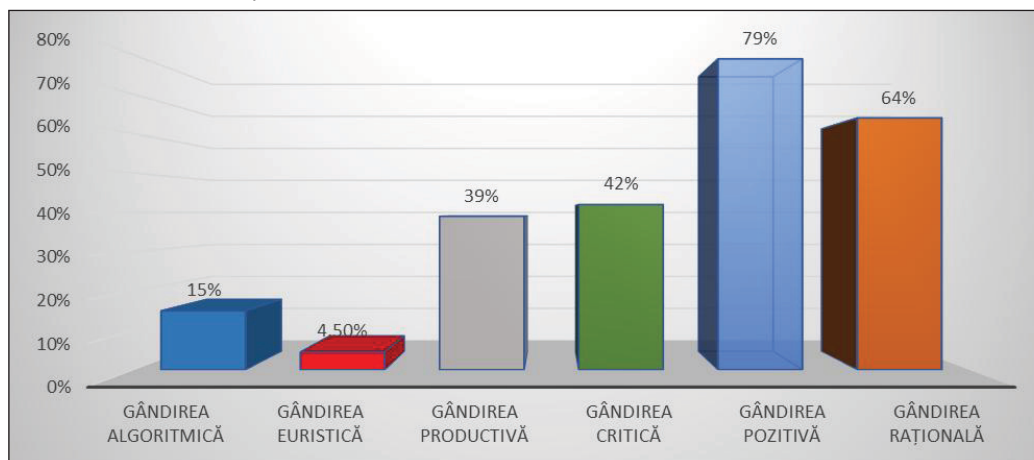


Fig.5. Tipuri de gândire a elevilor potrivite pentru înfruntarea/ adaptarea la provocările societății contemporane

Respondenții au avut posibilitatea să selecteze/ bifeze/ propună câteva tipuri/feluri ale gândirii, cu ajutorul cărora elevii ar putea depăși cu succes provocările societății. Acestea au fost, în ordine descrescătoare, următoarele:

– **Gândirea pozitivă**, selectată de către cel mai mare număr de respondenți (79%). Aflați în fața unor situații neobișnuite, imprevizibile, frustrante sau stresante, oamenii se angajează diferit în analiza și soluționarea lor: unii se implică activ și constructiv, iar alții pasiv, defensiv. Primii pun în funcțiune așa-numita gândire pozitivă („se poate”, „e greu, dar posibil”, „să vedem cum putem ieși din impas”); alții, dimpotrivă, fac apel la gândirea negativă, care pune întotdeauna în față pe „nu” („nu se poate”, „nu am nicio scăpare”, „nu cred că voi fi în stare”). Gândirea pozitivă se caracterizează prin raționalitate de orientare activă, constructivă pe direcția depășirii dificultăților, cea negativă – prin pasivitate, neîncredere, lipsa angajării. Persoanele care gândesc negativ sunt mai puțin eficiente, prezintă ostilitate, anxietate, nefericire, nu-și fixează scopuri înalte, din frica de a nu le putea realiza. Anticiparea eșecului, sentimentele de inferioritate le împiedică să-și valorifice posibilitățile [10, p.120].

– **Gândirea rațională** este un alt tip de gândire necesar în depășirea provocărilor societale. În cazul nostru, bifat de către 64% dintre respondenți. Amintim aici că gândirea rațională semnifică, conform abordării cognitiv-comportamentale, o formulare preferențială și nondogmatică a dorințelor. Gândirea irațională, însă, presupune proiectări dogmatice, în termeni de „trebuie cu necesitate”, care nu au suport logic, empiric sau pragmatic. Spre exemplu: dacă un om gândește „trebuie să plouă” sau „trebuie ca ceilalți să mă respecte”, devine caraghios, el ar putea gândi, într-o manieră rațională: „Mi-aș dori foarte mult să plouă” sau „Mi-aș dori tare mult ca ceilalți să mă respecte și fac tot ce depinde de mine în acest sens, dar accept faptul că lucrurile nu stau mereu așa cum doresc eu”.

– **Gândirea critică a elevilor** este felul de gândire selectat de către 42% dintre psihologii școlari. Gândirea critică se centrează pe testarea și evaluarea soluțiilor și explorărilor posibile; este un mod de abordare și rezolvare a problemelor bazate pe argumente convingătoare, logice, raționale;

– **Gândirea productivă** constituie, la fel, unul dintre tipurile de gândire în stare să facă față provocărilor de viitor. Conceptul respectiv a fost explicat de către psihologul german Selz, care consideră că procesul gândirii trece treptat de la nivelul reproductiv al completării lacunelor dintr-o problemă la nivelul productiv al elaborării unor soluții noi [11, p.278]. Drept exemplu poate servi o întâmplare din viața celebrului matematician Gauss. Pe când acesta avea 6 ani, profesorul a dat elevilor să calculeze cât mai rapid suma numerelor de la 1 la 10. În timp ce colegii lui mai calculau încă, Gauss a sesizat o nouă legitate –

faptul că suma termenilor din poziții extreme este 11, deci suma finală va fi 55. Acest tip de gândire este productiv, în organizarea lui fiind implicată și creativitatea. Respectivul tip de gândire a fost selectat de către 39% dintre psihologii participanți la cercetare.

– Urmează apoi, în ordine descrescătoare, **gândirea algoritmică**, cu 15%. Precizăm aici că gândirea algoritmică este bazată pe operații prefigurate, conservative, habituale, pe treceri riguroase de la o stare la alta în succesiunea obligatorie a evenimentelor în timp, efectuarea corectă a unui „pas” conducând în mod necesar la soluționarea integrală și sigură a problemei. Așadar, operațiile sunt strict determinate și înlănțuite unele de altele, parcurgerea corectă a unei operații declanșând automat operația următoare. Demersurile ordonate și respectarea regulilor de înlănțuire a operațiilor conduc la obținerea sigură a rezultatului [11, p.273].

– Și, în final, tipul de gândire pentru care au optat doar 4,5% dintre psihologii școlari – **gândirea euristică**. Acest tip de gândire presupune operații în curs de elaborare care abia urmează a fi descoperite, desfășurarea ei având un caracter arborescent, din fiecare „nod” subiectul trebuind să aleagă o stare (cale) din mai multe posibile. Operațiile nu sunt strict determinate, ci, dimpotrivă, probabiliste, ramificate, fiind posibile nenumărate modalități de abordare. Operarea este dirijată de planuri și strategii, de înaintări prudente, dar și de reveniri treptate, de succese și eșecuri, de încercări și erori. Dacă în gândirea algoritmică rezultatul este sigur, de data aceasta el este incert sau chiar eronat, în caz că nu s-a ales varianta rezolutivă corespunzătoare. În timp ce algoritmul este „orice regulă care, dacă este urmată corect, în cele din urmă va rezolva problema”, euristica este „orice regulă care permite reducerea numărului operațiilor încercate în rezolvarea problemelor, în limbajul colocvial ea fiind sinonimă cu „scurtătură””. Menționăm aici că autorul nu împărtășește părerea respondenților în acest caz, considerând respectivul fel al gândirii foarte potrivit în adaptarea eficientă la provocările societății contemporane.

Oamenii se deosebesc între ei și prin anumite calități ale gândirii. Acest fapt se datorează diferitelor circumstanțe: mediului în care au trăit și au activat, modului de instruire și educație, exigențelor sociale și personale, tipului general de sistem nervos ș.a. [7]. Se disting multiple calități de gândire: flexibilitatea, profunzimea, spiritul critic, divergența, vastitatea, rapiditatea, independența ș.a. Ne-am propus să investigăm și acest aspect în cercetarea noastră, iar răspunsurile psihologilor școlari sunt reprezentate grafic în figura ce urmează:

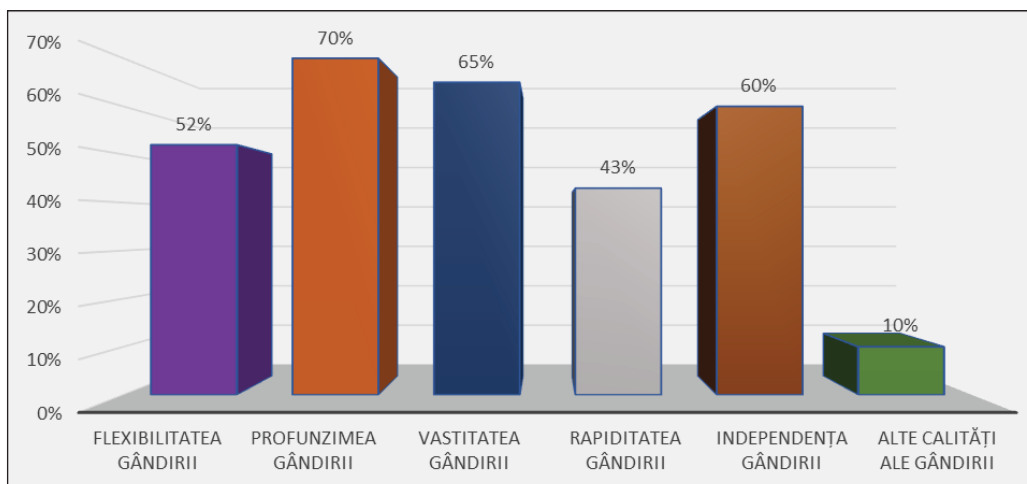


Fig.6. Calități ale gândirii elevilor ce necesită a fi dezvoltate mai mult în perioada școlarității

Astfel, respondenții au avut de bifat câteva calități ale gândirii (din lista sugerată), sau de propus altele.

Cei mai mulți dintre ei (70%) au optat pentru *profunzimea gândirii*, specificând necesitatea elevilor de a pătrunde în esența lucrurilor, fenomenelor, întrebărilor, de a înțelege și de a prevedea desfășurarea ulterioară a evenimentelor etc.;

– 65% au bifat *vastitatea gândirii* și capacitatea ei de a cuprinde multiple laturi ale întrebării abordate, legăturile ei cu alte întrebări, domenii etc. Calitatea opusă vastității este unilateralitatea, fiind capacitatea gândirii de a aborda problemele îngust, numai dintr-un singur aspect, nebănuind altele;

– 60% dintre psihologii școlari consideră importantă dezvoltarea independenței gândirii elevilor, îndeosebi detașarea de influențele efemere ale mass-media sau de grupurile de referință non-formale dubioase. În termeni psihologici, *independența gândirii* înseamnă desfășurarea ei fără ajutorul cuiva, de sine stătător. În cazul în care omul nu poate gândi independent, ci sub influența cuiva, el manifestă sugestibilitate și este dependent;

– *flexibilitatea gândirii* a fost selectată de către jumătate din eșantionul participant la cercetare. Flexibilitatea gândirii este opusă rigidității, caracterizându-se prin ușurința de a trece de la o metodă de rezolvare a problemei la alta, de la un procedeu la altul;

– 43% consideră necesară investiția educațională în dezvoltarea rapidității gândirii elevilor. *Rapiditatea gândirii* se caracterizează prin timpul cel mai scurt în care poate fi formulată, rezolvată sau verificată o problemă. Opusă ei este lentabilitatea gândirii, când omul gândește încet, târăgănat.

– *Alte opțiuni* au fost selectate de către 10% dintre respondenți, specificându-se aici necesitatea dezvoltării/optimizării îndeosebi a *spiritului critic* al gândirii.

Analiza teoretică a procesului de gândire și analiza empirică a gândirii elevilor în contextul provocărilor societale ne-a permis formularea următoarelor **concluzii**:

- Gândirea reprezintă funcția cea mai complexă a psihismului, prin care se integrează și se prelucrează informația vizând realitatea exterioară și cea interioară, cu trecerea la un nivel calitativ superior al cunoașterii;

- Societatea contemporană este marcată de o serie de transformări sociale, iar mintea umană prelucrează informațiile cu care mereu suntem *atacați* în funcție de rețeaua de gânduri preexistente, de anumite categorii și scheme cognitive;

- Fiind produsul și valoarea dezvoltării sociale, sistemul de învățământ reflectă neconținut cerințele și posibilitățile societății, fiind *ușa* prin care traversează ființa umană cu scopul de a se (re)descoperi pe sine însăși ca valoare/însușire și ca individualitate aparte a unui mediu social. În această ordine de idei, am considerat oportun să demarăm demersul nostru investigativ anume în școală;

- Implicarea psihologilor școlari în cercetarea particularităților gândirii elevilor este argumentată de unul dintre obiectivele esențiale ale activității de muncă a acestora, vizând asigurarea suportului psihologic pentru formarea unei personalități capabile de autodezvoltare, care să posede un sistem de cunoștințe și competențe necesare integrării psihosociale;

- Cei mai mulți dintre psihologii școlari (85%) consideră că gândirea condiționează în mare măsură adaptarea la schimbările sociale;

- Psihologii implicați în cercetare consideră că, printre factorii perturbatori ai gândirii elevilor, cel mai frecvent întâlniți sunt: *stimulii din mediul înconjurător, influența negativă a altor persoane, lipsa motivației și a voinței* ș.a.;

- Tipurile de gândire a elevilor, potrivite adaptării la provocările societății contemporane, sunt, conform respondenților: gândirea pozitivă, rațională, critică și productivă;

- Potrivit psihologilor școlari, calitățile gândirii ce necesită a fi dezvoltate mai mult în perioada școlarității sunt: profunzimea gândirii, vastitatea și independența gândirii, flexibilitatea și rapiditatea acesteia;

- Rezultatele obținute confirmă ipoteza cercetării, conform căreia gândirea elevului este influențată de factori sociali, fiind, la rândul ei, un promotor important al schimbărilor societale de viitor.

Referințe:

1. BRITT, M.A. *Experimente psihologice*. București: Meteor Press, 2019.
2. CHELCEA, S. *Psihosociologie. Teorii, cercetări, aplicații*. Iași: Polirom, 2008.

3. CREȚU, T. *Psihologia vârstelor*. Iași: Polirom, 2015.
4. DAVID, D. *Dezvoltare personală și socială*. Iași: Polirom, 2014.
5. GOLU, M. *Fundamentele psihologiei*. București, 2007.
6. ILUȚ, P. *Psihologie socială și sociopsihologie*. Iași: Polirom, 2009.
7. JELESCU, P. *Psihologia generală: Manual pentru colegiile pedagogice*. Chișinău, 2007.
8. MARTEA, G. *Sistemul de învățământ – promotor al identității naționale*. Chișinău, 2015.
9. Regulament cu privire la organizarea și desfășurarea activității psihologului în învățământul general. Disponibil:<http://particip.gov.md/proiect-view.php?l=ro&idd=3908>.
10. TARNOVSCHI, A., RACU, J. *Psihologia proceselor cognitive*. Chișinău, 2017.
11. ZLATE, M. *Fundamentele psihologiei*. Iași: Polirom, 2009.
12. ЧАШИИ, Е. *Современное мышление в условиях общественных трансформаций и возникновения глобальных проблем: Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата философских наук*. Пермь, 2010.

DEZVOLTAREA SFEREI RELAȚIONALE A ELEVILOR ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL – ASPECTE PRACTICE

Introducere

Începutul noului mileniu este marcat de interes înalt față de stările de fericire, bunăstare subiectivă, stare de bine psihologic, calitate a vieții etc., care n-au rămas în afara atenției psihologiei sociale și speciale. În recurență, aceste psihologii moderne tratează mai nuanțat maniera de înțelegere a spiritualității umane, poziția persoanei în societate, mecanismele psihologiei axate de opțiuni și adaptare socială; toate concretizate, în final, redimensionează capacitatea societății umane de a-și demonstra inițiativa și eficiența.

În raport cu acestea, sunt actualizate temele relațiilor interpersonale și ale importanței contextului profesional, atracției de altul, atașamentului și intrajutorării, ale succesului și motivației.

Fiind produsul și valoarea dezvoltării societale, sistemul de învățământ general reflectă continuu totalitatea fenomenelor de natură psihosocială și este factorul ce evidențiază procesele esențiale ale *sferei relaționale* la elevi.

În acest context, cei mai vulnerabili la schimbare sunt școlarii mici și adolescenții, deseori necesitățile, dorințele, opiniile lor nefiind acceptate și nici chiar auzite de către adulți – persoanele care au menirea să-i educe, să-i ghideze și să-i ajute să se adapteze la schimbările vertiginoase din societate.

Subiecții care interacționează prin comunicare și modul de raportare la celălalt își modelează dimensiunile personalității, manifestând calități psihice, însușiri psihologice și sociale, care se manifestă în anumite condiții.

În acest context, asigurarea asistenței psihologice în domeniul educațional este o cale de a înțelege elevul, de a relaționa și de a răspunde unei alte persoane, pentru ca aceasta să fie ajutată să-și exploreze gândurile, emoțiile și comportamentul; o posibilitate de autocunoaștere și de conștientizare profundă a Eu-lui propriu, o modalitate de a învăța să se confrunte cu problemele psihosociale, luând decizii adecvate și acționând corespunzător [1,2].

Aspectul psihologic al problemei privind dezvoltarea 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; *M.Zlate*, ale cărui abordări conceptuale constau în definirea condițiilor de dezvoltare a relațiilor interpersonale, ca: *caracterul psihologic*,

conștient și direct; Л.Божович, care menționează următoarele tipuri de relații interpersonale în colectivul clasei de elevi: *de intercunoaștere, de intercomunicare, socioafective preferențiale și de influențare; L.Vâgotski*, care subliniază că toate funcțiile psihice superioare încep ca relații concrete dintre indivizii umani; *A.Konu și M.Rimpela* (Finlanda, 2002), care sugerează *relaționarea multidimensională* (profesor-elevi, elevi-elevi, profesori-părinți, părinți-copii etc.); *Steve Duck*, care definește relaționarea drept o modelare a dimensiunilor personalității, manifestată prin calități psihice, însușiri psihologice și sociale diferite etc. [2,3,5].

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 expuse de către: *A. Bolboceanu, I.Racu, L.Cuznețov, V.Rusnac, A.Cucer* ș.a.

Revizuirea substratului psihologic al învățării, lipsa unei viziuni clare asupra identificării problemelor relaționale ale elevilor, precum și soluționării acestora, s-a impus la inițierea unui studiu științific.

Metodologia cercetării

Instrumente psihologice de cercetare implementate – ancheta pe bază de chestionare în format *Google*, referitor la asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general, privind *dezvoltarea sferei relaționale a elevilor*. În experiment, au fost incluși 67 de psihologi, 37 de cadre didactice din mediul rural și urban și un grup de 24 de elevi din clase de gimnaziu și de liceu din municipiul Chișinău.

Scopul demersului experimental a constat în identificarea opiniilor și competenței psihologilor, a cadrelor didactice, cu referire la asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general privind dezvoltarea sferei relaționale a elevilor; evaluarea factorilor care pot influența situația de relaționare a elevilor de diferite vârste; manifestarea viziunilor elevilor în dezvoltarea relațiilor constructive cu semenii, părinții/reprezentanții legali etc.

Rezultate

În continuare, vom prezenta unele rezultate expuse de psihologii școlari privind asigurarea asistenței psihologice în sistemul de învățământ general din Republica Moldova, vis-à-vis de dezvoltarea sferei relaționale a elevilor. Grupul experimental a cuprins 67 de psihologi din țară (52,2% din mediul urban și 47,8% din mediul rural), care au completat un chestionar comun (*IȘE, USM. CRAP*) în format *Google*, administrat *online*.

Din răspunsurile furnizate de psihologi privind *dificultățile pe care le întâmpină în realizarea activității de prevenție/profilaxie* putem constata că: 46,3% consideră dificultate lipsa programelor în organizarea și realizarea activității psihologului în sistemul educational, 38,8% – comunicarea defectuoasă cu părinții, 32,8% dintre respondenți indică ca problemă resursele informaționale insuficiente, 29,9% – numărul mare de beneficiari, 25,4% menționează accesul limitat la beneficiari, iar 19,4% psihologi consideră problemă experiența profesională insuficientă.

Un interes deosebit au provocat *opiniile respondenților privind aprecierea dată activității lor, în calitate de psiholog școlar, de către elevi*, care au fost interpretate astfel: 43,2% – bine, 10,4% – foarte bine, 22,3% – satisfăcător, 23,8% psihologi nu au dat niciun răspuns. Activitățile realizate de către psihologul școlar pentru *orientarea copiilor în depășirea problemelor legate de procesul de studiere și formare a relațiilor* menționate în sondaj sunt: 20,8% – activități de psihoprofilaxie, 23,8% – consiliere psihologică individuală și de grup, 16,4% – sesiuni de training, 11,9% – jocurile de rol, exercițiul, studiul de caz, 8,9% – toate formele de activități în comun.

În ce privește *problemele cu care se confruntă psihologii în asigurarea asistenței psihologice pentru beneficiari*, ca cele mai frecvente au fost menționate următoarele: 61,2% – lipsa instrumentelor de evaluare psihologică, urmate de 43,3% – resurse materiale și informaționale insuficiente, 35,8% – deficit de comunicare cu părinții, 10,4% – rezistența elevilor, 4,4% – lipsa cooperării cu cadrele didactice etc.

La întrebarea „*Care este frecvența apariției problemelor privind dezvoltarea sferei relaționale a elevilor din sistemul de învățământ general?*” (apreciere de la 1 la 10 puncte), aprecierea maximă constituie: 8 puncte – 23,9% psihologi, 7 puncte – 19,4%, 4 puncte – 17,9%, 9 puncte – 16,4%, urmate de aprecierea medie cu 5 puncte – 10,4% și cu 3 puncte – 6,0% respondenți. Cel mai rar se confruntă cu probleme de ordin relational 3,0% (2 puncte), urmați de 1,5% (6 și 10 puncte) psihologi.

Cele mai frecvente probleme de relaționare cu care se adresează cadrele didactice, elevii, părinții la psihologul școlar (apreciate pe o scală ierarhică de la 1 la 5) au fost specificate după cum urmează:

- *probleme de relaționare a elevului cu colegii*

Cei mai mulți respondenți – 34,3% (punctaj 3) și 32,8% (punctaj 4) – se confruntă anume cu astfel de probleme, pe poziția medie se plasează 20,9% (5 puncte) psihologi, urmați de 9,0% (apreciere 2 puncte), iar pe poziție minimă se înregistrează 3,0% (apreciere 1 punct) dintre respondenți.

- *probleme de relaționare a elevului cu cadrul didactic*

Rata cea mai înaltă o înregistrează 32,8% (apreciere 3 puncte), 26,9% (apreciere 4 puncte) și 22,4% (apreciere 2 puncte) psihologi, urmați de 10,4% (1 punct) și 7,5% (5 puncte).

- *probleme de relaționare a elevului cu părinții*

În asigurarea asistenței psihologice în asemenea situații, poziție maximă înregistrează în proporții egale câte 28,4% (apreciere 3 și 4 puncte) respondenți, poziție medie – 16,4% (2 puncte) și 14,9% (5 puncte), pe o poziție mai joasă sunt plasate 11,9% (1 punct) intervievați.

- *probleme de relaționare cu reprezentanții sexului opus*

Aproximativ jumătate dintre participanți – 31,3% (apreciere 3 puncte) și 20,9% (4 puncte) – se confruntă cu astfel de probleme, valori procentuale medii se observă la 11,9% (1 punct), urmați de 4,5% (5 puncte) psihologi.

Altele: 30,0% participanți menționează un șir de alte probleme, cum ar fi: cunoașterea Eu-lui, stres pe timp de pandemie COVID-19, comportament neadecvat la ore, probleme legate de vârstă, marginalizare, probleme de învățare, conflictul de valori, migrația părinților, dependența de gadgeturi, telefoane mobile, internet, calculator, probleme în alegerea profesiei; 34,3% dintre psihologii intervievați au remarcat că nu se confruntă cu alte probleme.

Referitor la tehnicile de psihodiagnoză utilizate de către psihologi pentru determinarea nivelului de dezvoltare a sferei relaționale la elevi au fost menționate următoarele răspunsuri: mai bine de jumătate dintre psihologi (55,5%) utilizează cel mai frecvent *baterii de teste psihologice* (sociometrice, standardizate conform vârstei, de inteligență „Toma”, de comunicare, de autocunoaștere, de determinare a relațiilor interpersonale după *T.Leary*, de determinare a anxietății *Дорки*, testul *Kattell* etc.); 16,4% respondenți administrează drept instrumente de psihodiagnostic *chestionarul* (standardizate conform vârstei, de agresivitate *Buss și Dark*, de personalitate, chestionarul „*Айзенка*” etc.); 10,4% psihologi au evidențiat aplicarea activă a diverselor *metodici*, cum ar fi: metoda observației, de examinare a climatului psihologic în colectivul de elevi, metoda „*Томас-Кулманн*”, metodicile proiective „*Rene-Jili, Даймонд-Роджерс, Дж. Морено* etc.”; 9,0% psihologi remarcă că folosesc frecvent *convorbiri, discuții, exercițiul, jocuri complexe* etc.

În contextul întrebării referitor la *dificultățile emoționale semnificative ce reprezintă domeniul psihorelațional cu care se adresează elevii la psiholog*, 51,0% intervievați consideră ca fiind cele mai frecvente: anxietatea, frustrarea, frica, stresul, timiditatea, agresivitatea; comunicarea ineficientă sau lipsa ei și relațiile conflictuale (cu semenii, profesorii, în familie: părinți, frate, soră) au obținut aceleași valori procentuale – câte 13,5% dintre respondenți. Cei mai puțini psihologi au accentuat comportamentul deviant – 3,0%, eșecuri în dragoste – 3,0%, probleme psihosomatice (bulemie, anorexie) – 1,5%, suicid – 1,5%.

Întru *prevenirea problemelor relaționale cu care se confruntă elevii*, psihologii intervievați utilizează mai frecvent: activități de prevenție prin informare, discuții, comunicare – 34,3%; activități de dezvoltare cu elemente de

traininguri – 28,4%; activități psihologice cu includerea mai multor forme în comun – 17,9%; consiliere psihologică individuală și de grup – 16,4%; jocuri psihologice, interactive, de rol, studii de caz, exercițiul, art-terapie au înregistrat 14,9%; metode de psihodiagnostică și evaluare – 9,0% respondenți.

Reușita depășirii problemelor de relaționare la finele ședințelor de consiliere psihologică este evaluată de către participanți astfel: – 64,2% psihologi o consideră realizată în proporție de 75,0%; 23,9% respondenți – în proporție de 50,0%; 10,4% subiecți au dat răspunsuri nedeterminate, impunând dependența de diferite condiții (depinde de mulți factori, situații, de la caz la caz, etc.).

În noile condiții complicate, provocate de criza actuală de pandemie – COVID-19, rolul psihologului școlar în sistemul de învățământ general este unul determinant. În acest sens, cele mai frecvente *probleme de adaptare psihosocială (adaptare școlară) cu care se confruntă în perioada de epidemie psihologică* sunt: frica, neliniștea, anxietatea, înregistrate de mai bine de jumătate dintre respondenți – 58,2%, deficitul de socializare și comunicare – 44,7%, lipsa interacțiunii directe cu elevii menționează 43,2% intervievați, izolarea – 37,3%, flexibilitatea – 31,3% etc.

Sugestiile cu care vin psihologii pentru asigurarea activității psihologice eficiente în sistemul de învățământ general sunt: existența unității de psiholog în fiecare instituție de învățământ, oportunitatea de a crește profesional, conlucrarea dintre psiholog și SAP, asigurarea cu tehnica și materialele necesare pentru activitate, cu spațiu separat și dotare ergonomică, motivarea financiară etc. [4,7].

De asemenea, subiecți ai studiului nostru au fost și *cadrele didactice* din sistemul de învățământ general din țară. Grupul a constatat din 37 de persoane cu vârste cuprinse între 20 și 61 de ani, studii superioare.

O primă interpretare a răspunsurilor a pornit de la menționarea problemelor sociale contemporane, care influențează asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general, cu privire la dezvoltarea sferei relaționale a elevului.

Astfel, majoritatea intervievaților (72,9%) pun accent pe izolare și lipsa comunicării pe fond de pandemie COVID-19, urmate de probleme emoționale (depresie, frică, timiditate) – 29,7%, motivație scăzută – 27,0%, deficit de atenție în familie, școală – 16,2%, migrația părinților – 10,8%, complexul de inferioritate – 10,8%, Altele: critica celor din jur, subestimarea capacităților elevului de către unele cadre didactice, relații de gen, incompatibilitate specifică înregistrează 13,5% dintre participanți.

În urma *evaluării psihopedagogice la elevii cu tulburări relaționale*, în viziunea cadrelor didactice au fost identificate următoarele tipuri de probleme: *adaptarea școlară* – pe primul loc sunt plasați școlarii mici – 64,8%, urmați de preadolescenți – 10,8%, copiii cu CES – 5,4%, adolescenți – 2,7%.

Altă problemă este *abandonul școlar*: adolescenții înregistrează 37,8%, preadolescenții – 29,7%, copiii cu CES – 10,8%, școlarii mici – 5,4%. *Motivație scăzută* s-a înregistrat la adolescenți – 24,3%, preadolescenți – 21,6%, urmați de școlarii mici și cu CES, care sunt în proporții egale – a câte 18,9%. *Suprasolicitare de activități*: prevalență crescută se constată la școlarii mici – 40,5%, la preadolescenți – 24,3%, la adolescenți – 13,5%, la elevii cu CES – 5,4%. *Timiditatea* 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%. Dacă ne referim la *violența verbală, fizică, psihologică*, rezultatele sunt: adolescenții – 37,8% și 48,6%, urmați de preadolescenți cu 21,6% și 35,1%, școlarii mici – 10,8% și 16,2%. 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 cu cadrele didactice*, respondenții indică: adolescenții – 43,2% și 32,4%, preadolescenții – 29,7% și 21,6%, școlarii mici – 21,6% și 13,5%, elevii cu CES – 8,1% și 2,7%. *Dependența de telefon, calculator/internet* înregistrează adolescenții – 32,4%, preadolescenții – 27,0% și 32,4%, școlarii mici – 18,9% și 24,3%. *Dependența de tutun, droguri* marchează 51,3% dintre adolescenți, urmați de preadolescenți cu 29,7%.

La întrebarea „*Cât de frecvent și de către cine este solicitată asistența psihologică în instituția în care activați?*”, 32,4% respondenții au remarcat că *elevii cu probleme relaționale* se adresează la psiholog periodic, 13,5% – frecvent, 10,8% – la necesitate și doar 2,7% menționează asistență foarte frecventă. În viziunea a 29,7% cadre didactice, *părinții elevilor nominalizați* solicită asistență psihologică periodic, 18,9% – la necesitate, 13,5% – foarte rar și 10,8% intervievați accentuează solicitarea frecventă de către părinți. Referitor la *cadrele didactice care se adresează la psiholog*, privind elevii cu dificultăți de relaționare, 32,4% intervievați consideră că periodic, 18,9% – la necesitate, 16,2% – frecvent, 13,5% – niciodată și 2,7% – foarte frecvent.

Cele mai frecvente *obstacole cu care se confruntă cadrele didactice pentru a asigura asistență psihologică elevilor cu probleme relaționale* sunt: lipsa psihologului în școală – 18,9%, iresponsabilitatea părinților, neglijența lor față de educația propriilor copii – 21,6%, lipsa elevilor cu tulburări relaționale în clasă – 16,2%, numărul mare de elevi în clasă – 8,1%, nu doresc să meargă la contact cu cadrul didactic – 13,5%.

