

**Psihologie**  
**Revistă științifico - practică**  
**CUPRINS**

**PSIHOLOGIA DEZVOLTĂRII**

**RIZEANU Steliana,**  
**MITILOAGĂ Alexandra-Maria**  
Relația dintre tipurile de atașament  
și dependența jocurilor de noroc.

**ШЕВЧЕНКО Росина Петровна**  
**БОНДАРЕВИЧ Светлана**  
**Майславовна**  
**МЕНДЕЛО Виктория**  
**Владимировна**  
Стрессоустойчивость у студентов  
судноплавательных специальностей.

**COTELEA Lilia**  
Percepția stresului la lucrătorii medicali.

**PSIHOLOGIA**  
**EDUCAȚIONALĂ**

**ȘLEAHTIȚCHI Mihai**  
Originile didactogeniei. Factorul  
*CICD*.

**ROBU Viorel, TUFEANU Magda**  
Reprezentarea socială a muncii educa-  
torilor: perspectiva studenților care ur-  
mează programul de studii pedagogia  
învățământului primar și preșcolar.

**АДЭСКЭЛИЦЭ Виорика**  
**КАЧУРЕНКО Андрей**  
Исследование компонентов профес-  
сиональной компетентности прак-  
тических психологов.

**The Psychology**  
**The scientific - practical magazine**  
**CONTENTS**

**AGE SPECIFIC PSYCHOLOGY**

**RIZEANU Steliana,**  
**MITILOAGĂ Alexandra-Maria**  
2 The relationship between the types of  
attachment and gambling addicti on.

**SHEVCHENKO Росина Петровна**  
**BONDAREVYCH Svetlana**  
**Mayslavovna**  
15 **MENDELO Victoria Vladimirovna**  
Stress resistance in students of  
shipbuilding.

23 **COTELEA Lilia**  
Perception of stress in medical workers.

30 **ȘLEAHTIȚCHI Mihai**  
The origins of didactogeny. The *IBT*  
factor.

40 **ROBU Viorel, TUFEANU Magda**  
Social representation of preschool teach-  
ers' work: the perspective of university  
students attending the program pedago-  
gy of primary and preschool education.

54 **ADĂSCĂLITA Viiorica**  
**KACIURENCO Andrei**  
Research of components of professional  
competence of practical psychologists.

## PSIHOLOGIE SOCIALĂ

**POPA Rodica**

Rezultatele unui studiu constatativ asupra bullying-ului școlar.

**67**

## SOCIAL PSYCHOLOGY

**POPA Rodica**

Results of a constative study on school bullying.

## PSIHOLOGIE JUDICIARĂ

**SAVCA Lucia****NICOLAU Valeria**

Particularitățile individuale ale conducătorilor auto ce au provocat accidentul rutier.

**80**

## LEGAL PSYCHOLOGY

**SAVCA Lucia****NICOLAU Valeria**

The individual particularities of auto drivers what caused the road accident.

## REALIZĂRI ÎN PSIHOLOGIE

**BERE Constantin**

De la big five la big four – chestionarul CAEM-S.

**89**ACHIEVEMENTS  
IN PSYCHOLOGY**BERE Constantin**

From big five to big four – CAEM-s questionnaire.

## PSIHOLOGIA DEZVOLTĂRII

### RELAȚIA DINTRE TIPURILE DE ATAȘAMENT ȘI DEPENDENȚA JOCURILOR DE NOROC

#### THE RELATIONSHIP BETWEEN THE TYPES OF ATTACHMENT AND GAMBLING ADDICTION

CZU: 159.922.38

DOI: 10.5281/zenodo.4998633

**Steliana RIZEANU**

prof. univ. dr. Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea  
Hyperion din București

**Alexandra-Maria MITILOAGĂ**

masterand, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea  
Hyperion din București

#### **Rezumat:**

*Studiul analizează relația dintre tipurile de atașament și dependența jocurilor de noroc. Studiul a fost realizat pe un lot de 121 de persoane cu probleme de jocuri de noroc din care: 34,7% sunt jucători cu probleme de dependență, 33,1% sunt jucători cu risc moderat, iar 32,2% sunt jucători cu risc scăzut. În funcție de tipurile de atașament s-a constatat că: 31,4% dintre participanți au predominant tipul de atașament securizant, 39,7% au un atașament anxios, iar 28,9% au atașament evitant.*

*Analiza statistică a rezultatelor obținute a arătat că persoanele cu tipul de atașament securizant înregistrează un indice de severitate a dependenței mic și astfel au un nivel scăzut de probleme. De asemenea, participanții care au obținut un indice de severitate a dependenței mare au un tip de atașament anxios, iar cei care au înregistrat un indice de severitate moderat au un atașament evitant.*

**Cuvinte-cheie:** dependență, jocuri de noroc, atașament, anxios, evitant, securizant, comportament, România

#### **Abstract:**

*The study investigates the relationship between the types of attachment and gambling addiction. The study was made on a group of 121 gambling players of which: 34.7% are addicted players, 33.1% are moderate risk players, and 32.2% are low risk players. Depending on the types of attachment, it was found that: 31.4% of participants have predominantly the type of secure attachment, 39.7% have an anxious attachment, and 28.9% have avoidant attachment.*

*Statistical analysis of the results obtained showed that people with the type of secure attachment have a low dependency severity index and thus have a low level of problems. Also, participants who obtained a high severity index have a type of anxious attachment, and those who recorded a moderate severity index have an avoidant attachment.*

**Keywords:** addiction, gambling, attachment, anxious, avoidant, secure, behavior, România

## Introducere

### Conceptul de atașament

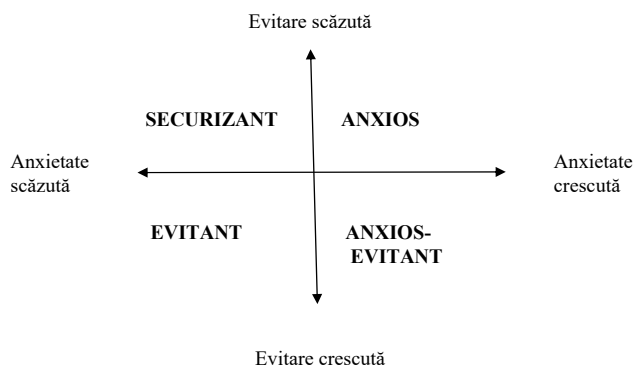
Totul a început în anul 1950 când John Bowlby, celebru medic și psihanalist, a folosit pentru prima dată conceptul de “atașament”, referindu-se la legătura care se creează între copil și părinții săi. Autorul a fost cel care a spus că, în lume viețile noastre, din leagăn și până în mormânt, se învârt în jurul atașamentelor intime [3].

Gabor Maté spune că sintonizarea este o componentă foarte importantă a atașamentului. El susține ca și Bowlby, că atașamentul reprezintă nevoia noastră de a fi aproape de cineva și de asemenea este și nevoia absolută a copilului, care este complet vulnerabil, de apropierea liniștitoare a cel puțin unei figuri parentale care să îl hrănească și să îl protejeze permanent. Se pare că acest impuls către atașament este

important pentru supraviețuire și face parte din natura animalelor cu sânge cald și în special a mamiferelor în prima fază a vieții, în timp ce la oameni atașamentul este o forță motrică a comportamentului un timp mai îndelungat decât la oricare alt animal. De asemenea, studiile au concluzionat că, la cei mai mulți dintre noi, atașamentul este prezent întreaga viață și de asemenea ne putem transfera nevoia de atașament de la o persoană la alta cum ar fi, de la părintele nostru la soțul sau soția sau chiar la copil [6].

### Clasificarea stilurilor de atașament

Brennan împreună cu colegii săi, a realizat o reprezentare grafică a stilurilor de atașament care ne ajută să înțelegem mai bine și totodată să identificăm propriul stil de atașament [6].



**Fig.1 Două dimensiuni ale atașamentului.** (după Scala celor două dimensiuni ale atașamentului a lui Brennan, Clark și Shaver) [6].

În continuare o să trec în revistă câteva detalii pentru fiecare stil de atașament care a fost prezentat în fig. 1. Prin urmare, persoanele care au predominant *stilul de atașament securizant* sunt persoane sigure pe ele, care au un nivel scăzut al anxietății în privința relațiilor sociale. Aici se încadrează aceia care se apropie cu ușurință de alte persoane, care se simt confortabil în situațiile în care depind de alte persoane, precum și în cele în care altcineva depinde de ei. De asemenea, sunt persoane capabile să își exprime în mod corect emoțiile, trăirile și să își structureze sentimentele constructiv. Ele sunt capabile de intimitate profundă și sănătoasă, așa cum, în egală măsură, pot trasa limite corespunzătoare și potrivite atunci, când este cazul. Persoanele cu *atașament de tip anxios* sunt dornice de apropiere, dar sunt extrem de nesigure de ceea ce simt, de emoțiile și de trăirile lor. De obicei, aceste persoane dacă reușesc să se apropie emoțional, prea mult de alte persoane, pot ajunge să se simtă lezate dacă răspunsul celorlalți întârzie să apară. De regulă, sunt persoane cu tendințe obsesive, geloase, posesive, care pot manifesta dorința de a-i controla pe cei din jur. Uneori au impresia că doar păstrând totul sub control pot menține o relație. Ele tind uneori să devină manipulative. Nevoia lor de iubire trebuie adresată prin dovezi permanente. Lipsa acestora duce la idei de devalorizare și subapreciere a propriei persoane. În ceea ce privește persoanele cu *tipul de atașament evitant*, acestea prezintă de regulă un nivel ridicat de anxietate și de evitare a relațiilor. Ei impun distanța și sunt temători ca să se implice în relații. La nivelul interior al acestor persoane se duce o adevărată luptă între dorința de apropiere și frica de a face

acest pas. *Al patrulea stil de atașament, cel anxios-evitant* este o combinație între stilul anxios și cel evitant. Această combinație este mai rară motiv pentru care doar un procent mic din populație face parte din această categorie [6].

### **Probleme legate de atașament**

În ultimii ani sunt numeroase studii referitoare la relaționarea afectivă și cauzele care duc la întreruperea acesteia. Astfel, Bowlby J., a relevat faptul că pierderile suferite în copilărie au condus în foarte multe cazuri la întreruperea relațiilor afective ceea ce au determinat apariția a două sindroame psihiatrice, personalitatea psihopată (sau sociopată) și depresia [2].

În anul 2011, Niels P. Rygaard a scris în cartea sa "Tulburările severe de atașament în copilărie", despre tulburările de atașament la copii și cum acestea le influențează viața. Studiile arată că, acești copii au dezvoltat mai multe probleme de comportament, acestea din urmă fiind cauzate de tulburările de atașament. Prin urmare, principala lor problemă este că, practic nu vor fi capabili să dezvolte relații sociale, dezvoltarea lor zilnică va fi afectată, capacitățile intelectuale de învățare nu vor fi utilizate la capacitate maximă. Având compromise competențele sociale și alte feluri de activitate umană, cum ar fi jocul, învățarea, munca, comunicarea cu ceilalți, copiii vor dezvolta tulburări de comportamente grave cum ar fi: comportamentul antisocial, comportamentul de atașament necritic. Astfel, copilul care manifestă comportament antisocial este violent, are capacitate scăzută la învățare, de asemenea este posibil să aibă intenții sadice sau distructive și să rănească copii sau animale. În ceea ce privește copilul cu comportament de atașament necritic aces-

ta este un copil fermecător, plin de încredere față de persoanele noi cu care intră în contact. El este incapabil să facă distincția, din punct de vedere emoțional, între persoanele cunoscute și cele necunoscute, manifestând un comportament imatur (se “agață” ca scaiul) [14].

Teoria atașamentului prevede că, majoritatea copiilor maltratați vor forma tipare nesigure de atașament față de îngrijitorii lor și că relațiile de atașament sunt deschise pentru a se schimba odată cu dezvoltarea [14].

Gabor Maté spune, în cartea sa “Minti împrăștiate – originile și vindecarea tulburării de deficit de atenție” (2019), că oamenii pot încerca să satisfacă lipsa contactului uman pe care ni-l dorim prin diverse alte mijloace cum ar fi, dependențele sau religiozitatea fanatică sau realitatea virtuală a internetului [7].

Un studiu elaborat în anul 2010 a dorit să analizeze importanța stilurilor de atașament ca factor de risc pentru consumul de alcool cu risc ridicat. Rezultatele cercetării au subliniat faptul că subiecții cu atașament anxios au fost mai vulnerabili la experimentarea consecințelor legate de consumul de alcool, prin urmare s-a ajuns la concluzia că, relațiile de atașament construite în copilărie sunt foarte importante pentru fiecare persoană [9].

### **Dezvoltarea dependenței de jocuri de noroc**

Rizeanu S. susține că, atunci când o persoană joacă un timp îndelugat și alocă un buget cât mai mare jocurilor de noroc în defavoarea altor activități zilnice, se poate considera că apare și se dezvoltă un comportament excesiv, compulsiv, cu risc major să se transforme în dependență [11]. Totodată, ea susține că această mo-

dalitate plăcută de petrecerea timpului liber, căreia i se alocă o perioadă limitată de timp și o anumită sumă de bani, reprezintă forma patologică a jocului de șansă și de asemenea poate fi considerată că este un comportament adictiv întrucât, jucătorul care câștigă bani se simte gratificat, admirat, îi crește stima de sine și astfel acesta intră într-un fel de transă care îl face să creadă că așa va fi mereu [10, 12].

În Manual de Diagnostic și Statistică al Tulburărilor Mintale (DSM-5) este precizat faptul că, în cele mai multe situații debutul jocului patologic are loc în timpul adolescenței, dar sunt și cazuri cand debutul are loc la vârsta adultă. Se pare că jocul patologic se dezvoltă de-a lungul mai multor ani și că evoluția este mai rapidă la persoanele de gen feminin decât la cele de gen masculin. De asemenea, studiile susțin că unele persoane manifestă o preferință mai mare pentru anumite jocuri de noroc decât pentru altele, iar frecvența cu care joacă se pare că are legătură mai mult cu această preferință decât cu severitatea privită în ansamblu [1].

Relația dintre dezvoltarea dependenței de jocuri de noroc și tulburările de atașament

În literatura de specialitate, studiile despre relația dintre stilurile de atașament și dependența de jocurile de noroc sunt puține. Cu toate acestea, la pacienții dependenți de jocuri de noroc, identificarea stilurilor de atașament sigure sau nesigure pare să aibă implicații grave asupra alianței terapeutice și a tratamentului. Comportamentele dependente pot fi văzute ca tulburări de atașament [13].

În aprilie 2017 s-a făcut un studiu preliminar prin care cercetătorii din Italia și-au dorit să identifice dacă tulburările de

atașament influențează comportamentele dependente de jocuri de noroc și de alcool. Rezultatele au arătat că există o corelație semnificativă statistică în ceea ce privește tipul de atașament ambivalent și dependența de jocuri de noroc în timp ce tipul de atașament evitant se corelează semnificativ statistic cu dependența de alcool, iar cel anxios are o tendință de corelație tot cu dependența de alcool [13].

Un alt studiu realizat în aprilie 2017 a avut ca obiectiv studierea relațiilor dintre diferitele stiluri de atașament și dependența de jocuri de noroc și severitatea dependenței de jocuri de noroc. Rezultatele au arătat că pacienții care au fost identificați cu atașament ambivalent și cu factor de anxietate se corelează cu o severitate mai mare pe care o pot avea dependenții de jocuri de noroc. Stilul de atașament ar putea fi un indice de severitate al jucătorilor de jocuri noroc [13].

În anul 2018, a apărut un nou studiu prin care cercetătorii au testat asocierile dintre atașamentul nesigur și dependența de jocurile de noroc în rândul adulților cu tulburare de dispoziție. Rezultatele au indicat faptul că, atât stilurile de atașament anxioase, cât și cele evitante au determinat niveluri ridicate de depresie în rândul participanților, ceea ce i-a împins către jocurile de noroc pentru a reduce emoțiile negative. Aceste descoperiri sugerează că, stilul de atașament este o caracteristică importantă și că ar trebui luată în considerare atunci când persoanele dependente de jocuri de noroc sunt tratate [8].

**Scopul** cercetării constă în identificarea tipurilor de atașament care pot influența dependența de jocurile de noroc.

#### **Ipotezele cercetării:**

1) Presupunem că există o relație în-

tre tipul de atașament securizant și dependența de jocuri de noroc, în sensul că persoanele cu acest tip de atașament înregistrează un indice scăzut de severitate a dependenței .

2) Presupunem că există o relație între tipul de atașament anxios și evitant și dependența de jocuri de noroc, în sensul că persoanele cu aceste tipuri de atașament înregistrează un indice mare de severitate a dependenței .

#### **Eșantionul cercetării:**

Eșantionul supus cercetării a fost format din 121 de subiecți, cu vârsta de peste 18 ani, din care 72 (59,5%) au fost de gen masculin, iar 49 (40,5%) au fost de gen feminin.

#### **Instrumentele utilizate:**

Pentru acest studiu am ales următoarele instrumente:

#### **1. Chestionarul de evaluare a indicelui de severitate al jucătorilor în jocurile de noroc**

**(Problem Gambling Severity Index – PGSI [5])** care măsoară indicele de severitate al jocurilor de noroc al jucătorilor în ultimele 12 luni. Acesta este un instrument bazat pe cercetarea semnelor comune și a consecințelor pe care le pot avea dependenții de jocuri de noroc.

**2. Scala pentru evaluarea atașamentului la adulți (Adult Attachment Scales – AAS [4])** care măsoară tipul de atașament creat în copilărie cu persoana semnificativă.

#### **Analiza și interpretarea rezultatelor**

Rezultatele obținute în urma aplicării chestionarului de evaluare a indicelui de severitate al jocurilor de jocuri de noroc Problem Gambling Severity Index – PGSI au arătat că din cele 121 de persoane care au înregistrat diferite grade de risc în ceea ce pri-

vește comportamentul de jocuri de noroc, 42 (34,7%) sunt jucători cu probleme pe care îi vom numi în continuare jucători cu probleme de dependență, 40 (33,1%) sunt jucători cu risc moderat, iar 39 (32,2%) sunt jucători cu risc scăzut. Distribuția eșantionului în funcție de scorurile obținute la chestionarul

pentru evaluarea indicelui de severitate al jocurilor de jocuri de noroc Problem Gambling Severity Index – PGSI este prezentată în figura 2. Analizând aceste rezultate am observat faptul că numărul jucătorilor cu risc moderat și risc scăzut este unul destul de semnificativ.

Tabelul 1.

Distribuția eșantionului în funcție de scorurile obținute la chestionarul PGSI

Problem Gambling Severity Index – PGSI		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Jucător cu risc scăzut	39	32.2	32.2	32.2
	Jucător cu risc moderat	40	33.1	33.1	65.3
	Jucător cu probleme	42	34.7	34.7	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

Rezultatele procentuale sunt reflectate în figura 2.

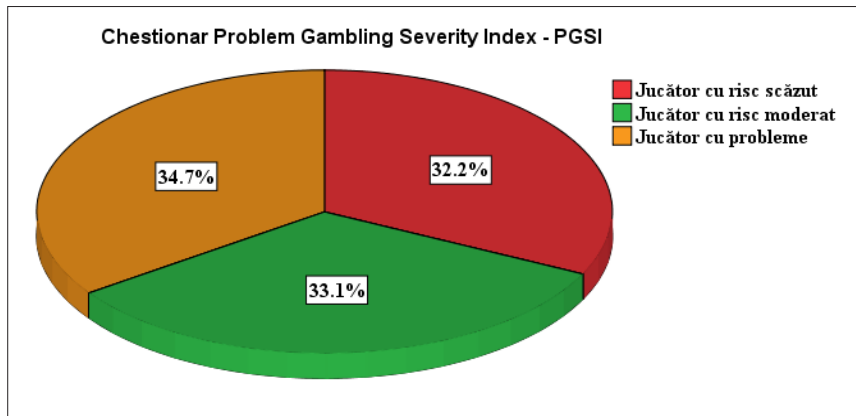


Fig. 2. Distribuția eșantionului în funcție de categoria indicelui de severitate al jocurilor de noroc Problem Gambling Severity Index – PGSI.

În ceea ce privește rezultatele obținute la scala pentru evaluarea atașamentului la adulți (Adult Attachment Scales – AAS [4], am observat că, 38 (31,4%) dintre ei au predominant tipul de atașament securizant, 48 (39,7%) au un atașament anxios,

iar 35 (28,9%) au predominant *atașament evitant*. Distribuția eșantionului în funcție de scorurile obținute la scala pentru evaluarea atașamentului la adulți (Adult Attachment Scales -AAS), poate fi observată în tabelul 2.

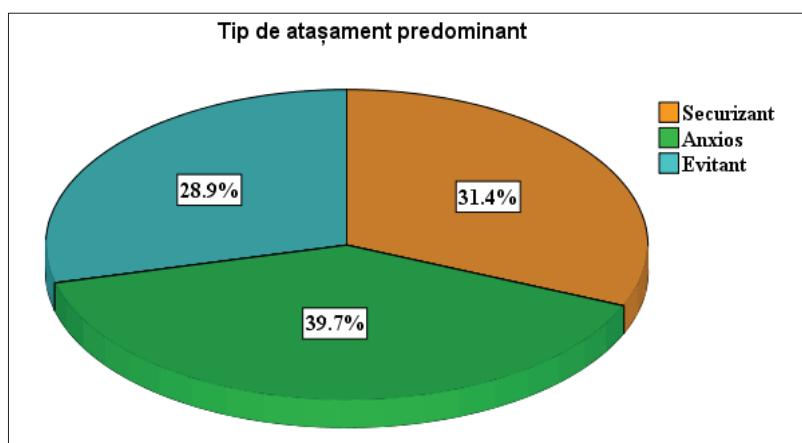


**Tabelul 2.**

**Distribuția eșantionului în funcție de scorurile obținute la scala pentru evaluarea atașamentului la adulți (Adult Attachment Scales - AAS)**

Tip de atașament predominant		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Securizant	38	31.4	31.4	31.4
	Anxios	48	39.7	39.7	71.1
	Evitant	35	28.9	28.9	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

*Datele din tabelul 2 sunt reflectate în figura 3.*



**Fig. 3. Distribuția eșantionului în funcție de scorurile obținute la scala pentru evaluarea atașamentului la adulți (Adult Attachment Scales - AAS).**

În continuare am testat prima ipoteză unde am folosit ca metodă statistică testul de corelație a rangurilor Spearman (instrument al statisticii neparametrice). Acesta este considerat echivalentul pentru date ordinale al testului de corelație Pearson, iar interpretarea este similară cu cea a testului de corelație Pearson.

În urma aplicării testului a reieșit că există o corelație pozitivă, înalt semnificativ statistic ( $p = 0,001$ ) de intensitate

medie ( $r = 0,486$ ) între subiecții care au un nivel **scăzut de risc** și tipul de atașament securizant. De asemenea, există și o corelație negativă, înalt semnificativ statistic ( $p = 0,001$ ) de intensitate medie ( $r = - 0,306$ ) între jucătorii cu probleme de dependență și atașamentul securizant. Pentru a obține informații suplimentare și pentru a avea o imagine mai clară am realizat diagramele de dispersie (împrăștiere) pentru cele trei variabile.

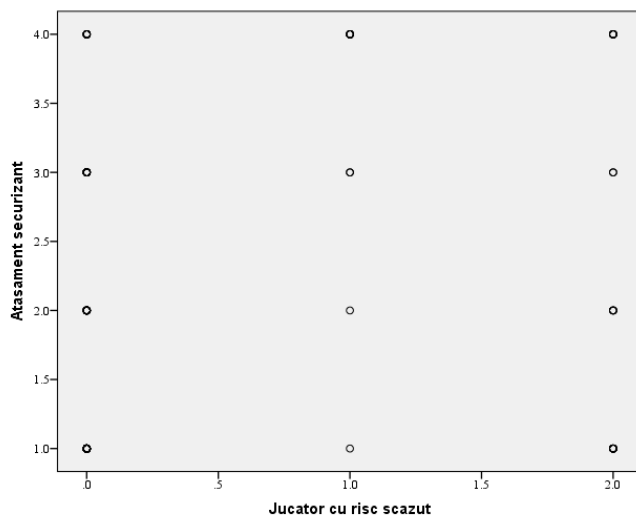


Fig. 4. Dispersie (împrăștiere) pentru perechile de variabile jucător cu risc scăzut și atașament securizant.

Astfel, în figura 4 se poate observa faptul că există o relație între subiecții care au un nivel scăzut de risc de depen-

dență și atașamentul securizant, spre deosebire jucătorii cu probleme de dependență de jocuri de noroc (vezi fig. 5).

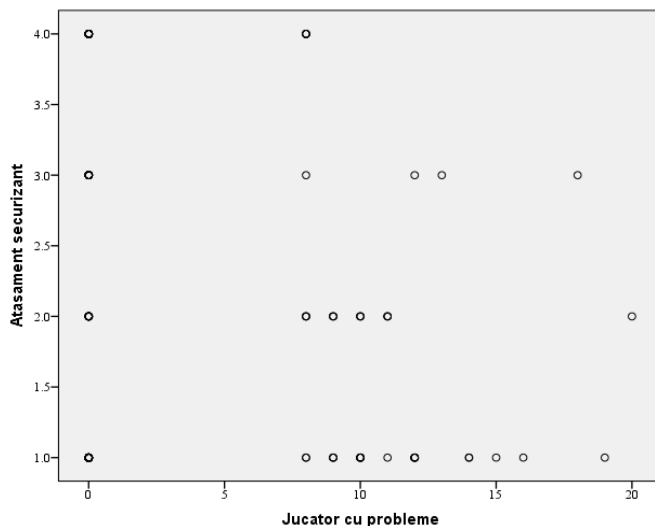


Fig. 5. Dispersie (împrăștiere) pentru perechile de variabile jucător cu probleme și atașament securizant.

De asemenea, ținând cont de cele comunicate anterior și de valoarea pragului de semnificație (0,001) putem trage concluzia că se **confirmă ipoteza 1**, în sensul că, există o relație între cele două variabile, tipul de atașament securizant și dependența de jocuri de noroc în sensul că participanții cu acest tip de atașament înregistrează un indice mic de severitate a dependenței. Astfel, aceste persoane au un nivel scăzut de probleme și prin urmare nu au consecințe negative. Rezultatele obținute și distribuția eșantionului în funcție de nivelul de risc și tipul de atașament predominant al subiecților sunt evidențiate în tabelul 3 și în figura 6.

Prin urmare, putem afirma faptul că, participanții care au un risc scăzut de dependență, deci un indice de severitate mic, au predominant stilul de atașament securizant.

Pentru a verifica ce-a de-a doua ipoteză am utilizat tot testul de corelație a rangurilor Spearman. Rezultatele obținute de către subiecții **cu tipurile de atașament anxios și evitant**, au evidențiat următoarele corelații (a se vedea în tabelul 3):

Între atașamentul anxios și jucătorii cu risc scăzut există o corelație negativă, înalt semnificativ statistic ( $p = 0,001$ ), de intensitate medie ( $r = -0,306$ ), ceea ce indică o asociere moderată între cele două variabile, prin urmare putem spune că jucătorii cu risc scăzut nu au predominant tipul de atașament anxios.

Între atașamentul anxios și jucătorii cu risc moderat există o corelație negativă, înalt semnificativ statistic ( $p = 0,005$ ), de intensitate mică ( $r = -0,252$ ), ceea ce ne arată o asociere scăzută între cele două variabile, astfel putem spune că jucătorii cu risc moderat nu au predominant tipul de atașament anxios.

Între atașamentul anxios și jucătorii cu probleme de dependență există o corelație pozitivă, înalt semnificativ statistic ( $p = 0,001$ ), de intensitate mare ( $r = 0,509$ ), ceea ce ne indică o asociere substanțială între cele două variabile, astfel putem spune că jucătorii cu probleme de dependență de jocuri de noroc au predominant tipul de atașament anxios.

Între atașamentul evitant și jucătorii cu probleme de dependență există o corelație negativă, înalt semnificativ statistic ( $p = 0,009$ ), de intensitate mică ( $r = -0,235$ ), ceea ce ne arată o asociere scăzută între cele două variabile, astfel putem spune că jucătorii cu probleme de dependență de jocuri de noroc nu au predominant tipul de atașament evitant.

Între atașamentul evitant și jucătorii cu risc moderat există o corelație pozitivă, înalt semnificativ statistic ( $p = 0,001$ ), de intensitate medie ( $r = 0,326$ ), ceea ce ne arată o asociere moderată între cele două variabile, astfel putem spune că jucătorii cu risc moderat au predominant tipul de atașament evitant.

Având în vedere informațiile prezentate mai sus putem concluzia că **ipoteza 2**, potrivit căreia există o relație între tipul de atașament anxios și evitant și dependența de jocuri de noroc, în sensul că persoanele cu aceste tipuri de atașament înregistrează un indice de severitate a dependenței mare, **se confirmă parțial**, întrucât rezultatele au demonstrat că doar subiecții care au predominant stilul de atașament anxios au înregistrat cel mai mare indice de severitate a dependenței de jocuri de noroc, în timp ce jucătorii cu risc moderat care au predominant stilul de atașament evitant. Rezultatele obținute la această analiză sunt evidențiate în **tabelul 3**

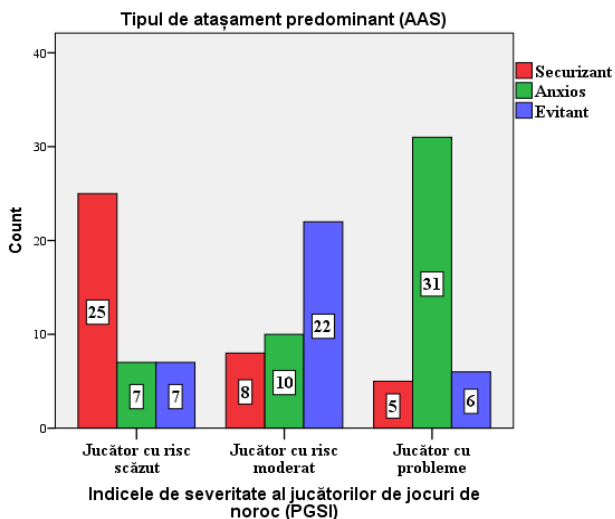
**Tabelul 3.**  
**Analiza corelațiilor în funcție de nivelul de risc și tipul de atașament predominant al subiecților.**

		Jucători cu risc scăzut	Jucători cu probleme	Jucători cu risc moderat	
Spearman's rho	Atașament securizant	Correlation Coefficient	.486**	-.306**	-.053
		Sig. (2-tailed)	.000	.001	.563
		N	121	121	121
	Atașament anxios	Correlation Coefficient	-.306**	.509**	-.252**
		Sig. (2-tailed)	.001	.000	.005
		N	121	121	121
	Atașament evitant	Correlation Coefficient	-.167	-.235**	.326**
		Sig. (2-tailed)	.067	.009	.000
		N	121	121	121

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

De asemenea, în figura 6 se poate vedea reprezentarea grafică prin graficul de

tip bară care permite vizualizarea relațiilor dintre variabilele prezentate.



**Fig. 6.** Distribuția eșantionului în funcție de nivelul de risc și tipul de atașament predominant al subiecților.

După cum observăm din fig. 6 indicele de severitate al jucătorilor de jocuri de noroc devine mai pregnant la persoanele cu atașament anxios și cu atașament evitant.

### Concluzii:

✧ Din cei 121 de subiecți, numărul jucătorilor cu risc moderat și risc scăzut este unul destul de semnificativ. Având în vedere acest lucru am căutat cercetări pentru a vedea în ce măsură diferă cele trei categorii din punct de vedere al comportamentului și de asemenea care sunt șansele ca jucătorii cu risc moderat și scăzut să ajungă jucători cu probleme de dependență. Astfel, am găsit un studiu elaborat în anul 2015, pe 2.139 de studenți (bărbați = 800, vârsta medie = 22,6), care a comparat jucătorii cu probleme și jucătorii cu risc moderat, așa cum sunt definiți în chestionarul pentru evaluarea indicelui de severitate al jocurilor de noroc (PGSI; jucătorii cu risc moderat: 3-7; jucătorii cu probleme: 8 și mai mult), pentru a vedea care este diferența între comportamentele acestora referitoare la jocurile de noroc și problemele lor asociate cu cele două niveluri de severitate a jocurilor de noroc. Rezultatele au arătat că, jucătorii cu probleme se implică intens în activitățile de jocuri de noroc, frecvențează des locații diverse care au o mare diversitate de jo-

curi de noroc, decât jucătorii cu risc moderat. În plus, au fost observate diferențe importante între jucătorii cu risc moderat și cei cu probleme în ceea ce privește cheltuielile și datoria acumulată. Totodată, în ceea ce privește problemele asociate, în comparație cu jucătorii cu risc moderat, jucătorii cu probleme au înregistrat o creștere a nivelului de stres, au fumat zilnic și au o posibilă dependență de alcool [14].

✧ Persoanele dependente de jocurile de noroc au predominant stilul de atașament anxios, întrucât am obținut o corelație pozitivă semnificativă statistic între cele două variabile. Prin urmare putem afirma faptul că acești jucători se confruntă cu un nivel mare de probleme în ultimele 12 luni care pot avea consecințe negative și de asemenea este posibil ca aceștia să piardă controlul.