Printre *metodele de prevenție, profilaxie utilizate mai frecvent de cadrele didactice în activitățile cu elevii cu tulburări relaționale* au fost menționate următoarele: comunicarea, conversația, discuții dirijate, convorbiri (prin folosirea

laudei, încurajării, convingerii, stimulării) – 37,8%, activități individuale și de grup – 13,5%, jocuri de rol, studiul de caz – 10,8%, altele: mesaje prin desen, excursii, activități extrașcolare, motivarea, demonstrarea unor evenimente din viață – s-au înregistrat răspunsuri în proporții egale, a câte 2,7% participanți.

Pentru a eficientiza corelația cu psihologul referitor la elevii cu tulburări relaționale, cadrele didactice chestionate au evidențiat următoarele opinii: implicarea părinților – 27,0%, lucrul în echipă – 24,3%, încrederea elevilor – 21,6%, materialele didactice – 16,2%, unitate de psiholog în școală – 10,8%, consultații mai multe de la psiholog – 8,1%, aceasta este treaba psihologului consideră 8,1% respondenți.

Și în final, la întrebarea „*Care este gradul de cooperare dintre părinte/elev/cadru didactic/psiholog în soluționarea problemelor elevilor cu dificultăți relaționale din instituția de învățământ general?*”, răspunsurile obținute atestă: *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%.

Deoarece nu în fiecare instituție de învățământ există unitate de psiholog, problemele copiilor cu CES rămân aceleași. Pentru depășirea dificultăților și soluționarea cazurilor dificile asistența psihopedagogică este acordată, coordonată și supervizată de către cadrele didactice.

Referitor la *factorii* care limitează relațiile cadrului didactic cu copiii cu CES și cu părinții acestora, cei mai mulți subiecți intervievați, circa 90,0% (cadre didactice), menționează: atitudinea neserioasă a părinților față de problemele copilului, nerespectarea recomandărilor propuse de specialist, lipsa studiilor, lipsa de timp la părinți, lipsa de interes, de informare, indiferența, lipsa de comunicare, situația materială, migrația părinților [4,6,8].

În continuare prezentăm rezultatele autentice obținute în cadrul studiului de la *grupul de elevi*. Astfel, la întrebarea „*Ce cred ei despre relația psiholog-elev în cadrul școlii?*” cei mai mulți respondenți (89,5%) au indicat relații bune, iar 10,5% – relații satisfăcătoare.

Viziunea elevilor despre *cum trebuie să fie un psiholog școlar* înregistrează următorii indici: 84,6% – capacitatea de a ne înțelege, 69,2% – dragostea față de copii, 46,2% – să aibă o bună pregătire, urmați de un grad scăzut de percepere, cum ar fi: capacitatea de a explica – 23,1%, autoritate – 15,4% elevi.

Apreciind gradul de insatisfacție în relația psiholog-elev pe prim-plan se plasează răspunsurile: nu mă nemulțumește nimic – 54,1%, este mereu indispus, nervos – 16,6%, tratează cu superioritate, refuză consilierea, vorbește urât cu elevii sunt menționate în proporții egale – a câte 7,7%. Referindu-ne la itemul

dacă elevii au nevoie de ajutorul psihologului școlar, mai bine de jumătate dintre elevi (52,6%) au indicat că au nevoie, 26,3% – că doar uneori, 21,1% – că nu au nevoie.

În contextul următoarelor întrebări vom face referință la *dificultățile de ordin social care influențează negativ relaționarea elevilor în diverse activități*. Cele mai frecvente răspunsuri au indicat: lipsa comunicării dintre părinți și copii – 36,8%, iresponsabilitatea – 36,8%, indiferența socială – 31,6%, urmate de migrația părinților și sărăcia, care cuprind aceleași valori procentuale – câte 15,8% dintre elevi, iar 5,3% consideră trădarea o problemă dificilă în asigurarea unei bune relaționări.

În ce privește problemele relaționale cu care se confruntă elevii în școală, au fost menționate ca cele mai superioare: motivația scăzută – 31,6%, dependența de alte persoane – 31,65, violența verbală și fizică în relațiile cu părinții – 21,1%, stresul și timiditatea – câte 21,1%, urmate de viziuni cu un grad mai jos de abordare – anxietatea și frica în proporții egale, câte 15,8% respondenți, agresivitatea și adaptarea școlară – câte 10,5%.

De menționat că toți elevii intervievați sunt conștienți de faptul că, indiferent de complexitatea problemelor cu care se confruntă, ei pot miza pe un suport confidențial din partea psihologului.

Întrebați „Cât de frecvent se adresează la psihologul școlar?”, răspunsurile au fost: 46,1% – la necesitate, 23,1% – se adresează frecvent, 15,4% – foarte frecvent, 15,45 – niciodată [9].

Este îmbucurător faptul că elevii dau dovadă de o maturitate sporită, au o poziție proprie care se manifestă într-o mai bună interacțiune cu colegii, precum și cu adulții.

Concluzii

Promovarea demersului experimental, cu referire la asigurarea asistenței psihologice în sistemul educațional general privind dezvoltarea sferei relaționale a elevilor, a contribuit la evidențierea dimensiunilor psihologice privind totalitatea acțiunilor ce exprimă particularitățile elevului, precum:

- probleme de relaționare și comunicare;
- probleme de învățare și adaptare școlară, semnalate în procesul de abordare a relațiilor elevilor cu părinții, cadrele didactice, psihologii, semenii;
- modalități de cunoaștere, respectare, antrenare și stimulare.

Rezultatele/situațiile expuse în studiu confirmă faptul că cadrul didactic trebuie să se manifeste ca un bun tehnician, dar și ca un psiholog, care operează în același timp cu conținuturi școlare, a căror funcție obiectuală este pregnantă, dar și cu conținuturi interpersonale al căror caracter subiectiv primează.

În anumite condiții, insuccesul relației didactice nu se asociază stereotip cu insuccesul relației interpersonale. În viziunea lui *Bellack și Davitz*, „este mai bine ca elevul să dea un răspuns greșit decât să nu dea deloc, pentru că în acel moment scopul participanților este de a continua interacțiunea”.

Prin urmare, sarcina dirijării traseului educațional al elevului revine școlii, implicit profesorului, psihologului, pe parcursul anilor de învățământ, care trebuie să-l informeze și să-l familiarizeze cu diverse domenii ale cunoașterii, dar și să-l formeze în spiritul cerințelor societății.

Referințe:

1. BOLBOCEANU, A. *Psihologia comunicării*. Chișinău, 2007.
2. 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). Chișinău, Editura UPS „I. Creangă”, 2020, nr.4 (61), p.53-59. ISSN 1857-4432 (online), ISSN 1857-0224 (print)
3. KONU, A., RIMPELA, M. Well-being in schools: a conceptual model. In: *Health Promotion International*, 2002, vol.17(1), p.79-87, Oxford University Press.
4. RUSNAC, V., LUNGU, T. Asistența psihologică a copiilor din grupul de risc din instituțiile de învățământ general. În: *Materialele Conferinței științifice internaționale Educația: factor primordial în dezvoltarea societății*. Chișinău: Tipografia Print-Caro, 2020, p.191-197.
5. ROȘCA, M. ș.a. Rolul relațiilor interpersonale la vârsta micii școlarități. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2017, nr.9 (109) p.206-213 Disponibil: studiamsu.eu › 33.109.pdf, [Accesat: 05.08.2020]
6. Relaționarea elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES) cu colegii lor din perspectiva educației incluzive. (The relationships between special education needs students and their school mates from the perspective of inclusive education). În: *Revista de Pedagogie LXIV* (București), 2016, nr.1, p.99-110.
7. Chestionar pentru psihologii din instituțiile de învățământ general, Disponibil: crap.psihologlungu@gmail.com
8. Chestionar pentru cadrele didactice din instituțiile de învățământ general. Disponibil: emilia.furdui20@gmail.com
9. Chestionar pentru elevii din instituțiile de învățământ general. Disponibil: emilia.furdui20@gmail.com

PROBLEMELE AFECTIVE ALE ELEVILOR DIN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL: OPINII ȘI CONSTATĂRI

Introducere

Actualmente, adaptarea la noua modalitate de învățare organizată în condiții pandemice speciale și la noile realități necesită un efort psihoemoțional considerabil din partea elevilor, dar și a cadrelor didactice. Preocupări semnificative ale politicilor educaționale promovate astăzi la nivel național și global constituie asigurarea bunăstării emoționale a elevilor, păstrarea și menținerea sănătății mintale a copiilor și adolescenților și a actorilor implicați în procesul educational; managementul eficient al stărilor emoționale în condiții de învățare și viață dificile este prioritar.

Niciun alt concept din psihologie nu are o relevanță atât de mare precum emoția, pentru modul în care individul se raportează la viață în general sau la condițiile specifice mediilor fizic și social, precizează Lazarus [*apud* 5, p.9]. Emoțiile denotă efecte asupra felului în care persoanele percep, evaluează și acordă înțelesuri unui stimul, menționează studiile promovate în domeniul psihologiei. Răspunsul emoțional semnalează faptul că este implicată fie o valoare, fie un scop important al unei persoane, a cărui realizare este periclitată, incertă sau progresează. Unele emoții sunt specifice unei trebuințe actuale. Emoțiile exercită o funcție importantă – *funcția de adaptare* la condițiile vitale mereu în schimbare. Totodată, ele constituie un semnal relevant că lucrurile nu merg bine sau ca o asigurare că totul este în ordine.

Sfera emoțională este una dintre cele mai afectate dimensiuni psihologice umane, în condițiile stării de urgență și pandemie COVID-19, iar sintagmele psihologice *bunăstare emoțională, sănătate emoțională, competență emoțională, inteligentă emoțională, cultură emoțională, muncă emoțională, didactica emoțiilor, igienă mintală* devin astăzi frecvent vehiculate, actuale și valorificate intens în mediul educațional. O bună stăpânire a propriei lumi emoționale constituie un factor excelent de protecție psihologică în perioadele de criză și nesiguranță.

Aspecte teoretice

În organizarea sistemului psihic uman afectivitatea ocupă o poziție de interfață între cogniție și motivație, cu care de altfel interferează cel mai mult. **Afectivitatea** este acea componentă a vieții psihice care reflectă, în forma unei trăiri subiective de un anumit semn, de o anumită intensitate și de o anumită durată, raportul dintre dinamica evenimentelor motivaționale sau a stărilor proprii de necesitate și dinamica evenimentelor din plan obiectiv extern [12, p.640].

Constituind o componentă complexă și indispensabilă a sistemului psihic uman, afectivitatea denotă modalități specifice de relaționare cu lumea și cu propriul *Eu*. Stările afective sunt trăiri ce exprimă gradul de concordanță dintre un obiect sau situație și tendințele noastre [6, p.204].

În accepțiunea lui P.Anohin, afectivitatea are o funcție destul de importantă, ce permite reglarea promptă și eficace a comportamentului, îndeplinind rolul de acceptor al acțiunii [*apud* 29, p.3]. În alte viziuni, afectivitatea este procesul psihic cel mai legat de personalitate, prin intermediul căruia omul își manifestă caracterul său personal, ca existență originală, unică, irepetabilă. Prin trăsăturile sale afective, care îi conferă subiectivitate, insul își manifestă unicitatea sa în lume. Aceasta se realizează nu doar prin anumite trăsături considerate „constante” ale afectivității, ci și prin manifestările „dinamice” ale vieții afective și, în primul rând, prin sentimente [22, p.1].

În alte viziuni, afectivitatea este o trăire diferențiată, ca stare față de situații, evenimente, persoane, conținuturi de comunicări, la care se participă și se manifestă nu doar față de evenimente prezente, ci și față de cele evocate din trecut, dar și asociate de trăiri ce se vor putea produce în viitor. Afectivitatea cuprinde totalitatea stărilor, fenomenelor și trăirilor afective (emoționale) ce reflectă atitudinea și relațiile subiective față de realitatea obiectivă [10, p.111].

În știința psihologică emoțiile sunt conceptualizate în trei modalități esențiale: „stări motivaționale majore”, „tendințe de acțiune”, „mod de pregătire a acțiunii” [*apud* 5]. Emoțiile, în opinia psihologilor, constituie o sursă de energie, de activare-rezonare permanentă la situațiile existențiale, or și forța motrice esențială, bunul intim cel mai de preț [*apud* 7, p.75]. În funcționarea lor concretă, emoțiile dispun de o serie de caracteristici pe baza cărora distingem între diversele forme ale vieții afective. Dintre acestea, cele mai importante sunt valența emoțiilor, intensitatea emoțiilor, durata stării afective, mobilitatea proceselor afective, expresivitatea emoțiilor, utilitatea emoțiilor [20]. Afectivitatea se divizează în varii tipologii în funcție de anumite criterii: calitatea și tipul emoțiilor, proprietățile cumulative, inițierea și dirijarea acțiunilor și comportamentului, gradul de conștientizare și nivelul calitativ al formelor motivaționale din care provin etc.

Este important să menționăm în acest context rolul și semnificația afectivității elevilor în viața școlară și să identificăm problemele, dificultățile emoționale ale elevilor în contextul noilor realități vitale, precum și să analizăm unele studii și cercetări valoroase în domeniul afectivității elevilor.

Profesorul Barbara L. Fredrickson, investigator principal în cadrul *Laboratorului de emoții pozitive și psihofiziologie* de la Universitatea din Carolina de Nord din Chapel Hill, sugerează că emoțiile pozitive au funcții adaptative și că există patru emoții pozitive distincte: bucuria, interesul, satisfacția și dragostea [*Apud* 5]. Studiile în domeniul psihologiei confirmă faptul că oamenii de știință

și-au concentrat eforturile de cercetare asupra emoțiilor negative, abordând arareori emoțiile pozitive.

Psihologii din instituțiile educaționale se confruntă cu varii probleme referitor la afectivitatea elevilor. Cercetările realizate în sectorul *Psihosociologia Educației și Incluziune Școlară* (2012), IȘE, în care au fost chestionați un grup de 85 de psihologi din diverse instituții educaționale din Republica Moldova, atestă că problemele emoționale ale copiilor sunt printre cele mai frecvente probleme cu care se adresează părinții la specialistul psiholog din instituții educaționale. Dificultățile afective sunt printre primele în ierarhia problemelor conștientizate de către elevi [4, p.36]. În cadrul aceleiași cercetări experimentale s-a evidențiat faptul că cele mai frecvente probleme emoționale cu care se confruntă elevii în școală, în opinia psihologilor școlari, sunt: lipsa controlului emoțiilor, dificultatea de a-și exprima emoțiile, anxietatea și stările depresive, fobiile, consecințele stresului posttraumatic.

În funcție de *gradul conștientizării problemei de către copil*, este mai înalt scorul în grupul problemelor ce vizează *dificultăți în a-și exprima emoțiile*, după care urmează *lipsa controlului emoțiilor, anxietatea și stările depresive, fobiile și consecințele stresului posttraumatic* [4, p.34].

Problemele afective la vârsta școlară mică sunt destul de pronunțate, atestă studiile în domeniul psihologiei [11]. Succesul și insuccesul în activitatea elevilor declanșează la copiii de vârstă școlară mică emoții pozitive sau negative. Succesele aduc satisfacție și copiii sunt bine dispuși, emană energie afectivă pozitivă, care treptat se transformă în bunăvoință, inteligență, tandrețe, mândrie. Însă, repetarea insucceselor îi face pe elevii de vârstă mică nefericiți, devenind: triști, fricoși, sperați, mândri etc. Sub influența insucceselor devin indiferenți față de învățatură, găsind refugii în alte activități: distracții, jocuri, plimbări etc.

Situațiile sociale, crizele, evenimentele complicate de asemenea influențează starea emoțională a copiilor, elevilor [27], în mod diferit, în funcție de caracteristicile lor personale:

- ❖ vulnerabilitatea individuală;
- ❖ sistemul de reglare natural individual a răspunsului automat la stres;
- ❖ vulnerabilitățile ce țin de schimbările de vârstă sau maturizare a copiilor;
- ❖ flexibilitate;
- ❖ abilitățile de rezistență și adaptare la situații de stres;
- ❖ abilitățile de soluționare a problemelor;
- ❖ abilitățile de management emoțional etc.

Sunt copii care au mai multă nevoie de atenție și sprijin decât alții: toți copiii mai mici de trei ani, precum și cei aflați în pragul pubertății, o perioadă de vârstă extrem de complicată, au nevoi mai mari de suport și echilibru emoțional, fiind

la vârste vulnerabile din perspectiva maturizării sistemului natural și biologic de răspuns la stres și amenințare [27].

Cantitatea de expunere directă la surse de stres și amenințare crește riscul de apariție a unor tulburări de sănătate mintală a elevilor. Cu cât mai intensă și mai frecventă este această expunere, cu atât crește riscul pentru apariția unor tulburări de sănătate mintală severă din zona anxietății sau sindromului de stres posttraumatic. Atenția mai mare a specialiștilor psihologi se va direcționa spre elevii în familiile cărora s-au depistat situații de boală severă sau cazuri dramatice de pierdere.

R.Jelescu afirmă că starea emoțională a copilului se reflectă în mod considerabil asupra sănătății lui [11]; dacă acesta este sistematic supus unor trăiri emoționale negative profunde, atunci mai des se îmbolnăvește ori simulează în unele situații boala, pentru a se apăra, a evita o eventuală furtună/catastrofă emoțională.

Problemele afective la vârsta preadolescenței se diversifică. Se evidențiază unele particularități specifice ale sferei afective: afectivitatea are un caracter vulcanic, debordant; se dezvoltă viața sa interioară, emotivitatea oscilează între extreme; se evidențiază **labilitatea emoțională**. Toată gama de stări afective este prezentă: anxietatea, teama, timiditatea. Diversitatea trăirilor afective se exprimă prin dezvoltarea mobilității mimice, expresivitatea privirii, amplificarea funcțiilor de comunicare [11, p.63]. La începutul vârstei nivelul de anxietate crește, dar se diminuează spre sfârșitul ei. S-a constatat că față de stres puberul manifestă intoleranță, reacționând recalitrant.

Preadolescența este considerată **vârsta anxietăților**, care este cea mai stringentă problemă la această etapă [23]. Preadolescenții anxioși, atât cei de 10 – 13 ani, cât și cei de 14 – 15 ani, se caracterizează prin următoarele trăsături: gândire rigidă/dihotomică; rezonanță afectivă scăzută ce include: motivație, imaturitate afectivă, oboseală nervoasă, încordare, frustrare, iritare și surmenaj, un nivel înalt al imaginației de anticipație negativă, necesitate excesivă de aprobare socială; exigențe extrem de înalte față de sine și față de alții; spirit critic accentuat; perfecționism, sunt executați, competenți și demni de încredere; le sunt caracteristice conflictele interne; reprimarea unor sentimente, dacă nu sunt acceptați de alții; adaptarea deficitară; tendința de deprimare, de contemplație și meditație.

Iulia Racu, doctor habilitat în psihologie, afirmă că la această vârstă poate apărea **anxietatea interpersonală sau socială** ce contribuie la formarea comportamentelor dezadaptative și la evitarea situațiilor sociale [24]. Deseori la baza formării anxietății sociale în preadolescență stau credințele disfuncționale despre faptul că oamenii tind să aprecieze pe alții în mod negativ și este important ca toți oamenii să te placă. **Anxietățile legate de frica de viitor**, ce pot apărea la fel la preadolescenți, pot duce la diverse strategii de autoapărare:

- ❑ *izolare emoțională*, care duce la pasivitate, apatie, cinism, scăderea nivelului de aspirații;
- ❑ *negarea realității*, cu retragerea din orice competiție, „îmbolnăvirea” în perioade de examene;
- ❑ *perioade de indecizie și de refuz* cu privire la problemele stresante;
- ❑ *reverie*, visare cu ochii deschiși, pentru a compensa realitatea sau, dimpotrivă, pentru a „suferi” ca un veritabil „erou neînțeleș”, a deveni victimă a propriului curaj;
- ❑ *raționalizare*, de tipul „strugurii sunt prea acri ca să am nevoie de ei” [24].

De asemenea, la această vârstă prietenii devin mult mai intime, se dezvoltă relații apropiate cu persoane de sex opus, apar unele probleme afective cu privire la sentimentul dragostei.

M.Găișteanu denotă faptul că **problemele în familie** pot fi o cauză a inadapării afective ce apare la unii preadolescenți. La această vârstă puberii se unesc în „găști” și consideră că în cadrul grupului ei se pot realiza mai bine. Preadolescenții care nu sunt integrați în grupuri, așa-numiții „*nepopulari*”, sunt acei care manifestă o inadaptare afectivă, de multe ori aceasta fiind o prelungire a relațiilor de disconfort din familie [11, p.65]. Acestea se pot manifesta prin hiperemotivitate (timizii, retrașii, interiorizații) sau, din contra, ei sunt certăreți, zgomotoși, egoiști.

Cercetările demonstrează că modul în care se exercită parentalitatea are efect direct asupra rezilienței emoționale, comportamentului, capacității de auto-control, performanțelor academice și integrării sociale a copiilor [13, p.7]. Resursele interne ale copiilor se dezvoltă în relații stabile și funcționale cu persoanele de referință (părinți sau cei care îndeplinesc acest rol pentru ei). Ei învață să se descurce în situații de adversitate și prin abordarea felului în care părinții lor au gestionat astfel de situații. De asemenea, copiii își dezvoltă gradul de competență dacă acesta este întărit de către adulții de referință prin validarea reușitei, consultarea opiniei lor, prin a face împreună, dar nu în locul lor. Anxietatea sau depresia părinților, chiar și în timpuri de siguranță maximă la nivel global, are un efect negativ asupra echilibrului emoțional al copiilor și al sănătății sale emoționale. De asemenea, studiile scot în evidență creșterea **stresului ocupațional, epuizarea emoțională și profesională a cadrelor didactice** [21], ce are un impact negativ asupra stării afective a elevilor.

Afectivitatea la vârsta adolescenței se nuanțează, emotivitatea devine mai echilibrată pe fondul deschiderii față de bine și frumos, apar sentimente superioare intelectuale, estetice, morale. Raporturile cu familia, asperitățile se estompează și armonia se restabilește. Totuși, sunt evidente particularități emoționale specifice vârstei date: nemulțumire legată de interferența părinților cu propria

independență; sentimentul de „ciudățenie” în legătură cu sine și cu propriul corp; părere proastă despre părinți, „investiție” emoțională redusă în aceștia; perioade de tristețe, care însoțesc „pierderea psihologică” a părinților; autoanaliză amplificată, uneori sub forma unui jurnal; sentimente de tandrețe, dar și de teamă față de sexul opus; sentimente de dragoste și pasiune [1, p.43].

Relația dintre emoții și **problemele alimentare** (anorexie, bulimie etc.) la adolescenți a fost explicată în cercetările lui E.Losii: incapacitatea de a discerne sentimentele neplăcute și de a le controla, tendința spre perfecționism sunt factorii-cheie care generează probleme de alimentație, în special la adolescente [16, p.152]. Preocuparea excesivă pentru greutate poate ascunde o stare de tensiune interioară, o imagine de sine denaturată, o relație conflictuală cu părinții. Având neînțelegeri cu iubitul, fără să-și dea seama că sunt furioase, neliniștite sau deprimare – trăind o furtună emoțională subtilă, pe care nu știu să o depășească eficient, în schimb învață să se simtă bine mâncând. E necesar ca adolescentele să învețe să-și identifice sentimentele și să se calmeze sau să-și stăpânească mai bine relațiile, fără a găsi soluția în obiceiuri proaste de a mânca.

Statisticile arată că adolescența este perioada în care prevalența **depresiei** este de 6 ori mai mare, fetele fiind de două ori mai afectate de această tulburare decât băieții. Acest lucru este poate greu de înțeles dacă ne gândim că tot aceste statistici arată că fetele au în general relații de prietenie mai strânse decât băieții [17].

O altă problematică ce influențează asupra afectivității elevilor care necesită a fi abordată este **abuzul și neglijarea copiilor**. Această problemă este una majoră și globală, în toate țările lumii existând variate forme de manifestare a acesteia, uneori fiind înrădăcinată în practicile culturale, economice și sociale specifice [28]. **Violența verbală** continuă să fie percepută ca fiind cea mai răspândită formă de abuz asupra copilului în Republica Moldova, comparativ cu alte tipuri de violență (fizică, sexuală), fiind și cea mai tolerată formă de abuz [25, p.7].

Dificultățile afective ale copiilor și adolescenților sunt provocate și de **exploatarea și abuzul sexual online** ce are loc prin intermediul rețelelor de socializare, dar și prin alte site-uri în spațiul online. Conform datelor MAI, cresc *infracțiunile ce țin de pornografia infantilă* [13], în special exploatarea și abuzul sexual al adolescenților. O analiză atentă a datelor statistice cu privire la abuzul sexual, pe categorii de vârstă, arată că adolescenții sunt grupa cea mai vulnerabilă, iar cele mai frecvente forme de abuz la care sunt supuși sunt hărțuirea sexuală și acțiunile perverse, fenomene ce iau amploare atât offline, cât și online. Provocările existente au motivat autoritățile internaționale și pe cele naționale să colaboreze și să lanseze programe de prevenire a abuzului și a exploatarea sexuală în vederea diminuării fenomenului [13, p.9]. Totodată, datele MAI atestă un număr mare de **infracțiuni** victimele cărora sunt copiii [3,13], urmările cărora

duc la varii tulburări emoționale, afectează dimensiunile esențiale ale dezvoltării copilului, perturbă funcționalitatea tuturor palierele sale psihice.

În această perioadă, a pandemiei COVID-19, copiii și adolescenții au nevoie de sprijin psihologic mai mult ca oricând, care este acordat astăzi frecvent în regim online. Psihoterapeutul român Cornelia Paraipan [8, p.1] menționează că mulți dintre copiii și adolescenții cu care s-a văzut în mediul online în această perioadă au trăit, ca și adulții, un cumul de sentimente:

- ❑ incertitudine, izolare față de grupul de prieteni;
- ❑ îngrijorări pentru sănătatea lor și a celor din jur;
- ❑ pierderea planurilor și a rutinei așa cum erau până în acel moment;
- ❑ modificări ale dispoziției (de la tristețe, furie, iritabilitate, neliniște crescută până la atacuri de panică);
- ❑ modificări ale comportamentului: întrebări de reasigurare, insomnie, ritualuri compulsive de spălat, dezinfectat, iar uneori opusul – neglijență față de tot ce înseamnă momentan prevenție.

Un studiu realizat de organizația *Salvați Copiii* în perioada iunie-iulie 2020, pe un eșantion de aproape 4.800 de copii, elevi, a permis reliefaarea stărilor afective prin care trec copiii în perioada desfășurării procesului de învățare online, în condiții pandemice în România. Cercetarea arată că în timpul în care au fost nevoiți să stea în casă și să participe la lecțiile online, fiindcă școlile au fost închise, principala stare resimțită negativ de copii a fost *plictiseala, dar și oboseala, tristețea, furia sau singurătatea*. Mai puțin de jumătate dintre copii au afirmat că s-au simțit *liniștiți sau veseli*. Copiii de vârste mici, în special cei din ciclul primar, par a fi resimțit mai puternic impactul negativ al izolării. Adolescenții spun într-o măsură semnificativ mai ridicată că *s-au simțit singuri, triști sau furioși* [9].

Psihologii și experții din Republica Moldova sunt alarmați de dificultățile psihologice pe care le întâmpină elevii, profesorii și părinții în timpul pandemiei [21]. Printre ele au fost menționate: stigmatizarea copiilor bolnavi sau a celor care deja s-au tratat de COVID-19, protectivitatea exagerată a unor părinți și nepăsarea totală față de siguranța altora etc. Aceste probleme generează numeroase dificultăți ce țin de stările emoționale ale elevilor: reacții negative, temeri, prejudecăți.

Unele studii reliefează prezența problemelor afective evidențiate la copiii cu cerințe educaționale speciale. Elucidăm în continuare ***problema dezvoltării afectivității elevilor cu dizabilitate mintală***. R.Moraru în studiile sale teoretico-empirice analizează conceptul de dezorganizare afectivă și descrie profilul afectiv al copilului cu dizabilitate mintală ușoară, evidențiind corelația dintre activitatea intelectului și influența stărilor afective asupra acestuia. Lumea afectivă a elevilor cu dizabilitate mintală este bulversată. **Dezorganizarea afectivă** constă în adoptarea de către copilul cu dizabilități mintale a unor comportamente de izolare, evitare, retragere în sine, ajungând până la grave dificultăți de integrare

[18, p.136]. În simptomatologia *comportamentului afectiv* la copiii cu dizabilitate mintală depistăm următoarele trăsături specifice: imaturitate afectivă, organizare întârziată a formelor de comportament afectiv intern, infantilism afectiv, insuficiență a controlului emoțional, carența relațional-afectivă. Afectivitatea la copiii cu dizabilitate mintală este legată de procesul de motivație existențială. Inserția socială la acești copii, din cauza tulburărilor procesului de formare a eu-lui, creează întotdeauna o stare conflictuală. De aceea, una dintre caracteristicile de bază care definesc formula afectivității deficientului mintal este starea conflictuală [*apud* 18].

Necesitatea de a promova starea de bine a copiilor este larg acceptată ca un imperativ moral, iar ca imperativ pragmatic, este la fel de demnă de prioritate [14, p.5]. În accepțiunea psihologilor, **starea de bine emoțională** se referă la conștiința de sine și la adaptarea emoțională. Aceasta include procesul de coping și este adesea reflectată de nivelul de rezistență al unei persoane. Incapacitatea de a proteja și a promova bunăstarea emoțională a copiilor este asociată cu un risc crescut într-o gamă largă de aspecte care variază:

- de la afectarea dezvoltării cognitive la performanțe școlare slabe;
- de la competențe și așteptări reduse la productivitate și câștiguri reduse;
- de la rate mai mari ale șomajului la dependență crescută de asigurări sociale.

și care conduc la:

- prevalența crescută a comportamentelor antisociale și implicarea în criminalitate;
- o mai mare probabilitate de consum de droguri și abuz de alcool;
- niveluri mai ridicate ale nașterilor în rândul adolescentelor și creșterea costurilor de îngrijire medicală, o incidență crescută a bolilor psihice [14].

În toată diversitatea și amploarea cercetărilor care sunt realizate actualmente, deținem un ansamblu de date semnificative care deseori se contrazic, observații, reprezentări ce fixează schimbările reale și, în același timp, constatăm situația dificilă de dezvoltare a omului contemporan. Pe de o parte, există o creștere a conștiinței de sine, a autodeterminării, a gândirii critice; pe de altă parte, se evidențiază neîncrederea, tensiunea, anxietatea personală [31]. Totodată, problema educației devine tot mai importantă în legătură cu particularitățile dezvoltării și maturizării copiilor și adolescenților din așa-numita eră digitală [30].

Metodologia cercetării

Cercetarea asigurării psihologice a afectivității elevilor se va fundamenta pe principii științifice, empirice și etice, dar și pe teorii și modele de abordare științifică a proceselor și stărilor afective. Principiile științifice, empirice și etice pe care se va baza metodologia cercetării referitor la asigurarea activității de asistență psihologică a afectivității elevilor din sistemul de învățământ general sunt:

- ❑ **principii științifice și empirice:** *principiul utilizării unui set de metode în cercetarea psihologică* – conform acestui principiu, este necesar de a fi utilizate o varietate de metode, tehnici și procedee din arsenalul psihologiei practice; *principiul determinismul stărilor afective conștiente;* *principiul abordării individualizate și complexe;* *principiul participării la proces;*
- ❑ **principii etice:** *principiul responsabilității științifice și profesionale;* *respectarea opiniei beneficiarului;* *flexibilității;* *principiul promovării stării de bine a participanților;* *principiul respectării demnității și valorii umane, a dreptului la intimitate, confidențialitate și autodeterminare;* *principiul relevanței* – serviciile psihologice vor răspunde nevoilor de dezvoltare personală și social-economice; *principii ale echității și calității.*

Fundamentele teoretice pe care se va axa cercetarea experimentală referitor la asistența psihologică a afectivității elevilor implică: *teoria intelectualistă*, elaborată de Herbart și Nahlowski. Conform acesteia, emoțiile sunt rezultatul direct al asociațiilor dintre reprezentări. Astfel, se consideră că acordul, concordanța între reprezentări este cauza emoțiilor pozitive, în timp ce emoțiile negative au la bază conflictul reprezentărilor [20, p.18]; *teoria lui C.Lange asupra sistemelor multiple ale emoțiilor*, conform căreia reacțiile emoționale se manifestă la trei niveluri: verbal-cognitive, motor și fiziologic [20, p.11]; *teoriile fiziologice periferice* – W.James și C.Lange atestă că sursa primară a emoțiilor noastre este dată de modificările fiziologice ce se declanșează automat în confruntarea cu stimulii cu potențial emoțional; *teoriile cognitiv-fiziologice;* *teoria cognitiv-motivațional relațională a emoțiilor*, elaborată de R.Lazarus; *modelul lui Lazarus asupra emoțiilor etc.*

Scopul cercetării constă în determinarea problemelor și nevoilor de asigurare psihologică a afectivității elevilor din învățământul general în contextul noilor provocări societale și în reliefaarea modalităților psihologice eficiente de asistență psihologică a afectivității elevilor în acest sens.

Instrumentele psihologice utilizate vor fi selectate în funcție de scopul cercetării, vârsta subiecților, nevoile beneficiarului, condițiile de realizare a cercetării și particularitățile, componența eșantionului experimental etc. În acest context, a fost elaborat *Chestionarul pentru psihologii din instituțiile de învățământ general*, chestionar elaborat în comun de către membrii sectorului *Psihologie*, Institutul de Științe ale Educației (IȘE), în parteneriat cu Universitatea de Stat din Moldova (USM) și cu Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică (CRAP). Chestionarul este unul de tip complex și conține itemi atât cu răspunsuri închise, cât și itemi cu răspunsuri deschise. Astfel, au fost elaborați 6 itemi vizând asistența psihologică a afectivității elevilor din învățământul general și problemele afective ale elevilor care sunt depistate de către psihologi. Itemii cu referire la afectivitatea elevilor sunt prezentați în cadrul *Secțiunii C. Percepții. Atitudini. Impact*

a chestionarului comun. Subiecți experimentali au fost 67 de psihologi, care activează în instituțiile de învățământ general din mai multe regiuni ale țării.

De asemenea, pentru a obține date mai ample și mai relevante, demersul experimental a cuprins și alte instrumente psihologice: *Chestionarul destinat psihologilor cu referire la afectivitatea elevilor* (29 itemi); *Chestionar destinat cadrelor didactice cu referire la afectivitatea elevilor* (22 itemi); *Chestionar destinat elevilor cu referire la problemele emoționale* (22 itemi), elaborate de M.Batog, cercetător științific în cadrul IȘE. Chestionarele conțin itemi de tip mixt și au fost realizate în format online.

Alte metode psihologice de studiere a afectivității elevilor pot constitui teste psihologice, chestionarele psihologice, inventarele psihologice, scalele psihologice, testele proiective.

În acest caz, eșantionul de cercetare a cuprins 251 de subiecți experimentali: cadre didactice (106), psihologi (43), elevi (102). Vom prezenta în continuare unele rezultate experimentale obținute în urma promovării chestionarelor.

Rezultate și discuții

Rezultatele obținute în urma administrării chestionarului comun prezintă date privind frecvența problemelor afective depistate în urma evaluării/diagnosticului psihologic la elevii de vârstă școlară mică, vârstă preadolescentă, vârstă adolescentă, în opinia psihologilor; frecvența adresării pentru a solicita consiliere sau consultanță psihologică, în vederea soluționării problemelor emoționale ale elevilor; informații privind tipurile de activități pe care le utilizează psihologii în prevenția/profilaxia problemelor emoționale și asigurarea bunăstării emoționale a elevilor: date referitor la dificultățile cu care se confruntă psihologii în cazul intervenției psihologice (consiliere, dezvoltare personală) în vederea depășirii problemelor ce țin de afectivitatea elevilor.

Psihologii au menționat în rată mai mare probleme afective cele mai frecvente depistate în urma evaluării/diagnosticului psihologic al **elevilor de vârstă școlară mică**, printre care remarcăm: timiditatea 67,2% (45 subiecți); frica – 61,2% (41 subiecți); neliniștea, anxietatea – 61,2% (41 subiecți); stresul școlar – 58,2% (39 subiecți); crizele emoționale – 40,3% (27 subiecți); furia – 34,3% (23 subiecți); sentimentul singurătății – 29,9% (20 subiecți); stările mixte – 25,4% (17 subiecți); suspiciune Covid – 19,4% (13 subiecți); panică – 17,9% (12 subiecți). În rată mai mică au fost menționate stările de depresie – 9% (6 subiecți), stresul traumatic – 6% (4 subiecți), alte stări emoționale – 4,5% (3 subiecți). La categoria *altele* au fost enumerate următoarele răspunsuri: coeziune scăzută a grupului, motivație scăzută pentru învățatură, activitatea nu presupune această categorie de vârstă, nu sunt probleme. Rezultatele obținute la acest item au fost prezentate în formă grafică în *Figura 1*.

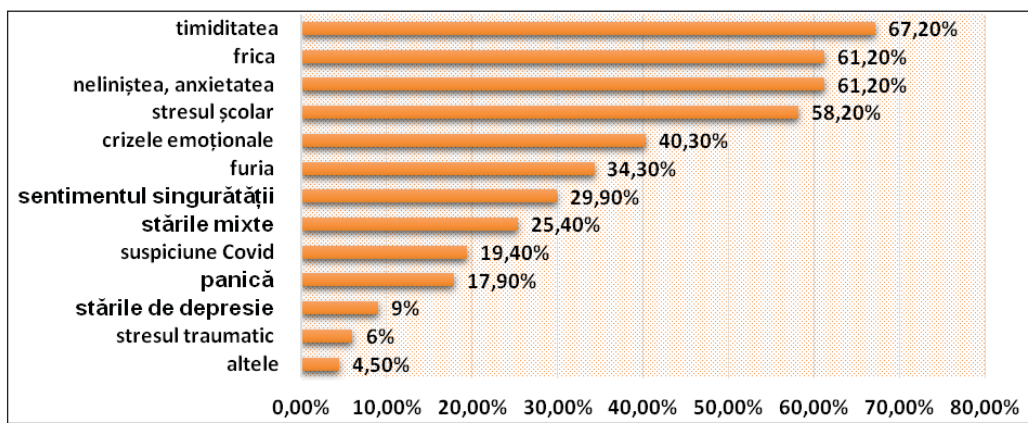


Fig.1. Frecvența problemelor afective depistate la elevii de vârstă școlară mică

Problemele afective depistate în urma evaluării/diagnosticului psihologic al **elevilor de vârstă preadolescenței** punctate de psihologii școlari constituie: neliniștea, anxietatea – 68,7% (46 subiecți); crizele emoționale – 52,2% (35 subiecți); furia – 49,3% (33 subiecți); sentimentul singurătății – 41,8% (28 subiecți); frica – 41,8% (28 subiecți); stresul școlar – 35,8% (24 subiecți); timiditatea – 34,3% (23 subiecți); stările de depresie – 20,9% (14 subiecți); stările mixte – 19,4% (13 subiecți). În rată mai mică au fost menționate următoarele probleme afective: panica – 14,9% (10 subiecți); suspiciune Covid – 13,4% (9 subiecți); stresul traumatic – 9% (6 subiecți), altele – 3% (2 subiecți). Rezultatele obținute la acest item au fost prezentate în formă grafică în *Figura 2*.

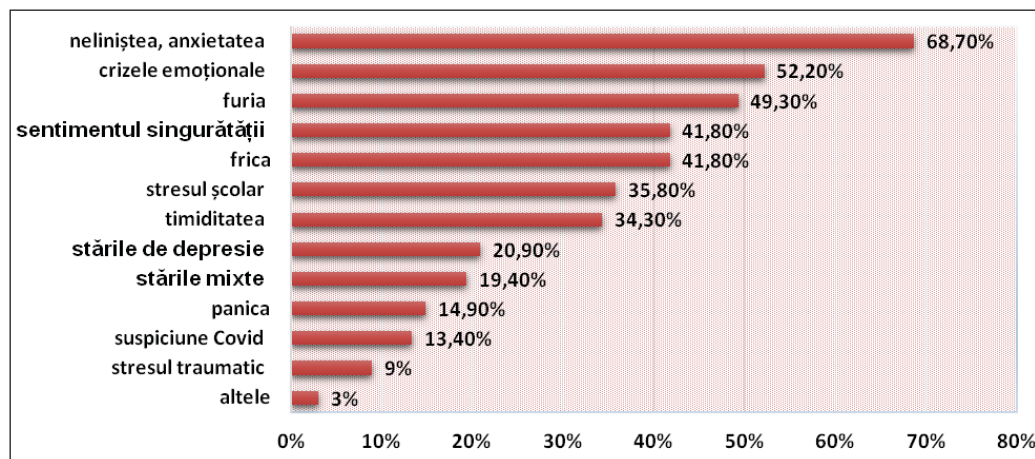


Fig.2. Frecvența problemelor afective depistate la elevii de vârstă preadolescenței

Cele mai frecvente probleme afective depistate în urma evaluării/diagnosticului psihologic la **elevii de vârstă adolescenței**, în opinia psihologilor școlari,

sunt: neliniștea, anxietatea – 55,2% (37 subiecți); crizele emoționale – 52,2% (35 subiecți); stările depresive – 47,8% (32 subiecți); sentimentul singurătății – 46,3% (31 subiecți), stresul școlar – 35,8% (24 subiecți); furia – 31,3% (21 subiecți); frica – 31,3% (21 subiecți); timiditatea – 29,9% (20 subiecți); panica – 23,9% (16 subiecți); stările mixte – 22,4% (15 subiecți); stresul traumatic – 14,9% (10 subiecți); suspiciune Covid – 9% (6 subiecți); altele – 3% (2 subiecți). Rezultatele obținute la acest item au fost prezentate în formă grafică în *Figura 3*.

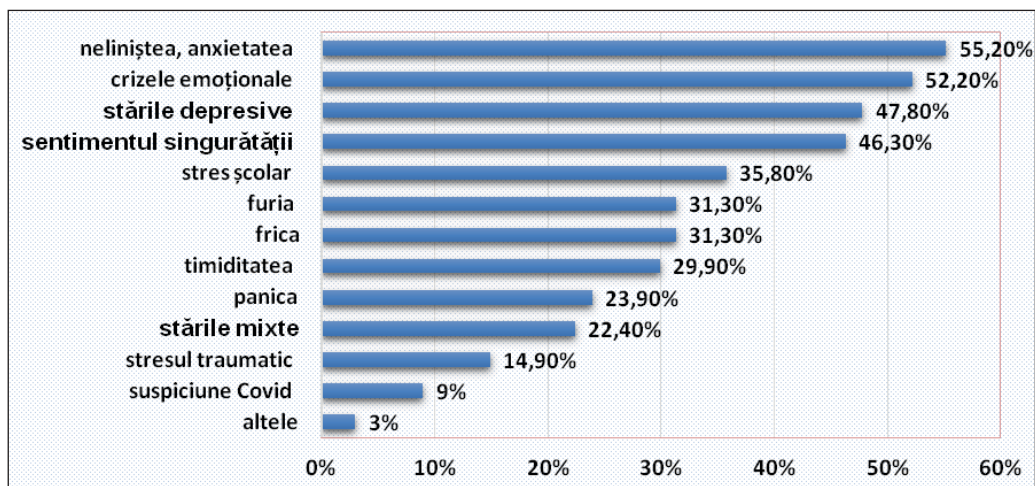


Fig.3. Frecvența problemelor afective depistate la elevii de vârstă adolescenței

În cele ce urmează punctăm cele mai frecvente **tipuri de activități în prevenția/profilaxia problemelor emoționale** și în asigurarea bunăstării emoționale a elevilor, pe care le utilizează psihologii, date obținute în urma chestionării: consilierea, consilierea individuală, consilierea individuală a părinților (24%); trainingul, activități cu elemente de training (21%); jocul, jocul de rol (19,5%); comunicări tematice, discuțiile libere, discuțiile ghidate, comunicarea (16,5%); filmul, filme tematice, videouri (9%); seminarele: cu elemente de training, informative, teoretico-practice (7,5%); activități/discuții în grup (7,5%); ședințe de profilaxie, ședințe tematice (7,5%); activități de creștere a inteligenței emoționale: identificarea, gestionarea emoțiilor, exerciții de exprimare a emoțiilor, panoul emoțiilor (7,5%); elemente de art-terapie, terapia prin muzică, desen, asociații cu natura (6%); activități de informare, iluminare psihologică cu elevii (6%); ateliere de profilaxie în grup, ateliere de lucru (6%); activități de dezvoltare personală, ridică stima de sine, valorifică potențialul (6%); tehnici de relaxare, respirație (6%); studiul de caz, activități practice, exerciții (6%); diagnosticul, testele (4,5%); masa rotundă (4,5%); consilierea de grup (4,5%); lecturi, texte cu morală, povestiri cu început dat (4,5%); comunicarea asertivă (3%); atragerea în activități, implicare (3%); diferite programe (12+), programe de lucru (3%);

crearea climatului pozitiv în clasă (3%); activități și tematici ce țin de relaționare, de depășire a timidității (3%).

Mai puțin sunt utilizate de către psihologi (1,5%) în prevenirea problemelor emoționale ale elevilor următoarele tipuri de activități psihologice:

- consilierea cadrelor didactice;
- elemente ale terapiei orientativ-corporale;
- gândirea pozitivă;
- programe de profilaxie și dezvoltare „Familia–promotor al valorilor». „Sunt elev în clasa I», „Sunt elev în clasa a V-a», „Sunt licean (clasa a X-a)», „Inteligența generală versus Inteligența emoțională»;
- observarea, culegerea datelor despre elev;
- remedierea;
- colaje, afișe, postere în grup;
- crearea condițiilor benefice pentru activitate;
- interacțiunea instituției educaționale cu alte organizații;
- webinarele;
- activități interactive, de energizare;
- atitudinea binevoitoare față de copil, răbdătoare, sprijin, atenție;
- concursuri;
- programul „Aleg sa mă simt bine”, formăm reziliența față de situațiile de criză;
- din manual psihologic.

În viziunea psihologilor, se adresează mai frecvent pentru a solicita consiliere sau consultanță psihologică, în vederea soluționării problemelor emoționale ale elevilor: cadrele didactice – 76,1% (51 subiecți); elevii – 71,6% (48 subiecți); părinții – 44,8% (30 subiecți). Se adresează în rată mai mică în acest sens cadrele de conducere – 23,9% (16 subiecți); reprezentanții legali ai copilului – 9% (6 subiecți); alte persoane –3% (2 subiecți). La rubrica *alte persoane* au mai fost menționate următoarele categorii: bunicii, rudele, preadolescenții, tutorii. Rezultatele obținute la acest item sunt prezentate în formă grafică în *Figura 4*.

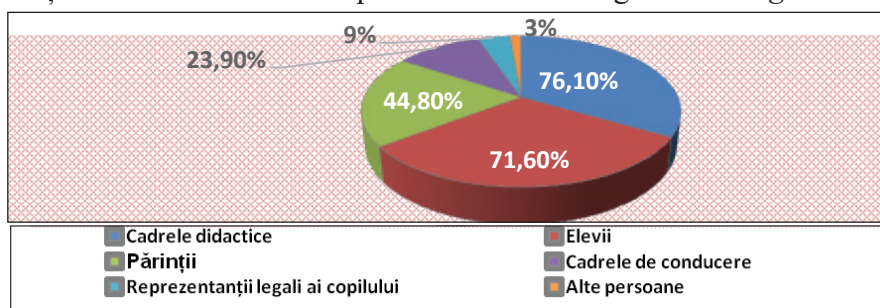


Fig.4. Frecvența solicitării consilierii sau consultanței psihologice pentru soluționarea problemelor emoționale ale elevilor

Cele mai frecvente dificultăți cu care se confruntă psihologii în cazul

intervenției psihologice (consiliere, dezvoltare personală) în vederea depășirii problemelor ce țin de afectivitatea elevilor le punctăm în ordine descrescătoare: neimplicarea părinților, lipsa susținerii în familie, nerespectarea recomandărilor psihologice (12 %); nu sunt, nu am reușit să întâlnesc (10,5%); frica, anxietatea, neîncrederea copiilor, timiditate, nehotărâre, nedeterminarea elevilor (7,5%); nesinceritatea elevilor, ascunderea problemelor, prejudecăți, dezirabilitate socială (7,5%); lipsa cabinetului, a spațiilor de lucru (4,5%); timp limitat, insuficient (4,5 %); inaccesibilitatea la elevi în timpul orelor, imposibilitatea de a rămâne după ore (4,5%); insuficiența tehnicilor de lucru, a programelor bine structurate (4,5%); mulți beneficiari, suprasolicitări (4,5%); deschidere insuficientă spre comunicare, relatarea superficială a evenimentelor (4,5 %); insuficiența surselor informaționale (3%); nu doresc să fie testați, neglițarea activităților (3%); lipsa suporturilor psihologice, metodice (3%); lipsa părinților, a relației părinte-copil (3%); neacceptarea problemei/dificultății elevului de către părinte, rezistența părinților (3%); exteriorizarea emoțiilor, reglarea stării emoționale (3%); încerc prin discuții să ajut (3%).

Alte probleme menționate de către psihologi în acest sens, ce atestă o frecvență mai redusă, sunt: nerespectarea recomandărilor de către cei care se adresează (1,5%); insuficiență de cunoștințe (1,5%); lipsa abilităților de a aplica tehnici de dezvoltare personală (1,5%); intervenția de durată, rezultate imprevizibile (1,5%); aceste activități să fie realizate de 3-4 ori pe săptămână, nu o singură dată (1,5%); identificarea factorilor declanșatori (1,5%); consilierea individuală (1,5%), înțelegerea (1,5%); comunicarea, instruirea (1,5%); dezvoltarea personală (1,5%); agresivitatea (1,5%); dificultăți de sănătate, emoționale, comportamentale (1,5%); cum să se descurce într-o problemă (1,5%); diverse (1,5%).

În această ordine de idei, menționăm că au fost chestionați 43 de psihologi ce activează în diverse instituții educaționale din țară: 73,3% psihologi activează în instituții de tip liceal, gimnazial, primar, iar 26,7% dintre subiecți activează în centre psihologice de divers tip, asociații obștești, colegii etc. Vârsta subiecților este între 21 și 60 ani. Psihologii consideră în mare parte (67,4%) că *dispun parțial* de resurse pentru a face față problemelor societale în asigurarea bunăstării emoționale a elevilor. Unii respondenți consideră că *dispun de resurse* în rată de 25,6%. În rată mai mică (7%) psihologii consideră că *nu dispun de resursele* necesare sau *nu sunt pregătiți* pentru a face față provocărilor societale curente, pentru a asigura starea de bine emoțională a elevilor. Reprezentăm grafic răspunsurile obținute la acest item în *Figura 5*.

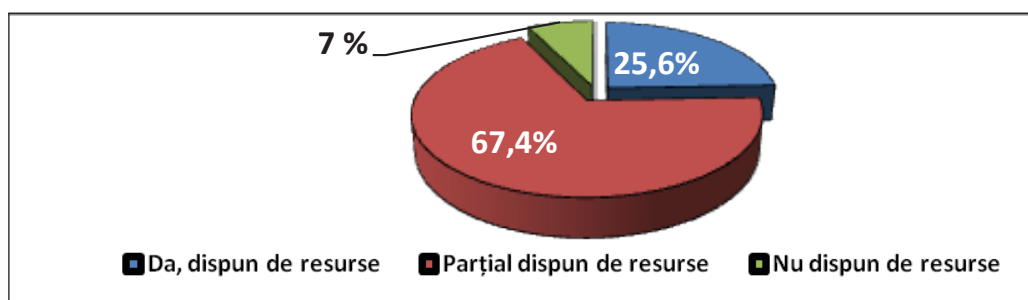


Fig.5. Distribuția ratelor procentuale referitor la disponibilitatea resurselor

În opinia psihologilor, elevii solicită asistență psihologică în legătură cu problemele afective în cea mai mare parte *periodic* (44,2%), *frecvent* (25,6%); *rar* (16,2%). Cea mai mică rată este categoria *foarte rar* (14%). Prezentăm rezultatele obținute în formă grafică în *Figura 6*.

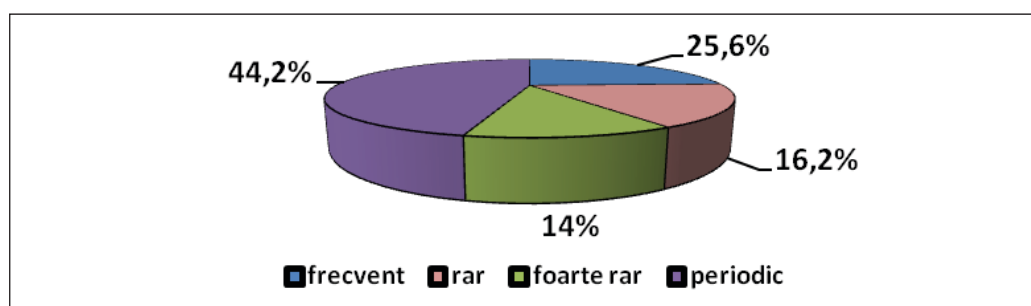


Fig.6. Frecvența solicitării de către elevi a suportului psihologic în legătură cu problemele afective

Problemele afective sunt mai evidențiate la o anumită etapă de vârstă, la care se solicită mai frecvent suportul psihologic al elevilor. În viziunea psihologilor, mai mult se solicită asistență psihologică în legătură cu problemele afective în clasele gimnaziale (67,9%). Mai puțin aceste probleme apar în clasele liceale (19%) și la vârsta școlară mică (13,1%). Se adresează frecvent pentru a solicita asistență psihologică în legătură cu problemele emoționale ale elevilor, în opinia psihologilor: elevii din clasele gimnaziale (34,9%), cadrele didactice (29%) și părinții (23,3%). Mai puțin solicită asistență psihologică în legătură cu problemele emoționale elevii din clasele liceale (10,4%) și elevii de vârstă școlară mică (2,4%).

Cea mai mare parte dintre **cadrele didactice** implicate în chestionare activează în licee (46,1%) și gimnazii (42,2%), iar cea mai mică parte dintre subiecții experimentali activează în cadrul școlilor primare (8,9%) și în alte instituții (școală specială (1%), colegiu (1%), universitate (1%)). În opinia cadrelor didac-

tice, elevii *au nevoie* de asistență psihologică pentru a soluționa problemele de ordin emoțional (87,3%), *nu au nevoie* elevii de asistență psihologică consideră 9,8% dintre subiecți și *doar unii, uneori* au răspuns 2% dintre subiecți. Cadrele didactice afirmă că încurajează frecvent elevii să vorbească despre problemele emoționale (72,5%), *uneori* consideră 24,5% cadre didactice, *rare* – 1% subiecți, *niciodată* – 1% subiecți.

Elevii chestionați, în mare parte adolescenți (16-19 ani) – în rată de 59,8% și preadolescenți (13-15 ani) – în rată de 29,4% subiecți, iar elevi cu vârsta între 10 și 12 ani – în rată de 10,8% subiecți, consideră că *au nevoie de asistență psihologică în soluționarea problemelor emoționale* (51,5% subiecți), *periodic* au nevoie de asistență psihologică în acest sens (39,6% subiecți), *nu au nevoie de asistență psihologică* (8,9% subiecți). Elevii opinează că cadrele didactice îi încurajează *periodic* să vorbească despre problemele lor emoționale (34,7%), *rare* (42,6%), *frecvent* (13,9%), *niciodată* (8,9%). Aceste date diferă mult de opiniile expuse de către cadrele didactice.

Cele mai frecvente **probleme emoționale** cu care se confruntă elevii în ultima perioadă, în opinia elevilor, sunt: stările depresive (23,2%), suspiciune Covid (18,2%), neliniște, anxietate (13,1%), stres școlar (12,4%), probleme ce țin de sentimentul dragostei (7,1%), crize emoționale (4%), timiditate (4%), furie (4%), singurătate (4%), frică (3%), panică (2%), un amalgam din mai multe stări negative (3%), surmenaj din cauza programei încărcate (1%). Problemele emoționale expuse de elevi sunt prezentate în formă grafică în *Figura 7*.

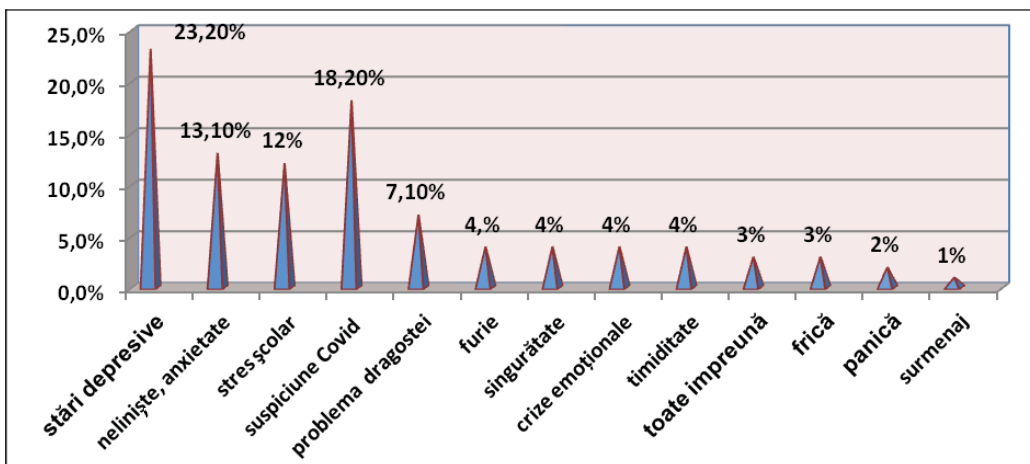


Fig.7. Probleme emoționale trăite de elevi în ultima perioadă, în opinia elevilor

Psihologii remarcă importanța și nevoia dezvoltării și valorificării **competențelor non-cognitive** ale elevilor, dar și ale altor actori educaționali. *Dezvoltarea abilităților non-cognitive*, printre care accentuăm: managementul emoțiilor,

managementul stresului, empatia, inteligența emoțională, sentimente de control asupra propriei vieți, în special în condiții de adversitate, etc. – contribuie semnificativ la creșterea rezilienței și a unei largi palete de strategii adaptative, grație cărora copiii și adolescenții pot face față schimbărilor rapide și nevoilor pe care le impune societatea. **Optimizarea competențele socio-emoționale** contribuie la starea de bine și la dezvoltarea personală a elevilor, reduce comportamentele riscante și de violență, contribuie la dezvoltarea profesională a viitorilor adulți și aduce multe alte beneficii pentru îmbunătățirea calității vieții [19]. O analiză complexă derulată în cadrul proiectului național „Alege Școala” (România) a relevat faptul că competențele socio-emoționale constituie prerechizite esențiale pentru pregătirea academică și dezvoltarea identității educaționale; aceste două competențe coroborate, constituie factor-cheie în prevenirea abandonului școlar.

Prezintă interes și este semnificativ conceptul de **muncă emoțională**, utilizat pentru a evidenția rolul emoțiilor în viața socială. Munca emoțională este identificabilă prin efectele sale asupra emoțiilor altora. S.Chelcea menționează că astfel de muncă în managementul emoțiilor presupune un efort, conștient sau nu, de a schimba propriile emoții și simțăminte în acord cu regulile emoționale stabilite social [5]. **Educația afectivă** deține un rol esențial în prevenirea afectivității negative la elevi și în gestionarea emoțiilor [2]. Acest concept educațional este în sinergie cu conceptul de inteligență emoțională. Inteligența emoțională se referă la abilitatea persoanei de a identifica, exprima și controla emoțiile. În accepțiunea lui R.K. Cooper, inteligența emoțională constituie abilitatea de a intuit, înțelege și de a aplica eficient puterea emoțiilor ca sursă de energie umană, informație, conexiuni și influență [*apud* 26].

Concluzii

În final intenționăm să relieșăm următoarele idei: afectivitatea implică stări mentale care sunt într-o interdependență permanentă cu starea de spirit, temperamentul, personalitatea, dispoziția și motivația persoanei respective și produce modificări fizice, comportamentale în urma influenței unor stimuli externi sau interni. Cercetarea stărilor afective a copiilor și adolescenților, precum și asistența psihologică a afectivității acestora este foarte importantă și actuală în condițiile stării de criză și pandemie, dar și în condițiile altor provocări societale inevitabile. Cele mai frecvente probleme afective depistate la elevii de vârstă școlară mică constituie timiditatea, frica, neliniștea, anxietatea, stresul școlar. La vârsta preadolescenței problemele afective ce predomină sunt neliniștea, anxietatea, crizele emoționale, furia, sentimentul singurătății, frica. La adolescenți prevalează problemele afective ce țin de neliniște, anxietate, crize emoționale, stări depressive, sentimentul singurătății. Indiferent de modalitatea de producere a reacției afective, impactul emoțional al unui stimul este dependent de măsura în care aces-

ta interferează cu trebuințele, scopurile, dorințele, aspirațiile ori temerile noastre. De asemenea, același eveniment poate duce la reacții afective diferite la persoane diferite, ori la aceeași persoană, în momente diferite. Problemele predominante în asistența psihologică a afectivității elevilor cu care se confruntă psihologii în instituțiile educaționale sunt: neimplicarea părinților, lipsa susținerii în familie, nerespectarea recomandărilor psihologice; stări afective negative ale elevilor și nedeterminare; nesinceritatea elevilor, ascunderea problemelor, prejudecăți, dezirabilitate socială; lipsa spațiilor de lucru; timpul insuficient; numărul mare de beneficiari.