✧ Persoanele cu risc mediu de dependență de jocuri de noroc au predominant stilul de atașament evitant, întrucât am obținut o corelație pozitivă semnificativă statistic între cele două variabile.

✧ Persoanele cu risc mic de dependență de jocuri de noroc au predominant stilul de atașament securizant, întrucât am obținut o corelație pozitivă semnificativă statistic între cele două variabile. Astfel, putem spune că ei se confruntă cu un nivel scăzut de probleme și prin urmare acestea nu au consecințe negative.

### Bibliografie

1. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, *DSM 5 – Manual de diagnostic și statistică a tulburărilor mintale*, București: Callisto, 2016.

2. BOWLBY, J., *Crearea și ruperea legăturilor afective*, București: Editura Trei, 2016.

3. COLLINS, N., & READ, S., *Adult*

*attachment, working models, and relationship quality in dating couples. Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, 58(4), 644–663. Preluat de pe <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.58.4.644> vizitat la 20.02.2020

4. FERRIS, J., & WYNNE, H., *The*

- Canadian Problem Gambling Index: Final Report*, Gambling Research Exchange Ontario, Canadian Centre on Substance Abuse (CCSA), Ontario, 2001, Preluat de pe [https://scholar.google.com/scholar\\_lookup?hl=en&publication\\_year=2001&author=J.+Ferris&author=H.J.+Wynne&title=The+Canadian+Problem+Gambling+Index+Final+Report](https://scholar.google.com/scholar_lookup?hl=en&publication_year=2001&author=J.+Ferris&author=H.J.+Wynne&title=The+Canadian+Problem+Gambling+Index+Final+Report), [https://www.greo.ca/Modules/EvidenceCentre/files/Ferris%20et%20al\(2001\)The\\_Canadian\\_Problem\\_Gambling\\_Index.pdf](https://www.greo.ca/Modules/EvidenceCentre/files/Ferris%20et%20al(2001)The_Canadian_Problem_Gambling_Index.pdf), vizitat la 20.02.2020.
5. KEOUGH, M. T., PENNISTON, T. L., VILHENA-CHURCHILL, N., BAGBY, R. M., & QUILTY, L. C., Depression symptoms and reasons for gambling sequentially mediate the associations between insecure attachment styles and problem gambling, *Addictive Behaviors*, 2018, 78, 166-172. Preluat de pe <https://www.greo.ca/Modules/EvidenceCentre/Details/insecure-attachment-increases-the-risk-of-problem-gambling-in-adults-with-mood-di> vizitat la 20.02.2020
6. LEVINE, A., & HELLER, R. S., *Stilurile de atașament*, ed. 2, Editura: Asociația de Științe Cognitive din România, 2015.
7. MATÉ, G., *Minți împrăștiate - Originile și vindecarea tulburării de deficit de atenție - ADD – ADHD*, București: Editura Herald, 2019.
8. MOLNAR, D., SADAVA, S., DECOURVILLE, N., & PERRIER, C., Attachment, motivations, and alcohol: Testing a dual-path model of high-risk drinking and adverse consequences in transitional clinical and student samples, *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 2010, 42(1), 1-13. Preluat de pe [psycnet.apa.org/record/2009-25142-001](https://psycnet.apa.org/record/2009-25142-001) vizitat la 18.02.2020
9. RIZEANU, S., *Psihoterapia jocului de șansă patologic*, București: Editura Universitară, 2013.
10. RIZEANU, S., Cognitive-behavioral therapy for gambling addiction, In Senormanci, O., *Cognitive Behavioral Therapy and Clinical Applications*, p 61-81, Rijeka: InTech, 2018. Preluat de pe DOI:10.5772/intechopen.72671 vizitat la 20.02.2020
11. RIZEANU, S., The Specificity of Pathological Gambling, *Procedia- Social and Behavioral Sciences by Elsevier*, vol. 33/2012, pp 1082-1086. Preluat de pe [https://www.researchgate.net/publication/271889559\\_The\\_specificity\\_of\\_pathological\\_gambling](https://www.researchgate.net/publication/271889559_The_specificity_of_pathological_gambling) vizitat la 20.02.2020
12. SHEN, Y., KAIROUZ, S., NADEAU, L., & ROBILLARD, C., Comparing Problem Gamblers with Moderate-Risk Gamblers in a Sample of University Students, *Journal of Behavioral Addictions*, 2015, 4(2), 53-59. Preluat de pe <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4500885/> vizitat la 10.02.2020
13. TESTA, R., GRANDINET, P., PASCUCCI, M., BRUSCHI, A., PARENTE, P., POZZI, G., & JANIRI, L., Attachment disorders in alcohol and gambling addicted patients: Preliminary evaluations, *Cambridge University Press*, 2017, 41(S1). Preluat de pe <https://www.cambridge.org/core/journals/european-psychiatry/issue/abstract-of-the-25th-european-congress-of-psychiatry/440EC-98317BD222622C74A0FF1A44E29> vizitat la 18.02.2020
14. WALLIN, D., *Atașamentul în psihoterapie*, București: Editura Trei, 2010.

Primit la redacție 26.12.2020

## СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ У СТУДЕНТОВ СУДНОПЛАВАТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

STRESS RESISTANCE IN STUDENTS OF SHIPBUILDING SPECIALITIES

REZISTENȚA LA STRES A STUDENȚILOR DE LA SPECIALITATEA DE NAVIGAȚIE NAVALĂ

УДК: 159.9

DOI: 10.5281/zenodo.4998939

**Росина Петровна ШЕВЧЕНКО**профессор, доктор психологических наук  
Одесский национальный морской университет  
orcid.org/ 0000-0003-2515-6717, Researcher ID: F-3030-2019**Светлана Майславовна БОНДАРЕВИЧ**доцент, кандидат психологических наук  
Одесский национальный морской университет,  
orcid.org/0000-0002-7350-2947, Researcher ID: AAT-4933-2020**Виктория Владимировна МЕНДЕЛО**ассистент, Одесский национальный морской университет  
orcid.org/0000-0001-7873-8791, Researcher ID: AAR-7305-2021**Резюме**

*В статье проведен анализ патогенных факторов, влияющих на снижение уровня стрессоустойчивости у студентов. В исследовании приняли участие 60 студентов специальности морского и речного транспорта: 30 человек – студенты младших курсов (1-2 курсы, до прохождения плавпрактики); 30 человек – студенты старших курсов (3-4 курсы, после длительной – свыше 3 мес. плавпрактики). Проведенное исследование свидетельствует о наличии ряда особенностей нарушений адаптации у студентов высших учебных заведений специальностей морского и речного транспорта. На основе исследования проведен анализ факторов снижения уровня стрессоустойчивости у студентов специальности морского и речного транспорта в связи с пребыванием в условиях длительного (свыше 3 мес.) рейса. Изучено изменение характеристик самочувствия активности и настроения у студентов, прошедших программу психокоррекционной помощи.*

**Ключевые слова:** патогенные факторы условий труда, судноплавательные специальности, стрессоустойчивость, нарушения адаптации.

**Rezumat**

*Articolul analizează factorii patogeni care afectează scăderea nivelului de rezistență la stres a studenților de la specialitatea de navigație navală. Studiul a implicat*



60 de studenți de la specialitatea transportului maritim și fluvial: 30 de studenți de la anul 1-2, înainte de a trece practica și 30 de studenți de la anul 3-4 care s-au aflat la practica maritimă după o perioadă de peste 3 luni. Cercetarea efectuată mărturisește prezența unui număr de particularități ale tulburărilor de adaptare a studenților din instituțiile de învățământ superior de la specialitatea transportului maritim și fluvial. Pe baza studiului, a fost efectuată analiza factorilor de reducere a nivelului de rezistență la stres în rândul studenților de la specialitatea transportului maritim și fluvial în legătură cu șederea în condițiile unei călătorii mai îndelungate (peste 3 luni). Au fost studiate modificări ale caracteristicilor stării de sănătate a activității și a dispoziției studenților care au fost supuși unui program de asistență psiho-corecțională.

**Cuvinte - cheie:** factori patogeni ai condițiilor de muncă, specialități navale, rezistență la stres, tulburări de adaptare.

#### Abstract

*The article analyzes the pathogenic factors affecting the decrease in the level of stress resistance in workers of shipbuilding specialties. The study involved 60 students of the specialty of sea and river transport: 30 people - junior students (1-2 courses, before passing floating practice); 30 people - senior students (3-4 courses, after a long - over 3 months. Floating practice). The conducted research testifies to the presence of a number of peculiarities of adaptation disorders in students of higher educational institutions of the specialties of sea and river transport. On the basis of the study, the analysis of the factors of reducing the level of stress resistance among students of the specialty of sea and river transport in connection with staying in conditions of a long (over 3 months) voyage was carried out. Changes in the characteristics of the state of health of activity and mood in students who have undergone a program of psychocorrectional assistance have been studied.*

**Keywords:** nautical specialties, psycho-emotional state, adjustment disorders, extreme conditions.

Актуальность исследования заключается в сложных современных политических, социально-экономических факторах, влияющие на человека в современном мире, в частности в Украине, приводят к снижению общего уровня здоровья нации. В особом внимании со стороны ряда специалистов нуждаются люди, профессии которых связаны с дополнительными «профессиональными вредностями» [4, с. 71; 9; с. 105]. Это факторы производства, оказывающие неблагоприятное воздей-

ствии на физиологическое и психологическое состояние человека.

Согласно конвенции «О здравоохранении и медицинском обслуживании моряков» (Конвенция №164: принята на 74-й сессии Генеральной конференции Международной организации труда (МОТ), 8 октября 1987г., г. Женева, условия труда моряков имеют свои специфические условия, суда, имеющие на борту обслуживающего персонала свыше 15 чел., должны быть оснащены необходимым медицинским



инвентарем, аптечкой; в случаях, когда суда, имеют на борту свыше 100 человек обслуживающего персонала, в штате обязательно должен быть врач [3].

Система стандартов безопасности в ходе рейса непосредственно зависит от состояния здоровья каждого моряка, а так же психологического климата экипажа судна. Согласно приказа «Об утверждении Положения о звании лиц командного состава морских судов и порядок их присвоения» (Министерство ИНФРАСТРУКТУРЫ УКРАИНЫ, ПРИКАЗ 07.08.2013 № 567. Зарегистрировано в Министерстве юстиции Украины 23сентября 2013 р. за № 1466/23998) [3; 6; 8] офицерский состав не может быть аттестован и допущен к должности на судне, если состояние здоровья не отвечает требованиям. Необходимо отметить, что Квалификационная комиссия по оценке готовности моряка к работе в условиях длительного плавания, часто в экстремальных условиях часто основной упор делает на оценку физиологического состояния сотрудника, тогда как его психологический статус, уровень стрессоустойчивости, что необходимо для выполнения работы, руководства в экстремальных условиях длительного плавания остается без внимания. Психическое состояние – отражение личностью ситуации в виде устойчивого целостного синдрома в динамике психической деятельности, выражающегося в единстве поведения и переживания в некотором континууме времени [6]

Среди прочих «профессиональных вредностей», влияющих на работника морского и речного транспорта необходимо выделить химические: работа в залах, отделениях судна с повышенным содержанием запаха горюче-смазочных материалов, продуктов стгорания топ-

лива и т.п.; физические факторы: длительные дежурства, связанные с пребыванием при повышенной или пониженной температуре, вибрации, часто меняющемся уровне влажности и прочие; психофизиологические: факторы, связанные со сменой работником морского и речного транспорта суточного ритма, рациона питания, психоэмоциональным напряжением, связанным с работой в «закрытом коллективе», неудовлетворенные потребности в смене социального статуса, рост эмоционального напряжения в силу информационной истощаемости партнеров по общению и пр.

Проблема приобретает особую остроту в связи с тем, что при недостаточном внимании к решению вопроса о снижении степени влияния на здоровье работников морского и речного транспорта вредных условий труда, «профессиональные вредности» могут развиваться в профессиональные болезни, профессиональные патологии. Это подчеркивает необходимость проведения тщательных исследований, что отражено в ряде работ [5], направленных на изучение вопроса о снижении влияния негативных профессиональных психофизиологических факторов на здоровье работников морского и речного транспорта, в частности в период обучения в ВУЗе, приобретения теоретических знаний и получения практического опыта профессии в ходе плавпрактик, входящих в учебный план специальностей, готовящих специалистов данного профиля.

Коврова М.В. отмечала, что в студенческом возрасте личностные ресурсы кажутся неисчерпаемыми, а оптимизм по отношению к собственному здоровью преобладает над заботой о нем. Студенческий возраст характери-

зуются многообразием эмоциональных переживаний, что отражается в стиле жизни, исключая заботу о собственном здоровье, поскольку такая ориентация традиционно приписывается старшему поколению и оценивается молодым человеком как «непривлекательная и скучная». В это время ограничены также способности к релаксации и отдыху в силу тех же убеждений в неисчерпаемости собственных физических и психических ресурсов [2]

Б. Х. Варданыян определяет стрессоустойчивость как особое взаимодействие всех компонентов психической деятельности, в том числе эмоциональных. Он считает, что стрессоустойчивость можно более конкретно определить, как свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами психической деятельности в эмоциональной ситуации и, тем самым, содействующее успешному выполнению деятельности [1].

### Результаты исследования

#### Методы исследования.

Исследование было проведено на базе Одесского национального морского университета с соблюдением норм биоэтики в рамках фундаментальной научно-практической темы кафедры «Практическая психология».

Для изучения состояния стресса

была использована методика «Диагностика состояния стресса» (А. О. Прохоров) [7]; для изучения изменений в психоэмоциональном состоянии студентов старших курсов после психокоррекционной помощи была использована методика «Самочувствие-активность-настроение» [7].

Статистический анализ. Статистическая обработка эмпирических данных и графическое представление результатов выполнялись с помощью статистических программ «SPSS» v. 23.0 и «Microsoft Office Excel 2007». Различия между значениями показателей на уровне  $p \leq 0,05$  и  $p \leq 0,01$  считались статистически значимыми.

В исследовании приняли участие 60 студентов специальности морского и речного транспорта: 30 человек – студенты младших курсов (1-2 курсы, до прохождения плавпрактики); 30 человек – студенты старших курсов (3-4 курсы, после длительной – свыше 3 мес. плавпрактики).

Дизайн исследования графически представлен на рис. 1.

Для выполнения цели исследования в группе 2, куда вошли студенты старших курсов, были выделены две подгруппы: в первую вошли студенты, прошедшие психокоррекционную программу, вторая подгруппа выполнила функцию контрольной.

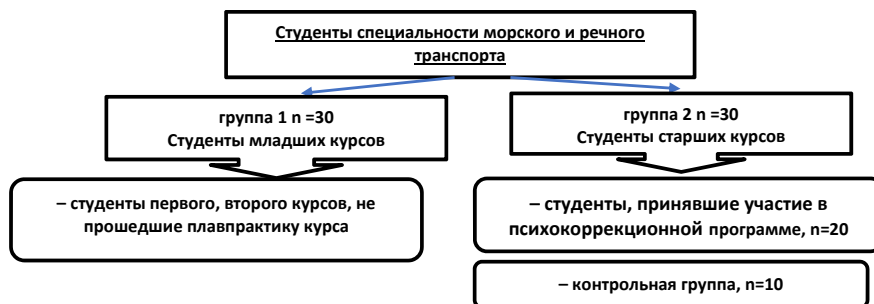


Рис. 1. Распределение групп исследования студентов специальности морского и речного транспорта

Распределение студентов согласно полученных данных исследования состояния стресса в обеих группах студентов, принявших участие в исследовании, отражено в таб.1.

**Таблица 1.**

**Распределение исследованных согласно обнаруженного уровня стресса среди студентов специальностей морского и речного транспорта в периоды «до» и «после» прохождения плавпрактики**

Уровень регуляции в стрессовых ситуациях	группа 1, (n=30)		группа 2, (n=30)		U-критерий
	Абс. число	%	Абс. число	%	
Высокий	16	53,3	13	43.3	$\rho < 0,05^*$
Умеренный	11	36,7	12	40	
Слабый	3	10	5	16.7	

Примечание: \* - разница показателей группы 1 и показателей группы 2 по U-критерию Манна-Уитни

На базе выделенных психологических факторов исследованные были распределены согласно обнаруженной выраженности по показателям «самочувствие», «активность», «настроение», что отражено в таблице 2.

**Таблица 2**

**Показатели самочувствия, активности и настроения у студентов младших и старших курсов специальности морского и речного транспорта**

Шкалы (со степенью выраженности)	группа 1 (n=30)		группа 2 (n=30)		U-критерий
	Абс. число.	%	Абс. число	%	
Самочувствие					$\rho < 0,05^*$
- низкий	8	26.7	12	40	
- средний	12	40	12	40	
- высокий	10	33.3	6	20	
Активность					$\rho < 0,01^*$
- низкий	6	20	11	36.7	
- средний	14	46,7	12	40	
- высокий	10	33.3	7	23.3	
Настроение					$\rho < 0,01^*$
- низкий	6	20	16	53.3	
- средний	17	56.7	9	30	
- высокий	7	23.3	5	16.7	

Примечание: \* - разница показателей группы 1 и показателей группы 2 по U-критерию Манна-Уитни

стях нарушения адаптации у студентов ВУЗов специальностей морского и речного транспорта в зависимости от пребывания в условиях длительного рейса.

Полученные данные наглядно де-

монстрируют более выраженные показатели по степени выраженности характеристик самочувствия, активности, настроению у группы 1.

**Таблица 3**

**Изменение показателей самочувствия, активности и настроения у студентов старших курсов специальности МРТ ДО психокоррекционной программы**

Шкалы (со степенью выраженности)	подгруппа 2.1 (n=20)		подгруппа 2.2 (n=10)		U- критерий
	Абс. число.	%	Абс. число	%	
Самочувствие	9		3		$p > 0,05^*$
- низкий	7	45	5	30	
- средний	4	35	2	50	
- высокий		20		20	
Активность				40	$p > 0,05^*$
- низкий	7	35	4		
- средний	9	45	3	30	
- высокий	4	20	3	30	
Настроение					$p > 0,05^*$
- низкий	10	50	6	60	
- средний	7	35	2	20	
- высокий	3	15	2	20	

Примечание: \* - разница показателей группы 1 и показателей группы 2 по U-критерию Манна-Уитни

До психокоррекционной программы разница между группами не значительная. Сумма абсолютных чисел подгрупп 2.1 и 2.2 в каждой строке

Таблицы 3 соответствует абсолютным числам соответствующих строк группы 2 в Таблице 2.

**Таблица 4**

**Изменение показателей самочувствия, активности и настроения у студентов старших курсов специальности МРТ ПОСЛЕ психокоррекционной программы**

Шкалы (со степенью выраженности)	подгруппа 2.1 (n=20)		подгруппа 2.2 (n=10)		U- критерий
	Абс. число.	%	Абс. число	%	

Самочувствие	5		3		$\rho < 0,05^*$
- низкий	5	25	4	30	
- средний	10	25	3	40	
- высокий		50		30	
Активность					$\rho < 0,01^*$
- низкий	3	15	4	40	
- средний	7	35	3	30	
- высокий	10	50	3	30	
Настроение	5	25	4	40	$\rho < 0,05^*$
- низкий	8	40	4	40	
- средний	7	35	2	20	
- высокий					

Примечание: \* - разница показателей подгруппы 2.1 и показателей подгруппы 2.2 по U-критерию Манна-Уитни

Сравнивая данные 3 и 4 таблиц мы видим значительные изменения показателей в сторону высокой выраженности.

**Таблица 5**

**Различия показателей самочувствия, активности и настроения у контрольной и экспериментальной групп до и после психокоррекционной программы**

подгруппа 2.2 (n=10)	подгруппа 2.1 (n=20)	подгруппа 2.2 (n=10)
	T-критерий	T-критерий
Самочувствие	$\rho < 0,01^*$	$\rho > 0,05^*$
Активность	$\rho < 0,01^*$	$\rho > 0,05^*$
Настроение	$\rho < 0,01^*$	$\rho > 0,05^*$

Примечание: \* - разница показателей подгруппы 2.1 и показателей подгруппы 2.2 по T-критерию Вилкоксона

Данные проведенного исследования наглядно демонстрируют статистически подтвержденные признаки улучшения в самочувствии, активности, настроении у студентов группы 2, куда вошли студенты старших курсов (после длительной плавпрактики) после того как с ними была проведена поддерживающая психокоррекционная программа.

В беседе студенты отмечали, что в их состоянии стало значительно меньше периодов повышенной раздражитель-

ности, утомляемости. Описывая свое состояние, исследованные студенты отмечали, что стали более стойки к длительному умственному и физическому напряжению. Необходимо отметить, что жалобы на повышенную утомляемость наблюдались у студентов старших курсов после длительной плавпрактики до психокоррекционной помощи. Подобные состояния, согласно научной литературы [3], проявляются при наложении психической травмы, перенесенной субъектом, на чрезмерное напряжение,

которое в нашем исследовании связано с пребыванием в условиях длительного рейса. Вахтовый метод работы, нагрузки на физиологическое состояние исследованного, связанно с системным недосыпанием, отсутствием возможности полноценно отдохнуть, расслабиться «как дома» и т. п..

Выводы. Проведенное исследование свидетельствует о наличии ряда особенностей нарушений адаптации у студентов высших учебных заведений специальностей морского и речного транспорта. Студенты младших курсов испытывали достоверно реже, чем студенты старших курсов, прошедших плавпрактику (находились в рейсе свыше 3 месяца)

### Список литературы

1. Варданыан Б. Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. – М.: Просвещение, 1993. – 542-543 с.

2. Коврова М. В. Психология и психопрофилактика деструктивного стресса в молодежной среде: Метод. пособ. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2000. 19-23 с.

3. КОНВЕНЦИЯ №164 Международной организации труда „О здравоохранении и медицинском обслуживании моряков” (Принята в г. Женеве 08.10.1987 на 74-ой сессии Генеральной конференции МОТ) [Электронный ресурс] // <https://www.lawmix.ru/abro/10922>

4. Криворотько А. С. Психологические особенности переживания одиночества моряками дальнего плавания / А. С. Криворотько // Психопедагогика в правоохранительных органах. -2013. - № 3 (54). - С. 71-75.

5. Нефедовская Л. В. Состояние и проблемы здоровья студенческой мо-

цев) чувство внутреннего напряжения, быструю утомляемость вследствие умственной деятельности, наличие более повышенного уровня раздражительности (при  $p < 0,05$ ), достоверно чаще высказывали жалобы на психофизиологическое состояние в целом.

Учитывая специфичность медицинской помощи работникам морского и речного транспорта, необходим комплекс новых технических мер для ускоренного внедрения морской телемедицины, специальных условий для диагностики, первой помощи морякам во время длительного рейса. Это в определенной степени может заменить квалифицированную врачебную помощь на судне.

лодежи. М., 2007, 189 с.

6. Про затвердження Положення про звання осіб командного складу морських суден та порядок їх присвоєння (МІНІСТЕРСТВО ІНФРАСТРУКТУРИ УКРАЇНИ, наказ 07.08.2013 № 567, Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 23 серпня 2013 р. за № 1466/23998) [Электронный ресурс] // <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1466-13>

7. Прохоров А. О. Психические состояния и их функции / А.О. Прохоров. – Казань: Изд. Казан. ун-та, 1994. – 168 с.

8. Психодиагностика стресса: практикум/ сост. Р.В. Куприянов, Ю.М. Кузьмина; М-во образ. и науки РФ, Казан. гос. технол. ун-т. - Казань: КНИТУ, 2012. – 212 с.

9. Рымина Т. Н. Особенности воздействия стресса на работников плавсостава в условиях работы на море / Т. Н. Рымина, Е. В. Пятыхорова // Здоровье. Медицинская экология. Наука. - 2014. - № 4 (58). - С. 103-105

**Primit la redacție 16.05.2021**

## PERCEPȚIA STRESULUI LA LUCRĂTORII MEDICALI

## PERCEPTION OF STRESS IN MEDICAL WORKERS

CZU: 159.944.4

DOI: 10.5281/zenodo.4998069

**Lilia COTELEA**

doctorand, UPS „Ion Creangă”

psiholog, specialist principal, Direcția de Poliție, mun. Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-1672-8579>**Rezumat**

*Acest articol analizează sursele stresului profesional, legate de caracteristicile locului de muncă ambiguitate de rol, dezvoltarea carierei (început, nereușite, retragere), condițiile și conflictele la serviciu. Pentru stabilirea nivelului de percepție a stresului la lucrătorii medicali în cadrul cercetării au fost implicați 210 subiecți cu vârsta cronologică cuprinsă între 20-61 ani, fiind divizați în 3 categorii: medici, rezidenți și asistente medicale. În baza rezultatelor obținute, putem presupune că la ora actuală nivelul stresului este perceput la rezidenți (90%), apoi asistente medicale (86%) și medici (71%). Stresul este perceput ca foarte intens în special la acea categorie de medici care se află la începutul carierei medicale (rezidenți).*

**Cuvinte cheie:** stres, stresul perceput, factori stresanți, situații stresante, factorii psihosociali de stres, factori de stres profesionali, sursele stresului profesional.

**Abstract**

*This article analyzes the sources of professional stress, related to job characteristics, role ambiguity, career development (beginning, failure, retirement), conditions and conflicts at work. In order to establish the level of perception of stress in medical workers, 210 subjects with a chronological age between 20-61 years were involved in the research, being divided into 3 categories: doctors, residents and nurses. Based on the results obtained, we can assume that currently the level of stress is perceived in residents then nurses (86%) and doctors (71%). Stress is perceived as very intense especially in that category of doctors who are at the beginning of their medical career (residents).*

**Key words:** stress, perceived stress, stressors, stressful situations, psychosocial stressors, occupational stressors, sources of occupational stress.

**Introducere.** Caracteristicile vieții contemporane determină confruntarea cotidiană a omului cu factorii psihosocia- li de stres, ceea ce explică de ce în mod preponderent cercetările sunt focalizate asupra acestei categorii de stresori. L.



Levi consideră că stimulii din mediu devin stresori doar în funcție de *intensitate*, în timp ce calitatea emoției provocate de stimul nu are importanță [apud, 14].

În ultimele trei decenii, modul nostru de a înțelege stresul s-a modificat în mod dramatic. De fapt, termenul nu provine nici din psihologie, nici din fiziologie, ci din fizică și se referă direct la forța mecanică ce acționează asupra unui corp. Reacția la astfel de stres s-a numit încordare.

Noțiunea de stres a fost mai întâi aplicată la animale și oameni în anii 30, atunci când oamenii de știință evoluționiști au demonstrat cum, în trecut, situațiile periculoase determinau anumite stări amenințătoare din punct de vedere fizic. Evenimentele exterioare sau cele care erau percepute drept periculoase obligau organismul să acorde un răspuns de genul „luptă sau fugi” [11, p.181].

Astfel, *stresul* este trăit ca o stare de încordare, tensiune psihică, rezultată din activarea sistemelor de apărare, care poate să se reflecteze în irascibilitate, nerăbdare, anxietate, posibil cu componentele sale somatice. Astfel, subiectul poate să aibă senzația de încordare musculară, tremurături, senzații epigastrice, cefalee, tulburări de vorbire (exprimare dificilă, bâlbâială). La emoții poate să apară transpirații, palpitații, amețeli [9, p.103 -100].

Stresul este văzut ca un proces dinamic, un mecanism fiziologic al cărui scop este restabilirea echilibrului [17].

În literatura din domeniu, conceptul de stres are în general două accepțiuni:

1. Situația stresantă care se referă la un stimul fizic nociv sau la un eveniment cu semnificație puternic afectogenă;

2. Starea organismului, caracterizată printr-o tensiune acută, printr-o supraîn-

cordare ce impune mobilizarea tuturor resurselor fizice și psihice ale organismului pentru a face față amenințării [8, p.9].

Conform teoriei lui H. Selye, când mecanismul fiziologic de restabilire a echilibrului este depășit sănătatea individului poate fi afectată prin așa numitul distres. Stresul este o tranzacție particulară între o persoană și mediul său, în care situația este evaluată de individ ca depășind resursele sale și îi amenință bunăstarea sa de sănătate [13].

Întotdeauna stresul decurge din îmbinarea a trei caracteristici cheie: prezența/absența factorilor de stres, resurse personale de confruntare cu stresorii și tipul de reacții la stres. Factorii de stres sunt evenimente/situații externe sau interne condiții ale mediului, suficient de intense sau frecvente care solicită reacții de adaptare din partea individului [6, p.71].

C. Charly în manualul „*Cum putem scăpa de stres*” (2000) identifică trei categorii de factori de stres la care este supus un individ: *factori de stres acuți, factori de stres cronici, repetitivi; factori de stres ce țin de aspectele concrete sau relaționale care îi caracterizează; factorii de stres ce țin de contextul psihosocial și familial*. Este foarte important de subliniat faptul că oamenii au niveluri de toleranță diferite și ca atare percep stresul în mod diferit [5].

Factorii psihosociali rezultă din interacțiunea individului cu mediul său socio-economic, profesional și familial. Ca această interacțiune să se realizeze optim este necesară armonizarea caracteristicilor biologice, psihologice și sociale ale persoanei cu structura ambianței, obiectiv dificil de realizat. Din punct de vedere al metodologiei cercetării, dar și din cel al prevenției, subliniem importanța identi-



ficării surselor factorilor psihosociali de stres. Ei se pot situa la diferite nivele sau structuri sau pot rezulta din interacțiunea lor. Astfel, stresorii psihosociali își pot avea originea la nivel individual, familial, profesional, de comunitate și societate.

*Profesia* ca sursă de identitate, scop, apartenență și venituri, reprezintă un reper existențial pentru individ. Inadecvarea condițiilor profesionale la factorii umani-individuali se repercutează asupra stării de confort fizic și psihic al persoanei generând stres. Vom aminti doar lapidar stresorii ocupaționali, abordarea cărora o regăsim în literatura din domeniu (Szabo, Mauli și Piric, 1983, Cooper, 1988, Sloan și Cooper, 1986, Pitariu, 1996, Theorell, 1989).

*Factorii de stres profesionali* provin din: a) *ambianța fizică*: zgomot, vibrații, temperatură, noxe, iluminat etc.; b) *ambianța socială*: relații interpersonale reduse, lipsa cooperării, atitudini critice sau dictatoriale, nesiguranța locului de muncă etc.; c) *caracterul și organizarea muncii*: suprasolicitare/sub-solicitare, muncă repetitivă, ritm impus, orar prelungit, munca în schimburi, nivel de responsabilitate și decizie, automatizare excesivă, ambiguitatea sarcinii sau a rolului, control redus, perspective de avansare [2, p.33].

*Răspunsul la stres* este unul complex, care angajează interactiv nivelurile fiziologic, emoțional, cognitiv și comportamental ale funcționării umane. Prin prisma *teoriei răspunsului*, diagnoza nivelului expectat de stres se poate face pe baza caracterului și amplitudinii reacțiilor psihofiziologice și comportamentale, în funcție de frecvență, intensitate și consistență în timp. Astfel putem distinge *stresul de străin* și să delimităm între reacții

de scurtă durată sau *tranzitorii* (care pot avea efecte benefice, de stimulare și adaptare, și reacții de lungă durată sau cronice (care de cele mai multe ori sunt nocive) [3, p.47].

În acest context se diferențiază elementul obiectiv reprezentat de stresorii de mediu și impactul subiectiv al acestei situații, stresul perceput. Sub influența factorilor stresori se produce o activare de luptă a organismului, de organizare sub presiune, care de cele mai multe ori duce la un consum exagerat de energie, cu efecte negative asupra organismului. În final, se poate ajunge la epuizare cu oboseală accentuată. Pentru modularea impactului evenimentelor de viață asupra organismului se declanșează o fază de evaluare primară, cognitivă, care este hotărâtoare pentru declanșarea eforturilor de adaptare. Ea reflectă modul în care subiectul percepe subiectiv situația, în funcție de valorile, așteptările și experiența sa [9, p.99-100].

**Stresul perceput** este un ansamblu de evaluări referitoare nu numai la situația (amenințătoare), ci și la resursele disponibile resimțite ca insuficiente. Stresul apare când se constată o discordanță între constrângerile situației și resurse. E. este un proces dinamic, ce corespunde insuficienței sau epuizării resurselor utilizate ca răspuns la constrângerile situației. Stresul perceput este disfuncțional și reprezintă discordanța, inadecvarea reală sau numai percepută ca atare. Rezultă dintr-o serie de tranzații între factorii personali, individuali și situaționali [15].

Sursele *stresului profesional* sunt legate de caracteristicile serviciului, încărcare, ambiguitate de rol, dezvoltarea carierei (început, nereușite, retragere), condițiile și conflictele la locul de muncă. Ele

devin importante când ajung să fie trăite ca insuportabile [16].

În acest context, menționăm faptul că stresul are o importantă componentă subiectivă, în sensul că ceea ce este facil sau chiar relaxant pentru o persoană, pentru o alta poate deveni amenințător sau imposibil de realizat. Deseori, stresul este redus doar la una dintre componentele sale, caz în care controlul stresului este deficitar. Cu alte cuvinte, dacă noi echivalăm stresul doar cu factorii de stres din mediu, există riscul ca să nu ne mobilizăm resursele de a face față situațiilor, considerând că „aceasta este lumea în care trăim și nu te poți opune ei prea mult” [1, p. 185].