Referințe:

1. BABAN, A. *Consiliere educațională: Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Prima ediție. Cluj-Napoca: Imprimeria „Ardealul”, 2001. 259 p. ISBN 973-0-02-400-6
2. BATOG, M. Gestionarea stărilor emoționale în contextul noilor provocări societale – premisă a sănătății mintale. În: *Perspectivile și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*. Materialele Conferinței științifice internaționale USC „B.P. Hasdeu” din Cahul, 5 iunie 2020. Vol. 7, partea 2. / Coord.: Cornea S., dr.hab. Cahul: tipografia Centrografic, 2020, p.104-108. ISBN 978-9975-88-061-9
3. *Biroul Național de Statistica al Republicii Moldova*. [Accesat: 19.12.2020] Disponibil: <https://statistica.gov.md/>
4. BOLBOCEANU, A., PALADI, O. Problemele psihologice cu care se confruntă psihologii școlari în instituțiile educaționale. În: *Revista Univers Pedagogic*, 2012, nr.3 (35), p.32-37. ISSN 1811-5470
5. CHELCEA, S. *Emoțiile sociale. Despre rușine, vinovăție, regret și dezamăgire*. București: Tritonic, 2020. 252 p. ISBN 978-606-749-491-4
6. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 2005. ISBN 973-683-048-9
7. COJOCARU, M. Implicațiile culturii emoționale a profesorului asupra eficienței comunicării în mediul educațional. În: *Revista Univers Pedagogic*, 2011, nr.1, p.74-81. ISSN 1811-5470
8. *De la anxietatea normală la tulburări de anxietate în vremea de Coronavirus*. Interviu cu dr. Cornelia Paraipan. 2020. [Accesat: 15.12 2020]. Disponibil: <https://www.paginadepsihologie.ro/de-la-anxietate-normala-la-tulburari-de-anxietate-in-mea->
9. DOBREANU, C. *Studiu. Efectele școlii online în pandemie: „Nu se poate face educație școlară folosind doar telefonul”*, 2020. [Accesat: 27.12.2020]. Disponibil: <https://romania.europalibera.org/a/studiu-efec-tele-scolii-online-pandemie-nu-se-poate-face->

10. EȚCO, C., FORNEA, IU., DAVIDESCU, E. et.al. *Psihologie generală*. Suport de curs. Chișinău: USMF, 2007, 366 p. ISBN 978-9975-9528-4-2
11. GĂIȘTEANU, M. *Psihologia copilului*: Suport de curs. 87 p. [Accesat: 20.12.2020]. Disponibil: <https://docplayer.net/43283284-Psihologia-copilului-mihaela-gaisteanu.html>
12. GOLU, M. *Fundamentele psihologiei*. Vol.I. Ed. V. București: Editura Fundației România de mâine, 2007. 832 p. ISBN 978-973-725-857-1
13. *Impact*. Revistă aniversară, 2018. CNPAC. [Accesat: 19.12.2020]. Disponibil: <http://cnpac.org.md/uploaded/Documente%20atasate/2019/CNPAC%20Revista%20aniversar>
14. IRIMIE, S., BELDEAN-GALEA, I., SANDU, P. et. al. *Evaluarea stării de bine a copilului în școală*. 2017-2019. Institutul Național de Sănătate Publică. Centrul Regional de Sănătate Publică Cluj. 29 p. [Accesat: 20.12.2020]. Disponibil: <http://insp.gov.ro/sites/cnepss/wp-content/uploads/2014/12/Sinteza-stare-de-bine-in-scoala-2019.pdf>
15. JELESCU, R. Strategii de coping al stresului școlar. În: *Perspectiva psihosocială a asigurării calității în învățământ*./Coord. șt. N. Bucun, dr.hab. Chișinău: Print-caro, 2010. 123 p. ISBN 978-9975-4187-3-7
16. LOSÎI, E. Emoțiile și problemele alimentare ale adolescenților. În: *Paradigmele inteligenței în psihologia contemporană*. Materialele Conferinței internaționale științifico-practice a psihologilor, 26 aprilie 2012. Chișinău: Sirius, 2012, p.152-155. ISBN 978-9975-57-045-9
17. MORARU, L. Caracteristici ale afectivității la elevii cu dizabilitate mintală. În: *Revista Psihologie. Psihopedagogie specială. Asistență socială*. 2018, nr.2 (51), p.136-144. ISSN: 1857-0224
18. MARIAN, M. *Co-ruminația și depresia în adolescență: când discutarea problemelor cu prietenii poate face mai mult rău decât bine*. [Accesat: 19.12.2020]. Disponibil: <http://www.tratamentanxietate.ro/co-rumina-tia-si-depresia-in-adolescenta/?fbclid=IAR38HSi>
19. OPRE, A., BENGA, O., DUMULESCU, D. et. al. *Analiza practicilor psihoeducaționale privind dezvoltarea abilităților noncognitive la copii și adolescenți*./Coord. proiect. E. Apolzan, UNICEF. București: Alpha, 2018. 216 p. ISBN 978-973-139-393-3
20. *Procesele afective*. 2011. [Accesat: 17.12.2020]. Disponibil: <http://socio-umane.ro/blog/mariuscioara/files/2011/05/Procesele-afective.pdf>
21. *Problemele elevilor și profesorilor reveniți în școli în epidemie*. UNICEF, 2020. [Accesat: 26.12.2020]. Disponibil: <https://www.unicef.org/moldova/articole/alive-problemele-elevilor->

22. *Psihopatologia stărilor afective*. [Accesat: 26.12.2020]. Disponibil: https://www.academia.edu/7573578/PSIHOPATOLOGIA_ST%C4%82RILOR_AFECTIVE
23. RACU, IU. *Anxietatea la adolescenții contemporani și modalități de evaluare*: Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2011. 328 p.
24. RACU, IU. *Anxietatea socială la preadolescenți: abordări teoretice și modalități de intervenție*. În: *Paradigmele inteligenței în psihologia contemporană*. Materialele Conferinței internaționale științifico-practice a psihologilor, 26 aprilie 2012. Chișinău: Sirius, 2012, p.199-203. ISBN 978-9975-57-045-9
25. *Raport anual CNPAC*. 2018. [Accesat: 5.12.2020] Disponibil: http://cnpac.org.md/uploaded/Publicatii/Raport%20CNPAC_2018_romana.pdf
26. SĂSĂRMAN, M. *Inteligența umană – de la teorie la posibilități de aplicare practică*. [Accesat: 15.12.2020]. Disponibil: https://prezi.com/u5_rpfnm4tz/inteligența-emotională-e-
27. STĂNCULEANU, D. *Reziliența copiilor*. 2020. [Accesat: 18.12.2020]. Disponibil: <https://www.facebook.com/mecc.gov.md/videos/883818335465207/?v=88381833546520>
28. VELEANOVICI, A. *Tulburări emoționale la copiii aflați în situație de abuz și neglijare*: Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2015. 260 p.
29. VERDEȘ, A. *Introducere în psihologia emoțiilor*. [Accesat: 27.12.2020]. Disponibil: <https://ro.scribd.com/presentation/155924767/Introducere-in-psihologia-emo%C5%A3iilor>
30. ДУБРОВИНА, И.В. Психологические проблемы воспитания детей и школьников в условиях информационного общества. В: *Национальный психологический журнал*, 2018, № 1(29), с.6-16. ISSN 2079-6617. ISSN 2309-9828
31. ФЕЛЬДШТЕЙН, Д.И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы. В: *Национальный психологический журнал*, 2010, № 2(4), с.6-11. ISSN 2079-6617. ISSN 2309-9828

ASIGURAREA ACTIVITĂȚII PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL CU PRIVIRE LA DEPĂȘIREA SITUAȚIEI DE CRIZĂ, CONFLICT ȘI RISC LA ELEVI

Introducere

Odată cu schimbările ce au loc în societate, manifestate printr-o perioadă de criză acută, în care sistemul de valori suferă schimbări radicale, rata migrației și a șomajului a atins cote maxime, numărul actelor violente a crescut, în săvârșirea cărora deseori sunt implicați copiii și adolescenții. Totodată, 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 (bullying). De asemenea, s-a dublat numărul copiilor care cresc fără ambii părinți; numărul copiilor care se confruntă cu problemele specifice vârstei în conturarea identității și/sau confuzia de roluri este în creștere; tabloul problemelor de comportament variază între extreme care pot include diverse manifestări: ignorare, certuri, sfidare, crize de furie, agresivitate verbală și fizică, dependență de gadgeturi și ecranele „inteligente” etc.

Absența părinților, stilul defectuos de relaționare al părintelui prezent, traumele suferite prin traiul într-un mediu fără siguranță pentru copil sau traumele accidentale constituie elementele unui context de creștere nefavorabil. Urmările sunt la nivel biologic (un corp cu rezistență scăzută la boli și/sau la efort), la nivel neurobiologic (dominanța creierului „emoțional” în alegerea acțiunii) și la nivel psihologic (abilități cognitive și sociale la nivel mai mic decât al altor copii, toleranță redusă la stres, tulburare de stres posttraumatic). Deși părinții sunt un model pentru copii, în lipsa acestora model devine o altă persoană, care de multe ori nu poate transmite afecțiunea necesară, iar copilul rămâne singur în fața problemelor și situațiilor incerte cu care se confruntă. Pe parcursul anilor de învățământ școlar de cele mai multe ori copilul nu recuperează deficitul de formare și învățare acumulat prin absența figurilor parentale. Iar în cele din urmă aceasta poate duce la un interes scăzut față de învățatură, performanță redusă la învățatură și imposibilitatea, în timp, de a mai urmări materia nou-predată. O anumită gamă de comportamente atrage atenția asupra acestor copii: violență, absentism, contestarea constantă a regulilor sau încălcarea lor și, finalmente, încălcarea legii. Adesea, aceste comportamente generează reacții de îngrijorare din partea părinților, cadrelor didactice și de conducere, adulți care interacționează cu copiii și în cele din urmă îi determină să identifice strategii de intervenție optimă. De cele mai multe ori, însă, părinții și/sau cadrele didactice realizează că e necesar să depună mult efort pentru a soluționa aceste probleme, deși adesea cu greu le pot face față și, în cele din urmă, apelează la

psiholog. Cu toate acestea, adresabilitatea adesea este foarte tardivă, deși necesită intervenții prompte de suport și de durată, iar costurile sunt extrem de mari.

Și totuși, cea mai eficientă modalitate de prevenire a eventualelor probleme de risc presupune prevenirea lor prin educația în familie, în mediul educațional, comunitate, medii ce trebuie să asigure și să ofere elevilor modele de înțelegere, acceptare, toleranță, respect, iubire și alte valori esențiale existenței umane.

În acest sens, asistența psihologică reprezintă un ansamblu de activități îndreptate spre soluționarea unor probleme școlare, sociale, familiale, situații de criză, în vederea valorificării resurselor personale ale beneficiarilor și, totodată, conștientizarea de către aceștia a propriilor nevoi și limite. Prin urmare, serviciile psihologului școlar sunt orientate spre crearea și menținerea unui mediu psihologic favorabil elevilor pentru învățare eficientă și creștere personală, dar, totodată, și pentru promovarea dezvoltării și bunăstării în vederea asigurării capacității optime de funcționare a elevului din punctul de vedere al factorilor psihologici, sociali și comportamentali.

În vederea asigurării asistenței psihologice de calitate, psihologul școlar își exercită activitatea în baza Reperelor metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general, document aprobat prin ordinul MECC nr.02 din 02.01.2018. În acest sens, documentul vine să elucideze componenta asistența psihologică în instituțiile de învățământ general și punctează element-cheie în asigurarea unui demers profesionist axat pe necesitățile beneficiarilor și asigurarea stării de bine a acestora. Deși beneficiarii psihologului școlar sunt toți elevii, specialistului psiholog îi revine sarcina să identifice nevoile beneficiarilor și să le ofere suport profesionist prin prisma direcțiilor de activitate: *evaluare și psihodiagnoză; activități de prevenție/psihoprofilaxie; consiliere psihologică și activități de dezvoltare personală.*

În corespundere cu Legea nr.140 din 14.06.2013 privind protecția specială a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți, categoria copiilor din grupul de risc o constituie: *copiii supuși violenței, neglijați, care practică vagabondajul, cerșitul, copiii lipsiți de îngrijire și supraveghere din partea părinților din cauza absenței acestora de la domiciliu din motive necunoscute, copiii ai căror părinți au decedat (orfani), copiii care trăiesc în stradă, au fugit ori au fost alungați de acasă, copiii ai căror părinți refuză să-și exercite obligațiile părintești privind creșterea și îngrijirea copilului, copiii care au fost abandonați de părinți.*

Totodată, psihologul școlar oferă asistență psihologică elevilor care traversează diverse situații de criză: *pierderea prin deces a unei persoane dragi, pierderea unei prietenii strânse, separare, divorțul părinților, pierderea stimei de sine, a sensului vieții, ideeație suicidară (gânduri, tentative), diverse traume psihologice etc.*

Din experiența psihologilor școlari, cea mai dificilă perioadă a debutat cu luna martie 2020, când Republica Moldova a traversat o situație fără precedent din cauza răspândirii epidemiei virusului COVID-19. Astfel, în conformitate cu Hotărârea nr.6/2020 a Comisiei Naționale Extraordinare de Sănătate Publică privind evoluția situației epidemiologice a infecției COVID-19 și cu ordinele Ministerului, Educației, Culturii și Cercetării nr. 292/2020, nr. 368/2020 și nr. 377/2020, a fost suspendat procesul educațional din instituțiile publice și private, de educație timpurie, din instituțiile de învățământ primar, secundar, profesional tehnic, superior, de învățământ special pe întreg teritoriul țării.

În acest context, în vederea menținerii unei stări de bine și a unui echilibru psiho-emoțional, dar și prevenirii riscurilor, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării a aprobat „Instrucțiunea privind organizarea asistenței psihologice copiilor/elevilor, părinților și cadrelor didactice pe perioada suspendării procesului educațional”, ordinul nr. 380/2020. Totodată, în acea perioadă MECC a lansat campania „Sunt RESPONSABIL! Clasa mea e ACASĂ!” îndemnând să se continue procesul educațional la distanță, acasă, în siguranță, în această perioadă excepțională educația fiind responsabilitatea tuturor. Astfel, psihologii au oferit sprijin și servicii online prin diferite modalități: fiind parte din grupurile elevilor, părinților și cadrelor didactice pe Facebook, WhatsApp sau e-mail, aceleași mijloace fiind utilizate și pentru consiliere/consultanță individuală, acolo unde era nevoie.

Un argument al necesității de abordare a acestui subiect reiese din observările personale privind prevalența multitudinilor de cazuri-problemă cu care se confruntă elevii în mediul educațional, care influențează negativ prezența, capacitățile și motivația de învățare a elevilor și, într-un final, reușita lor academică. În acest context, copiii riscă să abandoneze instituția de învățământ, fiind lipsiți de posibilitatea de a-și realiza pe deplin dreptul la educație. Prin urmare, a fost inițiată o cercetare privind impactul asistenței psihologice în susținerea elevilor din instituțiile de învățământ general pentru depășirea situațiilor de criză, conflict și risc.

Obiectivele cercetării:

- identificarea tipurilor de probleme cu care se adresează cel mai frecvent la psiholog elevii, cadrele didactice/de conducere și părinții/reprezentanții legali;
- stabilirea tipurilor și formelor de activitate pe care psihologul le oferă beneficiarilor pentru depășirea situațiilor de criză, conflict și risc;
- determinarea impedimentelor cu care se confruntă psihologul școlar per direcții de activitate în asistența copiilor privind depășirea situațiilor de conflict, criză și risc;
- stabilirea modalității de conlucrare cu specialiștii din structurile/serviciile conexe (domeniile educație, sănătate, social, juridic) pentru a oferi suport și sprijin profesionist;

– determinarea nevoilor de formare a specialiștilor psihologi privind asigurarea asistenței psihologice de calitate a copiilor și a familiei acestora.

Descrierea eșantionului: Lotul experimental a cuprins 116 psihologi din instituțiile de învățământ general din țară: din 80 de licee; 29 de gimnazii și 7 școli primare. Subiecții investigați s-au distribuit, în funcție de sex, astfel: 112 femei și 4 bărbați. Raportat per studiile specialiștilor psihologi, se constată: 46 psihologi – studii superioare: Ciclul 1 – psihologie; 22 psihologi – Ciclul 1 – psihologie, masterat – psihologie; 21 psihologi – Ciclul 1 – psihopedagogie; 8 specialiști – Ciclul 1 – psihopedagogie, masterat – psihologie; 11 psihologi – Ciclul 1 – psihopedagogie, masterat – psihopedagogie; 5 psihologi – Ciclul 1 – pedagogie, masterat – psihologie; 1 psiholog – Ciclul 1 – pedagogie, masterat – psihopedagogie; 2 specialiști dețin alte studii (pedagogie, asistență socială). Cu referire la vechimea în muncă putem afirma: 22 psihologi dețin o experiență de lucru până la 3 ani; 12 psihologi au un stagiul de la 3 la 5 ani; 20 psihologi – 5-10 ani; 40 psihologi dețin o experiență care variază de la 10 la 25 ani; 22 psihologi au un stagiul de muncă peste 25 ani. Analizând datele privind gradele didactice deținute de psihologi, putem constata: circa 40 psihologi nu dețin grad didactic; 43 psihologi au gradul didactic doi; 23 psihologi dețin gradul didactic unu și 10 psihologi au grad didactic superior.

Rezultatele obținute. Analiza calitativă și cantitativă a datelor

Analiza datelor ne permite să constatăm că circa 97% dintre psihologi oferă asistență psihologică elevilor pentru depășirea situațiilor de criză, conflicte și risc. Totodată, o atenție sporită în procesul de intervenție este direcționată spre categoria elevilor cu cerințe educaționale speciale și cu dizabilități, incluși în instituțiile de învățământ primar și secundar general, ceea ce reprezintă circa 2,9% din numărul total de copii.

Cele mai frecvente tipuri de probleme cu care se confruntă elevii și pentru care cel mai frecvent se adresează la psiholog sunt de ordin cognitiv, afectiv, comportamental, relațional și familial, reprezentate procentual în Tabelul 1.

Tabelul 1. Tipuri de probleme cu care elevii se adresează la psiholog

Tipuri de probleme	Procentaj
dificultățile de învățare, lipsa motivației școlare, risc de abandon școlar	74%
probleme de relaționare (conflicte cu părinții, cu cadrele didactice, neînțelegeri cu colegii)	74%
plecarea părinților peste hotare	51%
violența verbală din partea colegilor (înjurături la adresa copilului sau folosirea unui limbaj obscen, strigăt, voce ridicată până la țipăt)	60%

violență psihologică din partea colegilor (insulte, poreclire, izolare, ignorare, respingere, indiferență, etichetări denigratoare)	54%
probleme afective (dezamăgire în dragoste, incompatibilitate, depresie, anxietate, frici)	62%
bullying din partea colegilor (hărțuire, intimidare, luarea în derâdere, îmbrânceli, umiliri, deposedări de bunuri, comportament manipulator)	47%
violență fizică din partea colegilor (palmuire, mușcare, scuturări, îmbrânciri, aruncări, lovire cu mâna, cu piciorul sau cu alte obiecte)	34%
neglijare părintească (inconsecvența sistemului de pedepse și recompense, lipsa de urmărire a progreselor copilului, neglijare alimentară, vestimentară, igienică, educațională, copii rămași fără ocrotire părintească)	33%
neglijare din partea cadrelor didactice (apreciere incorectă, ignorare, umilire, neacceptare, discriminare, excludere, marginalizare)	22%
chiul școlar, copii care au fugit de acasă	22%
tentative de suicid, gânduri suicidale	21%
copii în conflict cu legea, sub vârsta răspunderii penale	12%
copii care practică vagabondajul, cerșitul	5%

Generalizând datele din Tabelul 1, putem constata prevalența numărului de elevi care prezintă dificultăți de învățare și lipsa motivației școlare; probleme de relaționare cu semenii și adulții; probleme afective și cazuri de violență verbală din partea colegilor. Totodată, elevii apelează la psiholog cu probleme de dependențe (gadgeturi, calculatoare, internet, alcool, tutun, droguri) și cu probleme ce țin de crizele de vârstă. În acest sens, pentru adaptarea elevului la viața școlară, socială, de grup, se impune ca importante: dezvoltarea abilităților de a face față provocărilor; a abilităților de adaptare/acomodare la situațiile solicitante ale vieții; rezolvarea problemelor; luarea deciziilor și alegerile importante în viață, învățarea abilității de inhibare a impulsurilor, de autocontrol emoțional și comportamental, construirea relațiilor de prietenie; dezvoltarea abilităților de relaționare interpersonală sănătoasă; gestionarea emoțiilor și înțelegerea emoțiilor altora; gândire pozitivă; autoapărare etc.

Responsabilitatea în menținerea sănătății și bunăstării copilului o poartă familia. De importanță majoră se dovedesc a fi: organizarea activităților cu/și pentru părinți, în vederea prevenirii și diminuării dificultăților de învățare, relaționare, comportament, dezvoltarea abilităților parentale, optimizarea relațiilor părinte-copil. În acest sens, circa 87% din psihologi, consideră că suportul oferit părinților copiilor din grupul de risc are un rol semnificativ în dezvoltarea acestora. Deși părinții manifestă reticență față de serviciul psihologic școlar, totuși, o bună parte din părinți se adresează la psiholog cu diverse probleme, reflectate în Tabelul 2.

Tabelul 2. Tipuri de probleme cu care se adresează părinții la psiholog

Tipuri de probleme	Procentaj
Problemele de învățare (lipsa motivației școlare, refuzul de a merge la școală și dorința de a abandona școala)	78%
Problemele de comportament (chiul școlar, agresivitate, furt, influență negativă a prietenilor)	73%
Probleme de relaționare (neînțelegeri/gelozie între frați/surori, conflicte între părinți, lipsa prietenilor)	65%
Violență între colegi (umilire, intimidare, depozitare de bunuri, impunerea copilului să îndeplinească acțiuni împotriva voinței sale, lovire)	41%
Violență din partea cadrelor didactice (poreclire, îmbrânceli, umilire, apreciere incorectă, ignorare)	12%

Totodată, cadrele didactice, chiar dacă au o perspectivă pe termen scurt, specifică mediului școlar, pot observa, cu mai multă ușurință decât părinții, deficiențele înregistrate în dezvoltarea comportamentelor sociale și emoționale ale copiilor, oferind informații relevante în acest sens. Prin urmare, circa 89% dintre psihologi afirmă că realizează activități cu cadrele didactice în vederea identificării problemelor specifice vârstei, clasei de elevi, particularităților individuale de dezvoltare a copilului și stabilirii cauzelor acestora. La fel de important este și suportul oferit cadrelor de conducere, opinie expusă de 46% dintre psihologi. Totuși, cele mai frecvente probleme cu care se adresează la psiholog cadrele didactice și cadrele de conducere, privind organizarea și desfășurarea procesul educațional, sunt reflectate în Tabelul 3.

Tabelul 3. Tipuri de probleme cu care se adresează la psiholog cadrele didactice, cadrele de conducere

Tipuri de probleme	Procentaj
Conflictele între colegii de clasă	66%
Problemele de comportament (chiul școlar, furt, violență, bullying între colegi)	66%
Lipsa motivației școlare, note insuficiente/negative ale elevilor	78%
Neînțelegeri cu părinții copiilor, lipsa interesului din partea părinților, neglijență privind educația propriilor copii	55%
Familii vulnerabile (consum de alcool, droguri, familii în conflict cu legea)	50%

Conlucrarea cu alți specialiști (logopezi, psihopedagogi) din instituție aduce plusvaloare în abordarea holistică a copilului și intervenția individualizată axată pe necesitate, viziune expusă de circa 30% dintre psihologi.

Deși psihologii școlari sunt suprasolicitați cu diverse sarcini, pentru depășirea situațiilor de criză, conflict și risc cu care se confruntă elevii, psihologii realizează diverse forme de suport, printre care evidențiem cele prezentate în Figura 1.

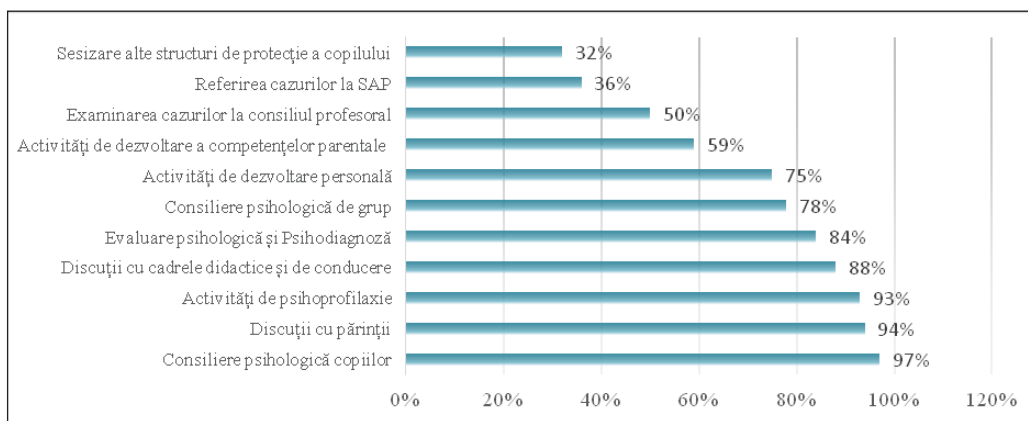


Fig.1. Forme de suport realizate pentru depășirea situațiilor de criză, conflict și risc

Prin urmare, datele ne permit să constatăm prevalența activităților de psihoprofilaxie organizate pentru elevi, cadre didactice și părinți, a evaluării psihologice în vederea determinării necesităților de intervenție ulterioară și a activităților de consiliere psihologică individuală acordată elevilor.

În contextul situației de criză la nivel național, psihologii școlari au oferit asistență psihologică elevilor, cadrelor didactice și părinților, preponderent la distanță, prin mijloacele tehnice disponibile și accesibile tuturor beneficiarilor (telefon, aplicații de video call, platforme online, Messenger, Viber, e-mail etc.). Scopul asistenței psihologice în perioada de pandemie a constat în asigurarea psihoeducației, a stabilității emoționale a beneficiarilor, oferindu-le suport în gestionarea comportamentului și stării psiho-emoționale în situații de criză. Cele mai accesibile forme de suport realizate sunt descrise în Figura 2.

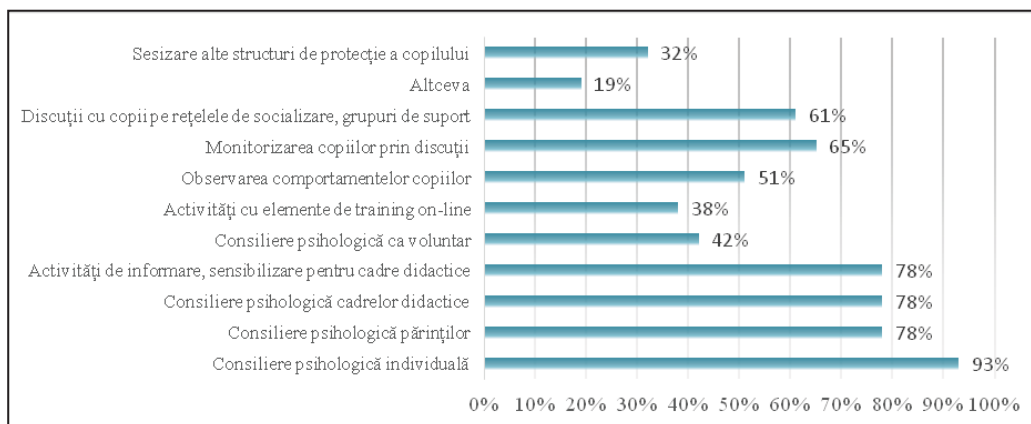


Fig.2. Forme de suport realizate pentru depășirea situațiilor de criză, pandemia COVID-19

Cu toate că activitatea psihologului este foarte solicitată în instituție, specialiștii se confruntă cu mari dificultăți în prestarea serviciilor de calitate beneficiarilor săi, printre care: *reticență din partea părinților/neglijență privind implicarea în educația copilului – 55%; lipsa de timp pentru intervenția cu copiii (necesitatea de perfectare a documentației, implicare în alte sarcini) – 49%; lipsa instrumentelor de evaluare standardizate – 48%; resurse informaționale limitate pentru a interveni profesionist în situații de criză – 33%; lipsa unei reglementări legale privind activitatea psihologului școlar – 31%; implicarea psihologului în alte sarcini suplimentare stabilite de către administrația instituției de învățământ – 26%; experiență limitată în asistența copiilor în situații de criză și risc – 25%; suprasolicitare cu cazuri-problemă – 22%; mecanism deficitar de conlucrare intersectorială și de abordare multidiscplinară a cazurilor – 22%; colaborare ineficientă cu instituțiile de protecție a copilului – 15%; atitudine ostilă din partea cadrelor didactice/lipsa de conlucrare privind recomandările oferite acestora; înțelegere deficitară din partea administrației instituției privind activitatea psihologului; supervizare insuficientă din partea psihologilor SAP/asistență metodologică limitată – 13%; comunicare defectuoasă cu administrația instituției de învățământ – 6%.*

Totodată, raportate per direcții de activitate, cele mai mari dificultăți psihologii le întâmpină în procesul de evaluare psihologică și psihodiagnostic – 46% psihologi și în activitatea de dezvoltare personală – 40% psihologi, condiționate de lipsa instrumentelor de evaluare standardizată și a programelor de intervenție per domenii de dezvoltare. De asemenea, circa 19% dintre psihologi se confruntă cu dificultăți în activitatea de psihoprofilaxie/prevenție și 29% dintre psihologi – în procesul de consiliere psihologică. Cu toate că psihologii realizează diverse activități, ei afirmă că întâmpină mari dificultăți în susținerea copiilor din grupul de risc și în acest sens au nevoie de formare continuă și dezvoltarea unor suporturi/ghiduri metodice.

Astfel, pentru depășirea dificultăților cu care se confruntă psihologii au fost propuse unele sugestii care ar asigura îmbunătățirea calității serviciului psihologic școlar: *reglementarea activității psihologului prin aprobarea unui cadru legal, la nivel național; elaborarea unor ghiduri metodologice privind activitatea psihologului școlar; remunerarea corespunzătoare a cadrelor didactice; dezvoltarea competențelor profesionale pe dimensiuni înguste (copii cu ADHD, copii cu tulburări de comportament, copii cu cerințe educaționale speciale/dizabilități); revizuirea nomenclatorului documentelor psihologului/reducerea documentației pentru a oferi suficient timp copiilor, părinților și cadrelor didactice; crearea condițiilor favorabile de lucru (cabinet dotat cu mobilier corespunzător, asigurarea cu materiale didactice, literatură metodică, instrumente de evaluare standardizate); stabilirea numărului de elevi pentru o normă de psiholog; dezvoltarea*

serviciului psihologic în toate instituțiile de învățământ; promovarea serviciului psihologic școlar la nivel național prin ridicarea prestigiului; elaborarea unui curriculum pentru activitatea de psihoprofilaxie care să vizeze conținuturi clare și obligatorii la nivel de clase; structurarea unui model comun de Plan/Raport anual de activitate, la nivel de țară; colaborarea eficientă între Serviciul raional/municipal de asistență psihopedagogică/Centrul psiho-socio-pedagogic și psihologii școlari; identificarea posibilităților de supervizare a psihologilor școlari pe cazuri dificile.

Un sondaj efectuat în luna martie 2020 de către Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică a presupus identificarea necesităților specialiștilor psihologi din sistemul educațional implicați în procesul de oferire de suport psihologic pentru elevi, cadre didactice și părinți. Datele consolidate au identificat în mod imperios nevoile de dezvoltare a competențelor profesionale ale specialiștilor privind organizarea procesului de suport psihologic, a mecanismelor de identificare a riscurilor în contextul comunicării online, specificul suportului psihologic în context de urgență, criză, particularități ale menținerii stării de sănătate mentală în situații de criză, dezvoltarea rezilienței la diferite grupuri de beneficiari, gestionarea situațiilor beneficiarilor în caz de pierdere a persoanelor dragi și în perioada de doliu etc.

Totodată, analiza necesităților a identificat ca oportună realizarea unor sesiuni de formare axate pe necesitatea specialiștilor, prin abordarea unor subiecte prestabilite, dar și cu posibilitatea de ajustare în dependență de noi provocări: *organizarea procesului de suport psihologic de urgență; mecanisme de identificare a riscurilor în contextul comunicării online; specificul suportului psihologic în context de urgență, criză; particularități ale menținerii stării de sănătate mentală în situații de criză; dezvoltarea rezilienței la diferite grupuri de beneficiari; gestionarea situațiilor beneficiarilor în caz de pierdere a persoanelor dragi și în perioada de doliu; suport psihologic grupurilor vulnerabile, inclusiv copiilor cu dizabilități etc.*

În corespundere cu Reperetele metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general, activitatea psihologilor este coordonată și supervizată de către specialiștii psihologi din cadrul Serviciilor raionale/municipale de asistență psihopedagogică. În acest sens, psihologii școlari contează pe tot suportul metodologic necesar în susținerea copiilor din grupul de risc. Totuși, pentru soluționarea cazurilor dificile, 66% dintre psihologii se adresează cel mai frecvent la administrația instituției de învățământ (director, director adjunct); 63% la alți psihologi/colegi de breaslă cu experiență; 53% la Serviciul de asistență psihopedagogică; 23% la Centrul psiho-socio-pedagogic, mun. Chișinău; 16% la un supervisor personal; 11% la alte instituții/structuri de protecție a copilului și doar 8% la diverse ONG-uri, active în domeniu.

Concluzii

Generalizând datele putem afirma că buna organizare și desfășurare a serviciului psihologic școlar presupune includerea unor direcții de acțiune comune: *cunoașterea și respectarea actelor normative în domeniul de competență; cunoașterea elevilor în vederea determinării nevoilor de dezvoltare; crearea și menținerea unui mediu prietenos, sigur, protectiv și securizat pentru toți elevii; stabilirea unor reguli la nivel de clasă, părinți și informarea acestora cu serviciile prestate; asigurarea cu servicii de calitate necesare copilului și familiei acestuia și promovarea serviciului psihologic școlar la nivel instituțional, raional/municipal, național.*

Deși unitatea de psiholog nu există în fiecare instituție de învățământ, problemele copiilor rămân aceleași, iar cele mai severe sunt reflectate: *dificultățile de învățare, problemele afective și de relaționare, probleme de comportament, plecarea părinților peste hotare, divorțul părinților.* În consecință, aceste probleme semnaleză existența unui deficit la nivelul competențelor socio-emoționale, situație care adesea perturbază organizarea procesului educațional și menținerea relațiilor sănătoase în cadrul familiei/grupului școlar. Totodată, se constată reticență față de serviciul psihologic școlar, neglijență din partea părinților privind implicarea în educația copilului, comunicarea defectuoasă cu părinții; insuficiență de timp pentru intervenția cu elevii, din motive de suprasolicitare cu alte sarcini și completarea constantă a documentației școlare. Având în vedere aceste și alte situații expuse în lucrare, este extrem de important să se producă o schimbare la nivel de sistem pentru asigurarea asistenței psihologice de calitate: *reglementarea activității psihologului prin aprobarea unui cadru legal, la nivel național; elaborarea unor ghiduri metodologice; remunerarea corespunzătoare a cadrelor didactice; formarea profesională pe dimensiuni înguste; dezvoltarea serviciului psihologic în toate instituțiile de învățământ; promovarea serviciului psihologic școlar la nivel național etc.*

Referințe:

1. ADĂSCĂLIȚĂ, V., JOSANU, R., MOLDOVANU I., EPOIAN, T. *Prevenirea violenței în instituția de învățământ: Ghid metodologic.* Chișinău: Tipografia Centrală, 2017. 116 p. ISBN 978-9975-53-892-3.
2. BUCUN, N., PALADI, O., RUSNAC, V., LUNGU, T. *Asigurarea activității psihologice în învățământul general din Republica Moldova: provocări și oportunități.* În: *Politici naționale și internaționale de asigurare a activității psihologice în sistemul de învățământ general.* Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, Tipografia Print-Caro, 2020. 516 p. ISBN 978-9975-48-486-1

3. CHIȘCU, A., SĂSĂRMAN, M. *Program de intervenție pentru reducerea comportamentelor infracționale ale adolescenților aflați la risc: Suport de curs*. Chișinău, 2016. 93 p.
4. SAVCA, L., PERCIUN, N., POPOV, T. *Sănătatea copiilor în școală: Ghid de lucru cu copiii din grupul de risc*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2008. 188 p. ISBN 978-9975-48-058-1.
5. RUSNAC, V., LUNGU, T. Asistența psihologică a copiilor din grupul de risc din instituțiile de învățământ general. În: *Materialele Conferinței științifice internaționale „Educația: Factor primordial în dezvoltarea societății”*. Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 09 octombrie 2020.
6. Instrucțiunile privind mecanismul intersectorial de cooperare pentru identificarea, evaluarea, referirea, asistența și monitorizarea copiilor victime și potențiale victime ale violenței, neglijării, exploatării și traficului, HG nr.270 din 08.04.2014.
7. Legea nr.140 din 14.06.2013 privind protecția specială a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți.
8. 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. Ordinul ME nr. 1049 din 10.10.2014.
9. Procedura de organizare instituțională și de intervenție a lucrătorilor instituțiilor de învățământ în cazurile de abuz, neglijare, exploatare, trafic al copilului. Ordinul ME nr.858 din 23.08.2013.
10. Repere metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general. Ordinul MECC nr.02 din 02.01.2018.
11. Instrucțiunea privind organizarea asistenței psihologice a copiilor/elevilor, părinților și cadrelor didactice pe perioada suspendării procesului educațional. Ordinul MECC nr.380 din 26.03.2020.

CARACTERISTICI ALE MOTIVAȚIEI ELEVULUI DIN PERSPECTIVA ABORDĂRILOR SOCIETALE CONTEMPORANE

.....

*Zadarnic vei vrea să-l înveți pe cel ce nu e dornic să fie învățat,
dacă nu-l vei fi făcut mai întâi dornic de a învăța.*

Comenius

Introducere

Motivația este un concept care în sine sa cuprinde tot arealul unei personalități. Anume „motivația” este una dintre problemele centrale ale psihologiei. Ea încearcă să explice de ce ființa umană procedează într-un fel anume sau altul, de ce se iau acele decizii, hotărâri, de ce se preferă unele activități etc. Motivația este un concept fundamental în psihologie și, în genere, în științele despre om, exprimând faptul că la baza conduitei umane se află întotdeauna un ansamblu de mobiluri – trebuințe, tendințe, afecte, interese, intenții, idealuri – care susțin realizarea anumitor acțiuni, fapte, atitudini [11].

În Dicționarul de psihologie publicat sub coordonarea autorilor R.Doron și F.Parot conceptul de motivație se înscrie în funcția de relație a comportamentului: datorită ei, trebuințele se transformă în scopuri, planuri și proiecte; subiectul caută în mod activ forme de interacțiune în așa fel încât anumite relații cu anumite obiecte sunt necesare sau indispensabile funcționării. Psihologul studiază variabilele situației în cadrul rețelei de relații, deoarece complexitatea trebuințelor se judecă după cea a activității, aceasta din urmă trezește trebuințele latente. Dezvoltarea motivației presupune:

- 1) canalizarea trebuințelor (învățare);
- 2) elaborarea cognitivă (scopuri și proiecte);
- 3) motivația instrumentală (mijloace și obiective);
- 4) personalizarea (autonomie funcțională).

Cercetările experimentale asupra motivațiilor sugerează necesitatea de a înțelege relațiile neurobiologice între motive sau cauze și demararea, expresia motrică a comportamentului. Au fost distinse motivații primare, esențiale pentru supraviețuirea individului și a speciei, și motivații secundare având o relație indirectă și dobândită cu o motivație primară. Aceste motive, scopuri sau recompense primare și secundare sunt asociate conform unor mecanisme neurobiologice încă insuficient cunoscute. Se disting motivații apetitive sau consumatorii și motivații aversive sau de evitare. Foamea și setea, pe de o parte, necesitatea de a evita o amenințare sau o sursă de durere, pe de altă parte, sunt exemple de motivații sau trebuințe. Deși conceptul de motivație este central în neurobiolo-

gia comportamentelor și în pofida numărului considerabil de lucrări pe care le-a suscitât, trebuie să ne întrebăm dacă acest termen nu este tautologic sau nu ține de raționamente circulare și, în cele din urmă, cu utilitate practică redusă. Într-o accepție largă, termenul „motivație” este înglobat în cei de dorințe și credințe, determinanți tranzitorii și reversibili, fără îndoială mai adecvați cercetării umane. În neuroștiință și în psihologia experimentală a fost adesea acceptată ideea că intensitatea răspunsului dat pentru a obține scopul sau o recompensă reprezintă o măsură a motivației. Noțiunile de întărire și de recompensă se referă la un context de învățare în cursul căruia subiectul va face experiența unei întăriri pozitive dacă rezultatul comportamentului său are corespondențe cu ceea ce dorea el, și invers – pentru o întărire negativă [4, p.514].

Motivația desemnează ansamblul factorilor care declanșează activitatea omului, o orientează selectiv către anumite scopuri și o susține energetic, cuprinzând totalitatea elementelor stimulative interne – atât a trebuințelor, impulsurilor de ordin fiziologic cât și a unor formațiuni mai complexe dobândite în cursul vieții ca trebuințe secundare, interese, aspirații, convingeri, ideal, concepție despre lume și viață [apud 1].

Motivația este esențială în activitatea psihică și în dezvoltarea personalității: este primul element cronologic al oricărei activități, cauza ei internă; semnalizează deficite fiziologice și psihologice; selectează și declanșează activitățile corespunzătoare propriei satisfaceri și le susține energetic (trebuința de afirmare a unui adolescent declanșează activități de învățare, participare la concursuri); contribuie, prin repetarea unor activități și evitarea altora, la formarea și consolidarea unor însușiri ale personalității. La rândul ei, personalitatea funcționează ca un filtru pentru anumite motive, cele conforme orientării ei generale sunt reținute, iar cele contrare sunt respinse [7].

Conform autorului N.Sillamy (1996), motivația reunește ansamblul factorilor dinamici care determină conduita unui individ sau totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conștientizate sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte [apud 10]. Elementul constitutiv – central – al motivației este reprezentat de motiv. Motivul este acel fenomen psihic ce are un rol esențial în declanșarea, orientarea și modificarea conduitei; este cauza internă a conduitei noastre. Acesta poate fi analizat după următoarele dimensiuni sau caracteristici:

- **Continuțul:** se identifică și se apreciază pe baza stării de necesitate pe care o reflectă motivul și a valențelor obiectuale sau comportamentale pe care le exprimă satisfacerea lui. Din acest punct de vedere putem diferenția: motive fiziologice (*de foame, sete, odihnă etc.*), motive psihologice (*de afiliere socială, de acceptare socială, de autorealizare afectivă etc.*), motive cognitive (*de cunoaștere, de explicare - interpretare*) etc.

- **Intensitatea:** exprimă încărcătura energetică a motivului și se concretizează în forța de presiune a lui asupra mecanismelor de decizie și execuție. Motivele pot fi: puternice, moderate și slabe. Intensitatea unui motiv este condiționată de: apartenența modală sau locul ocupat de un motiv în sistemul general - motivațional. Astfel, conform viziunii lui A. Maslow, primele motive ce se cer satisfăcute sunt cele bazale – motivele fiziologice – pentru ca ulterior să poată fi satisfăcute motivele superioare – cognitive, de autorealizare; intervalul de timp (durata care trece de la apariția stării de necesitate și satisfacerea propriu-zisă a motivului). Dacă are loc amânarea îndelungată a satisfacerii acestora, pot apărea manifestări psihologice negative momentane sau care se pot croniciza (frustrarea, stresul, depresia, patologia instinctelor etc.).

- **Durata:** exprimă timpul de menținere în stare activă dominantă a motivului fără a fi satisfăcut. Se constată că orice motiv se activează și se menține în prim-plan un anumit interval de timp, atingând punctul său maxim de intensitate și apoi, dacă nu este satisfăcut, slăbește treptat nemaifiind resimțit ca atare. În cazul motivației biologice, starea obiectivă de necesitate persistă și se accentuează pe măsura amânării momentului satisfacerii ei, având efecte dăunătoare pentru starea de echilibru a personalității. De aici rezultă necesitatea educației motivelor primare, fiziologice pentru a preveni tulburările care pot dezorganiza întreaga viață psihică.

- **Nivelul de integrare:** se referă la posibilitatea de identificare și exprimare verbală a motivului. Există situații în care motivul este clar conștientizat și se declanșează activitățile semnificative pentru satisfacerea lui. Sunt și situații în care motivele au o determinare inconștientă atât în activarea, cât și în satisfacerea lor, așa cum se întâmplă în cazul comportamentelor aberante – lapsusuri, ticuri etc.

Ca formă concretă de manifestare și operare a motivației, motivul are un efect generalizat, punând întregul sistem al personalității într-o ipostază relațional-funcțională nouă, aceea de orientare, explorare și identificare a modalităților de satisfacere a stării de necesitate activate. De aici rezultă și funcțiile îndeplinite de motiv:

- *Funcția de declanșare* constă în deblocarea și activarea centrilor de comandă efectori care asigură pregătirea și punerea în acțiune a verigilor motorii și secretorii în vederea satisfacerii stării de necesitate, fie că este vorba de o trebuință biologică, fie de una de ordin spiritual. Pentru producerea acestei funcții este necesar ca intensitatea motivului să depășească o anumită valoare. Cu cât intensitatea va fi mai mare, cu atât și forța de declanșare a motivului va fi mai mare. Dar, oricât de puternică ar fi forța motivului, acesta poate fi blocat, fie prin mecanismele de apărare a eului (așa cum a și descris Freud), fie prin amânare, conștientizare.

- *Funcția de orientare - direcționare* constă în centrarea comportamentului și activității pe un obiectiv anume. Pentru a-și atinge efectul său reglator - adaptativ, acțiunea specifică trebuie orientată spre un anumit scop specific; de asemenea, ea trebuie organizată în pași specifici, implicând activ procesele cognitive și volitiv - afective.

- *Funcția de susținere și energizare* constă în menținerea în actualitate a comportamentului declanșat până la satisfacerea stării de necesitate. În virtutea acestei funcții se asigură eliberarea de energie dincolo de momentul declanșării acțiunii. Funcția de susținere - energizare a motivului se leagă atât de latura lui cantitativă (intensitatea motivului), cât și de semnificația motivului pentru subiect. Astfel, la om, organizarea sferei motivaționale se realizează nu doar după forță sau intensitatea energetică a motivelor, ci și după o dimensiune valorică, socioculturală, trebuințele primare fiind subordonate celor secundare, dobândite.

Motivația se restructurează și se ajustează continuu, în concordanță cu funcția psihică pe care o servește, incluzând în componența sa o multitudine de variabile fiziologice, psihologice și socioculturale. Având în vedere acestea, motivația apare ca factor integrator și explicativ al celor mai variate fenomene psihosociale: stataturi și roluri, aspirații și performanțe, relații interpersonale, ale diverselor fenomene de grup (coeziunea, conformismul, autoritatea, influența, prestigiul etc.) [8,11].

Există mai multe teorii care încearcă să explice natura motivației. Astfel, la baza motivației ar sta un principiu din biologie, cel al homeostaziei, potrivit căruia organismele tind să-și mențină aceeași stare, un anumit echilibru constant cu toate modificările mediului. Când echilibrul este perturbat, atunci ființa vie reacționează în vederea restabilirii lui. Dezechilibrele se traduc pe plan psihic prin apariția unei trebuințe. Trebuința este tocmai o trăire a unei stări de dezechilibru, provocată, de obicei, de o lipsă. Dar nu tot ceea ce reținem ca o necesitate are o cauză nativă. Sunt multe trebuințe formate în cursul existenței. Motivația înnăscută sau primară are la bază zestrea instinctuală cu care se naște orice reprezentant al unei specii.

K.Lorenzo (1937) consideră că orice activitate instinctuală poate fi descompusă în două verigi succesive, și anume: a) comportamentul de apetență – faza de căutare ce duce la găsirea declanșatorului; actul consumator sau actul efector instinctiv în sens strict. Dacă comportamentul animalelor este determinat într-o mare măsură de zestrea instinctuală, în cazul omului comportamentul instinctual este supus controlului instanțelor superioare psihice, influențelor sociale și educației. O parte din componentele motivației primare sunt funcționale încă de la naștere și ele incită comportamentele specifice de satisfacere.

Motivația dobândită sau secundară este specifică omului și se constituie, în funcție de specificul fiecărui individ, pe parcursul dezvoltării sale ontoge-

netice. Doi factori sunt considerați esențiali pentru formarea acestei structuri motivaționale: a) un factor de ordin intern, legat de creșterea gradului de complexitate structural - funcțională a creierului care, pe de o parte, duce la inversarea raportului dintre experiența individuală și cea de specie în procesul adaptării în favoarea celei dintâi, iar, pe de alta parte, asigură mecanisme apte pentru realizarea funcțiilor psihice de nivel superior, de tip conștient prin care se asigură formularea și stabilirea de semnificații pentru fenomenele exterioare, precum și pentru propriile conduite; b) al doilea factor este de ordin extern – se are în vedere complexitatea mediului social în care trăiește și se dezvoltă personalitatea umană. Astfel, odată cu dezvoltarea societății apar tot mai multe solicitări la nivelul individului, solicitări care se transformă treptat în trebuințe interioare (astfel, este într-un totu adevărat că societatea creează nevoile la nivelul omului; nu ne-am născut cu nevoia de a avea telefon mobil, de a comunica prin e-mail etc., toate sunt produsul evoluției umane). Pentru ca adaptarea și integrarea în mediul sociocultural să se realizeze la nivel optim, devine obligatorie restructurarea sferei motivaționale, prin formularea unor noi motive care să determine modularea comportamentelor în raport cu semnificațiile noilor situații, exigențe și valori.

Spre deosebire de motivația primară, care devine socializată și culturalizată numai sub aspectul modului de satisfacere, motivația secundară este socializată în însăși structura și conținutul său intern. Pe de altă parte, în timp ce motivația primară nu-și modifică structura și formele de manifestare în cursul evoluției istorice, motivația secundară cunoaște un proces de permanentă evoluție, dobândind conținuturi și forme noi, pe măsura diversificării conținuturilor mediului sociocultural, a tipurilor de relații interpersonale, a formelor de activitate. În timp ce motivația primară nu prezintă variații semnificative de la un individ la altul, motivația secundară devine puternic personalizată, configurația și modul său concret de integrare contribuind într-o măsură hotărâtoare la determinarea unicității persoanei [2,10].

A.Maslow introduce noțiunea de meta-motivație pentru a explica mecanismele motivaționale la persoanele armonioase, conștiente de sine. Această meta-motivație conduce la maximalizarea potențialului propriu, la creșterea și dezvoltarea psihică. Atunci când aceste meta-nevoi nu sunt satisfăcute, apare meta-patologia [7].

Prin conceptul de motivație a învățării școlare este desemnat ansamblul factorilor interni ai personalității elevului care îi determină, orientează, organizează și susțin eforturile în învățare. Acești factori interni sunt motivele, adică acele cauze de ordin mental – imagini, judecăți, idei, care apar ca rezultat al reflectării în conștiința școlarului a obiectelor, situațiilor și cerințelor mediului și care intră în relație cu trebuințele sale, determinând anumite tensiuni emoționale. Astfel, motivele care îi determină pe elevi să învețe sunt de mai multe feluri: sociale,

cognitive, de ordin afectiv, profesionale, ale autorealizării, succesul sau insuccesul școlar, aptitudinile speciale.

În categoria motivelor sociale intră cele care au scopuri cu caracter social: „învăț din datorie față de clasă”, „învățând contribui la prestigiul clasei”, „vreau să fiu cât mai folositor oamenilor”, precum și motivul reciprocității exprimat de elevi în diferite forme: „îmi place să învăț la școală pentru că sunt împreună cu alții”; „când ești cu colegii înveți mai ușor, pentru că este mai plăcut”; „uneori de la alții înveți mai repede decât singur”; „alții știu mai multe și poți învăța de la ei”.

Motivația nu trebuie considerată și interpretată ca un scop în sine, ci pusă în slujba obținerii unor performanțe înalte. Performanța este un nivel superior de îndeplinire a scopului. Din perspectiva diferitelor forme ale activității umane (joc, învățare, muncă, creație), ceea ce interesează este valoarea motivației și eficiența ei propulsivă. În acest context, problema relației dintre motivație și performanță are nu doar o importanță teoretică, ci și una practică [6].

Activitatea de învățare a adolescenților se desfășoară într-un cadru situațional complex care cuprinde componente numeroase, precum: potențialități intelectuale, reacții afective, predispoziții, aptitudini.

Vorbind despre situațiile motivaționale care prezintă o valență pozitivă din punctul de vedere al mobilurilor interne, situații care actualizează motive subiacente, pe fondul unei configurații dintre factorii externi și interni, al decalajului dintre cerințe și posibilități, ele pot fi: de control, de competiție, de joc și de performanță.

Criteriile motivației sunt următoarele:

– criteriul conținutului psihologic al motivelor are în vedere faptul că motivele care îi determină pe adolescenți să învețe iau întotdeauna forma unor variabile psihice prin interese, sentimente, aspirații și convingeri. În acest sens se propun motive cognitive, de interes, de ambiție și de teamă. Criteriile respective vizează veriga esențială a fenomenului emoțional aplicând caracterul reflectoriu și mediator al motivației;

– criteriul valoric grupează motivele învățării având în vedere valoarea sociomorală a scopurilor urmărite și caracterul adaptativ al motivelor. Prima perspectivă conduce la gruparea motivelor învățării în motive sociale, când învățarea vizează scopuri utile societății, și motive individuale, iar a doua perspectivă a criteriului valoric, anume – caracterul adaptativ, permite gruparea lor în motive pozitive și motive negative;

– criteriul aspectului temporal al motivelor poate depăși spațiul și cadrul nemijlocit al activității, cuprinzând și situațiile viitoare. În funcție de acest criteriu, motivele pot fi imediate (momentane, apropiate) și îndepărtate (de perspectivă);

– criteriul trebuințelor are în vedere diferitele categorii de trebuințe prezentate de A.Maslow.

Unul dintre cele mai concludente este criteriul privind relația motiv-învățare-scop, care diferențiază în motivația extrinsecă și motivația intrinsecă [apud 1].

Specificul motivației de învățare la adolescenți se manifestă prin unele particularități specifice. Ei sunt pe deplin preocupați de a îndeplini la nivel obligațiile lor, pentru care ei știu că vor primi recompensa respectivă, iar pentru manifestarea creativă față de instruire pur și simplu nu le ajunge timp; și-apoi de ce să o manifeste când de la ei se cer doar rezultate? Controlul și evaluarea permanentă le afectează grav creativitatea și motivația intrinsecă de învățare. Stimularea modalității proprii de învățare, prin diferite mijloace de abordare și însușire a cunoștințelor, înseamnă lărgirea orizontului creativ al personalității și favorizarea dezvoltării motivației de autoactualizare. Învățarea preponderent creativă și personalizată poate dezvolta motivația intrinsecă, de învățare, formând premisa de bază pentru dezvoltarea motivației pentru succes.

Factorii care influențează puterea motivelor intrinseci de învățare sunt: stimularea spiritului competitiv, climatul sociopsihologic favorabil în grup, interesul față de cunoștințe etc. Astfel, este necesară utilizarea frecventă a factorilor enumerați pentru favorizarea motivației pentru succes a adolescenților [1].

Autorii subliniază că motivația este esențială în activitatea psihică și în dezvoltarea personalității. Omul desfășoară multe activități începând cu prima zi de viață. O trasatură comună a acestor activități este motivația, fiind primul lor element cronologic. A cunoaște motivația unei persoane echivalează cu găsirea răspunsului la întrebarea: „de ce” întreprinde o activitate? Răspunsul este dificil, deoarece cauzele declanșatoare sunt multiple și nu se pot reduce la stimulii externi.

Pentru unii psihologi, motivul este numele generic al oricărei componente a motivației, fiind definit ca fenomen psihic ce declanșează, direcționează și susține energetic activitatea. Deci, componentele sistemului motivațional sunt numeroase, variază ca origine, mod de satisfacere și funcții, clasificarea și explicarea lor fiind controversate. Cei mai mulți psihologi acceptă azi că motivația umană include trebuințe, tendințe, intenții, dorințe, motive, interese, aspirații, convingeri.

Motivația internă vine din 3 factori importanți: autonomie (*senzația de putere și control asupra sarcinilor pe care le ai de făcut, capacitatea de organizare și planificare*); dezvoltarea abilităților (*să devii din ce în ce mai bun în domeniul în care activezi*); scop (*să simți că faci o diferență, că îi ajuți pe ceilalți, că lupți pentru o cauză nobilă, că vrei să ajungi cel mai bun*).

Motivația este acea abilitate care se învață continuu. Ca să înveți această abilitate, întâi de toate trebuie să ne cunoaștem pe noi înșine, să știm exact unde ne dorim să ajungem, să știm care sunt factorii care trezesc în noi energia și dorința de a evolua, bucuria și entuziasmul. Apoi ar fi binevenit să avem stabilite careva repere clare de la care să nu facem abateri; respectându-le, vom avea cu

siguranță o disciplină educativă și ordine în programul personal – motivațional pentru dezvoltare.

Lipsa motivației este și ea un indicator bun, care arată că undeva în viața noastră sunt lucruri ce nu funcționează cum ar trebui. Unii care își pierd speranța lăsă ca eșecurile să scadă nivelul de încredere în sine. Dar nu trebuie să dăm uitării că toți oamenii puternici au avut parte de eșecuri și dezamăgiri, așa că ceea ce nu ne doboară ne face mai puternici. Este ceva natural, face parte din natura umană să ne simțim dezorientați, deznădăjduiți, înfrânți. Dar la fel face parte din natura noastră și ne învățăm fiecare diferit cum să ne ridicăm, să ne asumăm eșecul, să învățăm din el și să mergem mai departe.

Activitatea de învățare este susținută de anumite motive și orientată în vederea atingerii unor scopuri. Motiv al învățării poate fi o dorință, un interes, o idee, un ideal, o aspirație, ca rezultat al reflectării în conștiință a realității, a anumitor cerințe familiale, personale, sociale, profesionale. Sensibilitatea și fragilitatea adolescentului aflat în proces de dezvoltare personală îl face sugestivul multiplelor influențe sociale, printre care pot fi și cu caracter negativ. Astăzi, când este tot mai puțin vizibilă legătura dintre efort și performanță, motivarea conștiință a indivizilor se face mai dificilă.

Autorii menționează că dacă să mergem pe aspectele centrale ale dezvoltării motivației, ierarhic, atunci începem de la școlarul mic din ciclul primar; aspectul cel mai important al evoluției motivației este cel de a stimula și orienta activitatea de învățare. Sunt două aspecte importante de reținut: a) trecerea treptată de la motivația extrinsecă la cea intrinsecă, ce se clarifică etapizat; b) amplificarea motivației sociale a învățării față de cea personală și subordonarea treptată a acesteia din urmă.

T.Crețu susține că, la intrarea în școală, motivația comportamentelor cerute de acest nou mediu este foarte eterogenă și aproape exclusiv extrinsecă [3, p.228].

Întrucât pentru majoritatea preadolescenților învățarea este preocuparea centrală și aria celor mai semnificative afirmări, motivația este și la această vârstă pe prim-plan. În constelația motivelor care susțin efortul de învățare, interesele cognitive sunt cele mai importante. Este cunoscut faptul că în preadolescență există un interes cu totul deosebit față de viața de grup [3, p.260].

Cu privire la evoluția motivației în adolescență, este necesar să relevăm două planuri:

1. Reierarhizări ale structurilor motivaționale generale;
2. Amplificarea și intensificarea motivației prin învățare și manifestarea ei diferențială în grupări de adolescenți. Referitor la structura generală a motivației din adolescență, este bine de reținut cel mai relevant aspect, cum ar fi: manifestarea foarte activă a trebuințelor de autorealizare și autoafirmare; ast-

fel, adolescentul caută tot felul de ocazii pentru a-și testa propriile posibilități [3, p.290].

Motivația pentru învățare a reprezentat întotdeauna un subiect important în preocupările specialiștilor din psihologia educației. Astăzi este necesar, poate mai mult ca oricând, să ne îndreptăm atenția asupra acestui fenomen, luând în considerare schimbările majore din societatea modernă, care au un impact considerabil asupra dezvoltării persoanelor [apud 12].

Metodologia cercetării

Instrumentul psihologic de cercetare implementat a fost chestionarul în format Google Forms, referitor la asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general, privind motivația personalității elevului. În cadrul experimentului au participat 67 de psihologi școlari.

În general, chestionarul implementat reliefează aspectele generale ale subiectului cercetat și include trei secțiuni: 1. Secțiunea A. Date sociodemografice; 2. Secțiunea B. Organizarea și desfășurarea activității psihologului; 3. Secțiunea C. Percepții. Atitudini. Impact.

Scopul demersului experimental a constat în identificarea opiniilor și a competenței psihologilor școlari cu referire la asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general privind motivația personalității elevului.

Rezultate și discuții

În cadrul experimentului au participat 67 de psihologi care activează în sistemul educațional, dintre care 67,2% activează în liceu, 29,9% – în gimnaziu, iar 2,9% activează la treapta primară. Din numărul total al subiecților intervievați majoritatea (95,5%) sunt de gen feminin; totodată, 47,8% sunt din mediul urban și 52,2% din mediul rural, având vârsta cuprinsă între 21 și 71 de ani.

În continuare, prezentăm rezultatele expuse de psihologii școlari privind asigurarea asistenței psihologice în sistemul de învățământ general din țară, vis-à-vis de motivația personalității elevului.

Din răspunsurile furnizate de psihologii care au participat în cadrul experimentului constatăm că sunt prezentate viziuni diferite cu privire la problemele cu care se confruntă elevii într-o instituție de învățământ. Rezultatele cu privire la frecvența apariției problemelor cu care se confruntă elevii într-o instituție de învățământ, în mod special a problemei privind motivația pentru învățare, sunt prezentate în Tabelul 1.

Tabelul 1. Frecvența apariției problemei privind motivația elevilor pentru învățare

<i>Probleme cu care se confruntă elevii într-o instituție de învățământ</i>	Frecvența apariției problemei: 1 (minim) - 10 (maxim)									
	%									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- motivația elevului	0	2	4	4	10	10	17	11	7	2
%	0	3,0	6,0	6,0	14,9	14,9	25,4	16,4	10,4	3,0

Astfel, din Tabelul 1 observăm că problema motivației elevului a fost cuantificată de către subiecții experimentali pe o scală de la 1 (minim) la 10 (maxim) puncte în mod diferit. Respectiv, 9% dintre subiecții chestionați consideră problema motivației elevilor ca fiind de nivel scăzut, cuantificând-o cu 1 – 3 puncte; 35,8% din numărul total de subiecți consideră frecvența acestei probleme de nivel mediu oferindu-i 4 – 6 puncte, iar 55,2% din numărul total al psihologilor școlari chestionați consideră frecvența problemei motivației elevilor de nivel înalt, oferindu-i punctaj maxim de 7 – 10 puncte pe scala indicată.

Rezultatele denotă că, în viziunea psihologilor școlari, problema motivației elevilor este una prioritară pentru activitatea actuală. De altfel, se consideră că elevii sunt mai puțin motivați sau au așteptări mari, la fiecare lucru făcut așteptând frecvent recompense.

Important este faptul că în cadrul experimentului realizat au fost enumerate problemele cu care se confruntă psihologii în procesul de asigurare a activității psihologice pentru următoarele direcții de activitate: 1. Prevenție / profilaxie; 2. Evaluare / diagnostic; 3. Intervenție / dezvoltare.