Activitatea profesională produce un impact semnificativ asupra stării psihoemoționale a persoanei. Specificul activității are un impact semnificativ asupra dinamicii dezvoltării caracteristicilor personale ale indivizilor, precum și asupra formării propriu-zise a stresului la locul de muncă. Acesta din urmă prezintă un fenomen diversificat, exprimat în reacții psihice și fizice la situațiile stresante în activitatea profesională [10].

Stresul profesional la medici este o problemă universală. Datorită devotamentului lor înalt și conștiincios față de meserie, ei devin la un moment dat nu doar buni profesioniști, dar și niște ființe vulnerabile: mereu obsedate de muncă, cu gândul neostenit la perfecționare, la menajarea spațiului de acțiune, la deținerea controlului absolut. Toate aceste cerințe exagerate provoacă dezechilibrul interior, ce degenerază în stres profesional. Deci, în cazul medicilor, stresul profesional rezultă din starea deficitară de timp, din munca intensă, suprasolicitată și responsabilitatea excesivă, precum și din cauza,

că, sesizând condițiile proaste de muncă, ei nu pot influența îmbunătățirea lor, în timp ce așteptările pacienților și ale societății, în general, cresc pe zi ce trece [12].

V. Gâscă a realizat un studiu pe un eșantion de 61 de persoane, reprezentat de lucrătorii medicali de la Centrul de Sănătate Publică Municipal Chișinău și Centrul Național de Sănătate Publică. Chestionarul aplicat a inclus câteva grupe de simptome. Simptomele intelectuale determinate de stres specificate de lucrătorii medicali s-au referit la faptul de a lua greu decizii (27,9%), de a fi deseori sustras (26,2%) și concentrarea în jurul unei singure probleme (24,6%). Dintre simptomele comportamentale determinate de stres mai frecvent respondenții au evidențiat lipsa cronică de timp (42,6%) și timp puțin de comunicare cu familia și prietenii (26,2%). O cotă de 21,3% din respondenți au resimt neliniște și anxietate crescută, care se referă la simptomele emoționale. Dintre simptomele fiziologice mai frecvent lucrătorii medicali au simțit oboseală (42,6%), au avut probleme din partea sistemului circulator (27,9%) și dureri de cap sau în diferite părți ale corpului cu caracter nedeterminat (26,2%). Un număr impunător de lucrători medicali sunt influențați de stresul ocupațional, care atrage după sine consecințe nefavorabile asupra sănătății [7].

Stresul profesional se află pe locul doi în ierarhia problemelor de sănătate profesională în țările UE, după afecțiunile osteo – musculare. Un studiu-pilot al Agenției Europene pentru Securitate și Sănătate în Muncă, efectuat în anul 2001, arată că peste 25% din vest-europenii ce lucrează în Sănătate au probleme de stres. Iar dintre ei, cei mai afectați sunt medicii din

sectorul medical primar. Răspunzând la o anchetă, majoritatea dintre ei menționează că medicul de familie trebuie în mod alert să i-a decizii, iar 230 erorile sunt inevitabile. Cel mai frecvent este impus de situații să acționeze eficient. Medicul de familie suportă, ca toată lumea, factorii de stres existenți în societate [4].

**Scopul cercetării:** determinarea nivelului perceput al stresului la lucrătorii medicali.

**Metodologia cercetării.** În calitate de instrument de cercetare a fost aplicat *Chestionarul de stres perceput PSQ*, elaborat de către Levenstein și colaboratorii săi (1993). Testul conține 30 de itemi, iar subiecții au fost rugați să citească fiecare item acordând punctele corespunzătoare prin alegerea unei singure variante de răspuns pentru fiecare item: *aproape niciodată* – 1 punct, *câteodată* – 2 puncte, *ade-*

*sea* – 3 puncte, *aproape mereu* – 4 puncte. La întrebările cu numerele 1, 7, 10, 13, 17, 21, 25, 29 – scorul se inversează: *aproape niciodată* – 4 puncte, *câte odată* – 3 puncte, *adesea* – 2 puncte, *aproape mereu* – 1 punct. Scorul, cuprins între 30 și 120, permite încadrarea în una dintre cele 3 categorii: 30 – 59 - *stres redus*; 60 – 89 - *stres moderat*; 90 – 120 - *stres intens*. Nu există un timp limită pentru această probă.

**Eșantionul de cercetare** a fost alcătuit din 210 lucrători medicali cu vârsta cronologică cuprinsă între 20-61 ani. Lucrătorii medicali au fost divizați în 3 categorii: medici, rezidenți și asistente medicale.

Rezultatele cercetării și interpretare.

Participanților li s-a explicat scopul cercetării și după caz, au fost date informații suplimentare. În tabelul 1, prezentăm datele obținute privind percepția stresului la lucrătorii medicali.

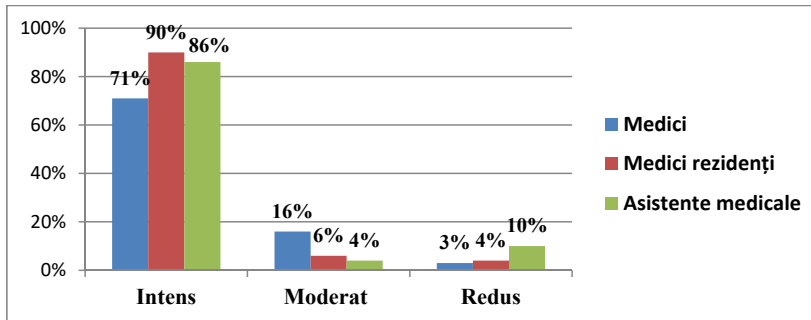
**Tabelul 1.**

**Date comparative a nivelurilor percepției stresului în funcție de categoria lucrătorilor medicali**

Nivel	Intens	Moderat	Redus
Medici	71%	16%	3%
Medici rezidenți	90%	6%	4%
Asistente medicale	86%	4%	10%

Analizând percepția stresului la lucrătorii medicali putem presupune că la ora actuală nivelul stresului este perceput ca foarte intens în special la acea categorie de medici care se află la începutul carierei medicale (rezidenți). Presupunem că aceste rezultate se datorează volumului

mare de informație care trebuie asimilat, presiunea și frica de asumare a răspunderii precum și comiterea erorilor medicale. Asistentele medicale de asemenea prezintă un nivel al stresului perceput înalt datorită programului de muncă încărcat și interacțiunea directă cu pacientul.



**Fig. 1. Distribuția scorului total pentru nivelurile percepției stresului la lucrătorii medicali.**

După cum vedem din figura 1, cel mai intens nivel de stres este perceput la rezidenți (90%), apoi asistente medicale (86%) și medici (71%). Participanții cu vechime în muncă mai mare au raportat un nivel mai scăzut de stres perceput decât medicii începători și asistentele medicale. Acest fapt sugerează că percepția stresului scade odată cu creșterea vechimii în muncă și obținerea experienței sau „*călirea emoțională*” a lucrătorului medical.

### Concluzii:

1. Devenim conștienți de fenomenul stresului doar când răspunsul organismului și al psihicului la situațiile de încordare au devenit pregnant manifeste; deci, echivalăm stresul cu reacțiile somatice, emoționale,

cognitive sau comportamentale,

2. Întotdeauna stresul decurge din îmbinarea a trei caracteristici-cheie: prezența/absența factorilor de stres, resurse personale de confruntare cu stresorii și tipul de reacții la stres.

### Recomandări: prevenirea și gestionarea stresului ocupațional la lucrătorii medicali presupune:

- ❖ un amplu proces de introspecție;
- ❖ examinarea stilului de viață, a motivațiilor proprii, a priorităților;
- ❖ dezvoltarea strategiilor pentru controlul stresului;
- ❖ aplicarea strategiilor de management al timpului;
- ❖ utilizarea antrenamentului fizic sistematic pentru capacitatea de efort;

### Bibliografie:

1. BĂBAN, A. *Consiliere educațională*. Cluj-Napoca: ASCR, 2011, 307 p.
2. BĂBAN, A. *Stres și personalitate*. Cluj-Napoca: Presa universitară Clujeană, 1998, 230 p.
3. BRUMĂ S.-P. *Psihologia sănătății*.

Pitești: Paralela 45, 2005, 310 p.

4. BUTA G. *Estimarea stresului ocupațional în sectorul medical primar*. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/Estimarea%20stresului%20occupational%20in%20secto](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Estimarea%20stresului%20occupational%20in%20secto)

- rul%20medical%20primar\_0.pdf.(vizitat: 17.05.2021)
5. CHARLY C. *Cum putem scăpa de stres*, Iași: Polirom, 2000
6. DUMITRESCU M.-C., DUMITRESCU C.-S. *Educația pentru sănătatea mentală și emoțională*. București: Arves, 2005, 143 p.
7. GÂSCĂ V. *Simptomele stresului ocupațional la lucrătorii medicali*. Disponibil: <http://repository.usmf.md/bitstream/20.500.12710/2263/1> (vizitat: 17.05.2021)
8. HOLDEVICI I. *Autosugestie și relaxare*. București: Ceres, 1995, 168 p.
9. OANCEA C., UNGUREANU C., IOSIFESCU R. *Consilierea și tehnici înrudite în practica medicală*. București: Semne, 2012, 500 p.
10. POTÂNG A., TRIGUB C. *Sursele stresului ocupațional la procurori*. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/7.%20p.%2039-44.pdf/DOI:http://doi.org/10.5281/zenodo.4557093](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/7.%20p.%2039-44.pdf/DOI:http://doi.org/10.5281/zenodo.4557093) (vizitat: 17.05.2021)
11. STEIN S.-J., BOOK H.-E. *Forța inteligenței emoționale*. București: ALL, 2015, 277 p.
12. Stresul profesional (la medici). Disponibil: <https://spmu.md/2016/04/05/stresul-profesional-la-medici> (vizitat: 17.05.2021)
13. LAZARUS R., FOLKMAN S. *Stress, Appraisal and Coping*, New-York: Springer, 1984.
14. LEVI L. *Approaches to stress in man - present knowledge and future research*. In: S. Puglisi - Allegra, A. Oliverio. *Psychobiology of Stress*. Kluwer Academic Publ., 1990
15. SARAFINO E. *Health Psychology: Biopsychosocial Interactions*. Chichester: Wiley, 2 ed., 1994.
16. BRUCHON-SCHWEITZER M., COUSSON-GELIE F., TASTET S., BOURGEOIS M. *Cancers et depressions. Approche de la psychologie de la sânté*. L'Encephale, 2, 2-14, 1998.
17. CUNGI C. *Savoir gerer son stress*. Paris: Retz, 1998.

**Primit la redacție 19.03.2021**

## PSIHOLOGIA EDUCAȚIONALĂ

ORIGINILE DIDACTOGENIEI. FACTORUL *CICD*

THE ORIGINS OF DIDACTOGENY. THE *IBT* FACTOR

CZU: 159.942.3

DOI: 10.5281/zenodo.4998439

**Mihai ȘLEAHTIȚCHI**

doctor habilitat în psihologie, doctor în pedagogie, catedra Științe *Administrative*,  
Academia de Administrare Publică, Chișinău  
<https://orcid.org/0000-0002-2089-9207>

### Rezumat

*Didactogeniile, așa cum apar de zi cu zi – ca stări care exercită efecte nedorite asupra elevilor (în plan psihologic, medical sau/și pedagogic) –, sunt în legătură directă cu acele însușiri morale fundamentale ale cadrului didactic care formează caracterul inadecvat al acestuia. S-a constatat că profesorii care au convingeri conservatoare, idei și sentimente antidemocratice, sunt rigizi și rezistenți la schimbare sau prezintă tendința de a evita dialogul sunt puțin preocupați să înțeleagă modul în care elevii percep situația de învățare și, respectiv, să rezolve de o manieră corespunzătoare diverse probleme de ordin școlar.*

*Un astfel de profesor nu poate fi decât antipatizat și refuzat în încercarea sa de a colabora cu elevii. Putem afirma, așadar, că procesul de învățământ poate fi productiv doar dacă cadrul didactic aplică în practică trăsături de caracter compatibile cu cerințele de bază ale acestui proces. Succesul școlar nu poate fi înregistrat acolo unde cadrul didactic dă dovadă de egocentrism, lașitate, ipocrizie, indiferență, orgoliu nejustificat, instabilitate emoțională, autocontrol insuficient, nedreptate în aprecieri sau/și lehamite față de muncă. Un astfel de cadru didactic a ales greșit meseria și trebuie să o părăsească de bună voie sau să fie determinat să o facă.*

**Cuvinte - cheie: didactogenie, cadru didactic, comportamentul inadecvat al cadrului didactic**

### Abstract

*Didactogenies, as they appear daily - as states that exert unwanted effects on students (psychologically, medically and / or pedagogically) - are directly related to those fundamental moral qualities of the teacher that form its inadequacy. It has been found that teachers who have conservative beliefs, anti-democratic ideas and feelings, are rigid and resistant to change or have a tendency to avoid dialogue, are less concerned with understanding how students perceive the learning situation and solve in an appropriate manner various school problems.*

*Such a teacher can only be disliked and rejected in his attempt to collaborate with students. We can say, therefore, that the educational process can be productive only if the teacher applies in practice character traits compatible with the basic requirements of this process. School success cannot be registered where the teacher shows egocentrism, cowardice, hypocrisy, indifference, unjustified pride, emotional instability, insufficient self-control, injustice in appreciation and/or hatred towards work. Such a teacher has chosen the wrong job and must leave it voluntarily or be determined to do so.*

**Keywords: didactogeny, teacher, inappropriate teacher behavior**

Didactogenia, așa cum am menționat cu ceva timp în urmă, inspirându-ne din conceptele elaborate de K.I. Platonov, K. K. Platonov, N. Sillamy, J. Cukier, R. Poenaru, F. A. Sava, D. Popovici, F. Turcu, A. Turcu și L. Karpenko\*, apare în situațiile în care greșelile profesionale comise – voluntar sau involuntar – de reprezentanții corpului didactic produc efecte negative supra elevilor.

Întrucât greșelile avute în vedere sunt multiple și extrem de variate, este de la sine înțeles că explicațiile care se impun în legătură cu apariția și manifestarea lor trebuie să se încadreze într-o viziune etiologică complexă.

”Credința că este posibil un proces de învățare în care lipsesc efecte negative asupra elevului – arată, în context, D. Popovici<sup>1</sup> – este utopică, imaginabilă, dar nereală. Ele apar, în fapt, din cauza complexității procesului și prezenței, ca principali actori, a oamenilor, profesori și ele-

vi. Etiologia didactogeniilor este complexă. Didactogeniile iau naștere în procesul de învățare în forme și cu implicații foarte diferite”.

De regulă, atunci când își propun să descifreze sensul expresiilor de genul „Explicațiile care se impun în legătură cu apariția didactogeniilor trebuie să se încadreze într-o viziune etiologică complexă” sau „Etiologia didactogeniilor este complexă”, specialiștii din domeniu<sup>2</sup> ajung să constate că, în fond, la baza comportamentului defectuos al cadrului didactic (susceptibil să deformeze natura procesului de învățământ prin inducerea unor stări morbide de tip reactiv în rândul elevilor) stau șapte factori distincți. Este vorba, pe de o parte, despre *caracterul inadecvat, stilul educațional respingător, distanțarea psihologică și epuizarea profesională* ale cadrului didactic, iar pe de altă parte – despre *administrarea greșită a autorității de pedagog, ideologia eronată de contro-*

\* Vezi, în acest sens, M.Șleahțișchi. Didactogenia, fenomenul care desfigurează învățământul. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, 2015, nr. 3 (40), pp. 1 – 6 [ISSN 1857 - 0224] sau/și M.Șleahțișchi. Despre amenințarea didactogenă, în termeni concreți. În: L.Pogolșa, N.Bucun (coord.). Școala modernă: provocări și oportunități : Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Școala modernă: provocări și oportunități ”(Chișinău, 5 – 7 noiembrie 2015)/Colegiul de redacție: A.Bolboceanu, N. Vicol,V.Andrișchi, N.Petrovșchi et al. Chișinău : *Institutul de Științe ale Educației (Tipografia Cavaoli)*, 2015, pp. 35– 39.



lare a elevilor și lipsa abilităților de management educațional.

Având la îndemână un astfel de „orizont cauzal”, să vedem, în cele ce urmează, cum se prezintă fiecare dintre elementele care îl compun.

Ce reprezenta, bunăoară, factorul care are drept esență *caracterul inadecvat al cadrului didactic* (= factorul *CICD*) și cum se face că el determină efecte nedorite asupra elevilor, efecte prezente prin traume de natură psihologică, morală sau/și medicală?

Caracterul, după cum s-a spus și s-a scris nu o singură dată<sup>3</sup>, semnifică ansamblul însușirilor morale fundamentale ale unei persoane, găsimu-și expresie în ideile, poziționările și acțiunile acesteia. Prin felul în care se manifestă, el vizează suprastructura socio-morală a individului, calitatea lui de ființă socială. De câte ori vorbim despre caracter, prefera să spună G. Allport<sup>3</sup>, mai mult ca sigur implicăm un standard comportamental și emitem o judecată de valoare. *Stricto sensu*, construcția psihomentală avută în vedere reprezintă *nucleul* personalității umane, întrucât caracterizează, expresia lui P. Popescu-Neveanu<sup>4</sup>, „atât partea profund individuală, cât și valoarea morală personală”. Nu vom uita, de asemenea, că în ea se distinge *formă și conținut*<sup>5</sup>, forma constând din voință, deprinderi și obișnuințe, iar conținutul – din motive, viziuni asupra vieții, convingeri și, în mod special, din atitudini<sup>6</sup>. De fapt, *unitatea* construcției care se numește caracter rezultă, expresia aceluiași P. Popescu - Neveanu<sup>7</sup>, „din interpenetrația formei și conținutului și din coarticularea în sistem ierarhic a comportamentelor”. Și încă un raționament, extrem de important din perspectiva pă-

trunderii în esența fenomenului: în funcție de cum se înscrie în valorile și normele stabilite de societate, caracterul poate fi *adecvat* sau *inadecvat*. Ansamblul însușirilor care definesc primul tip de caracter se rezumă la facultățile prin care ființa umană dă dovadă de „virtuți înalte și intenții bune”: raționalitate, stăpânire de sine, altruism, bunătate, împlinirea promisiunilor, responsabilitate, loialitate, perseverență, moderație, onestitate, sinceritate, dezinteresare etc. În ceea ce privește cel de-al doilea tip de caracter, acesta se axează pe un ansamblu de însușiri morale care nu alcătuiesc – sub nicio formă – „natura adevăratei frumuseți a personajului unei persoane” și care – în mod evident – intră în contradicție cu sistemul de îndatoriri care reglementează relațiile dintre indivizi sau grupurile de indivizi: lipsa de voință, iresponsabilitate, impulsivitate, răutate, falsitate, ipocrizie, ură, egocentrism, intoleranță etc.

Bineînțeles, și de această dată, prin asemănare cu alte tipologii, lucrurile nu trebuie văzute într-o stare încrămențată, paralizată, imuabilă. Ele, neîndoind, se pot schimba, într-un mod sau altul, obținând noi forme și înțelesuri. Or, purtând însemnele unui ansamblu de însușiri morale fundamentale, caracterul redă, mai întâi de toate, un *portret psihologic individual*<sup>8</sup> care denotă dinamicitate și care, drept urmare, urmează să fie abordat de o manieră dialectică<sup>9</sup>.

Acestea fiind spuse, să vedem cum se manifestă cele două tipuri de caracter în cazul celor care, deținând statutul de cadru didactic, își asumă întreaga responsabilitate pentru (a) „realizarea calitativă a procesului de predare-învățare”, (b) „luarea deciziilor privitoare la tot ceea ce se



întâmplă în procesul de învățământ”, (c) „declanșarea și întreținerea interesului elevilor pentru activitatea de învățare”, (d) „îndrumarea persuasivă și consilierea tinerilor studioși” și (e) „supravegherea întregii activități din clasă, asigurând consensul cu celelalte cadre didactice, cu părinții, cu ceilalți factori”<sup>10</sup>.

Caracterul adecvat ar reflecta, fără doar și poate, personalitatea și calitățile unui pedagog exemplar, a unui pedagog care se realizează în totalitate legităților procesului de învățământ. Într-un asemenea context, competența didactică redă o construcție care presupune, cu necesitate, atât existența unui spectru larg de priceperi de specialitate, cât și existența unor capacități cu un pronunțat caracter psihosocial (în mod special, a celor care vizează empatia, adică însușirea de a pătrunde în viața interioară a elevului și a clasei din care el face parte). Acum, se observă cum cel căruia îi revine misiunea de a crea situații de învățare favorabile atingerii obiectivelor pedagogice majore face dovada faptului că este, în fapt, un model cultural, o persoană care știe că are vocație, o misiune, un rost. Pentru el, ca urmare a rafinamentului cultural pe care îl posedă, nu este o problemă să se identifice cu idealul educațional și să se realizeze cu plenitudine valorilor acestuia. Or, pentru el, Binele și Frumosul, Libertatea și Solidaritatea chiar există cu adevărat<sup>11</sup>.

În literatura de specialitate, dăm de numeroase descrieri ale modului în care trebuie să se facă cunoscut caracterul adecvat al cadrului didactic sau – altfel spus – ale modului în care trebuie să se arate însușirile morale fundamentale ale unui cadru didactic care se identifică cu idealul educațional și care promovează,

de zi cu zi, valorile acestuia. Iată doar câteva exemple:

• **C. Hăvârneanu – C. Duță:** „Profesia de cadru didactic presupune exigențe morale superioare. Dascălul are posibilitatea să modeleze *o singură dată* materialul cu care lucrează, elevii nefind asemeni unor piese remodelabile. Personalitatea este una singură, iar calea de formare este unică. Pe lângă rezultatele intelectuale, cadrul didactic trebuie să țină cont și de profilul afectiv-moral al elevului care este dificil de format, dar și de măsurat; astfel de rezultate se observă în timp și după multă trudă. Pregătirea profesională e lesne de realizat în comparație cu tactul și harul pedagogic. Atitudinea profesorului față de munca sa și față de elevi este mai grăitoare decât orice pregătire profesională, căci uneori nu contează atât de mult *ce* spune profesorului, ci *cum*, spune. Atitudinea profesorului își pune amprenta asupra relațiilor pe care le stabilește cu mediul intern al discipolilor, prin umanismul și dragostea pentru copii, prin sensibilitate, atașament și respect. Dragostea de copii este prima condiție pentru a deveni un bun cadru didactic, un bun educator”<sup>12</sup>.

• **I. Bontaș:** „Profesorul nu este numai un instructor profesional. El este modelator uman, etic și cetățenesc al tineretului studios. Munca lui implică, în mod obiectiv, o înaltă pregătire morală, calități morale, un profil moral demn, o conștiință și conduită morală demne, civilizate. Profesorul trebuie să cunoască principiile și regulile morale corespunzătoare statului de drept și democratic, ale societății civile libere și să formeze deprinderi de comportare în concordanță cu teoria morală corespunzătoare societății în care trăiește. (...) Autocontrolul asupra atitudinilor și

modului de comportare în orice situație - în familie, pe stradă, în mijloacele de transport, la școală etc. - trebuie să însoțească în permanență viața profesorului. Profesorul va căuta să fie model etic pentru elevi, dinamizând spiritul critic, spiritul de independență și creativitate la elevi, pentru ca treptat atitudinile și comportamentul lor să capete amprenta personală, să devină propriul lor modelator etic. Atitudinile și deprinderile etice ale profesorului vor spori competența și eficiența măiestriei și tactului psihopedagogice, vor determina creșterea prestigiului său educativ în școală și în afara ei<sup>13</sup>.

• **G. Albu:** „Care este sau care poate fi atitudinea profesorului, dacă el dorește, urmărește și își alege ca reper al concepției și acțiunii sale libertatea discipolului, aspirația și puterea lui de a crește?”

Pentru aceasta, lui nu-i pot lipsi o serie de dimensiuni spirituale. Între acestea reținem:

a) *să accepte excepțiile:* copii, situații, evenimente, idei, soluții, preocupări (profesorul are nevoie să-și însușească, să dezvolte și să practice o *pedagogie a excepțiilor*, a situațiilor care sunt și pot fi mereu altfel, altfel de cum au fost sau de cum s-ar aștepta să fie). Această *pedagogie a diversității și diferențelor* va fi, mai întâi, una a acceptării, pozitivă, permisivă, și apoi una a neacceptării, a respingerii, negativă;

b) *să-și afirme și exploateze*, ori de câte ori are ocazia, calitățile creatoare și originale;

c) *să aibă un psihic bogat de preocupări, căutări și frământări culturale* (profesorul îi atrage pe elevi, expresia lui S. Roller, în măsura în care urmărește crearea propriei persoane; profesorul există

creându-se, dominându-se, cultivându-se pe sine);

d) *să evite îmbătrânirea psihologică* (să se elibereze de orice infantilism, ego-centrism, lașitate, teamă exagerată de risc; să fie mărinimos, generos, dovedindu-se o ființă eliberată, puternică și plină de bucurie);

e) *să iubească copiii* (dragostea pentru copii este un indiciu hotărâtor că profesorul este liber și că-i poate oferi copilului libertatea, dorința și puterea de a crește; dacă profesorul reunește în inima sa dragostea de profesiune și dragostea de elevi, atunci putem spune, în acord cu L. Tolstoi, că este un pedagog desăvârșit; dragostea pentru copii se referă la preocuparea sistemică pentru ei, la interacțiunea și dialogul cu ei, la corectitudinea față de ei, ea cuprinde dorința de a sta și de a lucra cu ei, de a nu fi plictisit sau de a-i plictisi);

f) *să nu fie nici un intervenționist, dar nici un om pasiv* (profesorul va urmări mereu să elibereze ceea ce este superior în spiritul copilului, va fi atent să nu-l mutileze și să-i creeze, totodată, mobilul interior de a crește);

g) *să ofere copiilor un mediu de experiență (cât mai) bogat*, care să înlesnească, firesc și simplu, contactele umane, comunicarea socială, colaborarea, știut fiind că ele sunt condiții favorabile exprimării libertății persoanei;

h) *să caute ca efortul său să fie, pe cât posibil, în continuarea activității pe care copilul o preferă și o desfășoară din proprie inițiativă* (fără ca aceasta să presupună eliminarea inițiativelor profesorului);

i) *să dezvolte la copil aptitudinea pentru înnoire și reinnoire, dorința de perfecționare și de noutate* (departe de a sfătuî copilul să se comporte ca ceilalți, invo-

când mereu exemplul și argumentul majorității, profesorul se va bucura de orice tendință a copilului de a crea, de a găsi și formula altceva (decât ceea ce este, îndeobște, găsit și formulat));

j) *să-și descopere interiorul, dezvăluindu-și și recunoscându-și scăderile, să caute în el însuși și să-și elimine defectele, păcatele* (cu deosebire acele „calități” care stau în calea înțelegerii copilului)<sup>14</sup>.

• **I. Nicola:** „Personalitatea profesorului presupune o serie întreagă de calități, determinate de specificul și complexitatea muncii pe care o desfășoară. Printre ele se enumeră:

- *umanismul, în general, și dragostea de copii, în special* (aflându-se în fața unor ființe umane, adulte sau în devenire, profesorul trebuie să dea dovadă de multă sensibilitate, atașament și respect față de ele, transformându-se în cele din urmă într-un coparticipant la propriile lor confruntări);

- *calități atitudinale de natură caracterial-morală* (din această categorie face parte spiritul de obiectivitate și dreptate, principialitatea, cinstea, curajul, demnitatea, corectitudinea, modestia, fermitatea, răbdarea, optimismul, stăpânirea de sine etc.);

- *conștiința responsabilității și a misiunii sale* (a fi conștient de această misiune și a te dăruii total și dezinteresat pentru înfăptuirea ei înseamnă implicit a fi un adevărat patriot);

- *aptitudinea de a cunoaște și înțelege psihicul celui supus acțiunii educative* (este vorba de capacitatea intuitivă, de pătrundere și sesizare rapidă a particularităților psihice individuale);

- *aptitudinea empatică* (care îi oferă profesorului posibilitatea de a privi toate

influențele prin prisma celor cărora li se adresează și de a prevedea, în acest fel, nu numai eventualele dificultăți ce ar putea fi întâmpinate, ci și rezultatele posibile ce ar putea fi atinse; la polul opus se află ego-centrismul, care constă în incapacitatea de a se transpune în situația celui alt, de a accepta punctul de vedere al acestuia);

- *tactul pedagogic* (pe care V. Pavelcu îl definește ca fiind „un simț al măsurii” specific diferitelor manifestări comportamentale ale profesorului)<sup>15</sup>.

Așadar, fiind pe potriva principiilor și normelor procesului de predare-învățare, caracterul adecvat al cadrului didactic vine să înfățișeze unul din cei mai importanți factori ai eficacității și eficienței activităților de sorginte școlară. Prin natura sa, tipul de caracter avut în vedere pune în evidență profilul autentic al specialistului ancorat în procesul prin care, expresia lui J. Simon, „un spirit formează alt spirit, și o inimă formează o altă inimă”. Un profil despre care se poate spune că înglobează cel puțin zece elemente definitorii: dragoste pentru oameni, în general, și tinerii studioși, în particular; empatie (adică sensibilitate în raport cu dificultățile pe care le întâmpină elevii); asertivitate (ceea ce înseamnă să poți să-ți susții propriul punct de vedere cu fermitate și curaj, dar fără a leza interesele și demnitatea celor ce-ți sunt discipoli); capacitatea de a pune preț pe crearea și menținerea, în condițiile sălilor de studii, a unei ambianțe de susținere și cooperare; răbdare (care se rezumă la însușirea de a fi calm pe întreg parcursul procesului de predare-învățare); spirit echitabil (care indică la capacitatea cadrului didactic de a se menține pe dimensiunea standardelor impuse elevilor săi); adaptabilitate (adică puterea

de a face schimbări de natură comportamentală pe fondul unor situații care nu au fost prevăzute în prealabil); capacitatea de a demonstra preocupare pentru personalitatea și interesele fiecărui elev; deschidere pentru lucrul în echipă, pentru o colaborare eficientă cu ceilalți profesori, cu părinții, administratorii școlii și cu alte părți implicate, direct sau indirect, în instruirea și educarea elevilor.

Întrucât caracterul adecvat al cadrului didactic reprezintă, după cum am remarcat deja, una din cele mai importante condiții ale eficacității și eficienței activităților de sorginte școlară, este de la sine înțeles că acesta nu are nimic în comun cu problema pe care am enunțat-o și pe care încercăm s-o rezolvăm. Didactogeniile, așa cum apar de zi cu zi – ca stări care exercită efecte nedorite asupra elevilor (în plan psihologic, medical sau/și pedagogic) –, sunt în legătură directă cu acele însușiri morale fundamentale ale cadrului didactic care formează în mod evident caracterul inadecvat al acestuia.

”Caracterul – arată, în context, D. Popovici<sup>16</sup> – se referă la maniera în care un om reacționează față de exterior, față de lucruri, persoane, evenimente. Caracterul cadrului didactic se manifestă și în relația de autoritate cu elevii. Atunci când îi sunt proprii aspecte negative, în contradicție cu cele benefice pentru realizarea cu succes a procesului de învățare, caracterul cadrului didactic se răsfrânge negativ asupra relației cu elevii, împiedicând desfășurarea normală, pozitivă a procesului. Este indiscutabil că nu poate forma oameni echilibrați un cadru didactic neechilibrat psihic. Profesorul își pune amprenta asupra elevului, pozitivă sau negativă, prin felul său de a fi și de a face.”

S-a constatat<sup>17</sup> că profesorii care au convingeri conservatoare, idei și sentimente antidemocratice, dau dovadă de rezistență la schimbare sau prezintă tendința de a evita dialogul. Mai mult, ei sunt puțin preocupați să înțeleagă modul în care elevii percep situația de învățare și, respectiv, să rezolve de o manieră corespunzătoare diverse probleme de ordin școlar. Un astfel de profesor, spun specialiștii<sup>18</sup>, nu poate fi decât antipatizat și refuzat în încercarea sa de a colabora cu elevii.

Cu câțiva ani în urmă, un studiu experimental realizat pe elevii din ciclul liceal<sup>19</sup> a scos în relief cele mai frecvente forme de agresivitate a profesorilor față de elevi. În ordine descrescătoare, acestea s-au prezentat în felul următor: folosirea tonului ridicat, evaluarea neobiectivă, intimidarea elevilor, adresarea de injurii, amenințarea, excluderea de la ore, folosirea gesturilor amenințătoare, a cuvintelor obscene, ignoranța, nervozitatea permanentă, adresarea de acuzații nefondate, manifestările autoritare de desconsiderare a elevilor, ironia, absența răspunsului la solicitări. Elevii care au participat la studiul respectiv au explicat aceste conduite inadecvate ale profesorilor prin însușirile lor de personalitate, cel mai des presupunând existența unui substrat psihopatologic în structura personalității profesorului. Recunoscând că profilul caracterial defectuos al profesorilor le-a înrăutățit semnificativ condițiile psihologică, fiziologică și morală, ei, totodată, au menționat că lucrurile puteau lua o cu totul altă turnură dacă aceiași profesori ar fi manifestat, din plin și în mod constant, receptivitate, empatie, deschidere pentru comunicare, toleranță sau/și respect.