În opiniile psihologilor din sistemul de învățământ general, pentru **componenta motivație** au fost enumerate, prin prisma direcțiilor *prevenție / profilaxie; evaluare / diagnostic; intervenție / dezvoltare*, următoarele probleme în procesul de asigurare a activității psihologice: *dezvoltarea motivației; susținerea adulților pentru a cunoaște modalitățile de a motiva copiii; lipsa interesului din partea elevilor; elevii sunt mai puțin motivați să participe o perioadă mai îndelungată la un ciclu de ședințe de profilaxie; lipsa programelor de asistență psihologică; copiii depind de confortul oferit de familie și nu sunt motivați de a se autoimpune în creșterea implicării la activități; indiferența; lipsa tehnicilor de stimulare a motivației școlare; lipsa trainingurilor; lipsa interesului din partea elevilor; ei nu au dorința de a se dezvolta; motivația intrinsecă a elevilor este la nivel scăzut, mai mult extrinsec; probabil, lipsa motivației pentru învățare este și din cauza influenței negative a unor factori externi, de exemplu, cei care învață slab au succes în viață – respectiv, acesta este un model pentru unii; timp limitat pentru a lucra cu elevii; acces limitat la beneficiari în timpul zilei; lipsa părinților de*

acasă pentru o perioadă îndelungată; din ce în ce mai mulți elevi cu o slabă motivație de învățare intrinsecă; motivația elevilor cu CES; lipsa motivației de a învăța anumite discipline pe care le consideră neimportante pentru viitorul lor; lipsa programelor în domeniu; lipsa testelor standardizate pentru evaluarea acestui concept; necesitatea unui curs de psihologie a dezvoltării copilului, care ar oferi elevului posibilitatea să se cunoască; necolaborarea cu părinții; intenția de a obține note mari, dar nu de a asimila cunoștințe trainice; lenea; frica; informarea despre prestigiul învățării, respectiv unii elevi sunt foarte descurajați; necesitatea formării unei atitudini pozitive față de școală, de profesor etc.

Cu privire la alte problemele cu care se confruntă în procesul de asigurare a activității psihologice a elevilor pentru direcțiile prevenție / profilaxie; evaluare / diagnostic; intervenție / dezvoltare, au fost enumerate următoarele: cazuri de nedorință de participare a elevilor la activități; incomodități legate de pandemie; elevii pleacă îndată acasă după finalizarea orelor; acces limitat la ore din cauza că nu este o ora săptămânală specială acordată psihoprofilaxiei sau altor forme de asistență psihologică; insuficiența metodelor standardizate în procesul de evaluare/diagnostic; neascultarea sau indiferența din partea părinților; lipsa instrumentelor practice în consiliere; nu știm de unde să achiziționăm / procurăm ghiduri practice care ar eficientiza activitatea psihologului; experiență profesională insuficientă; lipsa modelelor de programe de intervenție pe categorii de dificultăți / tulburări; psihoprofilaxia comportamentului agresiv și violent; evaluarea copiilor cu CES; modul de lucru cu problema anxietății școlare; decesul unei persoane din familie; atitudinea negativă a unor elevi, părinți sau cadre didactice; risc de abandon școlar; lipsa materialelor necesare psihologului etc.

În Figura 1 este prezentată viziunea psihologilor școlari despre nivelul de motivație a elevilor pentru învățare.

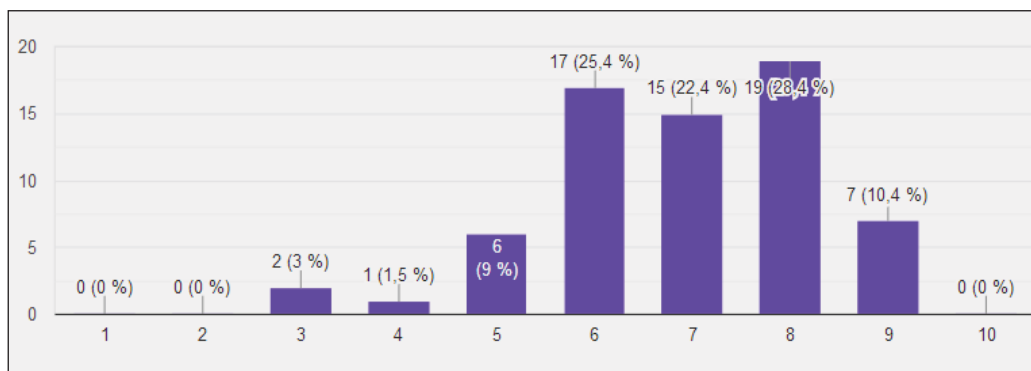


Fig. 1. Viziunea psihologilor referitor la motivația elevilor pentru învățare

Rezultatele incluse în Figura 1 denotă că psihologii cuantifică diferit motivația elevilor pentru învățare, pe o scală de la 1 – minim la 10 – maxim. Ast-

fel, observăm că niciun subiect nu apreciază motivația elevilor pentru învățare pe nivelurile minime 1 și 2 ale scalei; 3,0% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul 3 al scalei; 1,5% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul 4 al scalei; 9,0% dintre subiecți – pe nivelul 5 al scalei; 25,4% dintre subiecți – pe nivelul 6 al scalei; 22,4% dintre subiecți – pe nivelul 7 al scalei; 28,4% dintre subiecți – pe nivelul 8 al scalei și 10,4% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul 9 al scalei. Totodată, niciun psiholog școlar nu apreciază motivația elevilor pentru învățare, în perioada actuală, pe nivelul 10 (maxim) al scalei.

Conform altui item, subiecții experimentali au ierarhizat factorii care motivează elevii pentru a învăța pe o scală de la 1 (motivează în mare măsură) la 6 (motivează în mică măsură): *informațiile utile predate la ore; atmosfera din timpul orelor; recompensa prin laude, aprecieri pozitive, încurajări, diplome; recompensa prin cadouri, bunuri materiale, alte avantaje primite; competența de a aplica ușor în practică tot ceea ce învață; starea de bine a cadrului didactic.* Psihologii consideră că dintre factorii enumerați cel mai mult motivează elevii: *recompensa prin laude, aprecieri pozitive, încurajări, diplome*, precum și *recompensa prin cadouri, bunuri materiale, alte avantaje primite.*

În Figura 2 sunt prezentate viziunile subiecților referitor la nivelurile de implicare a factorilor enumerați asupra motivației elevilor pentru învățare.

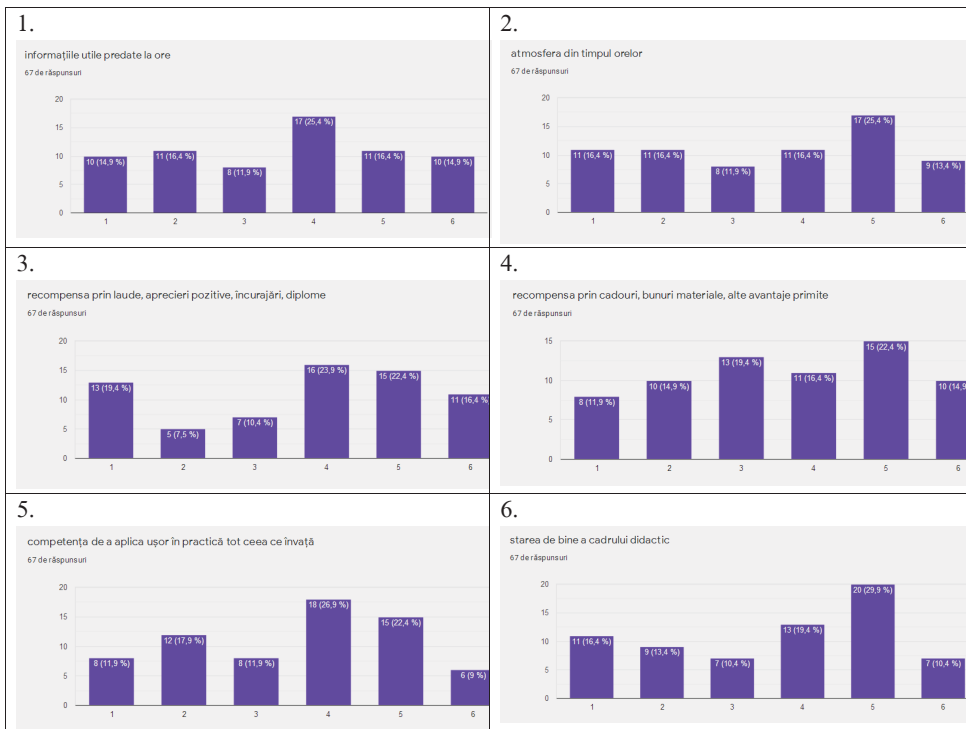


Fig.2. Viziunea psihologilor referitor la factorii care motivează elevii pentru învățare

Analizînd rezultatele din Figura 2, secvența 1, observăm că 14,9% dintre subiecți cuantifică *informațiile utile predate la ore* în calitate de factor care motivează pentru învățare pe nivelul 1 (motivează în mare măsură) al scalei; 16,4% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul 2 al scalei; 11,9% dintre subiecți – pe nivelul 3 al scalei; 25,4% dintre subiecți – pe nivelul 4 al scalei; 16,4% dintre subiecți – pe nivelul 5 al scalei; și 14,9% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul 6 al scalei (motivează în mică măsură).

Din Figura 2, secvența 2, observăm că 16,4% dintre subiecți cuantifică *atmosfera din timpul orelor* în calitate de factor care motivează pentru învățare pe nivelul 1 (motivează în mare măsură) al scalei; 16,4% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul 2 al scalei; 11,9% dintre subiecți – pe nivelul 3 al scalei; 16,4% dintre subiecți – pe nivelul 4 al scalei; 25,4% dintre subiecți – pe nivelul 5 al scalei și 13,4% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul minim – 6 al scalei (motivează în mică măsură).

În continuare, din Figura 2, secvența 3, observăm că 19,4% dintre subiecți cuantifică *recompensa prin laude, aprecieri pozitive, încurajări, diplome* în calitate de factor care motivează pentru învățare pe nivelul 1 (motivează în mare măsură) al scalei; 7,5% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul 2 al scalei; 10,4% dintre subiecți – pe nivelul 3 al scalei; 23,9% dintre subiecți – pe nivelul 4 al scalei; 22,4% dintre subiecți – pe nivelul 5 al scalei și 16,4% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul minim – 6 al scalei (motivează în mică măsură).

Din Figura 2, secvența 4, observăm că 11,9% dintre subiecți cuantifică *recompensa prin cadouri, bunuri materiale, alte avantaje primite* în calitate de factor care motivează pentru învățare pe nivelul 1 (motivează în mare măsură) al scalei; 14,9% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul 2 al scalei; 19,4% dintre subiecți – pe nivelul 3 al scalei; 16,4% dintre subiecți – pe nivelul 4 al scalei; 22,4% dintre subiecți – pe nivelul 5 al scalei și 14,9% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul minim – 6 al scalei (motivează în mică măsură).

La fel, din Figura 2, secvența 5, observăm că 11,9% dintre subiecți cuantifică *competența de a aplica ușor în practică tot ceea ce învață* în calitate de factor care motivează pentru învățare pe nivelul 1 (motivează în mare măsură) al scalei; 17,9% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul 2 al scalei; 11,9% dintre subiecți – pe nivelul 3 al scalei; 26,9% dintre subiecți – pe nivelul 4 al scalei; 22,4% dintre subiecți – pe nivelul 5 al scalei și 9,0% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul minim – 6 al scalei (motivează în mică măsură).

De altfel, din Figura 2, secvența 6, observăm că 16,4% dintre subiecți cuantifică *starea de bine a cadrului didactic* în calitate de factor care motivează pentru învățare pe nivelul 1 (motivează în mare măsură) al scalei; 13,4% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul 2 al scalei; 10,4% dintre subiecți – pe nivelul 3 al scalei; 19,4% dintre subiecți – pe nivelul 4 al scalei; 29,9% dintre subiecți – pe

nivelul 5 al scalei și 10,4% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul minim – 6 al scalei (motivează în mică măsură).

Psihologii au oferit diferite răspunsuri la întrebarea *Ce modalități de stimulare a motivației elevilor pentru învățare valorificați Dvs.?* Astfel, constatăm că psihologii școlari valorifică următoarele modalități de stimulare a motivației: *încurajarea, susținerea, lauda; responsabilizarea elevului la anumite lucruri, înaintarea cerințelor pentru elev care îl ajută să devină mai organizat, mai ordonat; cunoașterea și încrederea în propriile forțe; constatarea performanței, comparația cu rezultatele precedente ale aceluiași elev, finalitățile; recompense, diplome, bursele de merit; implicarea activă în diverse activități; crearea unei atmosfere pozitive; lecțiile interactive organizate și desfășurate pentru elevi; predarea temelor într-o manieră accesibilă; manifestarea asertivității din partea cadrelor didactice; relații pozitive dintre cadrele didactice și elevi; consilierea, ședințele de training, programe de dezvoltare personală; aprecierea utilității faptei/acțiunii elevului; oferirea acțiunii elevului/răspunsului la oră drept model/exemplu pentru alții; calificativul/nota argumentate; investirea într-o anumită funcție/rol; orientarea spre succes; explicarea utilității; exemplificare, raportare la alte cazuri; atribuirea unor sarcini copilului; jocuri intelectuale; competența de a aplica ușor în practică tot ceea ce învață; noutatea informației; predarea interactivă a temelor, profesori asertivi; reușita școlară ca factor important în dezvoltarea profesională; abordare individuală, creativă a personalității elevului; predarea accesibilă, diferențiată, atmosfera pozitivă, stimularea prin laude, încurajare; prezentarea materialului într-un mod atractiv, încurajarea profesorilor pentru diversificarea metodelor de predare; comunicarea așteptărilor; implicarea activă a elevilor; valorificarea relației potrivite între profesor și elevi; mai mult lucru în echipă, oferirea de feedback pozitiv elevilor; aprecierea și accentuarea importanței cunoștințelor pentru gimnastica minții, orientarea profesională; prezentarea biografiilor de succes; alegerea corectă a scopurilor, valorilor vieții; învățarea prin cooperare, abordarea inter- și transdisciplinarității; folosirea unor resurse informaționale; încadrarea în mai multe activități (olimpiade, întreceri sportive, conferințe); oferirea bursei de merit; nominalizarea elevului anului; consilierea psihologică etc.*

Răspunsurile oferite de către participanții la chestionar la întrebarea *Ce tehnici de psihodiagnoză utilizați Dvs. pentru a determina nivelul de motivație pentru învățare la elevi?* au demonstrat că psihologii școlari cunosc diverse instrumente pentru a diagnostica nivelul de motivație pentru învățare a elevilor. Răspunsurile subiecților experimentali la acest subiect sunt: *observația, conversația; teste pentru determinarea motivației școlare, de identificare a climatului în colectiv; anchete, chestionare pentru determinarea motivației; tehnici proiective, proba de studiere a motivelor de învățare; tehnica „Discuție*

despre școală” (T.Nezhnova, D.Elkonin, A.Venger); metodică evaluării motivației învățării la elevi (H.Лусканова); metodică evaluării motivației învățării la elevi (М.Гунзбург); structura motivației învățării; motivația succesului și frica de eșec (A.Rean); trebuința de cunoaștere; determinarea nivelului nevoilor cognitive; chestionarul „Ești satisfăcut de viața școlară?” (А.Андреев); testul Propoziții neterminate; test de examinare a nivelului de automotivare; orientare spre obținerea cunoștințelor – spre calificativ/notă; conversații /discuții dirijate; chestionarul „20 Eu”; testul Motivația activității de învățare (И.С. Домбровская), teste pictograme; analiza reușitei academice etc.

Evidențiem că pentru acest studiu am considerat important să analizăm viziunile psihologilor din sistemul educațional despre factorii care influențează motivarea elevilor pentru învățare pentru fiecare treaptă de învățământ (treapta primară, gimnazială și liceală).

În această ordine de idei prezentăm unele răspunsuri ale psihologilor școlari cu referire la acești factori:

- **motivația pentru învățare a elevilor din ciclul primar:** *mediul înconjurător; factori familiari, pedagogici, interni, externi, individuali; susținerea; lauda, aprecierea prin argumente, oferirea comportamentului elevului drept exemplu pentru alții; relaționarea eficientă cu cei din jur, valorificarea personală; laudele, încurajările, aprecierile părinților; influența părinților, recompensa primită de la aceștia; aprecierea pozitivă din partea învățătorului; calificativele; nivelul de curiozitate; stilul de comunicare al învățătorului; așteptările părinților; tipul de predare a lecțiilor; acordarea suportului și crearea unui anturaj benefic; starea de sănătate, gradul de concentrare, voința, atenția, memoria; aprecierea, interesul, dorința de învățare, cooperare, susținere, dezvoltare; materialul diversificat prezentat la ore, diversitatea metodelor interactive la lecție, feedbackul pozitiv; interesul personal pentru anumite discipline; stima de sine, influența familiei, situația socioeconomică a familiei; dorința de a cunoaște ceva nou.* Cu privire la motivația pentru învățare a școlarii mici, este îmbucurător faptul că elevii și fără note obțin performanțe înalte, tind spre noi aspirații, fiind motivați prin diverse modalități – *abțibilduri, aprecieri verbale, momente surprize.* Respectiv, la acest aspect este de apreciat implicarea asiduă a cadrelor didactice care găsesc timp, dorință și au o imaginație bogată pentru a-i surprinde frumos și cu eficiență pe elevi.

- **motivația pentru învățare a elevilor din ciclul gimnazial:** *relațiile interpersonale eficiente; confortul emoțional; statutul elevului în colectiv; notele obținute la discipline; factorii individuali, psihologici, interni, externi, familiari, pedagogici; lauda, aprecierea prin argument; implicarea în activități extrașcolare; materialul predat interesant; succesul, interesul; spiritul de colaborare și acceptare a diversității de gândire și exprimare; influența părinților, recompensa oferită*

de aceștia; examenele; diferențierea; scopurile vieții; atribuirea sensului pentru învățare; realizarea motivației în comportament; interesul pentru disciplinele școlare; dorința de a obține note înalte / bune; responsabilitate în fața părinților; autoritate între semeni; suportul psihologic; asimilarea abilităților de cunoaștere și formare pentru viață; teme interactive, profesori asertivi, colegi prietenoși și concurența în învățare; predarea accesibilă, diferențiată, atmosfera pozitivă, stimulare prin laude; respectul de sine; competențe de lider; independența; cooperarea în grup; atmosfera din timpul orelor, aprecieri pozitive, respectarea principiului individualizării/ diferențierii de către profesori; influența familiei, încrederea în sine, schimbarea mediului, voința, tipul de atenție și memorie; controlul din partea părinților etc.

• **motivația pentru învățare a elevilor din ciclul liceal:** *relațiile armonioase cu profesorii; implicarea în activități extrașcolare, activități de voluntariat, distribuirea diverselor roluri sau funcții; confortul emoțional; relațiile interpersonale armonioase dintre colegi; metodele de predare a lecțiilor; caracterul practic al materialului predat; realizarea personală; propriile aspirații; gestionarea emoțiilor; comunicarea și relaționarea eficientă cu cei din jur, orientarea școlară și profesională; obținerea competențelor; interesul, voința, viziunea de viitor; nivelul anxietății; particularitățile individuale ale elevilor; coeziunea grupului; profesionalismul profesorilor; notele obținute pentru discipline; examenele; aspirațiile/scopurile de viitor cu privire la propria carieră; lecțiile complicate; interesul pentru discipline; afirmarea ca personalitate, asigurarea în viitor cu studii și loc de muncă; statutul elevului; așteptările părinților; autoritate între semeni; pregătirea pentru admiterea la studiile superioare; suportul psihologic; interactivitatea metodelor de predare; calitatea studiilor; încrederea în sine, capacitatea intelectuală, starea de sănătate; factori legați de viitorul profesional; factorii educaționali, de mediu și familiali etc.*

Cu toții ne dorim să avem copii motivați, care să lucreze pe parcursul întregii ore, să dea dovadă de inițiativă, creativitate, doar că nu întotdeauna acest lucru coincide cu realitatea din sala de clasă. În ultima perioadă tehnologiile s-au dezvoltat enorm de mult, astfel e dificil uneori să găsim cheia fermecată pentru motivație la elevi. Acum, mai mult ca oricând, profesorul se face responsabil pentru formarea elevului ca personalitate. În literatura de specialitate și în mass-media se vehiculează că în ultimii ani descrește motivația intrinsecă pentru învățare, cauzele fiind diverse și bine cunoscute: inversarea piramidei valorilor într-o societate unde individul este pus în fața alegerii între a face ce-i place, ce știe mai bine să facă sau ce este mai bine plătit; instabilitatea politică și economică; familiile dezintegrate; copii rămași fără supraveghere; suprasolicitarea informațională etc. [9].

Totuși, ne întrebăm: *Ce îi împiedică pe elevi să devină motivați?* Nu o să descoperim ceva nou, ci doar putem confirma acele răspunsuri care și formează

problema lipsei motivației elevilor: suprasolicitarea, starea materială din familie, sistemul imperfect din țară, sarcinile repetitive, instrucțiuni neclare, morala, lipsa de comunicare atât în familie, între colegi, cât și între elevi și cadrele didactice; aprecieri descurajatoare; intoleranță față de răspunsurile „slabe”; nerecunoașterea realizărilor, lipsa părinților din viața elevilor etc.

Cercetările arată că există patru arii-cheie care influențează motivația:

- Crearea unui mediu de susținere: pentru a fi motivat, elevul trebuie să se simtă bine.

- Implicarea tuturor elevilor: elevul trebuie să se simtă important în procesul de învățare prin luare de atitudine și de decizii, prin accentuarea aspectelor pozitive de care dă dovadă, prin acordarea de șanse egale tuturor, prin promovarea ajutorului reciproc, prin descoperirea fiecărui copil etc.

- Asigurarea feedback-ului: elevul merită să aibă susținerea și acordul nostru în ceea ce face. În caz contrar, incertitudinea poate să-i inhibe dorința de a continua activitatea. De obicei, profesorul apelează la un feedback „scurt” – *bine* ori *da*, sau emoțional, laudând sau criticând. Dar nu trebuie să uităm că feedback-ul analitic este cel mai indicat, deoarece oferă nu doar concluzia că e bine sau e rău, ci și argumentul care îl ajută pe elev să perceapă unde a ajuns sau ce nu a realizat bine, ajutându-l să-și îmbunătățească performanțele.

- Recunoașterea efortului și a realizărilor: răspunsurile elevilor necesită o apreciere imediată, iar, în timpul învățării, aprecierea efortului e mult mai importantă decât a rezultatelor obținute [5].

Concluzii

În literatura de specialitate, pentru conceptul de motivație sunt prezentate variate definiții și teorii. Autorii prezintă viziuni importante pentru caracteristicile generale ale motivației, precum și ale rolului acesteia în dezvoltarea personalității. De altfel, motivele și motivația sunt forța motrice a procesului de instruire în asimilarea informațiilor și a materiei. Se evidențiază faptul că doar motivația, ca mijloc întemeiat, poate contribui la sporirea interesului față de procesul instructiv, la ridicarea potențialului intelectual și creativ al educatului.

În cercetarea realizată am prezentat viziunile psihologilor care activează în sistemul de învățământ general cu referire la problema privind motivația elevilor pentru învățare. Acest subiect este unul actual și de mare importanță pentru specialiștii psihologi. În acest context au fost prezentate opiniile psihologilor cu privire la măsura în care motivația pentru învățare este influențată de factori, precum: informațiile utile predate la ore; atmosfera din timpul orelor; recompensa prin laude, aprecieri pozitive, încurajări, diplome; recompensa prin cadouri, bunuri materiale, alte avantaje primite; competența de a aplica ușor în practică tot ceea ce învață; starea de bine a cadrului didactic. Totodată, sunt enumerați factorii care

influențează motivarea elevilor pentru învățare la diferite trepte: primară, gimnazială și liceală. Menționăm că este important să se acorde atenție sporită problemei cu referire la motivația elevilor pentru învățare, cu care se confruntă psihologii din sistemul educațional, din perspectiva abordărilor societale contemporane.

Referințe:

1. BUCUN, N., PALADI, O. Motivația pentru succes la adolescenți. În: *Simpozionul Internațional KREATIKON. Creativitate – Formare – Performanță*. Ediția a X-a. Iași, România, 5-6 aprilie 2013, p.66-70. ISSN 2068-1378
2. CARAGI, L. *Stimularea motivației elevilor pentru propria formare* [Accesat: 18.12.2020], Disponibil:https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/71_75_Stimularea%20motivatiei%20elevilor%20pentru%20propria%20formare.pdf
3. CREȚU, T. *Psihologia vârstelor*. Iași: Polirom, 2004. 408 p. ISBN 978-973-46-6008-7
4. DORON, R., PAROT, F. *Dicționar de psihologie*. București: Humanitas, 2007. 885 p. ISBN: 973-28-0821-7
5. EȚCO, C., FORNEA, IU. *Psihologia generală: Suport de curs*. [Accesat: 18.12.2020], Disponibil: <https://library.usmf.md/sites/default/files/2018-10/54.pdf>
6. GOREA, S. *Motivația – factor dominant în procesul de instruire*. [Accesat: 19.12.2020], Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/286-296.pdf
7. *Motivația – cheia succesului*. [Accesat: 19.12.2020], Disponibil: <https://www.traininguri.ro/motivatie-cum-iti-dezvolti-abilitatea-de-automotivare/>
8. *Motivația*. [Accesat: 20.12.2020], Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/71_75_Stimularea%20motivatiei%20elevilor%20pentru%20propria%20formare.pdf
9. *Motivația*. [Accesat: 23.12.2020], Disponibil: <http://subiecte.citatepedia.ro/>
10. *Motivația, caracteristicile generale ale motivației* [Accesat: 17.12.2020]. Disponibil: <https://www.scribub.com/sociologie/psihologie/MOTIVATIA81513.php>
11. *Motivație*. [Accesat: 17.12.2020]. Disponibil: <https://ro.wikipedia.org/wiki/Motivație>
12. PALADI, O. Aptitudinile comunicative și motivația pentru învățare la adolescenți. În: *Materialele Simpozionului pedagogic internațional „Tehnologii didactice moderne”*, 26-27 mai 2016, IȘE. Chișinău: „Cavaioli”, p.441-445. ISBN 978-9975-48-102-1

ASIGURAREA ACTIVITĂȚII PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL CU PRIVIRE LA LIMBAJUL ELEVULUI

.....

În zilele noastre, schimbările sociale reprezintă unul dintre elementele definitorii ale societății contemporane. În condițiile inovațiilor și ale reformelor sociale din ultimul timp, problematica lumii contemporane poate fi definită printr-o evoluție rapidă și imprevizibilă, iar provocările devin din în ce mai complexe, producând modificări și transformări profunde ale societății pe toate palierele sale. Criza învățământului contemporan este nemijlocit provocată de expansiunea tehnologică și a internetului, dezechilibrul dintre volumul de informație și posibilitățile de comprehensiune și asimilare, abundența metodelor de predare-învățare și utilizarea excesivă și incorectă a acestora, exigențe tot mai mari față de mediul educațional etc. Astfel, pentru a-și îndeplini menirea, școlile sunt obligate să răspundă provocărilor societății contemporane integrându-se noului context social. De asemenea, ele rămân un spațiu unitar, spațiu în care fiecare dintre cei prezenți trebuie să-și dezvolte strategii de adaptare, informare și comunicare prin asimilarea de cunoștințe și competențe specifice, formarea și cultivarea capacității de valorificare personală în condiții de diversificare și de individualizare care solicită responsabilitate și implicare la scara valorilor sociale. În acest context, prezența unui psiholog școlar este esențială în orice mediu de învățământ. El este cel care poate ajuta copiii să treacă peste probleme dificile de competență școlară, de adaptare, de comunicare și de socializare, totodată creând legături dintre profesori, părinți și elevi, eficientizând interacțiunile cotidiene dintre aceștia.

În societatea contemporană, comunicarea a suferit modificări semnificative datorate diversificării și disponibilității tehnologiilor, managementului deficitar al timpului, multitasking-ului, schimbării valorilor sociale. Astfel, calitățile esențiale ale comunicării eficiente se pierd de cele mai multe ori, se pierde oarecum uzul limbii, iar mesajele transmise nu conțin toate informațiile necesare de care au nevoie interlocutorii. Totuși, comunicarea rămâne o necesitate acută pentru individ, dezvoltând personalitatea acestuia și lărgindu-i sfera de cunoaștere și de interacțiune. În diverse situații de comunicare se conturează opinii, idei, atitudini, se dezvoltă aprecierea, capacitatea de a discerne, multiplicându-se și experiențele cognitive. Pentru o abordare mai exhaustivă a fenomenului comunicațional este necesar de a realiza câteva delimitări conceptuale dintre comunicare, limbaj și limbă. Astfel, potrivit Dicționarului de psihologie, *comunicarea* este un proces de schimb substanțial, energetic, informațional inter-sistemic care instituie o relație complexă între surse. *Limbajul* reprezintă un sistem și o activitate de comunicare prin intermediul limbii [4]. Limbajul este forma de co-

municare distinct umană care leagă grupurile sociale umane. Limbajul folosește semnale (cuvinte și propoziții) arbitrare, dar social convenite într-un sistem guvernat de reguli pentru a transmite sens. Spre deosebire de comunicarea animalelor, limbajul uman folosește semnale pentru a comunica creativ dincolo de aici și de acum, permițând discuții despre evenimente trecute sau viitoare și idei abstracte, ipotetice sau imaginare. Sistemul simbolurilor limbajului uman are o stabilitate relativă, limbajul se transmite din generație în generație sub formă orală sau scrisă. *Limba* este definită ca un sistem hipercomplex de comunicare socială, îndeplinind funcții esențiale în elaborarea și conservarea culturii, având mai multe componente, cum sunt: lexicul, sintactica și semantica [4]. Astfel, din perspectivă psihologică, fenomenul comunicării este relativ cosubstanțial celui al limbajului [2, p.15]. Prin complexitatea și funcționalitatea sa, limbajul constituie un element indispensabil în adaptarea la noile cerințe și provocări societale, la diversitatea modalităților de interacțiune dintre toți actorii mediului educațional. De asemenea, limbajul are o importanță revelatoare pentru dezvoltarea multilaterală a copiilor de toate vârstele, codificând semnificația prin combinații de simboluri arbitrare. În cele ce urmează, vom realiza o descriere succintă a principalelor specificități și achiziții lingvistice pe parcursul școlarității.

Dezvoltarea limbajului la elevii de diferite vârste

Școlarul mic

La această vârstă, vocabularul copilului cuprinde aproximativ 2500 de cuvinte [7], dintre care aproximativ 700-800 de cuvinte fac parte din vocabularul activ. La sfârșitul miciei școlarității, vocabularul său cuprinde aproximativ 4000-4500 de cuvinte, dintre 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.

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 de cuvinte/minut).

Adolescentul

În adolescență crește debitul limbajului oral (200 de cuvinte/minut) și al celui scris (14-20 de cuvinte). Spre sfârșitul perioadei vocabularul adolescentului ajunge la aproximativ 20000 de cuvinte. Împreună cu debitul verbal, crește flexibilitatea și fluența, sunt elaborate stereotipii și algoritmi verbali care sunt folosiți la soluționarea diferitelor situații, vorbirea devine mai nuanțată.

Atât pentru preadolescenți, cât și pentru adolescenți este specifică vorbirea în argou, expresiile teribiliste, americanisme, rusisme, limbajul acestora fiind puternic influențat de mediul sociocultural. Specific pentru aceste categorii de vârstă este implicarea activă 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.

Pe parcursul școlarității elevii își îmbogățesc vocabularul și își dezvoltă abilitățile sintactice pentru a-și asigura reușita din punct de vedere social și academic. Dezvoltarea are loc la toate cele trei niveluri. Începe la nivelul fonemelor, continuă la nivelul morfemelor și în final – la nivelul termenilor propoziționali. Factorii care susțin și promovează dezvoltarea ulterioară a limbajului includ dezvoltarea metalingvistică, cognitivă și socială; noua achiziție – cititul; acumularea de noi cunoștințe și experiențe relaționale.