Potrivit opiniilor de specialitate<sup>20</sup>, ca-

racterele inadecvate la care „unele trăsături sunt mult prea accentuate sau rigide, inadaptabile situațiilor, cauzând, astfel, suferințe proprii persoane sau celui alt (sau amândurora)” au ca specific faptul că acționează după propriile reguli prestabilite, și nu după cele care, în mod cert, favorizează procesul de învățământ.

Concluzionând, putem afirma că procesul de învățământ poate fi productiv doar dacă cadrul didactic aplică în practică trăsături de caracter compatibile cu

cerințele de bază ale acestui proces. Succesul școlar nu poate fi înregistrat acolo unde cadrul didactic dă dovadă de ego-centrism, lașitate, ipocrizie, indiferență, orgoliu nejustificat, instabilitate emoțională, autocontrol insuficient, nedreptate în aprecieri sau/și lehamite față de muncă. Un astfel de cadru didactic, expresia lui D. Popovici<sup>1</sup>, a ales greșit meseria și trebuie să o părăsească de bună voie sau să fie determinat să o facă.

### Repere bibliografice și note

<sup>1</sup> POPOVICI, D. Didactogenii posibile. În: D. POPOVICI. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Editura *Aramis*, 2000, p. 104.

<sup>2</sup> POENARU, R. Didactogenia în școală. Pentru prevenirea și combaterea didactogeniilor în învățământ. În: Revista de pedagogie, 1980, nr. 9, pp. 51-53;

CUKIER, J. Patologia de la didactogenia. În: Revista de psicoanalisis, 1990, no. 47(1), pp. 140-152;

CUKIER, J. Didactopatogenia (enfermedades generadas por la mala enseñanza). În: Revista de Psicología de la PUCP, 1996, no. 14(2), pp. 225-244;

POENARU, R., SAVA, F. Didactogenia în școală. Aspecte deontologice, psihologice și pedagogice. București: Editura *Danubius*, 1998;

POPOVICI, D. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Editura *Aramis*, 2000, pp. 104-110;

SAVA, F. A. Didactogenia – concept și evoluție. În: Șt. BONCU, C. CEOBANU (coord). Psihosociologie școlară. Prefață de C. CUCOȘ. Iași: Editura *Polirom*, 2013, pp. 208-221;

PĂTRĂUȚĂ, T. Subjective dimension of school failure. În: Journal of Romanian Literary Studies, 2018, no. 13, pp. 32-36;

ХОХЛОВ, Л. К., ХОХЛОВ, А. Л., ШИПОВ, А. А. Школьные дидактогенные невроты и другие психические реакции. În: Ярославский педагогический вестник, 1998, № 2, с. 98-102;

ХУДИК, В. А., ТЕЛЬНЮК, И. В. К вопросу о генезисе и профилактике дидактогении в условиях образовательной среды. În: Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А. С. Пушкина, 2012, выпуск 4, том 5, с. 48-53;

ДЖАФАРОВ, Г. Объективные факторы дидактогении. În: Азербайджанская школа, 2014, № 3, с. 46-50.

МОРНОВ, К. А., ПОДЛИНЯЕВ, О. Л. Дидактогенные стрессы у современных школьников: причины возникновения, пути профилактики и коррекции. În: Проблемы социально-экономического развития Сибири, 2016, № 3, с. 198-203.

<sup>3</sup> WALLON, H. Les origines du caractère chez l'enfant. Paris: *P.U.F.*, 1947;

POPESCU-NEVEANU, P. Caracter. În: P. POPESCU-NEVEANU. Dicționar de psihologie. București: Editura *Albatros*, 1978, pp. 99-103;

GOLU, M. Caracter. În: A. MANO-LACHE, D. MUSTER, Iu. NICA, G. VĂIDEANU (coord.). Dicționar de pedagogie. București: Editura *Didactică și Pedagogică*, 1979, pp. 58-60;

ALLPORT, G. Structura și dezvoltarea personalității. București: Editura *Didactică și Pedagogică*, 1981;

SILLAMY, N. Caracter. În: N. SILLAMY. Dicționar de psihologie. Traducere, avânprefață și completări privind psihologia românească de dr. L. GAVRILIU. București: Editura *Univers Enciclopedic*, 1996, pp. 55-56;

ȘCHIOPU, U. Caracter. În: U. ȘCHIOPU (coord.). Dicționar enciclopedic de psihologie. București: Editura *Babel*, 1997, pp. 141-142;

DORON, R., JALLEY, E. Caracter. În: R. DORON, F. PAROT (coord.). Dicționar de psihologie. București: Editura *Humanitas*, 1999, pp. 122-123;

SCHAUB, H. Caracter. În: H. SCHAUB, K. G. ZENKE. Dicționar de pedagogie. Traducere de R. NECULAU, consultant științific – C. CUCOȘ. Iași: Editura *Polirom*, 2001, p. 33;

BLOCH, H., REUCHLIN, M. Caracter. În: H. BLOCH, R. CHEMAMA, É. DEPRET, A. GALLO, P. LECONTE, J.-F. LE NY, J. POSTEL, M. REUCHLIN (coord.). Marele dicționar al psihologiei. Traducere din limba franceză: A. ARDELEANU, S. DORNEANU, N. BALTĂ, A. BORȘ ș.a. București: Editura *Trei*, 2006, p. 172;

МИХАЙЛОВ, А. В. Из истории характера. În: А. Я. ГУРЕВИЧ (ред.).

Человек и культура. Индивидуальность в истории культуры. Москва: Издательство Наука, 1990, с. 43-72;

ДУКАРЕВИЧ, М. З. Лекции по характерологии. Москва: Издательство ЧеРо, 2006 sau/și МОРОЗЮК, С. Н. Психология личности. Психология характера. Москва: Издательство Юрайт, 2018.

<sup>4</sup> ALLPORT, G. Structura și dezvoltarea personalității. București: Editura *Didactică și Pedagogică*, 1981, p. 44.

<sup>5</sup> POPESCU-NEVEANU, P. Caracter. În: P. POPESCU-NEVEANU. Dicționar de psihologie. București: Editura *Albatros*, 1978, p. 99.

<sup>6</sup> POPESCU-NEVEANU, P. Caracter. În: P. POPESCU-NEVEANU. Dicționar de psihologie. București: Editura *Albatros*, 1978, p. 99;

КОВАЛЕВ, А. Г. Воспитание характера. Минск: Издательство Народная асвета, 1976; БУРНО, М. Е. О характерах людей. Москва: Издательство ПРНОР, 1996

РЕЙНВАЛЬД, Н.И. Личность и характер. Москва: Российский Университет дружбы народов, 1991.

<sup>7</sup> MOISIN, A. Caracterul la elevi. București: Editura *Didactică și Pedagogică*, 1996;

DAFINOIU, I. Personalitatea elevilor. Temperamentul și caracterul. În: A. COSMOVICI, L. IACOB (coord.). Psihologie școlară. Iași: Editura *Polirom*, 1998, pp. 53-70

DAFINOIU, I., BALAN, B. Caracterul. În: C. CUCOȘ (coord.). Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Iași: Editura *Polirom*, 1998, pp. 81-84.

<sup>8</sup> POPESCU-NEVEANU, P. Caracter. În: P. POPESCU-NEVEANU. Dicționar



de psihologie. București: Editura *Albatros*, 1978, p. 99.

<sup>9</sup> ȘCHIOPU, U. Caracter. În: U. ȘCHIOPU (coord.). Dicționar enciclopedic de psihologie. București: Editura *Babel*, 1997, p. 141.

<sup>10</sup> POPESCU-NEVEANU, P. Caracter. În: P. POPESCU-NEVEANU. Dicționar de psihologie. București: Editura *Albatros*, 1978, p. 102.

<sup>11</sup> NICOLA, I. Profesorul. În: I. NICOLA. Tratat de pedagogie școlară. București: Editura *Didactică și Pedagogică R.A.*, 1996, p. 474-475.

<sup>12</sup> ANTONESSEI, L. Paideia. Iași: Editura *Polirom*, 1996, p. 62)].

<sup>13</sup> HĂVÂRNEANU, C., DUȚĂ, C. Agresivitatea în relația profesor-elev. În: L. ȘOITU, C. HĂVÂRNEANU (coord.). Agresivitatea în școală. Iași: Editura *Institutul European*, 2001, p. 56.

<sup>14</sup> BONTAȘ, I. Personalitatea profesorului. În: I. BONTAȘ. Pedagogie. București: Editura *ALL*, 1994, pp. 262-263.

<sup>15</sup> ALBU, G. Educatorul și pedagogia libertății. În: G. ALBU. Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului. Iași: Editura *Polirom*, 1998, pp. 159-171.

<sup>16</sup> NICOLA, I. Tratat de pedagogie

școlară. București: Editura *Didactică și Pedagogică*, 1996, pp. 476-479.

<sup>17</sup> POPOVICI, D. Caracterul profesorului. În: D. POPOVICI. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Editura *Aramis*, 2000, p. 95.

<sup>18</sup> HĂVÂRNEANU, C., DUȚĂ, C. Agresivitatea în relația profesor-elev. În: L. ȘOITU, C. HĂVÂRNEANU (coord.). Agresivitatea în școală. Iași: Editura *Institutul European*, 2001, p. 58; , pp. 72-81. DUMITRIU, Gh. Comunicare și învățare. București: Editura *Didactică și Pedagogică*, 1998, pp. 86-87.

<sup>19</sup> NEAMȚU, C. Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor. Iași: Editura *Polirom*, 2003, p. 232.

<sup>21</sup> LELARD, F., ANDRE, C. Cum să ne purtăm cu personalitățile dificile. București: Editura *Trei*, 1998, p. 314 sau/și POPOVICI, D. Caracterul profesorului. În: D. POPOVICI. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Editura *Aramis*, 2000, p. 95.

<sup>22</sup> POPOVICI, D. Observații asupra surselor didactogeniilor. În: D. POPOVICI. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Editura *Aramis*, 2000, p. 109.

**Primit la redacție 26.02.2021**

## REPREZENTAREA SOCIALĂ A MUNCII EDUCATORILOR: PERSPECTIVA STUDENȚILOR CARE URMEAZĂ PROGRAMUL DE STUDII PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR ȘI PREȘCOLAR

SOCIAL REPRESENTATION OF PRESCHOOL TEACHERS' WORK: THE PERSPECTIVE OF UNIVERSITY STUDENTS ATTENDING THE PROGRAM PEDAGOGY OF PRIMARY AND PRESCHOOL EDUCATION

CZU: 159.954.4

DOI: 10.5281/zenodo.4998799

**Viorel ROBU**

dr., lector universitar, Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău  
<https://orcid.org/0000-0002-2882-6475>

**Magda TUFEANU**

dr., lector universitar, Universitatea Tehnică „Gh. Asachi” din Iași

### Rezumat

*Prezentul studiu și-a propus evidențierea specificului muncii educatorilor/profesorilor pentru învățământul preșcolar prin investigarea reprezentării sociale pe care studenții care frecventează programul de studii universitare de licență Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar o au despre acest domeniu practic. Participanții (N = 134) au completat o sarcină standardizată bazată pe tehnica asocierii libere. Răspunsurile au fost analizate din punct de vedere lexical și semantic, în vederea diferențierii asociațiilor din perspectivă calitativă. Prelucrările cantitative au valorificat operațiile analizei categoriale și prototipice (P. Vergès). Rezultatele au evidențiat trei dimensiuni ale reprezentării despre munca educatorilor/profesorilor pentru învățământul preșcolar: a) conceptual-definițională (referitoare la educarea și formarea ca principale misiuni pe care le are un educator/profesor pentru învățământul preșcolar); b) psihosocială (dragostea, dăruirea și responsabilitatea față de copii); c) o dimensiune ludică (specifică mediului formativ din grădinițe).*

**Cuvinte-cheie:** reprezentare socială; tehnica asocierii libere; munca educatorilor/profesorilor pentru învățământul preșcolar; studenți; Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar

### Summary

*The present study aimed to highlight the specifics of the preschool teachers' work by investigating the social representation that students attending the university program Pedagogy of Primary and Preschool Education have about this practice field. Participants (N = 134) completed a standardized task based on the free association*



*technique. The responses were analyzed lexically and semantically to differentiate the associations from a qualitative perspective. Quantitative processing was based on the operations of categorical and prototypical analysis (P. Vergès). The results highlighted three dimensions of the representation on preschool teachers' work: a) conceptual-definitional (referring to education and training as main missions that an educator/teacher for preschool education has); b) psychosocial (love, dedication and responsibility towards children); c) a ludic dimension (which is specific to the formative environment in kindergartens).*

**Keywords:** social representation; free association technique; preschool teachers' work; university students; Pedagogy of Primary and Preschool Education

### Introducere

La vârstele timpurii ale dezvoltării (preșcolară și clasele primare), educația reprezintă fundamentul pentru înzestrarea indivizilor umani cu deprinderile (de exemplu: cititul și scrisul, deprinderile de muncă cognitiv-intelectuală sau deprinderile de viață etc.), abilitățile (practice, sociale, emoționale, abilitățile necesare pentru adaptarea la solicitările mediului aflate într-o continuă schimbare etc.) și calitățile (de exemplu, dominantele caracteriale pozitive) care îi vor fi indispensabile pe parcursul întregii vieți, pentru a face față sarcinilor tinereții și vârstei adulte și pentru a se realiza în acord cu propriul lor potențial și cu aspirațiile pe care le au.

Suntem de părere că formarea solidă a viitorilor educatori și învățători trebuie să includă componenta referitoare la conștientizarea misiunii, a rolurilor cheie și a responsabilităților pe care le vor avea, atunci când vor intra efectiv în sistemul de învățământ. Prin urmare, investigarea reprezentării și a așteptărilor pe care studenții care urmează programul de studii universitare de licență *Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar* (PIPP) le au în legătură cu viitoarea lor muncă profesională dobândește o importanță nu doar

teoretică, ci și una aplicativă.

### Atribuții și roluri ale cadrului didactic în formarea personalității la vârstele timpurii

În sistemul de învățământ preșcolar și în cel școlar primar, cadrele didactice îndeplinesc mai multe roluri și au atribuții bine stabilite [3]. Educatorul și învățătorul transmit informații, deprinderi, priceperi, atitudini, valori și conduite preșcolare și elevilor de vârstă școlară mică [5]. Pe lângă formarea deprinderilor și a abilităților din sfera cognitiv-intelectuală, educația implică dezvoltarea și cultivarea integrală a personalității copiilor [3, 5]. Eforturile educative urmăresc să înzestreze societatea umană cu generații de tineri competenți, pregătiți să facă față noilor provocări și nevoilor de dezvoltare în plan economic, social și cultural.

### Particularități ale activității instructive și formative desfășurată în grădinițe

Realizarea obiectivelor educației timpurii depinde în mare măsură de calitățile și competențele educatorului care, prin acțiunile sale și prin personalitatea sa, reprezintă un model pentru copil, un sprijin pentru familie și un factor al dezvoltării pentru comunitate. Educatorul îndepli-

nește o misiune de o importanță deosebită, și anume aceea de a asigura formarea și pregătirea copilului pentru viață. Pentru a-și putea îndeplini nobila sa misiune de educare și formare a copiilor, un bun educator trebuie să îndeplinească mai multe calități, printre care enumerăm [11]: a) dragostea față de copii și interesul pentru problemele acestora, care nu trebuie confundată cu sentimentalismul și blândețea lipsită de exigență; împletită cu încrederea necondiționată în potențialul copilului, adevărata dragoste este una exigentă; ea oferă, dar și pretinde mult de la copil; b) disponibilitatea pentru cunoașterea, înțelegerea și abordarea diferențiată a copiilor, potrivit posibilităților individuale și propriului lor ritm al dezvoltării; c) capacitatea de abordare imparțială a copiilor; d) încrederea în forțele copiilor și în succesul devenirii lor; e) fermitatea, perseverența, consecvența, energia și dăruirea în tot ceea ce întreprinde, independența și dârzenia în susținerea opiniilor pedagogice, promptitudinea în adoptarea deciziilor în vederea bunului mers al activității didactice și social-culturale; f) capacitatea de a le insufla copiilor încredere și curaj pentru depășirea obstacolelor și afirmarea propriilor lor calități; g) empatia care îi oferă șansa de a privi toate influențele prin prisma celor cărora li se adresează, de a prevedea nu numai eventualele dificultăți, dar și rezultate; h) corectitudinea, modestia, optimismul, stăpânirea de sine, spiritul de inițiativă, orientarea spre disciplină, exigența față de sine și năzuința de a deveni un model moral pentru copii și părinți; i) pregătirea temeinică în domenii precum pedagogia generală și preșcolară, psihologia copilului, metodele de specialitate, dar și o bogată cultură generală;

j) disponibilitatea pentru cercetare, deschiderea spre nou, modernizarea din punct de vedere metodic și spre utilizarea noilor tehnologii de informare și comunicare; k) spontaneitatea, creativitatea, precum și capacitatea de adaptare la situații neprevăzute; l) calmul, precum și răbdarea în comunicarea cu părinții și copiii, membrii comunității și alți parteneri educaționali; m) implicarea activă în autoperfecționarea activității didactice și în dezvoltarea personală; n) cooperarea cu partenerii procesului instructiv-educativ desfășurat în grădinițe (reprezentanți ai instituțiilor care gestionează sistemul de învățământ și ai conducerii locale, sponsori etc.), în perspectiva atragerii de fonduri pentru organizarea diverselor activități extracurriculare sau desfășurarea proiectelor educaționale; o) ținuta vestimentară îngrijită și decentă.

### **Scopul și obiectivele prezentului studiu**

Studiul pe care l-am realizat într-un eșantion de studenți înscriși la programul de studii universitare de licență PIPP și-a propus delimitarea conținutului și a structurii RS a muncii educatorilor/profesorilor pentru învățământul preșcolar.

Demersul practic pe care l-am realizat a urmărit:

✓ documentarea teoretică în vederea alegerii tehnicii de culegere a datelor; în acest sens, a fost consultată literatura din domeniul investigării conținutului, structurii și a organizării reprezentării sociale, a fost delimitată tehnica bazată pe evocarea liberă de asociații și și a fost elaborat chestionarul standardizat care a fost administrat studenților de la programul de studii PIPP;

✓ colectarea datelor din populația

țință; aceasta a fost urmată de validarea protocoalelor cu răspunsuri și realizarea bazei de date, în vederea prelucrărilor calitative și cantitative;

✓ etapa prelucrării calitative și cantitative a răspunsurilor pe care studenții le-au oferit la sarcinile chestionarului standardizat prin care s-a urmărit investigarea conținutului și a structurii reprezentării sociale a muncii educatorilor/profesorilor pentru învățământul preșcolar;

✓ interpretarea rezultatelor și analiza semnificațiilor practice ale acestora prin raportarea la realitatea din sistemul educației preșcolare din România.

### Metodologie

*Investigarea universului reprezentărilor sociale.* Descifrarea contextului social implică o grilă de lectură care se perfecționează cu fiecare nouă experiență socială și culturală pe care un individ uman o are. Această manieră de a gândi realitatea socială a primit denumirea de **reprezentări sociale (RS)**. După Cl. Flament [4], RS desemnează ansambluri organizate de cogniții cu privire la un „obiect social” (de exemplu: fenomen, eveniment, grup minoritar, profesie, activitate etc.), care sunt împărtășite de către membrii unei populații/unui grup. RS constituie modalități particulare de cunoaștere, care sunt proprii simțului comun și al căror specific rezidă în caracterul social al proceselor care le produc. RS sunt sisteme de noțiuni și valori, o formă de gândire socială care se concretizează în elaborări mentale prescriptive, o modalitate practică de a cunoaște lumea [7]. Această definiție evidențiază faptul că RS compun un fenomen care aparține câmpului psihosocial, având două izvoare pe care se fundamentează, și anume structura psihologică individuală a

subiecților și structura socială.

Caracteristicile RS constau în faptul că [6]: a) sunt elemente ale universului social care au un caracter transindividual; b) structura, conținutul și organizarea RS sunt, în esența lor, de natură socială; c) RS diferă în funcție de *status*-urile, rolurile și interesele actorilor sociali, care se reflectă în conținutul și în modul de organizare al RS și le justifică existența; d) gradul consensualității presupune împărtășirea de către un număr semnificativ de membri ai unui grup/comunități a acelorași RS; e) RS se nasc prin socializarea indivizilor umani în cadrul familiei, a școlii și a grupurilor socio-culturale, precum și prin influența mass-mediei; f) RS au întotdeauna un coeficient de individualitate – ideile, valorile, normele și credințele sociale/culturale nu se întipăresc după legi universale în psihicul indivizilor umani, ci sunt filtrate și personalizate în funcție de trăsăturile stabile ale personalității și de experiențele pe care oamenii le trăiesc în diferite contexte ale dezvoltării.

În structura unei RS, putem vorbi despre nucleul central și elementele periferice. Cele două niveluri structurale ale RS (care includ, în fapt, elemente de conținut sau cuvinte-descriptori ai realității sociale căreia o reprezentare mentală i se substituie) funcționează ca o entitate, fiecare dintre ele având un rol specific și complementar celeilalte. Nucleul/nodul/sistemul central al reprezentării unei realități sociale după J.-Cl. Abric prezintă următoarele caracteristici [1]: a) este legat și determinat de condițiile istorice, sociale, culturale, politice și ideologice în care indivizii evoluează, fiind marcat de memoria colectivă și de sistemul de norme al grupului; b) constituie baza comună a

unei RS, care este împărtășită colectiv; c) asigură omogenizarea percepțiilor și a concepțiilor sociale ale unui grup (funcția consensualității); d) este stabil în timp, coerent și rezistent la schimbare; e) asigură continuitatea și permanența unei RS; f) este relativ independent de contextul social și material imediat în care indivizii trăiesc. J.-Cl. Abric [1] arată că nucleul central nu poate fi raportat exclusiv numai la o dimensiune cantitativă, fiind marcat și de una calitativă care contribuie la configurarea semnificațiilor reprezentării sociale pe care o avem în vedere. Astfel, dintre două elemente de conținut care au aceeași valoare cantitativă (sunt prototipice pentru un grup, o comunitate sau pentru o populație), important este acela care se află în relație directă cu semnificația de ansamblu a RS.

**Eșantionul de cercetare și procedură.** Datele pe care le vom analiza în acest articol provin din prelucrarea răspunsurilor pe care 134 de studenți înmatriculați la programul de studii universitare de licență PIPP organizat de Facultatea de Litere din cadrul Universității „Vasile Alecsandri” din Bacău (România) le-au dat la chestionarul standardizat care le-a fost administrat în perioada decembrie 2019-ianuarie 2020. Eșantionul a inclus 52 de studenți în anul I de studii (38.8 % din total), 21 în anul II (15.7 %) și 61 în anul III (45.5 %). Majoritatea respondenților au fost de sex feminin (130 sau 97 % din totalul eșantionului). În momentul colectării datelor, vârstele studenților erau cuprinse între 18 și 52 de ani ( $m = 27.1$ ;  $s = 9.2$ ). Jumătate dintre studenți aveau vârste  $\leq 23$  de ani.

Distribuția participanților în funcție de nivelul educației s-a prezentat, după cum urmează: 72 (53.7 %) – absolvenți ai șco-

lii normale/liceului pedagogic, 8 (5.9 %) – deținători ai unei diplome eliberată de o școală postliceală cu profil pedagogic, 24 (17.9 %) – absolvenți ai altor programe de formare universitară inițială (diplomă de licență) decât programul PIPP, 10 (7.4 %) – absolvenți ai unor programe masterale, 20 (15.1 %) – altă situație (de exemplu, absolvenți ai unui liceu teoretic, tehnic sau tehnologic sau absolvenți ai unei școli postliceale).

Răspunsurile la chestionar au fost anonime. Chestionarele au fost administrate colectiv în contextul activităților de curs și seminar desfășurate pentru diverse discipline de studiu. Inițial, s-a dispus de 138 de protocoale completate, însă patru au fost eliminate în etapa de validare a răspunsurilor (studenții nu indicaseră decât una-două asociații, fără a le ierarhiza în funcție de importanță sau a le stabili notația din punct de vedere afectiv).

*Chestionarul administrat pentru colectarea datelor.* Itemii din prima secțiune le-au solicitat să indice sexul, vârsta, respectiv ultimele studii pe care le absolviseră. A doua secțiune a inclus trei sarcini specifice tehnicii bazată pe evocarea liberă de asociații, prin care a fost investigat conținutul, structura și organizarea RS a muncii educatorilor/profesorilor pentru învățământul preșcolar.

În vederea identificării conținutului și a structurii reprezentării pe care un grup de indivizi/categorie a populației o are despre o anumită realitate socială, pot fi utilizate mai multe metode și tehnici pentru culegerea datelor din teren, respectiv pentru prelucrare și interpretare din punct de vedere cantitativ și calitativ a indicatorilor sintetici. Ne referim la tehnica asociațiilor libere, harta asociativă, rețeaua de

asociații, metoda inducției prin utilizarea scenariilor ambigue, metoda schemelor cognitive de bază etc. [8, 13]. Tehnica asociațiilor libere are un vădit caracter proiectiv, deoarece permite evidențierea dimensiunilor latente care structurează conținutul specific al unei RS. Evocarea liberă de asociații pe baza unui stimul-inductor poate fi aplicată facil atât individual, cât și în grup și necesită prelucrări cantitative care pot fi realizate cu ușurință.

Studentii din eșantionul care a fost utilizat în vederea investigării universului RS a muncii educatorilor/profesorilor pentru învățământul preșcolar au avut de rezolvat următoarele trei sarcini:

✓ evocarea a cinci cuvinte care le veneau în minte atunci când auzeau termenii-inductori „educator/profesor pentru învățământul preșcolar”; studenții au fost instruiți să aibă grijă ca niciunul dintre cuvintele pe care urmau să le evoce să nu reprezinte o formă semantică, morfologică sau gramaticală a unui alt cuvânt asociat termenilor-inductori referitor la munca educatorului (de exemplu, *aptitudini – abilități*);

✓ a doua sarcină le-a solicitat studenților să se gândească din nou la expresia „educator/profesor pentru învățământul preșcolar” și să indice care era, după părerea lor, cel mai important cuvânt pe care îl considerau esențial pentru a înțelege ce anume înseamnă munca unui cadru didactic care lucrează în sistemul de învățământ preșcolar; acest cuvânt trebuia selectat dintre cele cinci care fuseseră asociate termenilor-inductori; în dreptul acestui cuvânt, studenții urmau să noteze cifra 1, apoi procedau similar în vederea ierarhizării celorlalte patru cuvinte pe care le asociaseră muncii educatorului/profe-

sorului pentru învățământul preșcolar;

✓ a treia sarcină le-a solicitat să se gândească din nou la fiecare dintre cele cinci cuvinte pe care le asociaseră muncii cadrelor didactice din învățământul preșcolar și, pentru fiecare cuvânt în parte, să stabilească o conotație, trecând semnul „+” dacă respectivul cuvânt avea o semnificație pozitivă (plăcută, dezirabilă), semnul „-” dacă avea o semnificație negativă, respectiv cifra zero dacă avea o semnificație neutră.

*Procedurile utilizate pentru analiza cantitativă a răspunsurilor.* Procedura pentru prelucrarea cantitativă a producțiilor pe care studenții le-au realizat prin sarcina asociațiilor libere a urmărit sugestiile lui P. Vergès și ale colaboratorilor cu privire la delimitarea nucleului central al unei RS [13]. Au fost reținute pentru analiză asociațiile care au înregistrat o frecvență a evocărilor mai mare decât sau egală cu un anumit prag critic (în prezenta cercetare, pragul critic a fost  $f_a = 20$ , adică 15 % din totalul participanților). Acesta a fost stabilit în funcție de mărimea eșantionului de studenți care au participat la studiu și de frecvențele de apariție a asociațiilor evocate. De asemenea, în analiza cantitativă a răspunsurilor, s-a ținut cont de valorile medii ale rangului pentru importanța pe care studenții au atribuit-o fiecăreia dintre asociațiile pe care le-au evocat pornind de la termenii-inductori „educator/profesor pentru învățământul preșcolar”. Drept limită de departajare pentru rangul mediu al importanței acordată asociațiilor, s-a stabilit valoarea egală cu 3 pe scala de notare a rangurilor (de la 1 la 5), deoarece aceasta ocupa poziția mediană.

În funcție de frecvența apariției în protocoalele cu răspunsurile studenților,

precum și de rangul mediu al importanței, asociațiile au fost repartizate într-un tabel încrucișat. În acest tabel, cadranul din stânga-sus a inclus asociațiile care au făcut parte din conținutul nucleului central. Această zonă a RS a muncii educatorilor/profesorilor pentru învățământul preșcolar a prezentat un interes deosebit pentru cercetarea pe care am realizat-o. Asociațiile incluse în primul cadran au avut o frecvență a apariției  $\geq 20$  și un rang mediu al importanței  $< 3$ . Celelalte cadrane au inclus asociațiile care au făcut parte dintre elementele situate fie într-o primă zonă periferică a RS a muncii educatorilor/profesorilor pentru învățământul preșcolar (cadranele II și III), fie într-o a doua zonă (cadranul IV). Elementele la care ne referim au avut o frecvență a apariției cuprinsă între 7 și 20 (adică 5 % și 15 % din totalul studenților care au participat la studiu) și un rang mediu al importanței fie  $< 3$  (asociațiile incluse în cadranul III), fie  $\geq 3$  (asociațiile incluse în cadranul IV).

Pentru evaluarea calității globale (pe axa pozitiv-negativ) a RS a muncii educatorilor/profesorilor pentru învățământul preșcolar, a fost utilizat indicatorul polarității propus de către A. S. de Rosa [12]. Acesta este o măsură sintetică a evaluării și a atitudinii implicite (pozitivă sau negativă) pe care membrii unui grup social o au față de câmpul reprezentational și se calculează cu formula:

$$P = \frac{\text{Nr. cuvinte pozitive} - \text{Nr. cuvinte negative}}{\text{Nr. total de cuvinte asociate}}$$

Indicatorul polarității poate lua valori între  $-1$  și  $+1$ . De Rosa [12] a propus

următoarele repere pentru interpretarea calitativă:  $[-1; -0.05]$  – polaritate globală negativă (majoritatea asociațiilor sunt conotate negativ);  $[-0.04; +0.04]$  – asociațiile tind să fie conotate negativ sau pozitiv în egală măsură;  $[+0.04; +1]$  – polaritate pozitivă (majoritatea asociațiilor sunt conotate pozitiv). Indicatorul polarității este important pentru analiza calitativă a asociațiilor evocate pornindu-se de la o anumită temă, deoarece este rezultatul evaluărilor realizate direct de către subiecți și nu provine din judecățile pe care cercetătorul le realizează *post-hoc*, care pot implica subiectivitatea.

### Rezultate și interpretare

Tabelul 1 prezintă asociațiile pe care studenții le-au evocat în funcție de ierarhizarea descrescătoare a frecvenței de apariție. În tabel, au fost reținute doar asociațiile a căror frecvență a apariției a fost egală cu cel puțin 5 % din totalul studenților care au participat la cercetare, cu alte cuvinte  $f_a \geq 7$ . De asemenea, pentru fiecare asociație, este indicat rangul mediu al importanței pe care studenții au atribuit-o acelei asociații. Pe lângă frecvența de apariție și rangul mediu al importanței, tabelul prezintă frecvențele de apariție pentru conotațiile negative, neutre sau pozitive pe care studenții le-au realizat ca parte a sarcinii ce a urmărit evocarea liberă de asociații pornindu-se de la termenii-inductori „educator/profesor pentru învățământul preșcolar”. Precizăm că, pentru fiecare linie în parte, suma frecvențelor absolute înscrise în ultimele trei coloane ale tabelului trebuie să fie egală cu frecvența totală a apariției fiecăreia dintre asociații.

**Tabelul 1.**

**Asociațiile reținute pentru prelucrările cantitative de profunzime**

Nr. crt.	Asociații	$f_a$	Rang mediu importanță	Conotație asociații		
				-	neu-tră	+
1.	Copii	58	1.22	-	8	50
2.	Jocuri	40	3.45	-	1	39
3.	Dăruire, pasiune, implicare, devotament (DĂRUIRE)	36	2.66	-	2	34
4.	Educație	36	1.83	-	-	36
5.	Răbdare	32	2.59	-	1	31
6.	Bunătate, compasiune, empatie, înțelegere (EMPATIE)	32	3.12	-	-	32
7.	Creativitate, imaginație (CREATIVITATE)	31	3.38	-	1	30
8.	Cântece, desene, desene animate, lectură, modelaj, muzică, poezii, povești (METODE ȘI PROCEDEE DIDACTICE)	25	3.92	-	1	24
9.	Dragoste, iubire, atașament (DRAGOSTE)	25	2.16	-	1	24
10.	Responsabilități, datorie, griji (RESPONSABILITATE)	22	2.22	-	3	19
11.	Formator, îndrumător, mentor (FORMATOR)	21	2.04	-	-	21
12.	Auxiliare, caiete, cărți, culori, fișe de lucru, planșe (MIJLOACE DIDACTICE)	21	4.00	-	4	17
13.	Grădiniță	17	2.82	-	1	16
14.	ACTIVITĂȚI (curriculare sau extracurriculare)	15	3.40	-	1	14
15.	Bucurie, emoții, fericire, veselie, zâmbete (DISPOZIȚII AFECTIVE POZITIVE)	13	3.30	-	-	1
16.	Jucării	13	4.07	-	3	10



17.	Modelarea copilului, model/ exemplu pentru copii (MODE- LARE)	11	3.45	-	2	9
18.	Disciplină, strictețe (DISCI- PLINĂ)	10	3.60	2	-	8
19.	Joacă	10	2.90	-	1	9
20.	Învățare	8	3.37	-	1	7
21.	Prieten al copiilor	8	2.87	-	-	8
22.	Sprijin	8	2.50	-	-	8
23.	Muncă, pregătire (MUNCĂ)	7	2.71	-	1	6
24.	Carieră, meserie (CARIERĂ)	7	3.14	-	1	6
25.	Cunoștințe de specialitate, com- petențe, profesionalism (COMPE- TENȚE PROFESIONALE)	7	2.28	-	-	7

Notă:  $f_a$  – frecvența absolută a apariției asociației în evocările pe care studenții le-au realizat pornind de la termenii-inductori „educator/profesor pentru învățământul preșcolar”. Frecvența minimă de apariție pentru asociațiile care au fost luate în considerare în grupul candidatelor pentru nucleul central al RS a muncii educatorilor/profesorilor pentru învățământul preșcolar a fost fixată la 15 % ( $f_a = 20$ ) din totalul studenților care au participat la cercetare (a se vedea asociațiile situate deasupra liniei colorate cu gri)

Numărul teoretic al asociațiilor pe care studenții ale căror protocoale cu răspunsuri valide au fost prelucrate le puteau evoca este egal cu 670 (134 studenți  $\times$  5 asociații pentru fiecare student). Numărul asociațiilor generate a fost egal cu 628, deoarece o parte dintre studenți au evocat trei sau patru asociații, în loc de cinci. Dintre acestea, 569 (90.6 %) au fost pozitive, 11 (1.75 %) negative și 48 (7.65 %) neutre. Valoarea indicatorului polarității a fost egală cu 0.88. Acest rezultat indică faptul că studenții chestionați au manifestat o pronunțată atitudine pozitivă față de munca specifică pe care educatorii/profesorii pentru învățământul preșcolar o realizează în grădinițe alături de copii de vârstă preșcolară.

Analiza din punct de vedere calitativ

(lexical și semantic) a celor 628 de asociații pe care studenții le-au evocat pornind de la termenii-inductori „educator/profesor pentru învățământul preșcolar” a condus la delimitarea a 82 de asociații diferite. Din Tabelul 1, se poate constata că termenii referitori la *copii* (43.2 %), *jocuri* (29.8 %), *dăruire* – categorie generică care a inclus asociații precum *dăruire*, *devotament*, *implicare*, *pasiune* (26.8 %) și *educație* (26.8 %) au fost evocați de peste un sfert dintre studenții care au participat la cercetare. De asemenea, termenii *răbdare* (23.8 %), *empatie* – categorie generică care a inclus asociații precum *bunătate*, *compasiune*, *empatie*, *înțelegere* (23.8 %), respectiv *creativitate* și *imaginație* (23.1 %) au apărut în evocările a peste 20 % din totalul studenților. Categoriile gene-

rice metode și procedee didactice (care a inclus asociații precum cântece, desene, lectură, modelaj, muzică, poezii, povești), respectiv *dragoste* (care a inclus termeni precum atașament, dragoste, iubire) s-au evidențiat în răspunsurile a 18.6 % dintre studenții chestionați. Alte trei categorii generice de asociații, și anume *responsabilitate* (care a reunit termeni precum datorie, griji, responsabilități), *formator* (care a inclus asociații precum formator, îndrumător, mentor), respectiv *mijloace didactice* (care a reunit asociații precum auxiliar, caiete, cărți, culori, fișe de lucru) au apărut în răspunsurile a 16.4 %, respectiv 15.6 % din totalul studenților. Asociațiile/categoriile generice *grădiniță, activități, dispoziții afective pozitive, jucării, modelare, disciplină, joacă, învățare, prieten al copiilor, sprijin, muncă, carieră și competențe profesionale* au fost evocate de 5.2 % – 12.6 % dintre toți studenții care au participat la studiu. Restul asociațiilor (dintre care cele mai multe, precum aptitudini și abilități, autocontrol, blândete, centre de lucru, comunicare, cunoștințe și deprinderi, educabilitate, experiență, familie, înțelepciune, vocație, sensibilitate, socializare ș.a., sunt relevante pentru descrierea și înțelegerea universului educației preșcolare) au apărut în răspunsurile care au fost oferite de cel mult 5 % dintre studenții chestionați, motiv pentru care au fost eliminate din analizele ulterioare.

Trecerea în revistă și analiza atentă a

asociațiilor care au apărut mai frecvent (respectiv la peste 15 % dintre studenții care au participat la cercetare) ne-a condus la gruparea lor în următoarele dimensiuni:

✓ prima include *educarea și formarea ca principale misiuni* pe care un educator/profesor pentru învățământul preșcolar le are; este vorba despre asociațiile/categoriile generice *educație, creativitate, formator, metode și procedee didactice și mijloace didactice*;

✓ a doua reunește *dragostea pentru copii, dăruirea și asumarea responsabilităților* pe tot parcursul carierei didactice; ne referim la asociațiile/categoriile generice *dăruire, empatie, dragoste, responsabilitate*;

✓ a treia dimensiune sugerează *componenta ludică a activităților instructiv-educative* care sunt realizate în grădinițe; este vorba despre asociațiile referitoare la *copii, jocuri și răbdare*.

Tabelul 2 prezintă rezultatele categorizării celor 25 de asociații listate în Tabelul 1 în funcție de frecvența apariției lor în evocările studenților și de ordinea crescătoare a rangului mediu al importanței pe care studenții au atribuit-o fiecăreia dintre asociații. Această operație a servit analizei asociațiilor din punct de vedere categorial și prototipic, în vederea delimitării nucleului central și a celor două zone care reunesc elementele periferice ale RS a muncii educatorilor/profesorilor pentru învățământul preșcolar.

**Tabelul 2.**

**Conținutul și structura RS a muncii educatorilor/profesorilor pentru învățământul preșcolar**

Frecvență apariție	Rang mediu importanță atribuită asociațiilor					
	importanță mare (rang mediu < 3)			importanță scăzută (rang mediu ≥ 3)		
$f_a \geq 20$	<b>CADRANUL I – nucleul central</b>			<b>CADRANUL II – prima zonă periferică</b>		
	copii	<b>58</b>	1.22	empatie	<b>32</b>	3.12
	educație	<b>36</b>	1.83	creativitate	<b>31</b>	3.38
	formator	<b>21</b>	2.04	jocuri	<b>40</b>	3.45
	dragoste (pentru copii)	<b>25</b>	2.16	metode și procedee didactice	<b>25</b>	3.92
	responsabilitate	<b>22</b>	2.22	mijloace didactice	<b>21</b>	4.00
	răbdare	<b>32</b>	2.59			
	dăruire	<b>36</b>	2.66			
$7 \leq f_a < 20$	<b>CADRANUL III – prima zonă periferică</b>			<b>CADRANUL IV – a doua zonă periferică</b>		
	competențe profesionale	<b>7</b>	2.28	carieră	<b>7</b>	3.14
	sprijin	<b>8</b>	2.50	bucurie	<b>13</b>	3.30
	muncă	<b>7</b>	2.71	învățare	<b>8</b>	3.37
	grădiniță	<b>17</b>	2.82	activități	<b>15</b>	3.40
	prieten al copiilor	<b>8</b>	2.87	modelare	<b>11</b>	3.45
	joacă	<b>10</b>	2.90	disciplină	<b>10</b>	3.60
				jucării	<b>13</b>	4.07

Analiza categorială și prototipică presupune evaluarea din punct de vedere lexical a frecvenței apariției diversilor termeni în universul reprezentării unui obiect social, respectiv a importanței pe care acești termeni o au în producția evocărilor [2, 9]. Abordarea termenilor asociați prin luarea în considerare simultan a celor doi indicatori cantitativi permite o mai bună evidențiere a conținutului și a structurii reprezentării pe care o entitate socială o are în mentalul colectiv. Luarea în considerare doar a frecvenței apariției termenilor este un criteriu necesar, dar nu și suficient pentru determinarea centralității unui termen

[9, 13]. Un termen poate avea o frecvență mare de apariție, dar poate să nu fie evocat pe primele poziții și nici evaluat, ulterior, ca fiind important. Cu alte cuvinte, termenul în discuție poate să nu fie relevant pentru conținutul nucleului central al RS de care un cercetător este interesat. Pe de altă parte, un termen evocat poate să fie relevant în ceea ce privește importanța pe care o are pentru subiecții investigați, dar nu și în ceea ce privește frecvența apariției în tabloul evocărilor.

În Tabelul 2, compartimentul din stânga-sus (cadranul I) include elementele care fac parte din conținutul nucleului

central al RS a muncii cadrelor didactice care activează în învățământul preșcolar. Termenii incluși în acest cadran (*copii, educație, dăruire, dragoste pentru copii, formator, răbdare, responsabilitate*) au înregistrat frecvențe mai ridicate ale apariției în evocările realizate de către studenții chestionați și, de asemenea, s-au evidențiat printr-o importanță mai mare. Compartimentul situat în dreapta-jos (cadrantul IV) include elementele periferice, a căror frecvență a apariției a fost mai scăzută. Simultan, acestea au fost evaluate ca având o importanță mai mică. Aceste elemente fac parte din ceea ce Abric [2] numește a doua zonă periferică, adică termeni puțin evocați de către subiecți și lipsiți de importanță în contextul procesului reprezentării sociale. În configurația structurală a spațiului reprezentational, a doua zonă periferică reunește percepții, imagini, credințe sau orientări ideologice și valorice care se regăsesc doar accidental într-un anumit grup. Prin urmare, această zonă periferică este mai puțin relevantă pentru demersul prin care se urmărește evidențierea nucleului central al unei RS. Cadranele situate în dreapta-sus (II),

respectiv stânga-jos (III) din Tabelul 2 reunes termeni care fac parte din prima zonă periferică. Este vorba despre termeni care au fost evocați mai frecvent, dar cu o importanță mai mică, respectiv termeni mai puțin frecvenți, dar cu o importanță mai mare. În aceste două cadrane, se regăsesc elementele de bază ale sistemului periferic al unei RS, însă acestea au un statut ambiguu, deoarece nu întrunesc cele două criterii necesare pentru a se stabili dacă sunt tipice pentru RS care stă în atenția cercetătorului și dacă evidențiază nucleul central al acesteia [2]. În cercetarea pe care am realizat-o, termenii *competențe profesionale, creativitate, empatie, grădiniță, joacă, jocuri, metode și procedee didactice, mijloace didactice, muncă, prieten al copiilor* și *sprijin* au făcut parte din zonele ambigue II și III.

Figura 1 prezintă tabloul sintetic al RS a muncii educatorilor/profesorilor pentru învățământul preșcolar, așa cum a reieșit acesta din analiza evocărilor pe care studenții care au participat la cercetare le-au realizat pornind de la termenii-inductori „educator/profesor pentru învățământul preșcolar”.

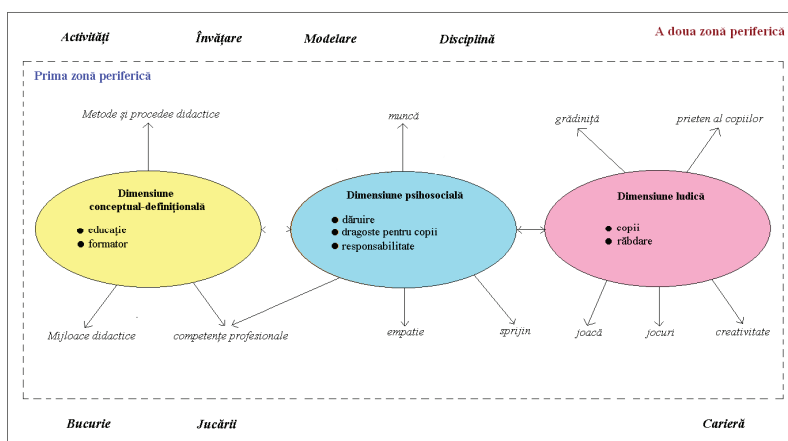


Fig. 1. Tabloul general al RS a muncii educatorilor/profesorilor pentru învățământul preșcolar.

### Concluzii

Educația preșcolară constituie una dintre componentele esențiale ale procesului formării și dezvoltării individului uman pe parcursul întregii vieți. Preșcolăritatea pregătește terenul pentru integrarea cu succes a copiilor în sistemul educativ primar. Focalizarea atenției familiei și a lucrătorilor din sistemul de învățământ pe educația timpurie este foarte importantă, deoarece preșcolăritatea marchează perioada când copiii se dezvoltă rapid pe toate planurile (cognitiv, emoțional, social, practic – deprinderile de viață, domeniul conduitei și al integrării într-o colectivitate etc.). Dacă, în această etapă de vârstă, procesul dezvoltării și al integrării copilului este neglijat, compensarea pierderilor va necesita o perioadă mult mai îndelungată de timp.

Realizarea misiunii și a obiectivelor educației timpurii depinde în mare măsură de calitățile și competențele educatorilor care, prin personalitatea lor și prin demersurile instructiv-formative pe care le realizează, reprezintă modele pentru copii, sprijin pentru familii și contributori la dezvoltarea comunității umane, respectiv a societății din care fac parte. Cea mai importantă misiune a unui educator, care are un impact social, economic și cultural pe termen lung, constă în asigurarea bazelor psihopedagogice necesare formării copiilor pentru a face față solicitărilor vieții și a se adapta la dinamica societății aflată într-o continuă transformare. Comportamentul didactic, caracteristicile personalității, competențele dobândite prin formarea profesională inițială și cea continuă, experiența în domeniul pedagogic, atitudinea și sentimentele față de propria activitate și față de copii, spontaneitatea

și creativitatea, abilitatea de a se transpune în universul copiilor mici, dăruirea și pasiunea în muncă sunt doar o parte dintre așteptările cărora un educator trebuie să le răspundă. Viitorii educatori trebuie să ajungă la înțelegerea semnificațiilor pe care o vor realiza atunci când vor intra efectiv în sistemul care gestionează educația. Din acest motiv, considerăm că investigarea reprezentării pe care studenții care urmează programul de formare universitară inițială în domeniul pedagogiei învățământului primar și preșcolar o au despre coordonatele viitoarei munci profesionale dobândește atât o importanță teoretică, cât mai ales una practică.

În calitate de obiect al reprezentării sociale, munca pe care educatorii/profesorii pentru învățământul preșcolar o realizează în grădinițe implică o miză importantă în raport cu definirea și cristalizarea identității profesionale a acestei categorii de cadre didactice. Valorificând această premisă, demersul pe care l-am realizat a avut ca principal obiectiv investigarea universului RS a muncii educatorilor/profesorilor pentru învățământul preșcolar în rândul studenților care se înscriu la programul de studii universitare de licență PIPP (deci care se pregătesc pentru a îmbrățișa cariera didactică în învățământul preșcolar sau în cel primar). Cercetarea a mixat o componentă calitativă (prin utilizarea tehnicii evocării bazate pe asociații libere) cu una cantitativă (prin analiza categorială și prototipică a asociațiilor pe care studenții le-au produs pornind de la termenii-inductori „educator/profesor pentru învățământul preșcolar”). Unul dintre obiectivele practice urmărite a fost delimitarea conținutului și a organizării nucleului central al reprezentării pe care studenții de la programul PIPP o au des-

pre munca dascălilor care lucrează alături de copii de vârstă preșcolară. Rezultatele obținute au evidențiat un tablou sintetic al RS a muncii educatorilor/profesorilor pentru învățământul preșcolar în care s-au întrepătruns trei dimensiuni, și anume una conceptual-definițională (referitoare la

educarea și formarea ca principale misiuni pe care le are un educator/profesor pentru învățământul preșcolar), una psihosocială (referitoare la dragostea, dăruirea și responsabilitatea față de copii), respectiv una ludică (specifică mediului educativ și formativ din grădinițe).

### Bibliografie:

1. ABRIC J.-CL. Reprezentări sociale: aspecte teoretice (trad.). În: NECULAU A. (Coord.). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale. Iași: Editura Polirom, 1997, p. 107-127.

2. ABRIC J.-CL. Analiza structurală a reprezentărilor sociale. În: MOSCOVICI, S., BUSCHINI F. (Coord.). Metodologia științelor socioumane (trad.). Iași: Editura Polirom, 2007, p. 450-471.

3. DIACONU M. Competențele profesiei didactice. În: GLIGA L. (Coord.). Standarde profesionale pentru profesia didactică. Sibiu: Editura POLSIB S.A., 2002, p. 25-35.

4. FLAMENT CL. Structura, dinamica și transformarea reprezentărilor sociale (trad.). În: NECULAU A. (Coord.). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale. Iași: Editura Polirom, 1997, p. 128-144.

5. JINGA I., ISTRATE E. (Coord.). Manual de pedagogie. București: Editura All, 1998, 464 p.

6. MOSCOVICI S. Psihologia socială sau mașina de fabricat zei (trad.). Iași: Editura Polirom, 1997, 232 p.

7. NECULAU A. Ce sunt reprezentările sociale? În: Psihologia, 2000, vol. 10, nr. 5-6, p. 19-21.

8. ȘLEAHTIȚCHI M. Analiza structurală a spațiului reprezentational: evoca-

rea liberă, harta asociativă și rețeaua de asociații. În: Psihologie. Pedagogie Socială. Asistență Socială, 2013, nr. 2 (31), p. 14-25.

9. VERGÈS P. Evocarea banului. O metodă pentru definirea nucleului central al unei reprezentări. În: CURELARU M. (Coord.). Reprezentările sociale. Teorie și metode. Iași. Editura Erola, 2001, p. 213-228.

10. VLĂDUȚ M. Reprezentările sociale. Metodologia cercetării nodului central. În: Revista Română de Sociologie, 2000, vol. 11, nr. 3-4, p. 349-360.

11. VRÂNCEANU M. (Coord.). 1001 idei pentru educația timpurie de calitate. Ghid pentru educatori. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”, Centrul Național de Educație Timpurie și Informare a Familiei, 2010, 216 p.

12. DE ROSA, A. S. “The associative network”: A technique for detecting structure, contents, polarity and stereotyping indexes of the semantic fields. În: European Review of Applied Psychology, 2002, vol. 52, nr. 3-4, p. 181-200.

13. VERGÈS P., BONNEC Y., ROUSSIAU N. Categorical and prototypical analysis: A study on the quality-process in hospital institutions. În: European Review of Applied Psychology, 2002, vol. 52, nr. 3-4, p. 213-220.

**Primit la redacție 14.12.2020**

## ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ

## STUDIUL COMPONENTELOR COMPETENȚEI PROFESIONALE A PSIHOLOGILOR PRACTICIENI

## RESEARCH OF COMPONENTS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PRACTICAL PSYCHOLOGISTS

CZU:159.922:374.7

DOI: [10.5281/zenodo.5005791](https://doi.org/10.5281/zenodo.5005791)**Виорика АДЭСКЭЛИЦЭ**

доктор психологии, доцент, Кишиневский Государственный  
Педагогический Университет «Ион Крянгэ»  
<https://orcid.org/0000-0001-7231-4103>

**Андрей КАЧУРЕНКО**

мастер психологии, Кишиневский Государственный  
Педагогический Университет «Ион Крянгэ»  
<https://orcid.org/0000-0002-6923-1398>

**Резюме**

*В статье представлены результаты экспериментального исследования компонентов профессиональной компетентности практических психологов: мотивационно-волевой, коммуникативный, рефлексивный, их представленность и взаимосвязь. Было установлено, что принявшие в исследовании участие практические психологи из Республики Молдова уделяют значительное внимание саморазвитию, углублены в самораскрытие интрапсихических процессов и показывают большую удовлетворенность своими достижениями в прошлом, состоянием в настоящем и целеполаганием в будущем.*

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, практический психолог, смысл жизни, коммуникативный компонент, рефлексия.

**Rezumat**

*Articolul prezintă rezultatele unui studiu experimental al componentelor profesionale ale psihologilor practicieni: motivațional-volitive, comunicative, reflexive, reprezentarea și corelația acestora. S-a constatat că psihologii practicieni din Republica Moldova, participanți la studiu, acordă o atenție considerabilă dezvoltării personale, se concentrează pe auto-dezvăluirea proceselor intrapsihice și demonstrează o mare satisfacție cu realizările lor din trecut, starea în prezent și stabilirea obiectivelor în viitor.*



**Cuvinte-cheie:** competențele profesionale, psiholog practician, sensul vieții, componente comunicative, reflecție.

**Abstract**

*The article presents the results of an experimental study of the components of professional competence of practical psychologists: motivational-volitional, communicative, reflexive, their representation and relationship. It was found that the practical psychologists from the Republic of Moldova who took part in the study pay considerable attention to self-development, go deeper into self-disclosure of intrapsychic processes and show great satisfaction with their achievements in the past, the state in the present and goal-setting in the future.*

**Keywords:** professional competence, practical psychologist, meaning of life, communicative component, reflection.

**Введение.** Вопрос повышения уровня профессионализма является важным как с точки зрения профессионального роста конкретного специалиста, так и всей системы профессионального становления практических психологов, соответственно, определяет как приток молодых специалистов в профессию, так и развитие профессии в целом и ее значимость в экономике и социальной жизни общества. Кроме этого, повышение уровня профессионализма является важной составляющей личностного роста человека, его самореализации, а высшие уровни профессионализма выходят за рамки самой профессии и определяют самосознание индивида, как такового и как части коллектива, его место и роль в сообществе специалистов его профессии, а также его вклад в развитие и благосостояние всего общества в целом

**Теоретический анализ проблемы.** Как явствует из исследуемой нами специальной литературы, профессионализм человека – не только достижение им высоких профессиональных результатов, не только производитель-

ность труда, но и наличие психологических компонентов — внутреннего отношения человека к труду, состояние его психических качеств. Маркова выделяет две стороны профессионализма: состояние мотивационной сферы профессиональной деятельности человека (какие мотивы побуждают человека, какой смысл имеет в его жизни профессиональная деятельность, какие цели он лично стремится достичь, насколько он удовлетворен трудом и т.д.) и состояние операциональной сферы профессиональной деятельности человека (как, какими приемами он достигает поставленной цели, какие они) [17, с. 215].

Соотнося профессионализм с различными аспектами зрелости специалиста, Маркова А. К. выделяет специальную, социальную, личностную и индивидуальную профессиональную компетентность.

Специальная (деятельностная) профессиональная компетентность характеризует владение деятельностью на высоком профессиональном уровне и включает не только наличие специальных знаний, но и уме-

ние применить их на практике [8].

Социальная профкомпетентность характеризует владение способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества, принятыми в профессиональном сообществе приемами профессионального общения [27, с. 76].

Личностная профкомпетентность характеризует владение способами самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональной деформации [23, с. 60].

Сюда же относят способность специалиста планировать свою профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения, видеть проблему.

Индивидуальная профкомпетентность характеризует владение приемами саморегуляции, готовность к профессиональному росту, неподверженность профессиональному старению, наличие устойчивой профессиональной мотивации [28].

В качестве одной из важнейших составляющих профкомпетентности Маркова А.К. называет способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, а также использовать их в практической деятельности [17, с. 214].

Психологическая компетентность является сложным многоплановым образованием [20]. Так, если мы говорим о «профкомпетентности», то разбив ее на компоненты, можно подобрать соответствующие методики, измеряющие эти компоненты. В учебнике Голяничка В.М. «Введение в профессию психолог» компоненты профессиональной компетентности психолога выделяются следующим образом: мотивационно-волевой, функциональный, ком-

муникативный и рефлексивный [6, с. 147].

*Мотивационно-волевой* компонент включает в себя мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирует творческое проявление личности в профессии, предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности [48]. Этот компонент также можно назвать ценностным.

*Функциональный* компонент в общем случае проявляется в виде *знаний* о способах психологической деятельности, необходимых психологу для проектирования и реализации той или иной психологической технологии [12, с.13-19].

*Коммуникативный* компонент компетентности включает *умение* ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог [6, с. 151].

*Рефлексивный* компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированности таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу. Рефлексивный компонент является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в общении с людьми, самоуправления, а также побудителем самопознания, профессионального ро-

ста, совершенствования мастерства, смысловтворческой деятельности и формирования индивидуального стиля работы [18, с. 77].

Указанные характеристики профессиональной компетентности психолога нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят интегративный, целостный характер, являются продуктом профессиональной подготовки в целом [3].

Для целей нашего исследования необходимо исключить функциональный компонент, так как в рамках данной работы не представляется возможным провести оценку знаний конкретного психолога. Также, как мы показали выше, набор техник, методик и навыков их использования, носит скорее механистический характер и не отражает наличия особой структуры личности, характеризующей профессионала. Только в обрамлении и взаимосвязи с другими компонентами, такими как мотивационный, коммуникативный и рефлексивный, функциональные возможности и накопленный инструментарий конкретного психолога обретают смысл и способствуют становлению человека как реального профессионала.

Поэтому в дальнейшем мы рассмотрим и будет подвергать экспериментальному исследованию именно эти три упомянутых компонента профессиональной компетентности практического психолога.

Некоторые исследователи [22] не выделяют коммуникативный компонент как отдельный и говорят о трехкомпонентной структуре, однако, на наш взгляд следует выделить отдельно коммуникативный аспект, исходя из его роли в практической деятельности психолога.

Рассмотрим вкратце каждый из этих компонентов.

Критериями мотивационно-волевого компонента психологической компетентности специалиста являются:

- приверженность гуманистическим идеалам в своей деятельности;
- устойчивая внутренняя мотивация психологической деятельности;
- умение проявлять инициативу;
- умение самостоятельно проектировать собственную деятельность;
- умение принимать личную ответственность;
- потребность в саморазвитии и совершенствовании собственной компетентности;
- позитивная самооценка и самоуважение;
- самореализация в профессии, предполагающая творческий подход в психологической деятельности [11, с. 58-59].

Мотивационно-волевой блок психологической компетентности (мотивы, цели, потребности, ценностные установки, творческое проявление личности в профессии, устойчивая внутренняя мотивация и интерес к профессиональной деятельности) выстраивается прежде всего за счет направленности личности (познавательной, практической) [9, с. 19]. Кроме того, существенный вклад в мотивационный блок вносят ориентация на адекватное восприятие, понимание и принятие собеседника, а также применение зрелых и позитивных стратегий совладания с трудными ситуациями (положительная переоценка и планирование решения проблем) [10, с. 61].

Как один из базовых показателей профессиональной компетентности и профессиональной подготовленности

специалистов в круге профессий «человек – человек», коммуникативная компетентность предполагает наличие следующих умений:

– доводить до партнера содержание информации на доступном ему языке;

– предоставлять критическую информацию с позитивных, конструктивных позиций;

– придерживаться в коммуникации общепринятых в человеческом обществе ценностей, принципов, идеалов;

– быть внимательным, не умалять достоинство партнеров по общению, не проявлять агрессивные намерения;

– доказательно, убедительно отстаивать свою точку зрения на предмет обсуждения;

концентрироваться на содержании информации, обсуждаемой темы, не затрагивая личностные качества собеседника;

– контролировать время коммуникации, предоставлять возможность партнеру реагировать на получаемую информацию [26, с. 267].

В наиболее общем виде коммуникативную компетентность специалиста-психолога можно охарактеризовать как определенный уровень сформированного личностного и профессионального опыта взаимодействия с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в профессиональной среде и обществе [7].

Основные источники приобретения коммуникативной компетентности – знание языков общения, опыт межличностного общения в деловой, повседневной и праздничной обстановке; знания, общая эрудиция и научные методы обучения общению [19].

Из данных источников формируется сложный комплекс коммуникативных знаний и навыков, составляющих коммуникативную компетентность личности:

– знание норм и правил общения;

– высокий уровень речевого развития, позволяющий человеку в процессе общения свободно передавать и воспринимать информацию;

– понимание невербального языка общения;

– умение вступать в контакт с людьми с учетом их половозрастных, социально-культурных, статусных и других характеристик;

– умение вести себя адекватно ситуации и использовать ее специфику для достижения коммуникативных целей;

– умение воздействовать на собеседника таким образом, чтобы убедить его в силе своих аргументов;

– способность правильно оценивать собеседника как личность, потенциального конкурента или партнера и выбирать собственную коммуникативную стратегию в зависимости от этой оценки;

– способность вызвать у собеседника положительное восприятие собственной личности [17, с. 214].

Рефлексия – способность человека неоднократно обращаться к началу своих действий, мыслей, умение стать в позицию наблюдателя, размышлять над тем, что ты делаешь, как познаешь, в том числе и самого себя. Другими словами, рефлексия – это механизм удвоения, зеркального взаимоотображения субъектов. Толковый словарь русского языка трактует рефлексия как самоанализ [4, с. 478].

Рефлексия – это своего рода «разговор с самим собой», чувственно-пере-

живаемый процесс осознания субъектом своей деятельности.

Традиционно в психологии различают несколько видов рефлексии: коммуникативная, личностная, интеллектуальная, профессиональная [1, с. 268].

Объектом коммуникативной рефлексии являются представления о внутреннем мире другого человека и причинах его поступков; в данном случае рефлексия выступает механизмом познания другого человека [25, с. 142].

Объект познания личностной рефлексии – сама познающая личность, ее свойства и качества, поведенческие характеристики, система отношений к другим.

Интеллектуальная рефлексия проявляется в ходе решения различного рода задач, способности анализировать различные способы решения, находить более рациональные, неоднократно возвращаться к условиям задачи.

Профессиональная рефлексия – это соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная (избираемая) профессия; в том числе с существующими представлениями о ней. Эти представления подвижны – они развиваются. Рефлексия помогает человеку сформулировать ожидаемые результаты, определить цели дальнейшей работы, скорректировать свой профессиональный путь [24].

Рефлексиование – сложная работа, требующая времени, усилий, определенных способностей. В то же время именно рефлексия позволяет преодолеть собственные недостатки.

Постоянное размышление о самом себе и своей деятельности составляет основу профессиональной рефлексии и во многом определяет уровень творчества и саморазвития профессионально-

го психолога [5, с. 108].

По мнению известного философа Гурджиева Г. И. справедливым может быть только тот, кто знает, как поставить себя на место других [14].

Рефлексия психолога могла бы включать вопросы: Что я делаю? С какой целью? Каковы результаты моей деятельности? Как я этого достиг? А можно ли сделать лучше? Пока психолог задает себе эти вопросы, он развивается. Рефлексия – залог развития и продвижения вперед.

Рефлексивная культура психолога – это система способов организации рефлексии, которые создаются на основе ценностных и интеллектуальных критериев [29].

В состав рефлексивной культуры психолога входят:

- система рефлексивных умений и навыков, которые формируются и развиваются в процессе деятельности: умение анализировать причины успехов и неудач, ошибок и затруднений в ходе реализации задач профессиональной деятельности;

- рефлексивная готовность к объективному, беспристрастному, искреннему взгляду в себя, на себя и вокруг себя;

- способность погружаться во внутренний мир личности, наблюдательность;

- способность находить правильный подход к другому человеку;

- способность предвидеть последствия своих действий, осознание степени ответственности и меры воздействия;

- эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность, позитивный настрой на другого человека;

– готовность действовать в ситуациях с высокой степенью неопределенности;

– постоянная нацеленность на поиск новых, нестандартных путей решения профессиональных задач;

– способность переосмысливать стереотипы своего профессионального и личного опыта.

Совместная деятельность с другими людьми, условия тех реальных групп, в которых существует личность, способствуют развитию ее рефлексивной культуры. Одним из средств развития рефлексивной культуры практического психолога может быть тренинг профессионального роста [17, с. 215].

**Цель экспериментального исследования:** выявление компонентов профессионализма практических психологов и их изучение.

**Гипотеза исследования:** Профессионализм практического психолога представлен в виде конструкта, включающего связанные между собой ценностный, коммуникативный и рефлексивный компоненты.

Согласно предпринятому нами изучению материалов и проведенному анализу теории, профессионализм практических психологов представляется нам сложным и многоплано-

вым конструктом, состоящим из ряда компонентов: мотивационно-волевого (или ценностного), функционального, коммуникативного и рефлексивного. Для целей нашего анализа были выделены три релевантных компонента (ценностный, коммуникативный и рефлексивный) и в рамках данного исследования для реализации поставленных задач и проверки выдвинутых гипотез были применены следующие **методики:** Тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева [15], Тест-опросник КОС-1 [2], Опросник рефлексивности А.В. Карпова [13, с. 45-57].

**Выборка исследования.** В исследовании, на добровольной основе, приняли участие 74 практических психолога, обоих полов, преимущественно стаж работы которых превышает 5 лет. Возраст, пол, сфера деятельности, место работы, применяемые подходы в своей деятельности, как практического психолога, не являлись релевантными критериями отбора. Исследование проводилось в период апрель-май 2021.

**Интерпретация полученных данных.** Среднегрупповые показатели испытуемых полученные по методике «Тест смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева, представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Среднегрупповые показатели Теста смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева, по всей выборке.

Шкалы	Средний результат по группе
Осмысленность жизни	112,81
Цель в жизни	35,42
Процесс в жизни	33,00
Результативность жизни	28,65
Локус контроля – Я	22,87
Локус контроля – жизнь	33,27



Необходимо отметить, что показатели по всем шкалам в группе испытуемых показали результат, значительно превышающий в абсолютных значениях средние значения, определенные авторами методики оценки смысложизненных ориентаций [47, с. 14].