Abilitățile lingvistice (vorbit, scris, citit) sunt procese complexe care implică foarte multe aspecte: percepția vizuală, percepția auditivă, orientarea în spațiu și plan, nivelul de dezvoltare a vocabularului, abilitățile de organizare și planificare a ideilor, memoria operativă etc. Luând în considerare complexitatea acestor procese, este necesară o abordare multidimensională a dezvoltării limbajului la elevi. Conform *Reperelor metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general* (Aprobate prin Ordinul Ministrului Educației, Culturii și Cercetării nr.02 din 02.01.2018), direcțiile de activitate includ: activitatea de prevenție/profilaxie, activitatea de evaluare psihologică și psihodiagnoză, activitatea de intervenție psihologică, ce presupune: consiliere psihologică și activități de dezvoltare personală [6].

Este evident faptul că munca psihologului școlar ar putea fi facilitată prin prezența unui logoped în instituțiile de învățământ general. Conform *Reperelor metodologice privind activitatea logopedului în instituțiile de învățământ general* (Aprobate prin Ordinul Ministrului Educației, Culturii și Cercetării nr.01 din 02.01.2018), activitatea logopedului în instituțiile de învățământ general constituie o activitate complexă, sistematică prin suportul specializat oferit, orientat spre dezvoltarea limbajului și a comunicării copiilor/elevilor în scopul dezvoltării armonioase a personalității acestora, și contribuie la optimizarea procesului educațional în general [5].

Obiectivele activității logopedului sunt: a) identificarea și intervenția timpurie în cazul tulburărilor de limbaj și comunicare la copiii/elevi; b) dezvoltarea holistică a copiilor/elevilor; c) dezvoltarea abilităților de limbaj și comunicare în raport cu vârsta și cerințele mediului educațional; d) dezvoltarea unor modalități specifice de comunicare în raport cu potențialul de dezvoltare al copilului și cu necesitățile lui individuale; e) prevenirea unor eventuale tulburări de limbaj și comunicare la copiii/elevi; f) prevenirea și combaterea excluderii/marginalizării

copiilor/elevilor în instituțiile de învățământ; g) acordarea asistenței metodologice cadrelor didactice, cadrelor didactice de sprijin, părinților/reprezentanților legali ai copilului, altor specialiști privind specificul de dezvoltare și necesitățile de suport pentru copiii/elevii cu tulburări de limbaj și comunicare; h) conlucrarea cu administrația instituțiilor de învățământ, cadrele didactice și familia / reprezentanții legali ai copilului, alți specialiști implicați, în crearea unui mediu educațional favorabil pentru formare/dezvoltare [5].

În lipsa unui logoped în instituțiile de învățământ, multe dintre aceste obiective sunt realizate de către psihologul școlar.

Metodologie

Pentru a avea o viziune cât mai clară despre munca psihologului pe toate direcțiile de activitate, Institutul de Științe ale Educației în parteneriat cu Universitatea de Stat din Republica Moldova a elaborat un chestionar pentru psihologi cu referire la asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general în contextul politicilor naționale, fiind completat de 67 de respondenți. Făcând referire la tema abordată, acest chestionar conține și întrebări cu privire la activitatea psihologului școlar în domeniul specific limbajului la elevi.

Rezultate și discuții

Vom prezenta în continuare rezultatele obținute de către psihologii școlari în cadrul acestui studiu cu privire la activitatea psihologică oferită beneficiarilor în mediul educațional pe dimensiunea limbajului.

La întrebarea *Cum considerați, ce rol are limbajul elevului în adaptarea eficientă la provocările societății contemporane?* am obținut următoarele rezultate: 89,6% dintre psihologii școlari consideră că limbajul contribuie esențial în procesul de adaptare la schimbările sociale, în același timp 17,9% îi atribuie limbajului un rol mediu. Doar 7,5% psihologi au indicat faptul că limbajul are un rol nesemnificativ în adaptarea eficientă a elevilor la provocările societății contemporane. Considerăm că dezvoltarea psihică a copilului este un proces complex, care necesită timp, implicare și efort, iar dezvoltarea armonioasă a personalității copilului se formează în urma unei continue interacțiuni eficiente între factorii externi și interni. În acest context, limbajul reprezintă un element indispensabil în adaptarea copilului la condițiile sociale, permițându-i formarea și facilitarea interacțiunilor cotidiene în mediul sociocultural, ajutându-l să se afirme în societate, să comunice cu adulții și semenii, să înregistreze succese pe plan academic.

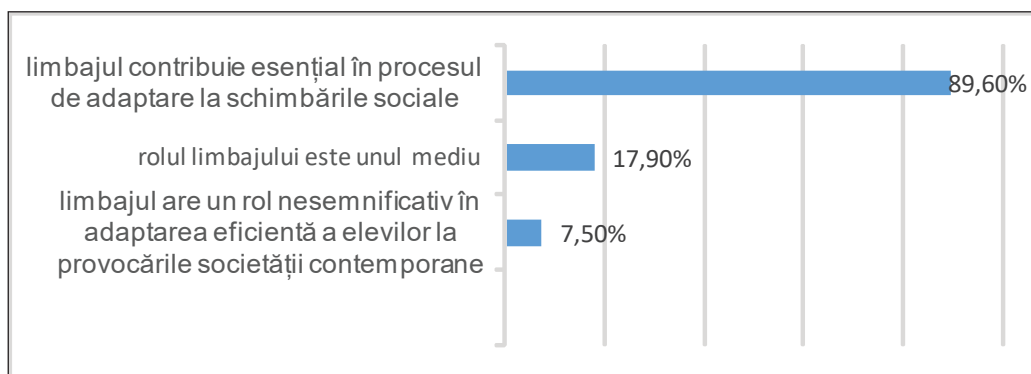


Fig.1. Rezultatele obținute de către psihologii școlari la întrebarea „Cum considerați, ce rol are limbajul elevului în adaptarea eficientă la provocările societății contemporane?”

Asistența psihologică în sistemul educațional reprezintă un sistem complex de măsuri care au drept scop prevenirea, identificarea și intervenția psihologică în vederea dezvoltării personalității copilului. Beneficiari de serviciile psihologului sunt: a) toți copiii, 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; b) cadrele didactice, cadrele de conducere, alți actori implicați în procesul educațional; c) părinții/reprezentanții legali ai copilului [6].

La întrebarea *Cât de frecvent este solicitată asistența psihologică în ceea ce privește dezvoltarea limbajului la elevi?* am obținut următoarele rezultate reflectate în figurile 2, 3 și 4 în dependență de categoria de beneficiari.

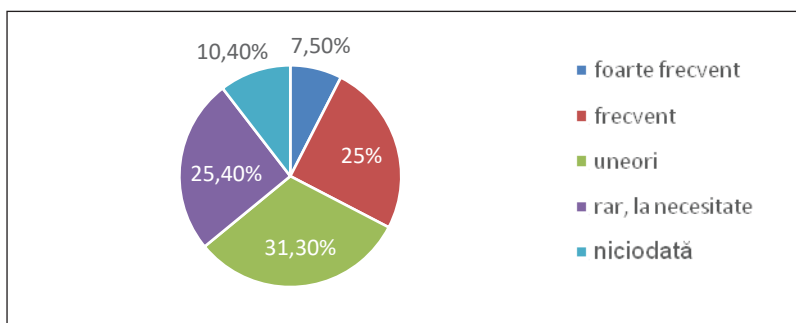


Fig.2. Rezultatele obținute de către psihologii școlari la întrebarea „Cât de frecvent este solicitată asistența psihologică de către elevi în ceea ce privește dezvoltarea limbajului?”

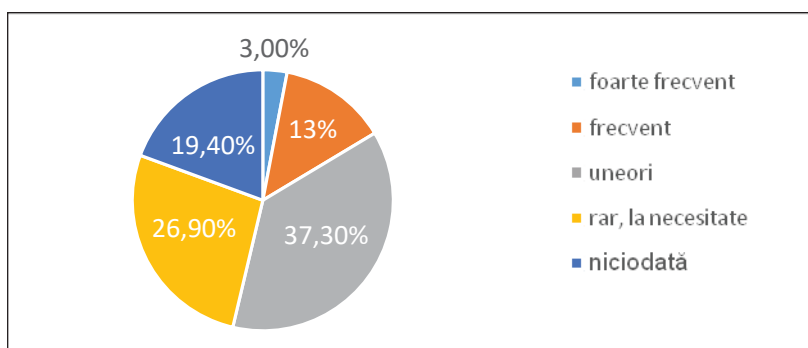


Fig.3. Rezultatele obținute de către psihologii școlari la întrebarea „Cât de frecvent este solicitată asistența psihologică de către părinți/reprezentanții legali în ceea ce privește dezvoltarea limbajului la elevi?”

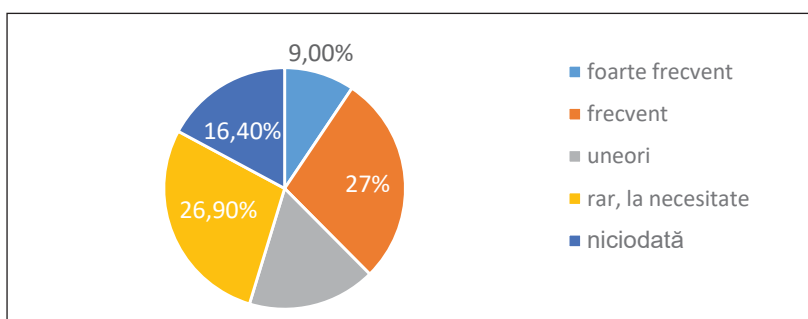


Fig.4. Rezultatele obținute de către psihologii școlari la întrebarea „Cât de frecvent este solicitată asistența psihologică de către cadrele didactice în ceea ce privește dezvoltarea limbajului la elevi?”

Din datele prezentate în figurile 2, 3 și 4 observăm că foarte frecvent și frecvent se adresează după asistență psihologică în ceea ce privește limbajul 32,50% elevi, 16% părinți sau reprezentanți legali și 36% cadre didactice. Aceste valori procentuale se pot explica prin faptul că interacțiunea dintre copii, psiholog și profesori este mai pregnantă anume în mediul școlar; astfel, serviciile psihologului devin mai accesibile. Totodată, respondenții chestionarului au menționat că mai mult de jumătate dintre beneficiari se adresează la psiholog uneori sau la necesitate: elevii (uneori 31,30%, rar, la necesitate 25,40%); părinții/reprezentanții legali (uneori 37,30%, la necesitate 26,90%) și cadrele didactice (uneori 16,40% și la necesitate 26,90%). Aceasta se datorează faptului că de cele mai multe ori serviciile psihologului școlar sunt solicitate atunci când există deja o problemă, careva caracteristici și comportamente ale elevilor care pun în gardă, deranjante, indezirabile. Mulți elevi, cadre didactice și părinți consideră că psihologul școlar trebuie să se bazeze pe soluționarea problemelor actuale, neînțelegând necesitatea activităților de psihoprofilaxie și psihodezvoltare. Câte 10,40% din fiecare

categorie de beneficiari nu au solicitat niciodată asistență psihologică în ceea ce privește limbajul. Aceste date pot reflecta fie lipsa problemelor de limbaj, fie o anumită reticență legată de rolul psihologului și activitatea acestuia în școală. De cele mai multe ori, această reticență este determinată de barierele psihologice pe care le întâmpină persoanele care ar trebui să se adreseze la specialist, reprezentările sociale confuze și eronate, stereotipurile negative, psihologului fiindu-i atribuit și rolul de medic-psihiatru.

Testarea și evaluarea copilului au drept scop cunoașterea și înțelegerea acestuia, fiind vorba de pre-evaluări și evaluări complexe pe toate palierele de dezvoltare: senzorială, cognitivă, de socializare, psihomotrică, socio-afectivă, volitivă, motivațională etc. Astfel, vorbim de evaluare ca despre acel punct de referință de unde pornește psihologul școlar pentru a stabili obiectivele viitoare de realizat, rezultatele evaluării stând la baza planificării activităților de psihoprofilaxie, psihoremediere și psihodezvoltare. A evalua limbajul unui copil înseamnă a măsura nivelul de dezvoltare a acestuia, anumite specificități, precum și dificultățile acestuia în ariile specifice ale acestui proces psihic. Evaluarea realizată de către psihologul școlar se bazează pe stabilirea inițială a nivelului achizițiilor verbale raportat la vârsta cronologică și pe determinarea unor abateri de la evoluția normală a limbajului.

Dacă ne referim nemijlocit la tulburări ale limbajului, psihologul școlar trebuie să țină cont de faptul că la debutul școlarității se pot evidenția tulburări de învățare, cum ar fi disgrafia sau dislexia. În tulburările de ritm și fluentă se includ bâlbâiala, tahilalia, bradilalia. O atenție deosebită se va acorda și tulburărilor de neurodezvoltare (tulburare de spectru autist, întârziere psihică, ADHD) care au repercusiuni negative asupra limbajului copiilor.

Pentru determinarea nivelului de dezvoltare a limbajului la școlari psihologii au indicat atât utilizarea metodelor înalt formalizate, cât și slab formalizate. Metodele înalt formalizate se caracterizează prin proceduri stricte de aplicare, prelucrare, fidelitate, validitate și sensibilitate, spre deosebire de metodele cu un grad scăzut de formalizare cărora le este specific nivelul ridicat de subiectivism [3, p.15]. Astfel, se consideră a fi necesară utilizarea complementară a ambelor tipuri de metode.

Metoda testelor rămâne a fi considerată una dintre cele mai folosite metode pentru cunoașterea psihologică a persoanelor. În prezent, în literatura de specialitate testul psihologic este definit ca un set de întrebări standardizate administrate unei persoane pentru măsurarea aptitudinilor, cunoștințelor, deprinderilor într-un anumit domeniu sau orice tip de măsurătoare care oferă date cantitative. În domeniul educațional, din punctul de vedere al evaluării psihologice, testele sunt orientate spre facilitarea unei bune autocunoașteri a subiectului și, totodată, spre o adaptare eficientă la cerințele și condițiile mediului și procesului educațional [1].

Dacă ne referim la utilitatea testelor, ele ne oferă un criteriu obiectiv, urmărindu-se o determinare cât mai corectă a gradului de dezvoltare a limbajului.

Psihologii școlari au indicat preponderent probe pentru evaluarea limbajului la școlarii mici sau la cei care prezintă niște semne observabile de tulburare a limbajului. Printre acestea menționăm: *Probe pentru cunoașterea vârstei psihologice a limbajului* (adaptare după A.Descoedres), *Proba Borel-Maissonny Logatomi*, *Probe de conștientizare fonologică*, *Proba de citire Bovet*, *Test de înțelegere a lecturii* (adaptare după V.Oprea), *Proba de vocabular Rey*. De asemenea, se mai utilizează *probe de completare a lacunelor*, *percepția și înțelegerea unei serii de imagini*, *anagrame*, *corectarea propozițiilor incorecte semantic*, *povestiri secvențiale*, *vorbirea dialogată*, *continuă propoziția*.

Pentru vârste mai mari se utilizează chestionarul de aptitudini comunicative și organizatorice *COS-I* după V.V. Sineavski și B.A. Fedorișin. *Testul de orientare scurtă* (CAT) este clasificat ca un test de inteligență (IQ), fiind conceput pentru a determina indicatorul integral al abilităților generale. Testul se bazează pe modelul ierarhic al abilității de învățare al lui P.Vernon, care constă în faptul că factorii care determină abilitatea pot fi împărțiți în factori de mai multe niveluri, iar factorii unui nivel inferior sunt derivați din factori de un nivel superior. Unul dintre factorii generali este cel verbal-educativ, iar dintre cei specifici – cel verbal.

În direcția evaluării nivelului de dezvoltare a limbajului metoda observației și cea a convorbirii se completează reciproc, oferind în ansamblu mai multe date despre manifestările lingvistice observabile, transpuse în comportament, despre fricile, barierele, motivațiile, intențiile și atitudinile copilului față de situațiile de comunicare și interlocutori.

Metoda observației este una dintre cele mai vechi metode de cercetare și constă în urmărirea atentă intenționată și înregistrarea exactă, sistematică a diferitelor manifestări ale comportamentului individului, precum și a contextului situațional unde acesta se produce, în scopul sesizării unor aspecte esențiale ale vieții psihice. Fără îndoială, actul observației vizează comportamentul copilului în anumite situații (activități obligatorii și libere), dar care pot descrie mai detaliat specificul limbajului verbal, nonverbal și paraverbal. De ex., dacă copilul prezintă probleme în următoarele domenii, am putea vorbi de dislexie: conștientizarea fonologică (recunoașterea rimelor), producerea rimelor, recunoașterea poziției sunetelor și silabelor în cuvinte, funcții de conștientizare vizual-spațiale (recunoașterea literelor), diferențierea între litere asemănătoare etc. Astfel, prin întrebări simple („Care două cuvinte rimează: mare – sare – masă?”; „Găsiți cuvinte care rimează cu carte?”; „Sună la fel: dar – dor? Dacă nu, care este diferența?”; „Care este primul sunet în cuvântul poveste?”; „Următoarele litere sunt la fel sau sunt diferite: m-n, l-t, p-b-d-g?”) putem să determinăm inițial dacă sunt

careva dificultăți la nivelul limbajului verbal. Anumite perturbări ale limbajului verbal scris pot reflecta particularități ale disgrafiei. Totodată, prin intermediul observației, psihologul școlar va sesiza anumite aspecte ce țin de limbajul paraverbal, și anume: intonația, ritmicitatea, accentuările, viteza, claritatea și volumul, iar prin observarea anumitor elemente din limbajul nonverbal (gesturi, mimică, postură) putem determina dacă copilul este inhibat în sine, timid, blochează comunicarea etc.

Metoda conversației este o metodă psihologică verbal-comunicativă, care constă în realizarea unui dialog dirijat tematic între psiholog și respondent pentru a obține informații de la acesta din urmă. Deși prin intermediul conversației se pot determina anumite probleme legate de formarea capacităților lingvistic-comunicative, această metodă de evaluare are un impact major în stabilirea contactului dintre psiholog și elev, oferirea feedback-ului indiferent de tipologia conversației și tematica abordată.

În cazul unor dificultăți la nivel de limbaj, adesea părinții sunt sfătuiți să mai aștepte, să aibă o abordare expectativă, ceea ce este total greșit și poate agrava semnificativ situația. Spre ex., disgrafia nu se corectează cu vârsta. Abilitățile de comunicare se dezvoltă, experiența jucând un rol primordial în acest sens. Cu cât ajutorul vine mai devreme, cu cât intervenția este mai timpurie, cu atât va fi mai eficientă. Eșecul constant duce la pierderea motivației și/sau la strategii negative (refuzul de a face anumite lucruri, evitarea contactului cu anumite persoane etc.). Aceste efecte secundare sunt de multe ori mult mai greu de soluționat mai târziu. Școlarul nu poate ține pasul cu ceilalți, iar scăderea stimei de sine, dezvoltarea sentimentului de inferioritate îi afectează performanța în toate ariile școlare, creând blocaje în relațiile copilului cu cei din jur.

În urma prelucrării datelor obținute de la respondenții acestei cercetări se atestă anumite dificultăți în activitatea de evaluare a limbajului: 13,43% dintre psihologi au oferit răspunsuri vagi, cu un grad foarte ridicat de generalizare, ceea ce nu ne permite să realizăm o interpretare atât cantitativă, cât și calitativă a acestor rezultate, iar 10,44% au precizat că nu utilizează sau nu dispun de tehnici de psihodiagnoză în acest sens.

În ceea ce privește dezvoltarea limbajului la elevi, psihologii școlari au menționat diverse activități menite să dezvolte capacitățile lingvistice și abilitățile de comunicare ale acestora.

La toate categoriile de vârstă (școlarul mic, preadolescent și adolescent), atât la nivel individual, cât și de grup, psihologii școlari indică jocurile ca fiind principalele activități cu semnificație considerabilă în dezvoltarea limbajului. Ludoterapia contribuie la bunăstarea cognitivă, fizică, socială și emoțională a dezvoltării copiilor. Jocurile reprezintă una dintre cele mai eficiente metode de stimulare a limbajului la copii. Prin prisma multiplelor modalități de joacă, copiii învață să

descoperire, să creeze și să rezolve probleme în diverse contexte. Odată cu vârsta se schimbă anumite aspecte ale jocurilor, iar competențele care se dezvoltă prin intermediul jocurilor devin din ce în ce mai variate și mai complexe. Este important să se utilizeze o diversitate cât mai mare de jocuri, punându-se accent pe dezvoltarea capacităților lingvistice și de comunicare, iar în sens general – pe dezvoltarea complexă și multilaterală a copiilor. Spre ex., jocurile simbolice reflectă foarte bine relația dintre gândire și limbaj. Saussure a comparat relația dintre limbaj și gândire cu o bucată de hârtie. Gândul este partea sa frontală, sunetul este partea inversă; nu puteți tăia partea din față fără a tăia și partea din spate. Jocurile simbolice sunt cele care implică recuzită. Relația dintre recuzită și obiecte este asemănătoare cu relația unui cuvânt cu referentul său. Jocurile sociale și de rol încurajează la copii dezvoltarea abilităților de negociere, asumarea de roluri și luarea deciziilor. Printre activitățile desfășurate de către psihologi pentru dezvoltarea limbajului la școlarul mic se mai regăsesc și exerciții de dicție, exerciții logopedice.

Pentru preadolescenți și adolescenți psihologii școlari inițiază și organizează diverse mese rotunde, ateliere de lectură, cluburi de comunicare, traininguri etc. Prin intermediul acestor activități elevii își dezvoltă abilitățile de comunicare și de lucru în echipă, abilitățile de comprehensiune a diverselor mesaje, motivația de a comunica, capacitatea de a gândi critic, învață tehnici eficiente de ascultare activă și comunicare asertivă, persuasivă etc. De asemenea, prin anumite activități reale, pe diverse subiecte se pune accent pe o abordare eficientă a comunicării orale și scrise.

Din răspunsurile participanților la studiu putem determina și procentajul celor care nu organizează activități individuale și de grup: pentru școlarii mici cumulativ avem 29,84% respondenți care nu desfășoară activități, pentru preadolescenți 32,83%, iar pentru adolescenți am obținut o valoare procentuală de 34,31%.

Au fost sesizate și unele dificultăți cu care se confruntă psihologii școlari pe cele trei direcții de activitate în ceea ce privește limbajul: lipsa unor instrucțiuni clare și a recomandărilor metodice cu privire la evaluarea și dezvoltarea limbajului; lipsa unor instrumente de măsură pentru diferite categorii de vârstă a școlarelor; suprapunere parțială a activităților pe care le face cadrul didactic și pe care le face psihologul, în special în clasele primare (de ex., memorarea poeziilor, lecturarea diverselor texte, găsirea de sinonime și antonime).

În concluzie, putem menționa că ținând cont de contextul actual, determinat de provocările societale, este necesară o implicare dinamică, formativă, centrată pe valorile autentice din partea tuturor actorilor din mediul educațional: elev, părinte, cadru didactic și psihologul școlar. Limbajul constă dintr-un set de standarde sociale, iar părinții, cadrele didactice și psihologii școlari trebuie să creeze mereu elevilor situații de comunicare, în care aceștia să activeze, să-

și dezvolte vocabularul, să emită idei proprii, argumente și contraargumente, mesaje persuasive și asertive. Astfel, se îmbogățește fondul activ de cuvinte, se dezvoltă capacitățile de sesizare a sensurilor și nuanțelor contextuale. Prin eforturi comune se poate dezvolta o societate modernă cu persoane cu suficiente competențe pentru o adaptare concordantă cerințelor în varii contexte sociale. Trebuie, totuși, să ținem cont că dezvoltarea limbajului este o sarcină de durată, în care evoluția este adesea sesizată cu dificultate și neîncredere, fapt ce poate demobiliza uneori atât copiii, cât și adulții implicați în acest proces. Prin implicarea în diverse activități se creează oportunități pentru facilitarea și consolidarea abilităților în mai multe domenii de dezvoltare, inclusiv comunicare și relaționare. Continuitatea și constanța în activități păstrează viu interesul față de acest aspect și încurajează permanent toți participanții de a acționa în continuare.

Pentru o asistență psihologică de calitate sunt necesare modificări ce țin de asigurarea psihologilor școlari cu literatură specială și instrumente de măsură, cu diverse ghiduri metodice, elaborarea și implementarea unor strategii eficiente de conlucrare a psihologului cu corpul didactic, părinții și elevii, astfel încât psihologul din mediul educațional să poată multiplica modalitățile de evaluare și dezvoltare a limbajului, valorificând la maximum disponibilitățile lingvistic-comunicative ale elevilor.

Referințe:

1. CRAȘOVAN, D. *Fundamentele testării psihologice*. Timișoara: Eurostampa, 2011. 210 p. ISBN 978-606-569-205-3
2. GEORGESCU, M. *Introducere în psihologia comunicării*. București: Editura Fundației România de Mâine, 2007. 196 p. ISBN 978-973-725-799-4
3. PLATON, C. *Introducere în psihodiagnostic*. Chișinău: TEHNICA INFO, 2003. 190 p. ISBN 9975-63-193-2
4. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Albatros, 1978. 784 p.
5. Repere metodologice privind activitatea logopedului în instituțiile de învățământ general. [Accesat: 26.12.2020]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_nr.01_din_02.01.2018_0.pdf
6. Repere metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general. [Accesat: 26.12.2020]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_nr.02_din_02.01.2018_0.pdf
7. SION, G. *Psihologia vârstelor*. București: Editura Fundației România de Mâine, 2003. 256 p. ISBN 973-582-682-8

ASIGURAREA ACTIVITĂȚII PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL CU PRIVIRE LA REPREZENTAREA SOCIALĂ A PROFESIEI PSIHOLOGULUI ȘCOLAR

Introducere

Reprezentările sociale joacă un rol fundamental în dinamica relațiilor sociale. Ele se caracterizează printr-o anumită structură internă, sunt împărtășite de membrii unui anumit grup social și se formează prin intermediul interacțiunilor dintre membrii acestui grup în vederea înțelegerii contextului social. În structura reprezentărilor sociale pot fi descoperite și elemente non-exprimabile, non-declarabile care formează așa-numita „zonă mută” a reprezentării și care pot fi dezvăluite doar în condițiile aplicării unui consemn de substituție. Pentru ca un obiect social să devină obiect de reprezentare este necesar ca el să întrunească anumite condiții, și anume: să fie un obiect care poate lua mai multe forme însă nu își schimbă esența, să fie caracteristic unui grup social, să constituie o miză pentru identitatea sau coeziunea grupului dat, să fie în centrul unor dinamici sociale, intergrupuri.

Concepte generale despre reprezentări sociale

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, reprezentările sociale se constituie ca un sistem de valori, noțiuni și practici referitoare la obiectele aparținând mediului social [23].

Cadrul teoretic generos oferit de modelul reprezentărilor sociale introdus de Moscovici în lucrarea sa *La psychanalyse, son image et son public* (studiul avea la bază teza de doctorat a autorului, susținută, ceva mai devreme, cu denumirea „*Etude sur la représentations de la psychanalyse*”, prefață de D. Lagache. Paris: Presses Universitaires de France, 1961. 652 p.) a atras atenția multor cercetători preocupați de imaginea diferitelor grupuri despre diverse aspecte ale realității sociale [18]. Deși noțiunea de reprezentare colectivă fusese utilizată de Durkheim în 1898, în explicarea funcționării conștiinței colective ea a rămas în plan secund, neatrăgând atenția cercetătorilor timp de peste o jumătate de secol. Apariția lucrării lui S.Moscovici în 1961 cu privire la reprezentarea socială a psihanalizei a constituit momentul de genază a conceptului de reprezentare socială, ce este o reformulare și restructurare a noțiunii de reprezentare colectivă: „Este un concept nou, un instrument adaptat perfect la diversitatea și pluralitatea reprezentărilor” [2]. Diferențele esențiale dintre reprezentarea colectivă, expusă de către Emile

Durkheim în 1898, și reprezentarea socială sunt clasificate în dependență de câteva criterii:

- Structura – reprezentarea colectivă se impune ca un fapt social, este un ansamblu neomogen, o construcție teoretică, fără posibilitatea de a fi pătruns. Pentru psihologia socială, reprezentarea socială este o realitate dotată cu o structură internă care funcționează pe baza unor legi specifice, are un caracter omogen specific și unitar.

- Dinamica – reprezentarea socială are un mecanism, este supusă mișcării, transformării, evoluției, iar reprezentarea colectivă apare ca o entitate statică, situată dincolo de individ și puțin dependentă de el.

- Conceptul – Moscovici consideră că reprezentarea socială este mai degrabă un fenomen social palpabil real, un fapt identificabil, observabil, măsurabil, decât un concept, o abstracție, o construcție teoretică, adică invers cum descrie reprezentarea colectivă Durkheim.

- Dimensiunea modernității – reprezentările sociale sunt elaborări ale lumii contemporane și reflectă transformările și „frământările societății actuale, ele nu au niciodată timp să se stabilizeze, să încremenească, iar reprezentările colective sunt un amestec de mituri, credințe și tradiții, știință și religie, categorii ale timpului și spațiului, își au originea în istorie stabilizând ideile vehiculate social” [6, p.18].

Reprezentările sociale ar trebui să constituie una dintre noțiunile-cheie ale psihologiei sociale datorită omniprezenței lor în existența social-umană. Acest tip de reprezentare constituie un obiect de studiu dotat cu o realitate proprie, susceptibil să se constituie într-un univers solid pe care să se sprijine dezvoltarea psihologiei sociale. 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 odată 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.

Structura reprezentărilor sociale

Pentru a înțelege cum funcționează o RS, e nevoie de a cunoaște conținutul și structura ei. Fiind constituită dintr-un ansamblu de informații, credințe, opinii și de atitudini cu legătură cu un obiect social, acest ansamblu de elemente este organizat și structurat în sistem central și sistem periferic.

Sistemul central. În lucrările sale J.-C. Abric [1,12] a lansat ipoteza „nodului central” în structura internă a RS, formulând-o în termenii următori: organizarea unei reprezentări manifestă o modalitate particulară, specifică. El susține că nu doar elementele reprezentării sunt ierarhizate, ci întreaga reprezentare este organizată în jurul unui nod central, construit din unul sau mai multe elemente ce îi conferă semnificație proprie. Nodul central este simplu, concret, sub formă de imagine. Este coerent și corespunde sistemului de valori la care se referă individul, deci poartă pecetea culturii și a normelor sociale ambiante.

Nodul central îndeplinește 2 funcții esențiale:

1) *funcția generativă* – elementul prin care se creează sau se transformă semnificația celorlalte elemente constitutive ale reprezentării, prin care aceste elemente capătă un sens, o valoare;

2) *funcția organizatorică* – nodul central este cel care determină natura legăturilor care unesc între ele elementele RS, el este elementul unificator și stabilizator al reprezentării.

Sistemul periferic. Sistemul periferic este un component esențial al sistemului central, el este mai degrabă funcțional, permițând ancorarea reprezentării la realitatea de moment [1]. Elementele periferice sunt mai suple, mai flexibile, partea vie și mobilă a unei RS, interfața între nodul central și situația concretă în care se elaborează reprezentarea. După cum menționează J.-C. Abric în teoria sa despre nodul central [1], elementele periferice constituie interfața între nodul central și situația concretă în care se elaborează sau funcționează reprezentarea. Elementele periferice se organizează în jurul nodului central, aflându-se în relație directă cu acesta. Nodul central determină funcția, valoarea și ponderarea elementelor periferice.