Среднегрупповой общий показатель осмысленности жизни (ОЖ) 112,81, полученный по группе представляет собой средний уровень, близкий к границе с высоким уровнем, что свидетельствует о том, что осмысленность жизни испытуемых, то есть осознание и организация своего личного смысла жизни [54, с. 15], находится на достаточном уровне и не показывает каких-либо значимых провалов. В то же время возможно дальнейшее развитие и углубление понимания этого процесса, как результат целенаправленной работы по конкретным параметрам пяти субшкал, результаты которых мы раскроем далее.

Показатель «Цель в жизни» представлен у наших испытуемых числом 35,42, что также является средним уровнем, который, однако, также близок к верхней границе. Средний уровень этого показателя свидетельствует о наличии в жизни испытуемых целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. В то же время, это говорит о том, что у испытуемых в целом отсутствует прожектерство, то есть увлечение неосуществимыми или необоснованными проектами.

Показатель «Процесс жизни» представлен у наших испытуемых числом 33,00. Данный показатель является средним уровнем и характеризует испытуемых как людей, воспринимающих сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Высокий бал

по этой шкале мог бы характеризовать испытуемых как гедонистов, живущих сегодняшним днем.

Показатель «Результативность жизни» в группе испытуемых установился на отметке 28,65, что является средним уровнем, но близким к границе высокого показателя. Такой результат говорит об удовлетворенности самореализацией и отражает оценку пройденного отрезка жизни. По этому показателю можно судить о наличии ощущения насколько продуктивна и осмыслена была прожитая часть жизни.

Показатель «Локус контроля – Я» в группе испытуемых показал результат 22,87, что опять же является средним уровнем. Это свидетельствует о наличии у испытуемых веры в свои силы контролировать события собственной жизни, однако в целом представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле еще не полностью реализовано.

Показатель «Локус контроля – жизнь» установился на отметке 33,27, что является средним уровнем и в целом говорит об отсутствии в группе испытуемых фатализма и убежденности в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, а скорее показывает наличие убеждения о том, что человеку дано свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Таким образом, исследование ценностного компонента профессионализма практических психологов выявило, что показатели группы испытуемых находятся на среднем уровне, близком к высокому. В нашем понимании это является оптимальным результатом, так как говорит о наличии целей в жизни, хорошим уровнем насыщен-



ности жизни и достаточной удовлетворенностью самореализацией. Эти три характеристики соотносятся с будущим (цель), настоящим (процесс) и прошлым (результат) и возможностью черпать смысл своей жизни из этих составляющих. Как мы видим, все три временных плана присутствуют как источники смысложизненных ориентаций у нашей группы испытуемых. Не было обнаружено перекосов в отношении какого-либо одного из планов, а значит для конституирования смысла жизни испытуемым в целом в равной степени важны как прошлое, так и настоящее, и будущее.

Также, показатели Шкал локусов контроля у группы испытуемых говорят нам о том, что испытуемые в целом

убеждены, что контроль над своей жизнью возможен, и что у них есть вера в собственную способность осуществлять такой контроль, а также, что у группы есть пространство для дальнейшего прогресса по этим показателям в сторону увеличения.

Исследование коммуникативного компонента профессиональной компетенции испытуемых показало, что среднегрупповой показатель коммуникативных склонностей 3,20 характеризуется средним уровнем их проявления (см. таблицу 2). Такие испытуемые, в целом, стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью.

**Таблица 2.**

**Среднегрупповые показатели Теста-опросника коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-1), по всей выборке.**

	Средний результат по группе
Коммуникативные склонности	3,20
Организаторские склонности	2,31

Среднегрупповой показатель организаторских склонностей 2,31 характеризуется низким уровнем проявления организаторских склонностей. Такие испытуемые в целом предпочитают избегать проявления самостоятельных решений и инициативы.

Таким образом, выявленный средний уровень коммуникативных способностей и низкий уровень организаторских указывает на тот факт, что дан-

ная группа испытуемых нуждается в дальнейшей серьезной и планомерной работе по формированию и развитию коммуникативного компонента профессионализма практических психологов.

Полученный в ходе исследования среднегрупповой показатель рефлексивности по всей выборке испытуемых 5,1 представляет собой результат немногим выше среднего уровня (см. таблицу 3).

**Таблица 3.**

**Среднегрупповой показатель Опросника рефлексивности А.В. Карпова, по всей выборке.**

	Средний результат по группе
Рефлексивность	5,1

Необходимо понимать, что данный показатель отражает и рефлексивность

как психическое свойство, и рефлексивность как процесс, и рефлексивность как состояние человека. Полученный результат говорит нам о том, что группа испытуемых показала хороший уровень способности к самовосприятию содержания своей собственной психики и его анализу, а также развитости механизмов проекции, идентификации и эмпатии, вкуче со способностью «встать на место другого». Нельзя говорить о преобладании высокой рефлексивности в целом по группе, но средний уровень является достаточным для дальнейшего развития данного компонента профессионализма практических психологов.

В целом результаты исследования данных испытуемых оказались на стабильно среднем уровне, за исключением организаторских склонностей, которые показали уровень ниже среднего, что вкуче с небольшим проседанием уровня показателя Локус контроля – Я может говорить о том, что существует пространство для работы над состоянием «хозяина своей жизни» и практического воплощения этих способностей в конкретных действиях по структурированию пространства вокруг себя и организации людей согласно своим планам и видению жизни.

Следующим шагом в нашем исследовании стало выявление статистически значимых корреляционных связей между изучаемыми характеристиками компонентов профессионализма. С этой целью мы применили метод линейной корреляции Пирсона. Были выявлены обратные статистически значимые корреляционные связи между показателями рефлексивности и характеристиками смысложизненных ориентаций испытуемых по шкалам «Осмыслен-

ность жизни» ( $r=-0,3$ ,  $p\leq 0,05$ ), «Цели в жизни» ( $r=-0,34$ ,  $p\leq 0,05$ ), «Процесс жизни» ( $r=-0,35$ ,  $p\leq 0,05$ ), «Результативность жизни» ( $r=-0,37$ ,  $p\leq 0,05$ ), «Локус контроля - Я» ( $r=-0,3$ ,  $p\leq 0,05$ ), «Локус контроля - жизнь» ( $r=-0,43$ ,  $p\leq 0,05$ ).

Прямые значимые корреляционные связи были выявлены между коммуникативными склонностями и показателями результативности жизни ( $r=0,32$ ,  $p\leq 0,05$ ), а также организаторскими склонностями и целями в жизни ( $r=0,35$ ,  $p\leq 0,05$ ), процессом жизни ( $r=0,49$ ,  $p\leq 0,05$ ), локусом контроля – Я ( $r=0,31$ ,  $p\leq 0,05$ ) и локусом контроля – жизнь ( $r=0,33$ ,  $p\leq 0,05$ ).

**Выводы.** Экспериментальное исследование, произведенное с участием исследуемых - практических психологов, показало стабильно средние показатели, близкие к границе высоких показателей, по всем трем выделенным компонентам сложного конструкта их профессионализма.

Осознание и организация своего личного смысла жизни в целом было установлено на уровне ощутимо выше среднего в абсолютных значениях, определенных авторами методики определения смысложизненных ориентаций, что говорит нам о том, что исследованная группа практических психологов уделяет значительное внимание саморазвитию, самопознанию, более углублена в самораскрытие интрапсихических процессов и как результат показывает большую удовлетворенность своими достижениями в прошлом, состоянием в настоящем и целеполаганием в будущем.

Проседание было отмечено по результатам оценки организаторских способностей в группе испытуемых. В то же время мы отметили на-

личие прямой корреляции между организаторскими склонностями и большинством субшкал направленных на осмысленность жизни в настоящий момент, устремленность в будущее и локусами контроля, то есть осознанием того, что человек является хозяином своей судьбы и имеет возможность свободного выбора в своих действиях. Это говорит нам о том, что углубление осмысленности жизни по этим направлениям может исправить ситуацию в плане способностей к организации коллективной работы. Удовлетворенность же самореализацией, то есть положительная самооценка пройденного пути, у наших испытуемых коррелирует с коммуникативными склонностями. Их этого мы делаем вывод, что позитивный прошлый опыт и удовлетворенность им, как правило, увеличивают склонность людей к общению, новым знакомствам и способствуют передаче накопленных знаний.

Показательны были также результаты корреляции оценок рефлексивности со значениями шкалы осмысленности жизни. Обратная корреляция может говорить о том, что те испытуемые, которые еще только находятся в поисках

смысла своей жизни, и их показатели смысложизненных ориентаций неустойчивы или низки, предположительно, будут больше внимания уделять рефлексированию и размышлениям. То есть их фокус внимания будет больше находиться в сфере мышления, чем в сфере проживания жизни здесь и сейчас. Те же испытуемые, которые вышли на достаточный и их удовлетворяющий уровень осмысленности своей жизни, могут позволить себе переместить фокус внимания из рефлексии в деятельную плоскость.

Отсутствие выявленных статистически значимых корреляционных связей между коммуникативно-организаторскими склонностями и рефлексивностью, позволяет заключить, что смыслообразующим компонентом конструкта профессионализма практических психологов являются их смысложизненные ориентации. Исходя из этого, мы делаем вывод о наличии интегральных характеристик исследуемого конструкта и присутствии взаимобусловленных и поддающихся экспериментальному исследованию и воздействию на связи между его компонентами.

## Литература

1. АЙСУВАКОВА Т.П. Рефлексия как компонент профессионального самосознания будущего психолога. Ст. в «Проблемы современного педагогического образования» № 63-4, 2019, с. 268-272.

2. БАТАРШЕВ А.В. Психодиагностика в управлении: практическое руководство. – М.: Дело, 2005. [http://www.miu.by/kaf\\_new/mpp/166.pdf](http://www.miu.by/kaf_new/mpp/166.pdf)

3. БОЗИНА Н.А., САВИНА Н.М.

Теоретические основы развития профессиональной компетентности руководителей образовательных учреждений // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-razvitiya-professionalnoy-kompetentnosti-rukovoditeley-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy> (дата обращения: 27.05.2021).

4. Большой толковый словарь русского языка: А-Я / РАН. Ин-т лин-

гв. исслед.; Сост., гл. ред. канд. филол. наук С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998. – С. 609.

5. ВАЧКОВ И.В., ГРИНШПУН И.Б., ПРЯЖНИКОВ Н.С. Введение в профессию «психолог», Издательство: МПСИ, 2007 г. Серия: Библиотека психолога.

6. Введение в профессию: психолог: учебник и практикум для академического бакалавриата / В.М. Голянич [и др.]; под редакцией В.М. Голянич, С.В. Семенов. – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 365 с.

7. ВОЙТЕНКО Л.М. Теоретические основы развития коммуникативной компетентности в профессиональном становлении будущего психолога // Гуманизация образования. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-razvitiya-kommunikativnoy-kompetentnosti-v-professionalnom-stanovlenii-buduschego-psihologa> (дата обращения: 27.05.2021).

8. ГЛАДКАЯ И.В. Становление понятия «Профессиональная компетентность» в теории профессионального образования // ЧиО. 2011. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-ponyatiya-professionalnaya-kompetentnost-v-teorii-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 27.05.2021).

9. ДОЛГОВА В.И., ТКАЧЕНКО В.А. Мотивация профессиональной деятельности студентов: монография / В.И. Долгова, В.А. Ткаченко. – Челябинск: ЗАО «Цицеро», 2011. – 100 с.

10. ЕГОРОВА И.А. Структура и факторы психологической компетентности // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2014. №1. С.58-59.

11. ЕФРЕМОВА Т. Ф. Новый сло-

варь русского языка. Толково-словообразовательный (онлайн версия). URL: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova.htm> (дата обращения: 27.05.2021).

12. ЖМАКИНА Н.Л., КОМОЛОВА Е.Г. Формирование профессиональной компетентности специалиста образовательного учреждения // Ст. в Вестнике Нижневартковского Государственного гуманитарного университета, №1, 2010, с.13-19.

13. КАРПОВ А.В., Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики, Психологический журнал, 2003. № 5, с. 45-57 <https://elibrary.ru/item.asp?id=17315991> (дата обращения: 27.05.2021).

14. КУЧЕРЕНКО В. А. Учение о человеке Г. И. Гурджиева в контексте духовных исканий современности: автореф. дис. канд. филос. наук. Ростов н/Д.: Рост. гос. ун-т, 2005.

15. ЛЕОНТЬЕВ Д.А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. Источник: <http://publishing.smysl.ru/book/sgo/ManSGO.pdf>

16. ЛИСАНИЮК С.В., ОСИПОВА Е.В., РУМЯНЦЕВА Н.Б. Профессиональная компетентность педагога в социокультурной сфере начальной школы // Ст. в сборнике трудов конференции «Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании». Материалы XVIII Международной научно-практической конференции. Ответственные редакторы Е.И. Бражник, Н.Н. Суртаева. 2017.

17. МАРКОВА А.К. Психология профессионализма. – М.: 1996

18. МИТИНА Л.М. (ред.) Проблемы профессиональной социализации личности. Кемерово, 1996. 260 с.

19. НОВГОРОДЦЕВА И. В. Компетентностный подход к формированию коммуникативной компетентности студентов технических специальностей // Сибирский педагогический журнал. 2007. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-k-formirovaniyu-kommunikativnoy-kompetentnosti-studentov-tehnicheskikh-spetsialnostey> (дата обращения: 27.05.2021).
20. ОСТАПЧУК Н.В., КОМАРОВА М.В. Детерминанты формирования психологической компетентности педагога: сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия: Гуманитарные науки. 2005. №1 (13) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ncstu.ru> (дата обращения: 27.05.2021).
21. ПАКИНА П.Г. Взаимосвязь академической самоорганизации и смысложизненных ориентаций студентов старших курсов. Бакалаврская работа // Сибирский Федеральный Университет, Институт педагогики, психологии и социологии. Красноярск, 2016.
22. ПЕТРОВСКАЯ Л.А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи // Введение в практическую социальную психологию. М. 1999.
23. Профессиональная деформация личности. Учебное пособие. (Составители А.В. Коваленко, Л.А. Шиканов). – Томск: Изд-во ТПУ, - 2009. - 90 с.
24. САВИНА Е. А. Способность к профессионально-личностной рефлексии как фактор успешного становления будущего педагога / Е. А. Савина. – Текст: непосредственный // Актуальные задачи педагогики : материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2016 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2016. – С. 133-135. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/189/10145/> (дата обращения: 27.05.2021).
25. САННИКОВА С.В. Становление понятийного аппарата проблемы формирования коммуникативной рефлексии будущих специалистов. Ст. в Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. № 3(43), 2019, с. 140-157.
26. СОЛОВЬЕВА О.В., АНИКЕЕВА Ю.В. Коммуникативная компетентность психолога: подходы и концепции. Ст. в Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. №1(8), 2012, с. 267-270.
27. УМУРБЕКОВА Т. Роль компетентности в профессиональной деятельности учителя. Вестник Курган-Тюбинского государственного университета им. Носира Хусрава № 4(34), 2015, с. 76-81.
28. ЧЕПУРИКОВА Н.Ю. Профессионализм и профессиональная компетентность воспитателя: виды, компоненты // Ст. в сборнике трудов конференции «Инновации в современной науке». Материалы VII Международного зимнего симпозиума. Центр научной мысли. Изд-во ООО «Издательство «Спутник+» (Москва), 2015.
29. ШЕЛКУНОВА Т.В., Формирование рефлексивной культуры педагога в системе повышения квалификации. Текст: дис. . канд. педогог. наук. Новокузнецк, 2011.

## PSIHOLOGIE SOCIALĂ

### REZULTATELE UNUI STUDIU CONSTATATIV ASUPRA BULLING-ULUI ȘCOLAR

#### RESULTS OF A CONSTATATIVE STUDY ON SCHOOL BULLING

CZU: 159.943.8

DOI: 10.5281/zenodo.4998829

**Rodica POPA**

drd., UPS „Ion Creangă”

psiholog școlar, colegiul național ”Cheorghie Munteanu Murgoci”,  
coordonator C. J. A. P, Braila, România

#### **Rezumat:**

*Cercetând fenomenul bullying-ului școlar cu ajutorul unui chestionar adaptat la populația de elevi din România de către cercetătorii clujeni (APRI BT), am obținut anumite confirmări ale ipotezelor cercetării, dar și câteva dovezi ale unor puncte de vedere întâlnite în literatura de specialitate cu privire la relația dintre intimidare (hărțuire), pe de o parte, victimizare, pe de altă parte, și stima de sine a elevilor adolescenți. Eșantionul de cercetare a fost alcătuit din 286 de elevi de liceu dintre care 124 fete și 162 băieți, din mediul rural și urban. Cercetarea realizată de noi a evidențiat existența unor diferențe semnificative dintre bullying (intimidare și victimizare), stima de sine, la fete și băieți.*

**Cuvinte cheie:** adolescent, bullying, intimidare-hărțuire, victimizare, chestionar APRI BT

#### **Summary:**

*Researching the phenomenon of school bullying with the help of a questionnaire adapted to the Romanian student population by researchers from Cluj (APRI BT), we obtained some confirmations of research hypotheses, but also some evidence of views found in the literature on to the relationship between intimidation (harassment), on the one hand, victimization, on the other; and the self-esteem of adolescent students. The research sample consisted of 286 high school students, including 124 girls and 162 boys, from rural and urban areas. Our research highlighted the existence of significant differences between bullying (intimidation and victimization), self-esteem, in girls and boys.*

**Keywords:** adolescent, bullying, intimidation-harassment, victimization, APRI BT questionnaire

#### **Introducere**

Cercetarea noastră își propune să studieze relația dintre bullying și stima de

sine la adolescenți pe categorii de gen, profil liceal și mediu rezidențial pentru a evidenția diferențe între categoriile



de adolescenți implicați în bullying. Am avansat câteva presupuneri privitoare la această relație. Ele vor fi verificate prin cercetare experimentală. Una din ipoteze avansează teza că stima de sine a hărțuitorului este cel puțin de nivel mediu. Pe baza nivelului relativ ridicat al stimei lui de sine, își permite să terorizeze subiectul-victimă din nevoia de confirmare a valorii personale. O altă ipoteză susține presupunerea că victimele sunt persoane cu stimă de sine scăzută, motiv pentru care riposta lor la agresiunea de tip bullying este inconsistentă.

Problematika bullying-ului a fost intens studiată de către specialiști din domeniul educației. Vom prezenta în cele ce urmează câteva puncte de vedere publicate în diverse reviste sau volume.

Într-un studiu din 2010, se realizează o radiografie a sistemului de personalitate a actorilor implicați în relația de tip bullying: hărțuitorii, victimele și martorii. Despre hărțuitori (bullies) se consemnează în multe studii faptul că aceștia prezintă un risc mai înalt să fie condamnați pentru o infracțiune, atunci când sunt adulți, decât colegii care nu sunt implicați (Olweus, 1997; Sourander și colab., 2006). În plus, hărțuitorii par a avea un risc mai înalt de confruntare cu probleme psihice, inclusiv de internalizare a unor tulburări psihice, cum ar fi depresia severă și ideile suicidale (Klomek et al., 2008; Kumpulainen et al., 1998), dificultăți în relațiile romantice (Craig & Pepler, 2003; Pepler și colab., 2006) și probleme de abuz de substanțe (Hourbe, Targuinio, Thuillier, & Hergott, 2006). [2, p. 1]

Cât privește victimele, se poate preciza că acestea se dovedesc mai anxioase și mai nesigure, comparativ cu colegii

non-victime (Olweus, 1978), prezintă rate mai mari de depresie (Hawker & Boulton, 2000), performanțele, lor școlare sunt mai reduse, iar stima lor de sine este mai scăzută, sunt mai singuratici, iar la vârsta adultă au șanse mai mari să internalizeze anumite tulburări psihice. [Ibid., p. 2].

Cât privește problema nivelului stimei de sine a hărțuitorului, studiul avut aici în vedere subliniază ideea că cercetările nu au ajuns la o concluzie larg acceptată. Unele studii au descoperit că hărțuitorul are o stimă de sine scăzută, iar alte studii au ajuns la concluzia că elevii victimă care nu se implică în acte de bullying au stimă de sine scăzută.

În studiul Christinei Salmivalli (Universitatea Turku, Finlanda), cu privire la consecințele bullying-ului și ale violenței școlare, se trec în revistă concluzii ale mai multor cercetări efectuate pe tema bullying-ului din școli, inclusiv cercetări proprii, pe care le vom rezuma în cele ce urmează:

Victimele violenței de tip bullying se caracterizează prin următoarele consecințe: crize de adaptare școlară; depresie, singurătate și anxietate socială; slaba prețuire de sine; evitarea școlii și abandonul școlar; lipsa bucuriei în mediul școlar; relații interpersonale deficitare; respingere, număr mic de prieteni, prietenii de slabă calitate; idei suicidare și chiar comportament suicidar; niveluri ridicate de simptome psiho-somatice. [5, p. 2]

Cât privește hărțuitorii, aceștia (după unele studii) nu par a fi nici nesiguri, nici neliniștiți și pot avea o părere bună despre sine. După alte studii și aceștia se dovedesc afectați de anxietate și depresie. Pare a fi un acord între cercetători faptul că victimele care sunt și agresive, sunt afectați de un sindrom de neadaptare mai mare de-



cât elevii care sunt doar victime. Consecințele victimizării pentru copiii care sunt și agresivi diferă de cele ale victimelor nonagresive.

**Scopul cercetării** în acest **studiu este de a evidenția existența unor diferențieri semnificative** dintre bullying (intimidare și victimizare), stima de sine, la fete și băieți din mediul urban și rural și din liceele tehnologic și teoretic.

Doă din **ipotezele propuse** în cercetarea noastră vizate de prezentul studiu sunt:

1. Există corelații între bullying (intimidare și victimizare) și stima de sine;

2. Există corelații semnificative între intimidare și victimizare în funcție de genul biologic, mediul rezidențial și profilul liceului.

## 2. Metodologia cercetării și instrumentele utilizate

Eșantionul de cercetare a fost alcătuit din 286 de elevi de liceu dintre care 124 fete și 162 băieți, din mediul rural și urban (tab. 1).

**Tabelul 1.**  
**Prezentarea lotului de subiecți diferențiat în funcție de variabilele gen, mediu, filieră și clasă**

Variabile		Frecvențe	Procente
<b>Gen biologic</b>	Fete	124	43.4 %
	Băieți	162	56.6 %
<b>Mediul de rezidență</b>	Rural	74	25.9 %
	Urban	212	74.1 %
<b>Filiera liceului</b>	Tehnologic	150	52.4 %
	Teoretic	136	47.6 %
<b>Clasa</b>	Clasa a IX-a	93	32.5 %
	Clasa a X-a	107	37.4 %
	Clasa a XI-a	86	30.1 %
<b>Vârsta</b>	15 ani	96	33.6 %
	16 ani	95	33.2 %
	17 ani	87	30.4 %
	18 ani	8	2.8 %

### Tehnicile utilizate

Una din tehnicile de cercetare folosite în studiu a fost chestionarul tip scală, cunoscut sub numele de **APRI BT** și **chestionarul stimei de sine Rosenberg**.

Intimidarea și victimizarea (generală, verbală, socială, fizică) au fost măsurate prin chestionarul APRI BT (Adolescent peer relations instrument, Parada, 2000),

adaptat pe populație românească de Balan et al. (2020). [3, pp. 1-30] Chestionarul conține 18 itemi pentru scala de intimidare și 18 itemi pentru scala de victimizare. Variantele de răspuns sunt pe o scală de tip Lickert în 6 trepte, de la 1 = Niciodată la 6 = Zilnic. Scala de intimidare măsoară alte trei dimensiuni: intimidare verbală (itemii 1, 3, 5, 7, 10 și 14), intimidare so-

cială (itemii 4, 8, 11, 13, 17 și 18) și scala de intimidare fizică (itemii 1, 6, 9, 12, 15 și 16). Scala de victimizare măsoară și ea alte trei dimensiuni: victimizare verbală (itemii 1, 4, 7, 11, 13 și 18), victimizare socială (itemii 3, 6, 9, 12, 14 și 17) și scala de victimizare fizică (itemii 2, 5, 8, 10, 15 și 16). Scoruri ridicate la scalele de intimidare și victimizare obțin subiecții cu intimidare și victimizare ridicate. Coeficienții alfa Cronbach obținuți au fost: pentru intimidare generală,  $\alpha = 0.909$ ; pentru intimidare verbală,  $\alpha = 0.835$ ; pentru intimidare socială,  $\alpha = 0.780$ ; pentru intimidare fizică,  $\alpha = 0.825$ ; pentru victimizare generală,  $\alpha = 0.926$ ; pentru victimizare verbală,  $\alpha = 0.838$ ; pentru victimizare socială,  $\alpha = 0.852$ ; pentru victimizare fizică,  $\alpha = 0.835$ .

Stima de sine a fost măsurată prin Scala stimei de sine Rosenberg. [1, pp. 3-13] Scala conține 10 itemi, variantele de răspuns fiind pe o scală de tip Lickert în 4 trepte, de la 1 = Dezacord puternic la 4 = Acord puternic. Itemii 3, 4, 5, 7 și 9 sunt itemi inversați. Scoruri ridicate obțin subiecții cu o stimă de sine generală dezvoltată. Coeficientul alfa Cronbach obținut este  $\alpha = 0.856$ .

**Rezultate studiului:**

Pentru analiza statistică a datelor s-a folosit programul statistic SPSS.20. Operațiunile statistice efectuate au fost:

- Analiza de frecvență;
- Calcularea coeficientului de fidelitate alfa Cronbach;
- Calcularea coeficientului de corelație r Pearson;
- Testul t pentru eșantioane independente;
- ANOVA cu măsurători repetate

Am realizat o etalonare în 3 clase normalizate (nivel scăzut, mediu, ridicat) pentru variabilele intimidare și victimizare (și factorii acestora: verbală, fizică, socială) și stima de sine pentru a putea selecta subiecții pentru experimentul formativ ulterior. Astfel, am căutat ca pentru nivelul scăzut să avem 15.87 % dintre subiecți, pentru nivelul mediu 68.26 % dintre subiecți și pentru nivelul ridicat 15.87 % dintre subiecți. Prezentăm în tabelul 2 etaloanele pentru variabilele intimidare și victimizare (și factorii acestora: verbală, fizică, socială) și stima de sine.

**Tabelul 2.**

**Etaloanele în 3 clase normalizate pentru variabilele intimidare și victimizare (și factorii acestora: generală, verbală, fizică, socială) și stima de sine**

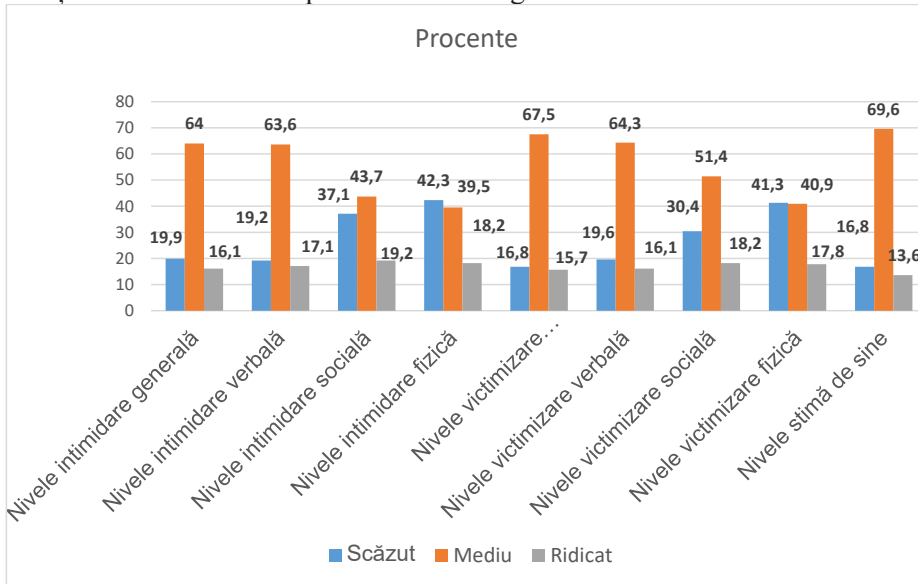
Variabile	Nivel scăzut (1)	Nivel mediu (2)	Nivel ridicat (3)
Intimidare generală	min. - 19	20-34	35 – max.
Intimidare verbală	min. - 6	7 - 13	14 - max
Intimidare socială	min. - 6	7 - 10	11 - max
Intimidare fizică	min. - 6	7 - 10	11 - max
Victimizare generală	min. - 18	19 - 45	46 – max.
Victimizare verbală	min. - 6	7 - 18	19 - max
Victimizare socială	min. - 6	7 - 15	16 - max
Victimizare fizică	min. - 6	7 - 12	13 - max
Stima de sine	min. - 18	19-32	33 - max

Am analizat distribuția subiecților pe nivele (scăzut, mediu, ridicat) pentru variabilele intimidare (generală, verbală, socială, fizică), victimizare (generală, verbală, socială, fizică) și stimă de sine. Rezultatele obținute sunt prezentate în tabelul 3.

**Tabelul 3.**  
**Distribuția subiecților pe nivele (scăzut, mediu, ridicat) pentru variabilele intimidare (generală, verbală, socială, fizică), victimizare (generală, verbală, socială, fizică) și stimă de sine**

Variabile		Frecvențe	Procente
Nivele intimidare generală	Scăzut	57	19.9 %
	Mediu	183	64 %
	Ridicat	46	16.1 %
Nivele intimidare verbală	Scăzut	55	19.2 %
	Mediu	182	63.6 %
	Ridicat	49	17.1 %
Nivele intimidare socială	Scăzut	106	37.1 %
	Mediu	125	43.7 %
	Ridicat	55	19.2 %
Nivele intimidare fizică	Scăzut	121	42.3 %
	Mediu	113	39.5 %
	Ridicat	52	18.2 %
Nivele victimizare generală	Scăzut	48	16.8 %
	Mediu	193	67.5 %
	Ridicat	45	15.7 %
Nivele victimizare verbală	Scăzut	56	19.6 %
	Mediu	184	64.3 %
	Ridicat	46	16.1 %
Nivele victimizare socială	Scăzut	87	30.4 %
	Mediu	147	51.4 %
	Ridicat	52	18.2 %
Nivele victimizare fizică	Scăzut	118	41.3 %
	Mediu	117	40.9 %
	Ridicat	51	17.8 %
Nivele stimă de sine	Scăzut	48	16.8 %
	Mediu	199	69.6 %
	Ridicat	39	13.6 %

Situațiile semnificative se pot vizualiza în figura nr. 1



**Fig. 1. Distribuția subiecților pe nivele (scăzut, mediu, ridicat) pentru variabilele intimidare (generală, verbală, socială, fizică), victimizare (generală, verbală, socială, fizică) și stimă de sine.**

Au fost identificați 46 subiecți cu un nivel ridicat de intimidare generală. Prezentăm în tabelul 4 compoziția lotului de subiecți cu un nivel ridicat de intimidare generală diferențiat în funcție de nivelul intimidării verbale, sociale, fizice, victimizării generale, sociale, fizice și stimei de sine, precum și în funcție de variabilele gen, mediu, filieră, vârstă și clasă. S-a constatat de asemenea că dintre cei 46 elevi cu nivel ridicat de intimidare generală,

25 au nivele ridicate și la intimidare verbală, intimidare fizică și intimidare socială (deci atât la intimidare generală, cât și la fiecare dintre componentele sale, în același timp). De asemenea, dintre cei 46 elevi cu nivele ridicate la toate scalele de intimidare, 3 elevi au nivele ridicate atât la victimizare generală, cât și la victimizare verbală, victimizare socială și victimizare fizică, aceștia având și un nivel de stimă de sine scăzut, fiind băieți, mediul urban.

**Tabelul 4. Prezentarea lotului de subiecți cu un nivel ridicat de intimidare și victimizare în raport cu stima de sine**

Variabile		Frecvențe	Procente
Nivele intimidare verbală	Scăzut	0	0 %
	Mediu	8	17.4 %
	Ridicat	38	82.6 %

Nivele intimidare socială	Scăzut	2	4.3 %
	Mediu	8	17.4 %
	Ridicat	36	78.3 %
Nivele intimidare fizică	Scăzut	1	2.2 %
	Mediu	7	15.2 %
	Ridicat	38	82.6 %
Nivele victimizare generală	Scăzut	6	13 %
	Mediu	32	69.6 %
	Ridicat	8	17.4 %
Nivele victimizare verbală	Scăzut	6	13 %
	Mediu	32	69.6 %
	Ridicat	8	17.4 %
Nivele victimizare socială	Scăzut	11	24 %
	Mediu	29	63 %
	Ridicat	6	13 %
Nivele victimizare fizică	Scăzut	14	30.4 %
	Mediu	21	45.7 %
	Ridicat	11	23.9 %
Nivele stimă de sine	Scăzut	7	15.2 %
	Mediu	32	69.6 %
	Ridicat	7	15.2 %
Gen	Masculin	31	67.4 %
	Feminin	15	32.6 %
Mediu	Urban	36	78.3 %
	Rural	10	21.7 %
Filieră	Tehnologică	28	60.9 %
	Teoretică	18	39.1 %
Clasa	A IX-a	17	37 %
	A X-a	15	32.6 %
	A XI-a	14	30.4 %
Vârsta	15 ani	17	37 %
	16 ani	13	28.3 %
	17 ani	13	28.3 %
	18 ani	3	6.5 %

Am identificat, de asemenea, 45 subiecți cu un nivel ridicat de victimizare generală. Prezentăm în tabelul 5 compoziția lotului de subiecți cu un nivel ridicat de victimizare generală, diferențiat în funcție de nivelul victimizării verbale, sociale, fizice, intimidării generale, sociale, fizice, stimei de sine, precum și în funcție de variabilele gen, mediu, filieră, vârstă și clasă. S-a constatat că dintre cei 45 elevi cu nivel ridicat de victimizare generală, 19 au nivele ridi-

cate și la fiecare dintre factorii victimizare verbală, victimizare fizică și victimizare socială (deci atât la victimizare generală, cât și la fiecare dintre componentele sale, în același timp). De asemenea, dintre cei 45 elevi cu nivele ridicate la toate scalele de victimizare, 3 elevi au nivele ridicate atât la intimidare generală, cât și la intimidare verbală, intimidare socială și intimidare fizică, aceștia având și un nivel de stimă de sine scăzut, fiind băieți, mediul urban.

**Tabelul 5.**

**Prezentarea lotului de subiecți cu un nivel ridicat de victimizare generală în raport cu stima de sine**

Variabile		Frecvențe	Procente
Nivele victimizare verbală	Scăzut	0	0 %
	Mediu	11	24.4 %
	Ridicat	34	75.6 %
Nivele victimizare socială	Scăzut	0	0 %
	Mediu	4	8.9 %
	Ridicat	41	91.1 %
Nivele victimizare fizică	Scăzut	1	2.2 %
	Mediu	12	26.7 %
	Ridicat	32	71.1 %
Nivele intimidare generală	Scăzut	10	22.2 %
	Mediu	27	60 %
	Ridicat	8	17.8 %
Nivele intimidare verbală	Scăzut	11	24.4 %
	Mediu	26	57.8 %
	Ridicat	8	17.8 %
Nivele intimidare socială	Scăzut	17	37.8 %
	Mediu	16	35.6 %
	Ridicat	12	26.6 %
Nivele intimidare fizică	Scăzut	16	35.6 %
	Mediu	18	40 %
	Ridicat	11	24.4 %

Nivele stimă de sine	Scăzut	15	33.3 %
	Mediu	30	66.7 %
	Ridicat	0	0 %
Gen	Masculin	31	68.9 %
	Feminin	14	31.1 %
Mediu	Urban	24	53.3 %
	Rural	41	46.7 %
Filieră	Tehnologică	34	75.6 %
	Teoretică	11	24.4 %
Clasa	A IX-a	12	36.7 %
	A X-a	18	40 %
	A XI-a	15	33.3 %
Vârsta	15 ani	10	22.2 %
	16 ani	18	40 %
	17 ani	14	31.1 %
	18 ani	3	6.7 %

Pentru verificarea celor două ipoteze luate în considerare în acest studiu, am calculat coeficienții de corelație  $r$  Pearson. Rezultatele sunt prezentate în tabelul nr. 6.

Așadar, o stimă de sine ridicată se asociază cu scoruri scăzute la victimizare, atât

generală, cât și pe cele trei dimensiuni (verbală, socială și fizică). În schimb, nu există nicio legătură fermă între stima de sine și intimidare. Prin urmare, pentru o victimizare cât mai scăzută este necesară o creștere a stimei de sine la elevii-victime.

**Tabelul 6.**

**Coeficienții de corelație  $r$  Pearson între stima de sine, pe de o parte, și intimidare și victimizare, pe de altă parte.**

Variabile	Stima de sine
Intimidare generală	0.026
Intimidare verbală	0.064
Intimidare socială	0.024
Intimidare fizică	- 0.029
Victimizare generală	- 0.480**
Victimizare verbală	- 0.471**
Victimizare socială	- 0.461**
Victimizare fizică	- 0.341**

Notă: \*\*  $p < 0.01$ .



**Corelațiile dintre stima de sine, pe de o parte, și intimidare și victimizare, pe de altă parte, diferențiat în funcție de genul biologic.**

Am calculat corelațiile dintre *stima de sine*, pe de o parte, și *intimidare* și *victimizare*, pe de altă parte, diferențiat pentru băieți și fete. Rezultatele sunt prezentate în tabelul nr. 7.

Analizând corelațiile dintre *stima de sine*, pe de o parte, și *intimidare*, *victimizare* și dimensiunile acestora, pe de altă parte, diferențiat pentru băieți și fete, se constată că:

• În cazul băieților, există corelații negative, de mărime medie, semnificative statistic între *stima de sine* și *victimizare generală* ( $r = -0.494$ ,  $p < 0.01$ ), *victimizare socială* ( $r = -0.445$ ,  $p < 0.01$ ) și *victimizare fizică* ( $r = -0.393$ ,  $p < 0.01$ ) și, de asemenea, există o corelație puternică negativă, semnificativă statistic între *stima de sine* și *victimizare verbală* ( $r = -0.505$ ,  $p < 0.01$ ). Astfel, băieții cu scoruri ridicate

la *stima de sine* vor avea scoruri scăzute la *victimizare generală*, *victimizare verbală*, *victimizare socială* și *victimizare fizică*. Corelațiile între *stima de sine* și *intimidare generală*, *intimidare verbală*, *intimidare socială* și *intimidare fizică* nu sunt semnificative statistic (vezi tabelul 7).

• În cazul fetelor, există corelații negative, de mărime medie, semnificative statistic între *stima de sine* și *victimizare generală* ( $r = -0.463$ ,  $p < 0.01$ ), *victimizare verbală* ( $r = -0.419$ ,  $p < 0.01$ ) și *victimizare socială* ( $r = -0.492$ ,  $p < 0.01$ ) și de asemenea, există o corelație negativă, de mărime slabă, semnificativă statistic, între *stima de sine* și *victimizare fizică* ( $r = -0.256$ ,  $p < 0.01$ ). Astfel, fetele cu scoruri ridicate la *stima de sine* vor avea scoruri scăzute la *victimizare generală*, *victimizare verbală*, *victimizare socială* și *victimizare fizică*. Corelațiile între *stima de sine* și *intimidare generală*, *intimidare verbală*, *intimidare socială* și *intimidare fizică* nu sunt semnificative statistic (vezi tabelul 7).

**Tabelul 7.**

**Coeficienții de corelație r Pearson între *stima de sine*, pe de o parte, i *intimidare* și *victimizare*, pe de altă parte, diferențiat pentru băieți și fete**

Variabile	Stima de sine	
	Băieți	Fete
Intimidare generală	0.003	0.067
Intimidare verbală	0.045	0.099
Intimidare socială	-0.004	0.055
Intimidare fizică	-0.044	-0.011
Victimizare generală	<b>-0.494**</b>	<b>-0.463**</b>
Victimizare verbală	<b>-0.505**</b>	<b>-0.419**</b>
Victimizare socială	<b>-0.445**</b>	<b>-0.492**</b>
Victimizare fizică	<b>-0.393**</b>	<b>-0.256**</b>

Notă: \*\* $p < 0.01$ .

### Corelațiile dintre *stima de sine*, pe de o parte, *intimidare și victimizare*, pe de altă parte, diferențiat în funcție de *filiera liceului*

Am calculat corelațiile dintre *stima de sine*, pe de o parte, și *intimidare și victimizare*, pe de altă parte, diferențiat în funcție de *filiera liceului* (tehnologic/teoretic). Rezultatele sunt prezentate în tabelul 8.

Analizând corelațiile dintre *intimidare, victimizare* și dimensiunile acestora, pe de o parte, și *stima de sine*, pe de altă parte, diferențiat pentru elevii de la filiera tehnologică și cei de la filiera teoretică, se constată că:

- În cazul elevilor de la filiera tehnologică, există corelații negative, puternice, semnificative statistic între *stima de sine* și *victimizare generală* ( $r = -0.504$ ,  $p < 0.01$ ) și *victimizare verbală* ( $r = -0.509$ ,  $p < 0.01$ ) și de asemenea, există corelații negative, de mărime medie, semnificative statistic între *stima de sine* și *victimizare socială* ( $r = -0.457$ ,  $p < 0.01$ ) și *victimizare fizică* ( $r = -0.391$ ,  $p < 0.01$ ). Astfel, elevii de la filiera tehnologică cu scoruri

ridicate la *stima de sine* vor avea scoruri scăzute la *victimizare generală, victimizare verbală, victimizare socială* și *victimizare fizică*. Corelațiile între *stima de sine* și *intimidare generală, intimidare verbală, intimidare socială* și *intimidare fizică* nu sunt semnificative statistic (vezi, mai jos, tabelul 8).

- În cazul elevilor de la filiera teoretică, există corelații negative, de mărime medie, semnificative statistic între *stima de sine* și *victimizare generală* ( $r = -0.444$ ,  $p < 0.01$ ), *victimizare verbală* ( $r = -0.410$ ,  $p < 0.01$ ) și *victimizare socială* ( $r = -0.427$ ,  $p < 0.01$ ) și de asemenea, există o corelație negativă, de mărime slabă, semnificativă statistic, între *stima de sine* și *victimizare fizică* ( $r = -0.251$ ,  $p < 0.01$ ). Astfel, elevii de la filiera tehnologică cu scoruri ridicate la *stima de sine* vor avea scoruri scăzute la *victimizare generală, victimizare verbală, victimizare socială* și *victimizare fizică*. Corelațiile între *stima de sine* și *intimidare generală, intimidare verbală, intimidare socială* și *intimidare fizică* nu sunt semnificative statistic după cum rezultă din tabelul 8.

**Tabelul 8**

**Coeficienții de corelație r Pearson între *stima de sine*, pe de o parte, și *intimidare și victimizare*, pe de altă parte, diferențiat pentru elevii de la filieră tehnologică și pentru elevii de la filieră teoretică**

Variabile	Stima de sine	
	Filieră tehnologică	Filieră teoretică
Intimidare generală	0.085	- 0.032
Intimidare verbală	0.106	0.014
Intimidare socială	0.056	- 0.004
Intimidare fizică	0.063	- 0.138
Victimizare generală	- <b>0.504**</b>	- <b>0.444**</b>
Victimizare verbală	- <b>0.509**</b>	- <b>0.410**</b>

Victimizare socială	- 0.457**	- 0.427**
Victimizare fizică	- 0.391**	- 0.251**

Notă: \*\*p < 0.01.

Corelațiile dintre *stima de sine*, pe de o parte, și *intimidare* și *victimizare*, pe de altă parte, diferențiat în funcție de mediul de rezidență (urban/rural) sunt prezentate în tabelul 9. Analizând corelațiile dintre *intimidare*, *victimizare* și dimensiunile acestora, pe de o parte, și *stima de sine*, pe de altă parte, diferențiat pentru elevii din mediul urban și cei din mediul rural, se constată că:

- În cazul elevilor din mediul urban, există corelații negative, de mărime medie, semnificative statistic între *stima de sine* și *victimizare generală* ( $r = -0.493$ ,  $p < 0.01$ ), *victimizare verbală* ( $r = -0.484$ ,  $p < 0.01$ ), *victimizare socială* ( $r = -0.479$ ,  $p < 0.01$ ) și *victimizare fizică* ( $r = -0.328$ ,  $p < 0.01$ ). Astfel, elevii din mediul urban cu scoruri ridicate la *stima de sine* vor avea scoruri scăzute la *victimizare generală*, *victimizare verbală*, *victimizare socială* și *victimizare fizică*. Corelațiile între *stima*

*de sine* și *intimidare generală*, *intimidare verbală*, *intimidare socială* și *intimidare fizică* nu sunt semnificative statistic (vezi tabelul 9).

- În cazul elevilor din mediul rural, există corelații negative, de mărime medie, semnificative statistic între *stima de sine* și *victimizare verbală* ( $r = -0.486$ ,  $p < 0.01$ ) și *victimizare socială* ( $r = -0.464$ ,  $p < 0.01$ ) și *victimizare fizică* ( $r = -0.447$ ,  $p < 0.01$ ), și de asemenea, există o corelație negativă, de puternică, semnificativă statistic, între *stima de sine* și *victimizare generală* ( $r = -0.515$ ,  $p < 0.01$ ). Elevii din mediul rural cu scoruri ridicate la *stima de sine* au scoruri scăzute la *victimizare generală*, *victimizare verbală*, *victimizare socială* și *victimizare fizică*. Corelațiile între *stima de sine* și *intimidare generală*, *intimidare verbală*, *intimidare socială* și *intimidare fizică* nu sunt semnificative statistic.

Tabelul 9

Coeficienții de corelație r Pearson între *stima de sine*, pe de o parte, și *intimidare* și *victimizare*, pe de altă parte, diferențiat pentru elevii din mediul urban și rural.

Variabile	Stima de sine	
	Mediu urban	Mediu rural
Intimidare generală	- 0.024	0.204
Intimidare verbală	0.031	0.207
Intimidare socială	- 0.001	0.127
Intimidare fizică	- 0.116	0.214
Victimizare generală	- 0.493**	- 0.515**
Victimizare verbală	- 0.484**	- 0.486**
Victimizare socială	- 0.479**	- 0.464**
Victimizare fizică	- 0.328**	- 0.447**

Notă: \*\*p < 0.01.

### Concluzii:

Se desprinde din cele de mai sus că stima de sine ridicată se asociază cu scoruri scăzute la victimizare, atât generală, cât și pe cele trei dimensiuni (verbală, socială și fizică). În schimb, nu există nici o legătură semnificativă statistic între stima de sine și intimidare, ceea ce confirmă încă o dată observațiile făcute de specialiștii pe care i-am specificat în prima parte a acestui studiu. Putem să deducem de aici că pentru scăderea victimizării se recomandă inițierea unui program psihoterapeutic și educațional cu scopul creșterii stimei de sine la elevii implicați în acte de bullying în rolul de victimă.

### Bibliografie:

1. Robu, Viorel, *Evaluarea stimei de sine în rândul adolescenților. Proprietăți psihometrice pentru scala Rosenberg*, în revista „Psihologie. Revistă științifico-practică”, nr. 2/2013, ISSN 1857-2502 / ISSN e2537-6276, Chișinău, 96 p., (pp. 3-13), p. 4.

2. Alcaraz, Roxie; Kim, Tia and Brian Gendron, *Bullying in schools*, Southern California Academic Center of Excellence on youth violence prevention, University of California, Riverside, spring, 2010. <https://stopyouthviolence.ucr.edu/factsheets/FACTSHEET%20Bullying%20in%20SchoolsRevised2010.pdf>, site vizitat pe 10.05.2020.

S-a mai putut constata că atât intimidarea fizică, cât și victimizarea generală și victimizarea fizică sunt mai ridicate la băieți decât la fete.

A mai rezultat din cele de mai sus că atât intimidarea fizică, cât și victimizarea generală cu componentele sale (victimizare verbală, victimizare socială, victimizare fizică) sunt mai ridicate la elevii de la filiera tehnologică decât la elevii de la filiera teoretică.

Rezultatele rezumate în concluzie pot sta la baza unor strategii ale dirigitorilor școlari în demersul atât de necesar de reducere a efectelor negative ale bullying-ului din unitățile de învățământ.

3. Balan, Raluca; Dobrean, Anca; Balazsi, Robert; Parada, Roberto H and Predescu, Elena (2020). „The Adolescent Peer Relations Instrument Bully/Target: Measurement Invariance Across Gender, Age, and Clinical Status”, în „Journal of Interpersonal Violence 0 (0) 1–30 ! / 2020. Article reuse guidelines: [sagepub.com/journals-permissions](https://sagepub.com/journals-permissions) DOI:10.1177/0886260520922350 pp.1-30.

4. Olweus, Dan (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*, Blackwell Publishing, ISBN 0-631-19241-7, 140 p.

5. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/33866604.pdf>, site vizitat în august 2020.

**Primit la redacție 15.04.2021**

## PSIHOLOGIE JUDICIARĂ

### PARTICULARITĂȚILE INDIVIDUALE ALE CONDUCĂTORILOR AUTO CE AU PROVOCAT ACCIDENTUL RUTIER

### THE INDIVIDUAL PARTICULARITIES OF AUTO DRIVERS WHAT CAUSED THE ROAD ACCIDENT

CZU: 159.923.33

DOI: 10.5281/zenodo.4998901

**Lucia SAVCA**

prof. univ.i., dr. Institutul de Criminologie  
<https://orcid.org/0000-0001-6858-0011>

**Valeria NICOLAU**

licențiată în psihologie, Institutul de Criminologie  
<https://orcid.org/0000-0003-3946-5975>

#### Rezumat

*Accidentele rutiere se produc sub influența diferitor factori. Conducătorul auto la volan trece printr-o gamă variată de stări emoționale negative. Un rol important în prevenirea accidentelor îl au particularitățile individuale ale conducătorului auto. Acestea adesea nu pot dirija cu propriile emoții negative, aplică violența fizică și verbală pentru a exprima furia și pentru a intimida pe celălalt participant la trafic. Studiul realizat a relevat că 47,5% din conducătorii auto au înregistrat un nivel mediu al agresivității fizice, iar 52,5% un nivel scăzut. Comportamentul agresiv în trafic poate fi condiționat de tendințe de personalitate mixte cu trăsături suspecte de a fi patologice, preponderent - 80 % cu tendințe paranoide, 70% - tendințe instabile, 65% acuză stări depresive și ipohondrice, 60% acuză tendințe schizoide, iar 55% au tendințe impulsive și epileptoide. Studiul presupune cercetarea multiaspectuală a stărilor patologice a unui lot extins de conducători auto.*

**Cuvinte-cheie:** conducător auto, comportament agresiv, trafic rutier, tendințe de personalitate patologice, accidente rutiere.

#### Abstract

*Traffic accidents occur under the influence of various factors. The driver goes through a wide range of negative emotional states at the steering wheel. An important role in accident prevention is played by the individual characteristics of the driver. They often can't deal with their own negative emotions, apply physical force to express anger and intimidate the other traffic participant. The study found that 47.5% of drivers had an average level of physical aggression and 52.5% a lower one.*

*Aggressive behavior in traffic may be conditioned by mixed personality tendencies with suspected pathological features, mainly - 80% with paranoid tendencies, 70% - unstable tendencies, 65% have depressive and hypochondriac states, 60% denote schizoid tendencies, and 55% shown impulsive and epileptoid tendencies. The study involves a multi-aspect research of the pathological conditions of an extensive group of drivers in order to confirm the hypothesis.*

**Keywords:** driver, aggressive behavior, traffic, pathological personality tendencies, traffic accidents.

**Introducere** Actualitatea temei investigate relevă faptul că comportamentul furios/agresiv la volan al conducătorilor auto adesea provoacă accidente rutiere care antrenează nu numai pierderi economice, dar și pierderi de vieți omenești. În anul 2020, în Moldova, au avut loc 1988 accidente rutiere, care s-au soldat cu 244 decese și 2245 traumatisme de diferit grad. În primele trei luni (ianuarie-martie) ale anului 2021, din cauza vitezei excesive s-au produs 423 de accidente în urma cărora 41 de persoane au decedat, 475 au avut traumatisme de diferit grad.

După datele enunțate de către poliția rutieră cele mai frecvente cauze a accidentelor rutiere sunt comise de către conducătorii auto în stare de ebrietate, din cauza vitezei excesive și din cauza neacordării priorității altor participanți la traficul rutier [10]. Aceste cauze sunt generate în mare măsură de particularitățile individuale ale conducătorului auto. Lipsa de responsabilitate, impulsurile psihologice, ce vin din interiorul fiecărui individ: agresivitatea, ostilitatea, nemulțumirea, revolta, sentimentul de inferioritate sau superioritate generează comportamentul indicent în trafic, care în ultima instanță declanșează accidentul rutier [9].

Aglomerarea, ambuteiajele, abateri intenționate de la respectarea regulilor de

circulație, perceperea și asumarea riscului, atitudinea față de pietoni și colegii din trafic, dar și particularitățile individuale ale conducătorului auto conduc la sporirea accidentelor rutiere. Aflându-se la volan, conducătorul auto trece printr-o gamă variată de stări emoționale negative ca: iritabilitate, agresivitate, alertă, furie, stupeoare, exaltare, frică, spaimă, anxietate sau tristețe [7]. Aceste stări pot afecta atenția și reacțiile motorii ale conducătorului auto, capacitatea de a lua decizii corecte.

**Scopul cercetării** constă în evidențierea particularităților individuale de personalitate ale conducătorilor auto și a stilului de comportament în comiterea accidentelor rutiere.

**Rolul trăsăturilor de personalitate, emoțiilor în trafic.** Exprimarea puternică a unor emoții conduce la comportamente agresive, care pot ajunge până la maltratarea fizică a diverșilor participanți la trafic, distrugerea propriului vehicol. Provocarea accidentelor ține mai mult de un *dezechilibru* al structurii personalității. [2]

Unii cercetători au realizat studii asupra biografiei conducătorilor și a legăturilor care se pot face între datele biografice și provocarea accidentelor. Cele mai cunoscute sunt ale lui W. A. Tillmann (1948) și G. E. Hobbe (1949), care au căutat elemente pentru o anamneză a con-



ducătorilor de taxiuri care au avut sau nu accidente; autorii i-au intervievat asupra mediului în care au copilărit și asupra copilăriei lor, au examinat proveniența lor din familii complete sau monoparentale, agresiunea suferită în copilărie și dificultățile școlare. S-a constatat că șoferii care au comis accidente se distingeau net prin numeroase urme nevrotice infantile, dificultăți de disciplină la școală, dificultăți profesionale și alte anomalii sociale. [1]

Una dintre trăsăturile de personalitate des invocate în cercetările de psihologie rutieră este „căutarea senzației”, definită ca nevoia de senzații și experiențe variate, noi, complexe și ca plăcere de a-și asuma riscuri fizice și sociale pentru aceste experiențe [6]

Mânia la volan și furia la volan sunt diferite în măsura în care prima este fără echivoc și violentă, în timp ce a doua este deghizată într-o agresivitate reală, dar pasivă. Amândouă au totuși un punct în comun: sunt îndreptate spre ceilalți. Deschiderea la această sugestie oferă, totuși, ocazia unei noi decriptări a propriilor comportamente autodistrugătoare, deci o nouă posibilitate de a orienta această energie formidabilă în acțiuni mult mai profitabile. [5]

Havârneanu (2011) face o serie de constatări cu privire la utilizarea inventarelor de personalitate pentru a studia rolul factorilor de personalitate asupra comportamentului în trafic: „Autoevaluarea obiectivă a comportamentului agresiv este o problemă foarte dificilă din cauza tendinței de autoapărare și dezirabilitate socială a subiecților. Din punct de vedere al siguranței traficului furia este o problemă deosebit de importantă și aproape nimeni nu poate evalua fiabil nivelul propriu de agresivitate. Când ne referim la factorii de personalitate este important să

evităm abordarea unidimensională și utilizarea unor dimensiuni contradictorii”. [3]. W. Shuster (1997) definește conducerea agresivă ca un incident în care un șofer supărat sau nerăbdător lovește intenționat un participant la trafic. În uzul curent există tendința de a considera conducerea agresivă ca manifestarea unor comportamente riscante, inclusiv excesul de viteză, aglomerația periculoasă în trafic, ignorarea semnalizării rutiere și a culorii roșii a semaforului. [4]

Particularitățile structurii psihice, exprimate în comportamentul conducătorilor auto sunt considerate factorii primordiali în geneza unui accident, datorită solicitărilor pe care le implică, ca o condiție ce favorizează relevarea unor factori psihologici dizarmonici.

### Metodologia cercetării

**Ipotezele cercetării** Pentru atingerea scopului cercetării am înaintat următoarele ipoteze:

1. Conducătorii auto ce au comis accidente rutiere manifestă diferite tipuri de comportament agresiv la volan.

2. Există corelație semnificativă dintre manifestarea diferitor tipuri de comportament agresiv în traficul rutier și tendințele de personalitate dominante cu preponderență patologică a conducătorilor auto care au comis accidente rutiere.

**Descrierea eșantionului de cercetare** Eșantionul experimental a fost constituit din 40 de conducători auto de sex masculin, cu vârsta cuprinsă între 18-35 ani, care își ispășesc pedeapsa în cadrul Inspectoratului Național de Probațiune pentru comiterea accidentului rutier (tab. 1). La alcătuirea eșantionului de cercetare am ținut cont de principiul binevol. Preventiv au fost studiate dosarele persoanelor care au comis accidente rutiere din care s-au



colectat datele despre vârsta fizică, stagiul ca conducător auto, circumstanțele în care s-a produs accidentul.

**Tabelul 1.**  
**Repartizarea după etapele de vârstă a conducătorilor auto implicați în accidente**

Vârsta	Nr. de persoane	%
18-22	8	20
23-28	13	32,5
29-31	8	20
32-35	11	27,5
Total	40	100

Ponderea mai mare din conducătorii auto, care poartă vina în comiterea accidentelor rutiere cu rata de 32,5 % (13 persoane) alcătuiesc persoanele cu vârstă cuprinsă între 23-28 ani (adultul tânăr) și 27,5 % (11 persoane) au vârsta cuprinsă între 32-35 ani (apare un nou nivel de integrare în maturitate), iar 20 % (8 persoane) au vârsta cuprinsă între 18-22 ani (perioada de tranziția de la adolescență la vârsta adultă) și 20 % (8 persoane) au vârsta cuprinsă între 29-31 ani.

**Tabelul 2.**  
**Repartizarea eșantionului după stagiul de conducere**

Timp	Nr. de persoane	%
Fără permis de conducere	3	7,5
1 lună – 1 an	10	25
2 – 5 ani	7	17,5
5 – 10 ani	8	20
10 – 15 ani	12	30
Total	40	100

Un rol important în șofatul cu succes îl are abilitățile acumulate în urma experienței de conducător auto, deaceia am considerat important să evidențiem și vechimea în funcția de conducător auto. (tab. 2.).

Din eșantionul de cercetare, din 40 subiecți care au comis accidente rutiere, 7,5 % (3 persoane) au fost fără permis de conducere, 25 % (10 persoane) sunt șoferi începători 1 lună – 1 an, 17,5 % (7 persoane) stagiul acestora constă în limitele de la 2 – 5 ani, 20 % (8 persoane) stagiul echivalent cu 5 – 10 ani, iar 30 % (12 persoane) dintre ei sunt cu experiență de la 10 – 15 ani. De aici am putea concluziona că conducătorii auto începători comit accidente rutiere din lipsa experienței, iar cei cu un stagiul mai mare, având o mai mare încredere în sine, comit accidente din cauza vitezei exesive și lipsei de toleranță în trafic.

**Instrumentelor utilizate:** Pentru acest studiu am selectat următoarele instrumente:

**Chestionarul „Exprimarea comportamentelor agresive la volan”,** elaborat de L. Deffenbacher (2001, 2002b, 2004, traducere și adaptare de C. Havârneanu), constă din 50 de itemi măsurați pe o scală de 4 trepte: (1= aproape niciodată; 2= uneori; 3= de multe ori; 4= aproape întotdeauna). Acest chestionar evidențiază tipul de agresivitate manifestat în trafic: 1) exprimarea agresivității fizice; 2) exprimarea agresivității verbale; 3) utilizarea autovehiculului pentru a exprima furia; 4) expresii adaptative/constructive în rezolvarea de probleme în trafic. [3].

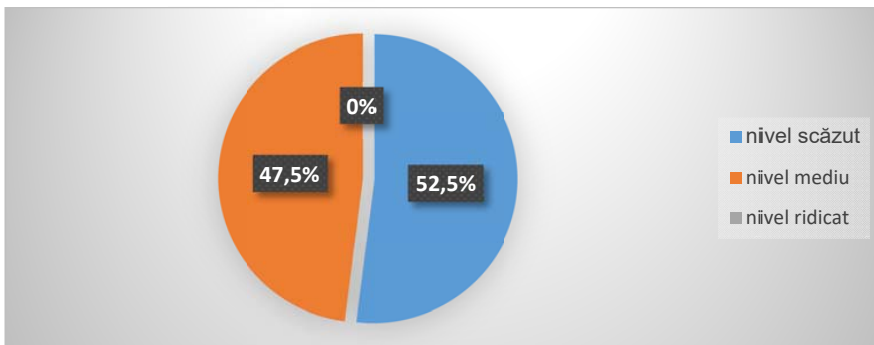
**Test de personalitate (Bontilă).** Testul conține 76 de întrebări la care subiectul urmează să răspundă prin cuvintele „da” sau „nu”, după cum acestea corespund felului de a fi al subiectului. Testul a fost aplicat individual. Conform datelor expe-

rimentale, s-a stabilit că toate valorile care trec de 120 indică tendințe patologice. Testul conține opt tendințe ale personalității: 1) emotivitate simplă; 2) psihoastenien, obsesii; 3) tendințe schizoide; 4) tendințe paranoice; 5) tendințe depresive și ipohondrice; 6) impulsivitate și tendințe epileptoide; 7) tendințe instabile, labilitate psihică; 8) tendințe antisociale [8].

**Analiza și interpretarea calitativă și cantitativă a rezultatelor cercetării**

În cercetare am înaintat ipoteza precum că conducătorii auto ce au comis accidente rutiere manifestă diferite tipuri de comportamente agresive la volan. În acest scop am aplicat chestionarul "Exprimarea comportamentelor agresive la volan",

elaborat de L. Deffenbacher (în adaptare de C. Havârneanu). Analiza calitativă și cantitativă a rezultatelor a evidențiat că 52,5% din conducătorii auto manifestă un nivel scăzut al agresivității fizice, iar 47,5% au înregistrat un nivel mediu. Nivel ridicat nu s-a depistat nici la unul din conducătorii auto. Conducătorul auto adesea aplică forța fizică pentru a exprima furia și pentru a intimida pe celălalt participant la trafic prin: gesturi ostile, părăsirea autovehiculului pentru a se confrunta cu un alt șofer ce a încălcat, după părerea lui, prevederile legale sau propriile hotare (fig. 1). Acest rezultat poate fi condiționat de faptul că fiind în situația de ispășire a pedepsii au conștientizat propriul comportament indicent care a condus la accident.



**Fig 1. Exprimarea agresivității fizice generale la conducătorii auto.**

În tabelul 3 sunt reflectate toate tipurile de comportament indecent pe care îl

manifestă conducătorii auto.

**Tabelul 3**

**Exprimarea tipului de comportamente agresive**

Scale	Nivel scăzut		Nivel mediu	
	Nr.	%	Nr.	%
Agresivitatea fizică	21	52,5	19	47,5
Agresivitatea verbală	18	45	22	55
Utilizarea vehiculului în exprimarea furiei	9	22,5	31	77,5
Exprimarea adaptativ/constructivă în rezolvarea problemelor în trafic	10	25	30	75

Analiza datelor din tabelul 3 indică că cele mai multe persoane manifestă agresivitate fizică la nivel mediu – 47,5% și utilizează vehicolul în exprimarea furiei la nivel mediu 77,5%. Totodată 75% din conducătorii auto utilizează comportamentul adaptativ – constructiv în rezolvarea problemelor în trafic. Expresiile adaptative/constructive - determină strategii cognitive și comportamentale pentru conducerea în condiții de siguranță, de rezolvare a problemelor, a face față situațiilor frustrante, distragerea atenției și reîncadrarea cognitivă a situației.

Astfel, putem concluziona că pes-

te jumătate din tinerii conducători auto ce au comis accidente rutiere: 50 - 77%, manifestă toate tipurile de comportamente agresive de nivel scăzut și mediu și cu prevalența utilizării autovehiculului pentru a exprima furia, ceea ce a confirmat **ipoteza 1**.

În continuare ne-a interesat să cunoaștem tendințele de personalitate specifice a conducătorilor auto incluși în demersul experimental. În tabelul 4 sunt redată rezultatele de la testul de personalitate G.Bontilă. Toate valorile mai mari decât 120 ce indică trăsături suspecte de a fi patologice.

**Tabelul 4.**

**Tendințele de personalitate dominante (G.Bontilă)**

Scale	Limitele normalității			Limitele patologice		
Emotivitate simplă	≤ 120	13	32,5%	>120	27	67,5%
Psihastenție, obsesiuni	≤ 120	27	67,5%	>120	13	32,5%
Tendințe schizoide	≤ 120	16	40%	>120	24	<b>60%</b>
Tendințe paranoide;	≤ 120	8	20%	>120	32	<b>80%</b>
Tendințe depresive și ipohondrice	≤ 120	14	35%	>120	26	<b>65%</b>
Tendințe impulsive și epileptoide	≤ 120	18	45%	>120	22	<b>55%</b>
Tendințe instabile	≤ 120	12	30%	>120	28	<b>70%</b>
Tendințe antisociale	≤ 120	21	52,5%	>120	19	47,5%

Analiza cantitativă și calitativă a datelor din tabelul 4., ne permite să concluzionăm că majoritatea tinerilor conducători auto prezintă personalități accentuate mixte cu preponderență a 80 % cu tendințe paranoice, 70%. prezintă tendințe instabile, trăsături suspecte de a fi patologice, iar 65% acuză stări depresive și ipohondrice, 60% acuză tendințe schizoide, iar 55% au tendințe impulsive și epileptoide.