După J.-C. Abric [1], elementele periferice îndeplinesc trei funcții esențiale:

- *funcția de concretizare* – ele depinzând direct de context și rezultă din ancorarea reprezentării, permit îmbrăcarea ei în termeni concreți, imediat inteligibili și transmisibili. Ele integrează elementele situației în care se produce reprezentarea, exprimă prezentul și experiența subiecților;

- *funcția de reglare* – contribuie la adaptarea reprezentării la evoluția contextului; astfel, pot fi integrate la periferia reprezentării orice informații sau orice transformări ale mediului;

- *funcția de apărare* – dacă nodul central al unei reprezentări rezistă la schimbări, atunci sistemul periferic funcționează ca un sistem de apărare a reprezentării.

Într-o formă rezumativă, diferențele dintre aceste două părți componente ale structurii RS, sunt prezentate în Tabelul 1, având la bază o schemă comparativă de analiză a caracteristicilor sistemului central și ale celui periferic propusă de J.C. Abric [apud 12]:

Tabelul 1. Diferențe între caracteristicile sistemului central și ale celui periferic

Sistemul central	Sistemul periferic
<ul style="list-style-type: none"> - legătura cu memoria colectivă și istoria grupului; - consensual: definește omogenitatea grupului; stabil; - coerent; - rigid și rezistent la schimbare; - puțin sensibil la contextul imediat. 	<ul style="list-style-type: none"> - permite integrarea experiențelor și istoriilor individuale; - suportă eterogenitatea grupului; - relativ flexibil; - suportă contradicțiile; - evolutiv; - sensibil la contextul imediat.

J.C. Abric consideră nodul central și elementele periferice ca fiind un sistem dublu, care organizează RS și permite funcționarea lor. Sistemul central definește principiile fundamentale în jurul cărora se constituie RS, el este determinat de condițiile istorice, sociale și ideologice. Sistemul periferic permite adaptarea RS, diferențierea în funcție de experiențele trăite, integrarea experiențelor cotidiene. Astfel, sistemul periferic este determinat de individualitatea persoanei și de context, oferind RS individualitate [1].

Zona mută a reprezentării este o altă componentă importantă din construcția reprezentării sociale și se referă la o parte din nucleul central care constituie elemente contra-normative care nu pot fi exprimate de către individ fără a fi în contradicție cu normele grupului din care face parte.

Studiul reprezentărilor sociale este necesar pentru a înțelege mai bine acțiunile, comportamentele indivizilor, pentru a pătrunde în esența scenariilor elaborate și prescrise de către grupuri. Deoarece reprezentările sociale, mai bine decât orice altă construcție de extracție cerebrală, ghidează acțiunile și comportamentele oamenilor, orientează relațiile și organizează faptele lor. Ne aflăm într-o eră dominată de informație și doar un procent foarte mic din ceea ce știm este rezultatul cunoașterii noastre directe. Dacă în trecut omul era organizator și transmițător al experienței, în prezent el este „organizator și transmițător al RS” [6, p.15].

Atitudini, percepții și reprezentări sociale privind profesia de psiholog

În ultimii ani au apărut numeroase studii ce abordează în prim-plan reprezentările sociale. Acestea sunt furnizate de cele mai diverse domenii ale vieții sociale: percepții interpersonale, raporturi interindividuale și relații intergrupuri, inteligență, medicină, sexualitate și gen, organizare socială și instituții economice, politică (guvern, lege, sistem politic, sistem penal, patrie), roluri instituționale,

locuri și servicii sociale, tehnologie etc. De la începutul anilor '80 și până în prezent, teoria reprezentărilor sociale trece prin evoluții importante, în ritm accelerat capătă noi valențe și semnificații. În perioada dată, întâi de toate se diversifică substanțial tabloul general al obiectelor reprezentării. Acestea din urmă provin, de regulă, din niște sectoare ale vieții sociale care, anterior, nu au intrat în vizorul cercetătorilor: nebunia/boala mentală, inteligența, alimentația, economia, banii, șomajul, munca, comerțul, drepturile omului timpul, știința, informatica, noile tehnologii etc. [apud 6]. Până în prezent au fost realizate mai multe cercetări privind reprezentările sociale (RS) despre munca în diferite domenii de activitate umană: *reprezentarea socială a profesiei de psiholog* [2,6,9]; *reprezentarea socială a profesiei de infirmieră* [25]; *reprezentarea socială a muncii la vânzători*; *reprezentarea socială a muncii la tinerii absolvenți care sunt în căutarea unui loc de muncă*; *reprezentarea socială a muncii la salariații francezi*; *reprezentarea socială a muncii și specificul comunicării profesionale* ș.a.

Psihologii au fost întotdeauna interesați de imaginea socială a profesiei lor (cele mai multe studii care vizează acest aspect au fost realizate de către Asociația Americană de Psihologie, începând cu anii '50 ai secolului XX). Primele studii cu referire la reprezentările sociale despre muncă au fost efectuate în 1986 de către P.Salmon și L.Pombeni [6].

Identificăm și unele studii care abordează munca unui psiholog ca profesie și mai puține studii care identifică reprezentarea profesiei unui psiholog școlar, cele mai multe având loc în statele pioniere în dezvoltarea interesului pentru psihologia copilului.

Teoria reprezentărilor sociale a pornit de la conceptul propus de S.Moscovici [23] și s-a dezvoltat depășind hotarele psihologiei sociale. Nu doar psihologii sociali, ci și antropologii, istoricii, filosofii, sociologii utilizează actualmente noțiunea dată [15]. În ultimii ani se discută relația dintre reprezentarea socială (RS) și memoria socială, RS și identitatea socială, RS și practicile sociale [7] etc. Însuși S.Moscovici avansa ideea că teoria sa poate fi regândită și înnoită continuu [23,11]. În prezent, mai multe centre de cercetare din diverse țări sunt preocupate de studiul RS în domenii specifice [6]. În mod evident, noțiunea de RS s-a impus în științele sociale, ocupând actualmente un loc central. Dezvoltarea teoriei reprezentărilor sociale continuă și în prezent și urmează să fie cercetate diverse aspecte insuficient elucidate. Există obiecte ale reprezentării care integrează în câmpul reprezentational „cogniții și credințe susceptibile de a pune în discuție valorile morale sau normele sociale valorizate de grupul de apartenență al subiectului” [10]. M.Șlehtițchi afirmă că „tot mai frecvent se insistă asupra oportunităților elaborării unui demers interpretativ care ar include nu doar părțile necamuflate ale câmpului reprezentational, ci și fața nevăzută a acestuia – așa-numitele „zone mute” [10]. Se consideră că munca sau exercitarea ei ar putea fi un asemenea

obiect de reprezentare, ceea ce necesită atât studiul cognițiilor exprimabile, cât și al celor „ascunse”, cenzurate și non-exprimabile în condițiile unui consemn normal, ci doar a unuia de substituție. Semnificațiile muncii la etapa actuală ar putea să comporte conotații nu tocmai pozitive, trecând de la o imagine valorizată în trecut la una mai puțin valorizată în prezent [16,18]. Munca în general și activitatea profesională în mod particular pot fi considerate obiecte sociale care întrunesc condițiile unui obiect de reprezentare. Remarcăm că, până în prezent, în contextul local, RS privind munca psihologului școlar din învățământul general a fost insuficient studiată. Considerăm necesar studiul acestei reprezentări prin prisma unor aspecte care asigură confortul emoțional și echilibrul psihologic la locul de muncă – starea subiectivă de bine (SSB), satisfacția muncii (SM) și persistența motivațională (PM) – aspecte pe care le considerăm constituente și esențiale în structura reprezentării sociale și care, fiind în legătură cu experiența individuală a persoanei, pot întări sau modifica nucleul central al reprezentării sociale a muncii [9,19].

Mai jos enumerăm câteva studii ce au avut ca scop identificarea elementelor reprezentării sociale a muncii unui psiholog din diverse sfere de activitate.

Una dintre primele profesii care a prezentat interes pentru psihologia socială a fost cea de psiholog, deoarece profesia numită îndeplinește toate criteriile necesare pentru ca un obiect să devină obiect de reprezentare socială [10]: volumul de informații este mare, imprecis sau chiar confuz, neexistând o poziție universal valabilă; obiectul prezintă o miză ridicată atât pentru studenți sau practicieni, cât și pentru publicul larg; nu există o structură, o instanță care să dicteze o poziție oficială. Cercetarea efectuată de Pomini și Durez [*apud* 2] descrie reprezentările sociale depre profesia 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 RS 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 RS a 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 și 1983, în cadrul unui vast proiect de Medicină Preventivă al Consiliului Național al Cercetării, în scopul inventarierii opiniilor psihologilor italieni care lucrează în diferite domenii, privind unele aspecte ale activității lor profesionale. Într-o primă etapă au fost realizate convorbiri cu administratorii 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 doar cu evenimentele importante din societate, dar și cu evoluția culturală și cu semnificațiile ce au fost atribuite, în raport cu aceasta, psihologiei și științelor umane.

Un alt studiu [22] s-a consacrat mai direct, și anume – asupra dinamicilor de diferențiere aflate în acțiune în reprezentările despre munca 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 [24], se putea prevedea că o confruntare explicită a celor două categorii profesionale trebuie să ducă la o explicitare a specificității lor. Rezultatele cercetării verifică această predicție: psihologii care lucrau în serviciile sociale își afirmau specificitatea de lucrători în lumea reală, de colaboratori cu alți profesioniști și specialiști în intervenții terapeutice, în timp ce 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.

Un alt studiu cu această tematică este cel realizat de către un grup de cercetători din cadrul Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași [4]. Cercetătorii au fost interesați de faptul cum este perceput psihologul practician în societatea românească, întrebarea principală fiind *Cum arată un psiholog și care este funcția lui socială?* O altă echipă de cercetători din cadrul Universității sus-numite au comparat reprezentările sociale despre profesia de psiholog într-un mediu cu experiența socială diferită de aceeași profesie și punctele de interes ale persoanelor din acest mediu cu privire la profesia și activitatea psihologului; ei au urmărit o dimensiune comparativă a psihologilor din diferite domenii de activitate. De asemenea, i-au interesat diferențele ce apar între punctele considerate importante de către psihologi sau de persoane cu legătură mare în domeniul psihologiei și punctele considerate importante de către cei din grupul țintă asupra profesiei și calităților unui psiholog. Pregătirea profesională, precum și dezvoltarea continuă a acesteia devin sau ar trebui să devină o prioritate atât pentru societate, cât și pentru salariat din dorința de a atinge performanță. Rolul psihologului școlar crește de la an la an. Tot mai mulți manageri școlari, cadre didactice, părinți înțeleg în ce constă acest rol și care este locul psihologului școlar în asigurarea succesului școlar al elevilor și al climatului psihologic favorabil în instituția școlară. Lipsa psihologului în instituțiile de învățământ din Republica Moldova rămâne a fi o problemă majoră.

Metodologia cercetării

Pornind de la aceste repere teoretice și empirice, în acest studiu ne-am propus investigarea reprezentărilor sociale despre profesia de psiholog școlar și despre activitatea psihologică în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane.

Scopul cercetării a constat în explorarea elementelor principale care construiesc, la moment, reprezentarea socială a muncii unui psiholog școlar.

Obiectivele studiului:

1. Analiza teoretică a conceptului de reprezentare socială.
2. Identificarea gradului de cercetare a reprezentării sociale pe aria internațională și în ultimii 10 ani pe teritoriul Republicii Moldova, ca proces psihic în formarea unei imagini de ansamblu asupra însușirilor concrete și caracteristice profesiei de psiholog în instituțiile de învățământ general.
3. Cercetarea empirică a asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general vizând procesul de formare a reprezentărilor sociale despre profesia de psiholog școlar, din perspectiva abordărilor societale contemporane.

Eșantionul: Un lot de subiecți, compus din 67 de psihologii școlari care activează la moment în instituțiile de învățământ cu profil general din Republica Moldova.

În ceea ce privește grupul de subiecți, s-au identificat următoarele caracteristici generale:

- *Genul de apartenență*: feminin – 95,5%, masculin – 4,5%;
- *Mediul*: urban – 47,5%, rural – 52,2%;
- *Instituția în care activează*: 67,2% – liceu, 2,9% – gimnaziu și 29,9% – școală primară;
- *Studiile*:
 - studii superioare: Ciclul I psihologie – 41,8%.
 - Studii superioare: Ciclul I psihologie, Ciclul II psihologie – 13,4%.
 - Studii superioare: Ciclul I psihopedagogie – 17,9%.
 - Studii superioare: Ciclul I psihopedagogie, Ciclul II psihologie – 4,5%.
 - Studii superioare: Ciclul I pedagogie, Ciclul II psihologie – 4,5%.
 - Studii superioare: Ciclul I pedagogie, Ciclul II psihopedagogie – 3%.
 - Altceva: pedagogie și psihologie preșcolară, studii în domeniul medicinei generale, cursuri de psihologie, profesor de istorie, profesor de limbă engleză, master în limbă română, studii de calificare ș.a. – 14,9%.

Reprezentarea vechimii în muncă este redată în *Figura 1*, unde se observă că o pondere mai mare au subiecții cu un stagiu în muncă situat între 10 și 25 de ani.

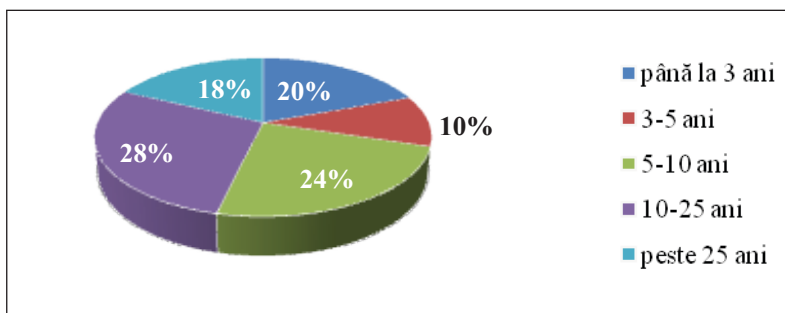


Fig. 1. Reprezentarea vechimii de muncă în învățământ

În *Figura 2* este reprezentată informația în ceea ce privește gradul didactic pe care îl deținea subiectul la momentul realizării chestionarului.

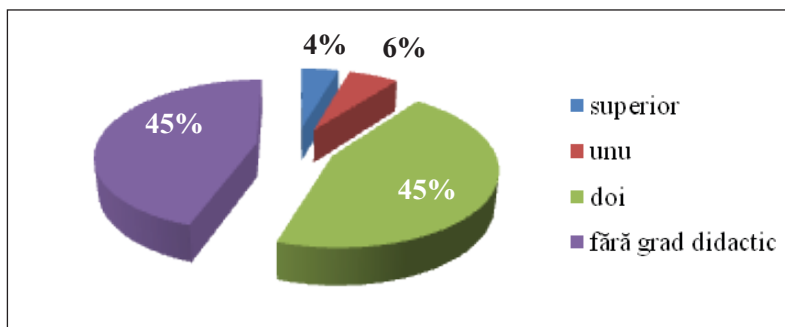


Fig.2. Gradul didactic al celor chestionați

Ca instrument de măsură în atingerea scopului a servit *chestionarul*. Chestionarul este o metodă ce permite cercetătorului să surprindă starea de fapt a situației supuse experimentului. Această metodă cuprinde un set de întrebări bine organizate și structurate pentru a obține date cât mai exacte cu privire la o persoană sau un grup de persoane și ale căror răspunsuri sunt consemnate în scris. Este cea mai obișnuită metodă de colectare a datelor care se bazează pe autoraportările subiecților la propriile lor percepții, atitudini sau comportamente, mai ales atunci când investigația este cuprinsă de un eșantion voluminos. Vom mai menționa că sunt câteva tipuri de întrebări pe care le putem folosi în chestionare, ce corespund unor anumite forme de răspunsuri, cum ar fi: cu răspunsuri închise/codificate, cu răspunsuri libere sau postcodificat (dat fiind că gruparea răspunsurilor se face la sfârșitul anchetei) și mixte, care presupun atât răspunsuri îngrădite, cât și răspunsuri libere. Întrebările ce susțin posibilitatea atingerii scopului au fost alăturate într-un chestionar comun, care are ca scop indentificarea situației reale la moment privind mai multe aspecte ce țin de asigurarea asistenței psihologice și buna funcționare a unui psiholog școlar

în sistemul de învățământ general. Dimensiunile principale ale chestionarului vizează opiniile subiecților privind: acțiunile unui psiholog școlar, misiunea psihologului școlar, percepția propriei imagini în cadrul sferei de activitate, percepția imaginii unui psiholog școlar din perspectiva cadrelor didactice, a elevilor, a cadrelor de conducere și a părinților, toate acestea – din perspectiva psihologilor școlari.

- *În opinia dvs., care este misiunea unui psiholog școlar?*
- *Expuneți succint care ar trebui să fie acțiunile unui psiholog care activează în instituțiile de învățământ general.*
- *Care este, după părerea dvs., percepția cadrelor didactice, percepția părinților; percepția elevilor și percepția cadrelor de conducere vizavi de acțiunile personale în calitate de psiholog școlar?*

Rezultate și discuții

Reprezentarea misiunii unui psiholog școlar, văzută din propria perspectivă, realizată de subiecții participanți la studiu, a permis conturarea unor elemente ce vor fi grupate în categorii pentru a le prezenta pe cele mai reprezentative.

Analiza răspunsurilor subiecților la întrebarea *În opinia dvs., care este misiunea unui psiholog școlar?* a permis să indentificăm următoarele categorii perceptive cu referire la scopul principal al unui psiholog școlar, după cum urmează: *prevenire; intervenție și dezvoltare; suport* (Tab.2).

Tabelul 2. Răspunsurile la întrebarea *În opinia dvs., care este misiunea unui psiholog școlar?*

Categorii	
Prevenire	„Prevenirea conflictelor la diverse niveluri”; „Prevenirea excluderii și marginalizării copiilor cu nevoi speciale”; „Prevenirea cazurilor de delicvență juvenilă și abandon școlar”; „Prevenirea punctelor slabe în dezvoltarea personalității elevilor”; „Elaborează și aplică metode și tehnici de evaluare și asistență psihologică pentru măsurarea inteligenței, abilităților, aptitudinilor și a altor caracteristici psihoumane”.
Intervenție și dezvoltare	„Încurajează și ghidează”; „A ghida elevii spre un comportament adecvat”; „Identificare și intervenția psihologică în vederea dezvoltării personalității copilului”; „Asigurarea dezvoltării armonioase a personalității copilului”; „Vindecarea rănilor sufletești”;

Suport	„Să ofere sprijin și suport”; „Susține”; „Suport în identificarea imaginii de sine”; „Asigurarea șanselor egale, protecția copilului, confidențialitate”; „Suport pentru tinerii care se confruntă cu probleme comportamentale”; „Asigurarea sprijinului specializat tuturor actanților educaționali”; „Acordarea suportului psihologic în depășirea tuturor formelor de dificultăți”; „Asigurarea dezvoltării armonioase a personalității copilului la diferite vârste, atât în mediul educațional, cât și în mediul școlar și mediul familial”.
Întreținerea mediului organizațional	„Menținerea unui climat favorabil în colectivul de muncă”;; „Menținerea unui climat favorabil pentru buna funcționare a instituției”; „Psihologul trebuie să ajute actorul din instituție: elev, părinte, cadru didactic, cadru al managementului”; „De a dezvolta și păstra un echilibru psihoemoțional la copii, părinți, cadre didactice și la cadre de conducere”; „Contribuie la crearea unui climat psihologic favorabil în instituție, la diminuarea situațiilor de conflict, acordă ajutor corpului didactic”.

În urma analizei Tabelului 2 concluzionăm următoarele:

– Majoritatea respondenților identifică scopul/misiunea psihologului școlar cu asigurarea asistenței psihologice, exemplificând prin acțiuni concrete de intervenție, de suport psihologic, de dezvoltare a personalității elevului și de prevenire a dereglărilor la nivel psihologic.

– Unii participanți la studiu asociază misiunea unui psiholog școlar cu acțiuni de ajutor, climat favorabil, stare de bine, bunăstare emoțională, confort și echilibru intern;

– Se identifică și acțiuni nemijlocite ce țin de activitatea unui psiholog organizațional, ca fiind puncte de respectat în exercitarea funcției și realizarea sarcinii de muncă;

– Identificăm patru direcții care duc spre îndeplinirea misiunii unui psiholog școlar: psihodiagnostic, consiliere psihologică, profilaxie și mai puțin se evidențiază remedierea psihologică.

Subiecții au mai identificat, sub forma întrebării a doua *Expuneți succint care ar trebui să fie acțiunile unui psiholog care activează în instituțiile de învățământ general*, acțiunile pe care le realizează un psiholog în exercitarea muncii sale de fapt.

În urma unei analize s-a evidențiat că în proporție de 80% răspunsurile primite arată exact acțiunile pe care le desfășoară subiecții la locul de muncă, uneori depășind misiunea psihologului școlar: *consiliere, psihoprofilaxie, dez-*

voltare personală, asistare la ore, psihodiagnoză și evaluare psihologică, pregătirea materialelor; suport metodologic profesorilor, consilierea părinților pe probleme educaționale; profilaxia comportamentelor asociale pentru elevi; realizarea ședințelor, în conformitate cu necesitățile survenite; prevenirea comportamentului deviant în rândul elevilor; formarea deprinderilor de gestionare a emoțiilor și de menținere a echilibrului comportamental, facilitarea interacțiunilor între profesori și părinți, ghidate de un comportament de colaborare; conlucrarea cu administrația instituției, cadrele didactice, alți specialiști care asistă copilul, părinții/reprezentanții legali în crearea mediului educațional favorabil pentru dezvoltarea copilului. Ceea ce ne permite să spunem că subiecții care au participat la studiu sunt familiarizați cu acțiunile specifice muncii unui psiholog școlar, cunosc sau au noțiuni despre specificul activității de asistență psihologică, iar categoriile care se conțin în elementele ce gravitează în jurul reprezentării sociale a unui psiholog școlar sunt reale, adecvate și corect identificate.

Aproximativ 5% dintre subiecți au indentificat și asocieri cu acțiuni propriuzise, cum ar fi: „încredere, susținere, siguranță, rezistență la stres, implicare, flexibilitate, perseverență, receptivitate, empatie”, iar 10% dintre răspunsuri se indentificau cu misiunea/scopul unui psiholog școlar: „facilitarea adaptării elevilor la noua formă de organizare a procesului instructiv-educativ, asistență psihologică elevilor în soluționarea sarcinilor de dezvoltare personală și autodeterminare, suport în depășirea dificultăților de comunicare, de relaționare și de adaptare, suport psihologic elevilor în stabilirea și menținerea relațiilor favorabile cu semenii, adulții, părinții etc., profilaxia comportamentului autodestructiv, suport în orientarea profesională și determinarea intereselor profesionale” etc. Ne reîntâlnim cu acțiuni realizate de psihologul organizațional: „psihologul în instituție este pus în situația de a remedia toate situațiile-problemă care apar”.

Le-am mai solicitat subiecților să identifice percepțiile anturajului de la locul de muncă, acțiunile unui psiholog școlar, din patru puncte de vedere, care se regăsește în întrebarea a treia. Acestea sunt următoarele: *percepția proprie vizavi de acțiunile interpretate în exercitarea muncii în calitate de psiholog școlar în viziunea cadrelor didactice, a părinților, a elevilor și a cadrelor de conducere.*

Analizând datele, am delimitat câteva categorii de producții asociative, circumscrise conținutului reprezentational: cu referire la caracteristicile psihologului, la specificul activității și rezultatele acesteia, la beneficiarii serviciilor psihologice, toate fiind prezentate pe frecvențe în Tabelul 3.

Tabelul 3. Percepțiile anturajului de la locul de muncă privind asigurarea psihologică din perspectiva psihologului școlar

Categorii	cadrele didactice	părinții	elevii	cadrele de conducere
„Bine”	25%	25%	25%	29%
„Foarte bine”	12%	12%	20%	13%
Acțiuni întreprinse de un psiholog școlar	15%	29%	13%	25%
Adjective asociate unui psiholog școlar	18%	16%	29%	18%
„Atitudine pozitivă”	9%	18%	13%	15%

În urma analizei Tabelului 3 concluzionăm următoarele: psihologul școlar practician din sistemul general de învățământ din Republica Moldova găsește anturajul în care activează benefic, cu nevoia de asistență psihologică și crede că e necesară, utilă, pozitivă. Acest lucru permite crearea unui mediu optim de muncă pentru îndeplinirea sarcinilor și motivarea continuă în exercitarea muncii sale. Aprecierea pe care o percepe din partea elevilor, a părinților și a colegilor de muncă asigură o mai bună conștientizare a importanței activității sale. Persistența acceptării la locul de muncă și a mediului pozitiv creat va stimula psihologul școlar în activitatea sa, îi va permite să își exercite sarcinile de muncă corect și cu interes sporit.

Acceptarea și interesul pentru sarcinile muncii psihologului școlar ce vin de la cadrele de conducere permit sporirea interesului pentru o dezvoltare ulterioară în domeniul asigurării psihologice.

Concluzii

Munca, în general, și munca/activitatea unui psiholog școlar, în mod particular, din perspectiva abordărilor societale contemporane, poate fi considerată obiect social susceptibil de a fi și obiect de reprezentare, deoarece munca psihologului școlar întrunește toate condițiile unui astfel de obiect social. Activitatea realizată în îndeplinirea funcției este un obiect social polimorf, ce se manifestă printr-o diversitate de cogniții, susceptibil de a genera noi semnificații și reevaluări în contextul schimbărilor sociale actuale, are o miză importantă în definirea identității profesionale a psihologilor școlari, iar reprezentările sociale despre această muncă își au baza în dinamicile și interacțiunile atât intragrupale (colegii de muncă), cât și cu alte grupuri sociale (elevi, părinți, alte categorii profesio-

nale). În plus, RS a muncii psihologului școlar se modifică în corespundere cu schimbările sociale și reformele educaționale. Activitatea psihologului din instituțiile de învățământ general este o activitate de suport complexă și sistematică.

Datele obținute în urma analizei chestionarului ne permit să conturăm o imagine ce persistă la moment despre serviciile prestate de psihologul școlar practicant, oferind noi direcții de orientare a cercetării, în vederea aprofundării subiectului abordat. De asemenea, confirmă necesitatea de a implica în studiu eșantioane de subiecți care interacționează nemijlocit cu acțiunile întreprinse de psihologul școlar, pentru a oferi o reprezentare deplină a percepției psihologului școlar în sistemul de învățământ general. În urma identificării reprezentării sociale a muncii prestate de un psiholog școlar și a asistenței psihologice din sistemul de învățământ general vom putea delimita și argumenta zonele mai puțin stabile și cele incorect percepute; astfel, se vor cunoaște aspectele ce au nevoie de a fi corectate.

Referințe:

1. ABRIC, J.-C. Reprezentările sociale: aspecte teoretice. În: A. Neculau (coord.). *Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social*. Iași: Polirom, 1997, p.107-126.
2. BĂLAN, B. Reprezentarea socială a profesiei psihologului: între a fi și a deveni. În: *Psihologia socială* (Iași), 1999, nr.4, p.74-88.
3. BOLBOCEANU, A.(coord.), BUCUN, N., RUSNAC, V. ș.a. *Asistența psihologică în educație: practici naționale și internaționale*. Chișinău: Print-Caro, 2013.
4. CONSTANTIN, T. Predictorii ai persistenței motivaționale. Rolul implicării motivaționale. În: T. Constantin (coord.). *Determinanți ai motivației în muncă. De la teorie la analiza realității organizaționale*. Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 2009, p.149-180.
5. CONSTANTIN, T. (coord.), DĂNILA, O. Reprezentarea socială și memoria socială: similitudini și diferențe. În *Revista de Psihologie Socială* (Iași), 2006, nr.17, p.114-158.
6. CURELARU, M. *Reprezentări sociale*. Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 2005, 250 p.
7. DOISE, W., PALMANARI, A. Caracteristici ale reprezentărilor sociale. În *Psihologie socială* (coord. Neculau, A.). Iași: Polirom, 2004, p.23.
8. MICLE, M. Motivație – modele clasice și interogative. În: *Revista de Psihologie/Serie nouă*, Tomul 54, 2008, nr.1-2, p.67-78.
9. MICLE, M. Satisfacția și performanță. În: *Revista de Psihologie*, 2009, nr.1-2, p.75-90.

10. MOSCOVICI, S. Fenomenul reprezentărilor sociale. În: A. Neculau (ed.). *Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social*. Iași: Polirom, 1997, p.15-75.
11. MUNTELE-HERDEȘ, D. *Starea subiectivă de bine*. Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 2009, p.396.
12. NECULAU, A. (coord). *Reprezentările sociale*. Iași: Polirom, 1997. 243 p.
13. SÎRBU, M. Problema schimbării reprezentărilor sociale. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*, 2014, nr.1(34), p.8-17.
14. SÎRBU, M. Satisfacția în muncă. În: *Probleme actuale ale științelor umanistice și modernizării învățământului*. Conferința științifică anuală, Chișinău, 5 aprilie 2012. Vol.1. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2012, p.161-164.
15. SÎRBU, M. Delimitări conceptuale ale muncii. În: *Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului*. Conferința științifică anuală, Chișinău, 5 aprilie 2009. Vol.1. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2009, p.511-517.
16. SÎRBU, M., NEGURĂ, I. Stilul muncii: abordări teoretice. În: *Analele Științifice ale Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”*. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2007, p.314-318.
17. SÎRBU, M. Istoricul apariției și dezvoltării reprezentărilor sociale. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*, 2013, nr.2(31), p.89-93.
18. ȘLEAHTIȘCHI, M. Era reprezentărilor sociale. În: *Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work (PSPSW)*. Volume 52, Issue 2, 2018. e-ISSN: 1857-4432, p-ISSN: 1857-0224
19. ȘLEAHTIȘCHI, M. *Universul reprezentărilor sociale: Studiu teoretic*. Chișinău: Știința, 1995, p.92.
20. JADOULLE, A. *Le Laboratoire pédagogique au travail*. Paris: Éd. du Scarabée, 1951.
21. JODELET, D. Fou et folie dans un milieu rural français. Une approche monographique. En: W. Doise, A. Palmonari (ed.). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1986, p.171-192.
22. FICHER, G.N. *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Montréal: Presses de l'université de Montréal, 1987, p.118.
23. MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image, et son publique*. / Préface par D. Lagache. Paris: Presses Universitaires de France, 1961, p.652.
24. ROGERS, C.R. *Psychotérapie et relations humaines: Théorie et pratique de la thérapie non-diréctive*. Paris: Louvain Publications Universitaires, 1971, p.260.
25. VIDALLER, V. *Le travail – une représentation sociale en transformation*. http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Vanessa_VIDALLER_411.pdf [Accesat: 24.09.2020].

**CERCETĂRI PRIVIND ASIGURAREA ACTIVITĂȚII
PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT
GENERAL DIN REPUBLICA MOLDOVA**

Monografie colectivă

Redactare – *Ariadna Strungaru*
Asistență computerizată – *Maria Bondari*

Bun de tipar 28.05.2021. Formatul 70x100 $\frac{1}{12}$.
Coli de tipar 17,6. Coli editoriale 13,2.
Comanda 62/21. Tirajul 50 ex.

Centrul Editorial-Poligrafic al USM
str. Al. Mateevici, 60, Chișinău, MD 2009