Tendințele schizoide evidențiază ca-

racteristici ca introversie, sociofobie, rezistență, refuzul de a se implica în situații practice, frustrare, conduită bizară, înclinație spre visare. Tendințele paranoice sunt caracterizate prin suspiciune exagerată, neîncredere, reținere, distanțare, neconfidențialitate, ermetizare. Tendințele depresive provoacă comportamente specifice care au la bază un sentiment persistent de descurajare, lipsă de bucurii și nefericire, inconsecvență a motivației în a

face ceva. Impulsivitatea este caracterizată prin incapacitatea de stăpânire a afecțelor, izbucniri necontrolate, irascibilitate, ignorarea consecințelor negative. O parte din conducătorii auto - 47,5% manifestă tendințe antisociale. Tendințele antisociale desemnează incapacitatea de a se conforma normelor sociale. Acestea se manifestă prin conduită insensibilă, lipsa de regret și a sentimentelor de culpabilizare, impulsivitate, agresivitate, incapacitatea

de a învăța din experiențe negative, comportament conflictual.

În scopul confirmării/infirării ipotezii 2. și evidențierii corelației dintre manifestarea diferitor tipuri de comportamente agresive în trafic și tendințelor de personalitate dominante cu preponderență patologică a conducătorilor auto care au comis accidente rutiere am realizat analiza statistică, cu ajutorul coeficientului de corelație Bravais - Pearson ( vezi tab. 5).

Tabelul 5.

**Semnificația diferențelor tipurilor de manifestare a agresivității în trafic și tendințele de personalitate patologică la tinerii conducători auto, (după Bravais-Pearson)**

	<b>Agresivitate fizică</b>	<b>Agresivitate verbală</b>	<b>Exprimarea furiei cu ajutorul vehicul</b>	<b>Expresii adaptativ/constructive</b>
Emotivitate simplă;	r=0,85 p ≤ 0,05	r=0,89 p ≤ 0,05	r=0,87 p ≤ 0,05	r=0,90 p ≤ 0,05
Psihastenie, obsesiuni;	r=0,80 p ≤ 0,05	r=0,90 p ≤ 0,05	r=0,87 p ≤ 0,05	r=0,90 p ≤ 0,05
Tendințe schizoide;	r=0,81 p ≤ 0,05	<b>r=0,91</b> <b>p ≤ 0,05</b>	<b>r=0,92</b> <b>p ≤ 0,05</b>	r=0,90 p ≤ 0,05
Tendințe paranoide;	r=0,87 p ≤ 0,05	<b>r=0,91</b> <b>p ≤ 0,05</b>	<b>r=0,93</b> <b>p ≤ 0,05</b>	<b>r=0,93</b> <b>p ≤ 0,05</b>
Tendințe depresive și ipohondrice;	r=0,79 p ≤ 0,05	r=0,85 p ≤ 0,05	r=0,87 p ≤ 0,05	r=0,88 p ≤ 0,05
Tendințe impulsive și epileptoide;	r=0,79 p ≤ 0,05	r=0,90 p ≤ 0,05	r=0,88 p ≤ 0,05	r=0,89 p ≤ 0,05
Tendințe instabile (instabilitate psihică);	<b>r=0,97</b> <b>p ≤ 0,05</b>	<b>r=0,87</b> <b>p ≤ 0,05</b>	<b>r=0,86</b> <b>p ≤ 0,05</b>	<b>r=0,91</b> <b>p ≤ 0,05</b>
Tendințe antisociale (egocentrice);	r=0,83 p ≤ 0,05	<b>r=0,87</b> <b>p ≤ 0,05</b>	<b>r=0,89</b> <b>p ≤ 0,05</b>	<b>r=0,88</b> <b>p ≤ 0,05</b>

Datele redatăe în tabelul 5 ne permite să constatăm corelația dintre cele două variabile cercetate, dintre tipurile de manifestare a agresivității în trafic și tendințele

de personalitate specifice:

➤ Corelație pozitivă semnificativă dintre manifestarea agresivității fizice în trafic și toate cele 8 trăsături ale perso-

nalității: emotivitatea simplă ( $r = 0,85, p \leq 0,05$ ); psihastenie ( $r = 0,80, p \leq 0,05$ ); tendințe schizoide ( $r = 0,81, p \leq 0,05$ ); tendințe paranoice ( $r = 0,87, p \leq 0,05$ ); tendințe depresive ( $r = 0,79, p \leq 0,05$ ); tendințe impulsive ( $r = 0,79, p \leq 0,05$ ); tendințe instabile ( $r = 0,97, p \leq 0,05$ ); tendințe antisociale ( $r = 0,83, p \leq 0,05$ ).

➤ Corelație pozitivă semnificativă dintre manifestarea agresivității verbale în trafic și toate cele 8 trăsături ale personalității: emotivitatea simplă ( $r = 0,89, p \leq 0,05$ ); psihastenie ( $r = 0,90, p \leq 0,05$ ); tendințe schizoide ( $r = 0,91, p \leq 0,05$ ); tendințe paranoice ( $r = 0,91, p \leq 0,05$ ); tendințe depresive ( $r = 0,85, p \leq 0,05$ ); tendințe impulsive ( $r = 0,90, p \leq 0,05$ ); tendințe instabile ( $r = 0,87, p \leq 0,05$ ); tendințe antisociale ( $r = 0,87, p \leq 0,05$ ).

➤ Corelație pozitivă semnificativă dintre manifestarea exprimării agresivității cu ajutorul autovehiculului și toate cele 8 trăsături ale personalității: emotivitatea simplă ( $r = 0,87, p \leq 0,05$ ); psihastenie ( $r = 0,87, p \leq 0,05$ ); tendințe schizoide ( $r = 0,92, p \leq 0,05$ ); tendințe paranoice ( $r = 0,93, p \leq 0,05$ ); tendințe depresive ( $r = 0,87, p \leq 0,05$ ); tendințe impulsive ( $r = 0,88, p \leq 0,05$ ); tendințe instabile ( $r = 0,86, p \leq 0,05$ ); tendințe antisociale ( $r = 0,89, p \leq 0,05$ ).

➤ Corelație pozitivă semnificativă dintre manifestarea mecanismelor constructive și adaptative în trafic și toate cele 8 trăsături de personalitate: emotivitatea simplă ( $r = 0,90, p \leq 0,05$ ); psihastenie ( $r = 0,90, p \leq 0,05$ ); tendințe schizoide ( $r = 0,90, p \leq 0,05$ ); tendințe paranoice ( $r = 0,93, p \leq 0,05$ ); tendințe depresive ( $r = 0,88, p \leq 0,05$ ); tendințe impulsive ( $r = 0,89, p \leq 0,05$ ); tendințe instabile ( $r = 0,91, p \leq 0,05$ ); tendințe antisociale ( $r =$

$0,88, p \leq 0,05$ ).

Datele interpretării statistice au demonstrat că există corelație semnificativă pozitivă dintre *trăsăturile de personalitate cu tendințe patologice și comportamentul agresiv la volan, ceea ce confirmă ipoteza 2.*

### Concluzii:

1. Prezentul studiu a relevat utilizarea de către tinerii conducători auto a tuturor tipurilor de agresivitate la nivel scăzut și mediu, în special, a agresivității fizice și verbale în trafic, dar și a utilizării propriului vehicul.

2. Tendințele de personalitate în limitele patologice prezente la conducătorii auto pot fi cauza care provoacă comportamentul agresiv. La majoritatea conducătorilor auto s-a constatat tendințe de personalitate accentuate mixte cu preponderență a 80 % cu tendințe paranoice, 70% tendințe instabile, trăsături suspecte de a fi patologice, iar 65% acuză stări depresive și ipohondrice, 60% acuză tendințe schizoide, iar 55% au tendințe impulsive și epileptoide. Impulsurile psihologice, ce vin din interiorul fiecărui individ: agresivitatea, ostilitatea, nemulțumirea, revolta, sentimente de inferioritate sau superioritate pot stimula comportamentul indicent în trafic, care în ultima instanță pot declanșa accidente.

3. Studiul este realizat pe un lot de 40 de conducători auto, deaceia rezultatele nu pot fi considerate valide. Rezultatele obținute indică la necesitatea organizării unei cercetări multiaspectuale a stărilor patologice pe un lot extins din conducătorii auto, elaborarea unui program național de organizare a ședințelor de dezvoltare a capacităților de autoreglare emoțională.

4. Orice comportament violent este o

funcție a nivelului psihopatiei - cu cât sunt mai multe trăsături și caracteristici psihopatie și antisociale, cu atât este mai mare probabilitatea ca persoana să comită infracțiuni violente. Cu cât o persoană are mai multe tendințe spre trăsături psihopate, cu atât are mai multe oportunități de a izola sau „detașa”, sau „tăia” sentimentele de vi-

novăție, remușcări și atașament uman care altfel ar deveni un factor de descurajare internă pentru comiterea unui act violent.

5. Controlul psihologo-psihiatric multiaspectual al candidaților la conducătorii auto poate diminua esențial comportamentul conducătorilor auto ce conduce la accidente rutiere.

### Bibliografie:

1. Blaj D., Psihologia conducătorului auto., București, pp. 36-43, pp. 105-120.

2. Havârneanu G., Psihologia transporturilor, București: Ed. Polirom, 2013, pp. 39

3. Havârneanu Cornel, Evaluarea psihologică a conducătorilor auto, Iași: Ed. Universității „Al. I. Cuza”, 2011, p.61. ISBN: 978-973-703-633-9

4. Mîslîțchi V., Guțu T., Relația dintre inteligența emoțională și comportamentul agresiv în trafic la tinerii conducători auto. În Psihologie, revista științifico-practică nr 1-2, 2018, pp. 12-21, ISSN 1857-2502.

5. Pistorio M., Înțelepciunea furiilor noastre, București: Ed. Niculescu, 2017, pp.148-155.

6. Potâng A., Botnari I., Factorii individuali și sociali în manifestarea agresivității la conducătorii auto. În Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale

Educației), nr.9 (119), 2018, pp. 114-118, ISSN 1857-2103. [https://ibn.idsi.md/author\\_articles/36136?export=pdf](https://ibn.idsi.md/author_articles/36136?export=pdf) (accesat 22.04.2021)

7. Savca L., Aspecte psiho-sociale privind comportamentul agresiv în trafic. În materialele Conferinței științifice internaționale. The contemporary issues of the socio-humanistic sciences, XI<sup>th</sup> edition. 03-04.12.2020, pp. 27-38, ULIM, Chișinău.

8. Savca L., Vîrlan M. Psihoteste, Vol. II, Chișinău: ed. Univers Pedagogic, 2008, pp 9-13, ISBN 978-9975-48-062-8.

9. Agresivitatea în trafic. Disponibil: <https://www.bizlaw.md/2017/06/30/agresivitatea-in-traffic-definita-in-regulamentul-circulatiei-rutiere-ce-risca-soferii> (accesat 09.03.21).

10. Agresivitatea la volan. Disponibil: <https://vdocuments.site/agresivitatea-la-volan.html> (accesat 09.04.2021).

**Primit la redacție 22.05.2021**

## REALIZĂRI ÎN PSIHOLOGIE

DE LA BIG FIVE LA BIG FOUR - CHESTIONARUL CAEN-S

FROM BIG FIVE TO BIG FOUR - CAEN-S QUESTIONNAIRE

CZU: 159.9.072.59

DOI: 10.5281/zenodo.4997939

**Constantin BERE**

lector univ, Universitatea "Petre Andrei", Iasi,  
membru al comitetului director din cadrul Colegiului Psihologilor din Romania

### Rezumat

*Chestionarul CAEN-S studiază limitele largi ale unei personalități normale. Evaluează comportamentele interpersonale și interacțiunile sociale zilnice, vizând în special aspectele pozitive și favorabile. Acronimul CAEN-S simbolizează patru dintre cei cinci factori ai modelului Big FIVE: C - conștiință, A - agreabilitate, E - energie, N / S - neurotism / stabilitate. CAEN-S a fost dezvoltat pentru a fi utilizat atunci când caracteristicile menționate anterior se manifestă în diferite ramuri ale psihologiei, cum ar fi sănătatea și securitatea la locul de muncă, mediul clinic și securitatea națională.*

**Cuvinte - cheie:** personalitate, chestionar, Big-Four, superfactori, dimensiuni/fațete, profil psihologic, criteriu empiric.

### Abstract

*The CAEN-S questionnaire studies the wide limits of a normal personality. It evaluates the interpersonal behaviors and the daily social interactions, targeting in particular the positive and favorable aspects. The acronym CAEN-S symbolises four of the five factors of the Big FIVE model: C - consciousness, A - agreeableness, E - energy, N/S - neuroticism/stability. CAEN-S was developed to be used when the before mentioned character features are manifested in different branches of psychology such as health and security in the workplace, clinical environment and national security.*

**Keywords:** personality, questionnaire, Big-Four, superfactors, dimension-  
s/facets, psychological profile, empirical criteria.

Pornind de la ipoteza teoretică a lui Fiske de la sfârșitul anilor '40, trecând prin diverse stadii cu preocupări sistematice și relevanță științifică (Tupes & Christal în anii '60, Costa & McCrae în anii '80, Digman & DeRaad în anii 90, al

secolului trecut, Howard și Howard în anii 2000 - repere cu totul selective), realizând diverse analize comparative cu sisteme conceptuale similare (ale lui Cattell, Guilford, Eysenck, Gough etc), putem susține că există astăzi un consens larg în ceea ce



privește viziunea asupra personalității ca structură constând din cinci superfactori sau dimensiuni mari ale personalității: Extraversie, Agreabilitate, Conștiinciozitate și Stabilitate emoțională/Nevrotism), Deschidere. Se știe, de asemenea, că în privința celui de-al cincilea factor (Deschiderea), denumirile sunt încă în dispută, însă sfera conceptuală este quasi identică.

Având ca fundament modelul Big Five și experiența îndelungată în utilizarea diverselor instrumente care au exploatat crochiul acestui model, am gândit dezvoltarea unui instrument metodologic alternativ, bazat pe patru factori (Big Four), urmărind câteva obiective clare: baza teoretică solidă, ușurința în utilizare (aceasta însemnând în primul rând o restrângere a numărului de itemi), adecvare în ceea ce privește contextul de utilizare - sănătate/securitatea muncii, psihologie clinică, psihologie aplicată în domeniul securității naționale.

Așadar, în CAEN-S am renunțat la cel de-al cincilea factor din modelul clasic (Deschiderea), aceasta nesugerând cu nici un chip intenția de a evita disputele încă efervescente în privința lui, ci mai curând relevanța în ariile de utilizare vizate de ținta instrumentului. Dar chiar și în această formulă, a celor patru superfactori (fără Deschidere), instrumentul poate aduce informații prețioase și pentru alte arii de preocupări, precum consilierea în carieră, dezvoltarea personalului sau psihologie educațională.

### **Prezentarea chestionarului CAEM-S și semnificația dimensiunilor**

Chestionarul CAEN-S vizează limitele largi ale normalului personalității, urmărind evaluarea pornind de la comportamentele interpersonale și interacțiunile

sociale cotidiene și ținând mai cu seamă aspectele pozitive, favorabile.

Acronimul CAEN-S simbolizează patru dintre cei cinci factori ai modelului Big FIVE și reprezintă numele unui chestionar dezvoltat cu intenția utilizării lui în situații în care trăsăturile din cadrul domeniilor C - Conștiinciozitate, A - Agreabilitate și E - Energie, N/S - Nevrotism/Stabilitate reprezintă zone de interes în arii precum sănătate-securitatea muncii, psihologie clinică, psihologie aplicată în domeniul securității naționale. Instrumentul rezultat este oarecum mai scurt și poate fi considerat mai adecvat pentru o anumită categorie de utilizări.

CAEN-S este un chestionar cu 80 de itemi (propoziții scurte - extras în Anexa) la scrierea cărora am avut în vedere o serie de reguli precum: utilizarea de cuvinte și expresii ușor de înțeles; evitarea termenilor care sunt nondistinctivi și care nu se aplică la toți indivizii sau a celor a căror implicație pentru personalitate este metaforică sau imprecisă; verbul formulat la persoana a treia singular (este recunoscut faptul că o astfel de formulare stimulează subiectul către obiectivitate mărită în răspuns); itemii să vizeze aspecte observabile și să evite aluziile referitoare la rasă sau apartenență etnică; formulare gramaticală corectă și excluderea dialectelor.

Fiecare dintre cele patru domenii în CAEN-S (C - Conștiinciozitate, A - Agreabilitate și E - Energie, N/S - Nevrotism/Stabilitate) este relevant pentru înțelegerea mai multor aspecte ale personalității. Domeniile vor putea fi interpretate la nivel de factor global sau, pentru o analiză mai detaliată, la nivel de dimensiuni/fațete distictive (câte două pentru fiecare domeniu).

Așadar cei 80 de itemi ai chestiona-

rului acoperă în mod proporțional cele patru domenii, fiecare domeniu având arondat 20 de itemi (câte 10 pentru fiecare dimensiune). Dispozitivul de răspuns la itemii CAEN-S este unul în patru posibile alegeri, după cum afirmațiile din itemi se potrivesc sau nu respondentului: A (întru totul adevărat), AA (aproape adevărat), F(fals), AF(aproape fals).

### **Semnificația domeniului C-conștiinciozitate în cadrul CAEN-S**

Conștiinciozitatea, ca domeniu al Big Five, cunoaște o diversitate de perspective, fiecare dintre cei cu preocupări în această arie subliniind aspecte oarecum particulare, în funcție de scopul abordării. Fie că se face trimitere la corelațiile conștiinciozității cu scale similare din alte chestionare, fie la liste de adjective sau la criteriile empirice, atunci când se pune în discuție acest factor sunt vehiculate în mod curent o serie de termeni precum: ordine, competență, încredere, hotărâre, voință, perseverență, realizare, simțul datoriei etc.

Prezentul chestionar se axează pe acele nuanțe care devin mai curând relevante într-o anumită zonă de interes (observație valabilă pentru toți ceilalți factori), anume aceea care vizează modalitățile de punere în execuție a sarcinilor, planificarea și organizarea, capacitatea de a duce la bun sfârșit activitățile începute. Sunt circumscrise astfel factorului conștiinciozitate două dimensiuni, definite prin câte două noțiuni complementare:

**a. minuțiozitate-atenție la detalii**

**b. tenacitate-stăruință.**

Prima dimensiune, **minuțiozitate-atenție la detalii**, vizează mai cu seamă aspecte precum grija pentru ordine, planificare, preocuparea pentru organizarea,

verificarea și analiza unei probleme. Este vorba mai curând despre atenție la detalii decât vederea de ansamblu și gestionarea sarcinilor urgente.

Dimensiunea secundă, **tenacitate-stăruință**, se referă mai ales la aspecte precum sârguința, perseverența, responsabilitatea de a duce până la capăt proiectele începute. Este manifestarea statorniciei în muncă și poate chiar în convingeri și atitudini. Acesta exclude în cea mai mare parte descurajarea sau abandonul în fața dificultăților.

### **Semnificația domeniului A-agresivitate în cadrul CAEN-S**

Se știe că Agreabilitatea (Amabilitatea în unele chestionare) este un factor relativ la tendințele interpersonale. Se știe, de asemenea, că a fi agreabil este preferabil din punct de vedere social, la polul opus situându-se ostilitatea. Autorii în domeniu asociază agreabilității și o anume stare de bine în plan psihologic, ceea ce sigur că ridică miza în ceea ce privește preferința pentru astfel de persoane.

Ca în toate celelalte domenii ale Big Five, semnificațiile Agreabilității capătă nuanțe ușor diferite, funcție de perspectiva de abordare. În chestionarul CAEN-S se vizează în primul rând capacitatea de a coopera eficient cu ceilalți, pe de o parte, iar de altă parte, deschiderea față de aceștia și încrederea cu care ei sunt investiți. Cele două dimensiuni care obiectivează domeniul Agreabilității sunt:

**a. conlucrare-cooperare**

**b. bunavoință-atitudine amicală**

Prima dimensiune, **conlucrare-cooperare**, vizează, în general, o bună integrare în grup/comunitate, cu manifestarea evidentă a altruismului, a simțului valorii

celorlalți și chiar a unui soi de curtoazie față de aceștia, raporturile cu ei purtând amprenta naturalității.

**Cea de a doua dimensiune, buna-voință-atitudine amicală**, se referă la o atitudine binevoitoare. Aceasta se concretizează mai cu seamă prin încrederea și deschiderea față de ceilalți, prin îngăduință, bunătate și înțelegere sau dimpotrivă, disponibilitate scăzută, distanță, răceală.

### **Semnificația domeniului E – Energie în cadrul CAEN-S**

În cele mai multe dintre concretizările paradigmei Big Five în instrumente metodologice, simbolul E desemnează superfactorul Extraversiune. În raport cu semnificațiile psihologice vizate în cadrul chestionarul CAEN-S însă, conceptul de Energie acoperă mai adecvat comportamentele urmarite. Binomul țintit în cadrul acestui domeniu este:

- a. **forță de acțiune/activism**
- b. **dominanță/capacitate de influențare**

Prima dimensiune, **forță de acțiune/activism**, se referă la mișcare și acțiune, la o bună capacitate de mobilizare. Este vorba despre resurse energetice apreciabile, despre disponibilitate la efort, dinamism și tempou ridicat de lucru sau dimpotrivă apatie, lentoare, inerție.

a. Cea de a doua dimensiune, **dominanță/capacitate de influențare**, vizează exercitarea influenței și autorității personale. Este vorba despre preocuparea pentru putere, inițiativa și încrederea în sine fiind caracteristici definitorii, în timp ce dispoziția de a-i asculta pe ceilalți este redusă.

### **Semnificația domeniului N-S Nevrotism/Stabilitate în cadrul CAEN-S**

Nominalizat în general doar cu unul dintre cei doi poli (de obicei nevrotism/neuroticism), acest domeniu, în ciuda rezonanței sugerate de etichetă, a rămas exterior zonei patologicului. Eysenck, de exemplu, precizează explicit acest aspect, atunci când descrie aria de cuprindere a factorului nevrotism în preocupările sale metodologice. Poate că de aceea unii autori au preferat să utilizeze în cercetările lor eticheta polului opus nevrotismului pentru a-l invoca, arătând că nucleul central al acestui domeniu ar fi mai curând calmul și raționalul stabilității și nu negativismul și tensiunea nevrotismului.

În ceea ce privește acest instrument, notația N-S din acronimul CAEN-S acoperă, desigur, continuumul nevrotism-stabilitate emoțională. În profilul final al testului, sensul de variație a primilor trei superfactori (CAE) este cel direct, scorurile mari reprezentând saturația (în pol pozitiv). Pentru a păstra acest algoritm și cu factorul N, s-a preferat simbolizarea domeniului nevrotism-stabilitate la ambele capete, S-ul terminal al expresiei sugerând direcția de interpretare, de la N spre S.

În mai toate studiile privind nevrotismul se specifică faptul că acesta vizează în primul rând tendința generală de a resimți afecte negative. Este o observație ce constituie, bineînțeles, esența în jurul căreia diferitele perspective de abordare au adăugat nuanțe ghidate de diverse obiective. Întâlnim astfel în cercetările curente termeni subsumați N-ului care ar putea crea o ușoară senzație centrifugă: recuperarea (durata de restart, de a trece peste o suferință - Howard și Howard), conștiința de sine (indiferență vs sensibilitate în situații sociale - Costa McCrae), tipul de interpretare (tendința de a dezvolta idei iraționale

vs realismul, echilibrul) etc. Pornind de la ideea că afectele negative interferează inerent cu autocontrolul, cu adaptarea, cu ineficiența, cu riscul etc, s-au proiectat în cadrul chestionarului CAEN-S două dimensiuni care să acopere în primul rând aceste aspecte:

- a. **autocontrol/stăpânire de sine**
- b. **stabilitate/echilibru**

Prima dimensiune, **autocontrol/stăpânire de sine**, vizează în primul rând comportamentul în situații de conflict/pericol. Este vorba despre controlul asupra propriilor acțiuni, descris de termeni precum cumpătat, stăpânit, temperat sau dimpotrivă impulsiv, reactiv, exagerat.

Cea de a doua dimensiune, **stabilitate/echilibru**, se referă la emoțiile și la tensiunile interioare. Este vorba despre starea de liniște, de armonie, de stabilitate lăuntrică sau dimpotrivă neliniște, teamă, poate chiar anxietate.

Date psihometrice ale chestionarului caen-s

#### **Fidelitatea – coeficienți de consistență și stabilitate**

Pentru determinarea fidelității scalelor CAEN-S s-a procedat mai întâi la determinarea coeficienților de omogenitate (alfa Cronbach), având protocoalele de răspuns a peste **1000 de persoane** (424 femei și 603 bărbați). Valorile obținute au variat între 0.82 la N-S (Nevrotism/Stabilitate) și 0.70 la Agreabilitate (tabelul domeniilor), respectiv 0.68 la Bunavoință/Atitudine Amicală și 0.86 la Stabilitate/Echilibru (tabelul dimensiunilor).

<b>Domenii</b>	<b>Alfa Cronbach</b>
Conștiinciozitate	.81
Agreabilitate	.74

Energie	.82
Nevrotism-Stabilitate	.90

Cu excepția dimensiunii Bunavoință/Atitudine amicală (.68), toate celelalte valori sunt superioare lui 0.70, atât la domeniile cât și la dimensiunile acestora, ceea ce acoperă exigența cerută în privința omogenității.

<b>Dimensiuni</b>	<b>Alfa Cronbach</b>
<b>Minuțiozitate/Atenție la detalii</b>	.78
Tenacitate/Stăruință	.78
Conlucrare/Cooperare	.72
Bunavoință/Atitudine amicală	.68
<b>Forță de acțiune/Activism</b>	.73
Dominanță/Capacitate de influențare	.75
Autocontrol/Stăpânire de sine	.88
Stabilitate/Echilibru	.84

De altă parte, într-un alt studiu mai restrâns (N=134) privind stabilitatea în timp a rezultatelor, la un interval de trei săptămâni, au fost obținute valori care variază în intervalul .64 (Agreabilitate) și .88 (Nevrotism-Stabilitate), ceea ce califică fidelitatea ca fiind adecvată și pentru strategia test-retest.

#### **Validare concurrentă**

Prin studiul de validare concurrentă a CAEN-S s-a urmărit stabilirea gradului de legătură cu scale ce vizează modelul Big FIVE din două instrumente cunoscute: FFPI (Five-Factor Personality Inventory

– *Extraversiune, Amabilitate, Conștiinciozitate, Stabilitate emoțională*), NEO PI-R (poate cea mai cunoscută proba care măsoară personalitatea după modelul celor cinci factori – *Extraversiune, Conștiinciozitate, Agreabilitate, Nevrotism*). Datele colectate de la toate cele trei probe (CAE-

N-S, NEO PI-R, FFPI) provin de la un număr de 111 persoane. A fost exceptat de la calcul domeniul *Deschidere* din cele două instrumente criteriu (FFPI & NEO PI-R), având în vedere configurația CAEN-S (de tip Big Four - fără *Deschidere*). Datele obținute au confirmat așteptările:

**Tabel 1.**  
**Matricea de corelații pentru domeniile Big Five evaluate prin CAEN-S, FFPI, NEO PI-R**

N=111	FFPI-E	FFPI-Amb	FFPI-C	FFPI-S	NEO PI-R/E	NEO PI-R/C	NEO PI-R/A	NEO PI-R/N
CAEN_S/C	.01	-.03	.58	-.11	.02	.64	-.02	-.18
CAEN_S/A	.01	.48	.05	.22	-.05	.07	.56	-.33
CAEN_S/E	.68	.23	.13	-.08	.80	.07	.28	-.24
CAEN_S/N-S	.06	-.04	.21	.56	.14	.18	-.01	-.62

Se pot observa corelații statistic semnificative între domeniile perechi la nivel conceptual. Coeficienții variază între .48 CAEN-S (A)/FFPI (A) și .80 între CAEN-S(E)/NEO PI-R (E). Aceste date ilustrează o bună validitate concurrentă a probei CAEN-S, aceasta însemnând că domeniile dezvoltate în chestionar reflectă într-un mod adecvat superfactorii modelului Big Five.

Dovezi suplimentare ale validității

concurrente (care nu fac obiectul prezentei expuneri) au fost obținute în studiile mai multor utilizatori CAEN-S. Ca și criteriile au fost alese scale ale CPI - California Psychological Inventory (Serban, 2016) și BFQ - Big Five Questionnaire (Mocanu, 2018). De asemenea, sunt preocupări curente pentru dezvoltarea unei scale de validare privind dezirabilitatea răspunsurilor CAEN-S, scală care va da soliditate adăugată demersului de interpretare.

### Caseta 1

#### CAEN-S Chestionar de personalitate PROFILUL PERSONAL

Trăsături de personalitate	Scor brut	1	2	3	4	5
CONȘTIINCIOZITATE (C)						
AGREABILITATE (A)						
ENERGIE (E)						
NEVROTISM - STABILITATE EMOȚIONALĂ (N-S)						
Minuțiozitate/Atenție la detalii (C) Grijă pentru ordine, planificare și atenție la detalii						

Tenacitate/Stăruință (C) Manifestarea responsabilității și perseverenței în activitate						
<b>Conlucrare/Cooperare (A)</b> Bună integrare în grup, altruism și simțul valorii celorlalți						
<b>Bunavoință/Atitudine amicală (A)</b> Încredere și deschidere față de alții, îngaduință și înțelegere						
<b>Forță de acțiune/Activism (E)</b> Capacitate de mobilizare, disponibilitate la efort și tempou ridicat de lucru						
<b>Dominanță/Capacitate de influențare (E)</b> Autoritate personală, inițiativă și încredere în sine, influență asupra celorlalți.						
<b>Autocontrol/Stăpânire de sine (N-S)</b> Controlul propriilor acțiuni chiar și în situații dificile						
<b>Stabilitate/Echilibru (N-S)</b> Stare de liniște, de armonie, de stabilitate lăuntrică						

### Bibliografie selectiva:

1. ALBU M., (2000), *Metode și instrumente de evaluare în psihologie*, Editura Argonaut, Cluj.
2. CREȚU R., (2005), *Evaluarea personalității*, Editura Polirom, Iași.
3. COSTA, P., McCrae R. (1998), *NEO PI-R – Inventaire de Personnalite - Revise*, Adaptation française par Jean Pierre Rolland, ECPA, Paris.
4. *Five – Factor Personality Inventory (FFPI)*, Copyright © Monica Albu (pentru versiunea în limba română), CAS – Cognitrom, Cluj Napoca.
5. MINULESCU M., (2007), *Teorie și practică în psihodiagnoză. Fundamente în măsurarea psihologică*, Editura Fun-
- dației România de Măine, București.
6. ROUSSILLON R., (2010), *Manualul de psihologie și psihopatologie clinică generală*, Editura Fundației Generația, București.
7. SAVA, F.A. (2013). *Psihologia validată științific. Ghid practic de cercetare în psihologie*, Polirom, Iași.
8. STAN A., (2002), *Testul psihologic*, Editura Polirom, Iași.
9. WESTHOFF K. & KLUCK Marie-Luise, (2010), *Raportul Psihologic: Redactare și Evaluare*
10. Test Central / D&D Consultants, București.

Primit la redacție: 22.12.2020

**AUTORII NOȘTRI**

**ADĂSCĂLIȚĂ Viorica**, doctor în psihologie, conf. univ., UPS "Ion Creangă".

**BERE Constantin**, lector univ, Universitatea "Petre Andrei", Iasi, membru al comitetului directorilor din cadrul Colegiului Psihologilor din Romania.

**BONDAREVYCI Svetlana Mayslavovna**, doctor în psihologie, conf. univ., catedra Psihologie aplicată, Universitatea Națională Maritimă din Odesa, Ucraina.

**COTELEA Lilia**, drdă, UPS „Ion Creangă”, psiholog, specialist principal, Direcția de Poliție, mun. Chișinău.

**KACIURENKO Andrei**, master în psihologie, UPS "Ion Creangă".

**MENDELO Victoria Vladimirovna**, asistent, catedra Psihologie aplicată, Universitatea Națională Maritimă din Odesa, Ucraina.

**MITILOAGĂ Alexandra-Maria**, masterand, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea Hyperion din București, România.

**NICOLAU Valeria**, licențiată în psihologie, Institutul de Științe Panale și Criminologie Aplicată, Chișinău.

**POPA Rodica**, drd. UPS "Ion Creangă, Coordonator C. J. A. P., psiholog școlar, Colegiul Național „Gheorghe Munteanu Murgoci”, Braila, România.

**RIZEANU Steliana**, prof. univ. dr. decan, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea Hyperion din București, România.

**ROBU Viorel**, doctor în psihologie, lector universitar, Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău, Facultatea de Litere, Departamentul de Limba și Literatura Română și Științe ale Comunicării & Facultatea de Științe, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Bacău, România.

**SAVCA Lucia**, profesor universitar i., doctor în pedagogie, șefă de catedră Criminologie și Psihologie Aplicată, Institutul de Științe Panale și Criminologie Aplicată, Chișinău.

**ȘEVCENKO Rosina**, doctor habilitat în psihologie, profesor, șefă de catedră, Psihologia aplicată, Universitatea Națională Maritimă din Odesa, Ucraina.

**ȘLEAHTIȚCHI Mihai**, doctor habilitat în psihologie, doctor în pedagogie, catedra Științe Administrative, Academia de Administrare Publică, Chișinău.

**TUFEANU Magda**, doctor în psihologie, lector universitar, Universitatea Tehnică „Gh. Asachi” din Iași, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, România.